

SYBILLE SCHMIDTCHEN

Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung

Theoretische Analyse zu systemischen
Herausforderungen und empirische Befunde
zu Lehrereinstellungen

 **Cuvillier Verlag Göttingen**

INTEGRIERTE SCHULSOZIALARBEIT ALS SUBSYSTEM VON SCHULENTWICKLUNG

Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen
und
empirische Befunde über Lehrereinstellungen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Sybille Schmidtchen

2004

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2005
Zugl.: München, Univ., Diss., 2005
ISBN 3-86537-504-9

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2005
Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen
Telefon: 0551-54724-0
Telefax: 0551-54724-21
www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2005
Gedruckt auf säurefreiem Papier

ISBN 3-86537-504-9

Gewidmet meiner Familie

meinem Mann

meinen Kindern

meinen Eltern

DANKSAGUNG

Ein herzliches Dankeschön gebührt meinen Kolleginnen und Kollegen an drei Münchner Schulen sowie den drei Rektoren, die sich nach einem oftmals anstrengenden Vormittag in der Schule so bereitwillig zu langen und sehr offenen und für mich aufschlussreichen Gesprächen zur Verfügung gestellt haben. Nur durch ihre Aufgeschlossenheit und Bedenkenlosigkeit, mit der sie mir Einblick in ihre Sichtweisen und schulischen Problemlagen gewährten, konnte das Fundament für die empirische Untersuchung dieser Arbeit begründet werden.

Danken möchte ich auch meinem Doktorvater Prof. Dr. Joachim Kahlert, mit dem ich in zahlreichen Unterredungen inhaltliche und strukturelle Fragen erörtern konnte und der mir auch in Phasen eigener zeitlicher Bedrängnis nie seine Unterstützung versagte. Die zahlreichen ermutigenden Gespräche mit ihm wiesen mich vor allen Dingen in der Planungsphase auf viele inhaltliche Schwerpunkte hin und eröffneten mir neue Perspektiven für thematische Konzeptionen.

Mein innigster Dank gilt abschließend meiner engsten Familie - meinem Mann Franz, meinen Kindern Mirja und Marc sowie meinen Eltern Lydia und Karl-Heinz Stuhlmann - die mich in den letzten Monaten, ja eigentlich Jahren zeitweise auch unter persönlichen Entbehrungen mit dieser Arbeit teilen und meine Hinwendung entbehren mussten. Trotzdem gaben sie mir immer emotionalen Rückhalt und versuchten, mich zeitlich zu entlasten. Meinem Mann danke ich für seine fundierte formale und technische Beratung, aber vor allen Dingen für die unzählbaren Stunden geduldigen Zuhörens.

INHALT

EINLEITUNG	11
I. URSPRUNG UND ENTWICKLUNG - SCHULSOZIALARBEIT ALS INTEGRATION VON JUGENDARBEIT IN SCHULE	18
1. HISTORISCHER RÜCKBLICK	18
1.1 DIE WURZELN DER SCHULSOZIALARBEIT	18
1.2 CHANCENGLEICHHEIT ALS BASIS FÜR SCHULSOZIALARBEIT IN DEN 70IGER JAHREN	21
1.3 DIE MODIFIKATION DES SCHULSOZIALARBEIT-KONZEPTS IN DEN 80IGER JAHREN	22
1.4 GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN FÜHREN ZUM „ERZIEHUNGSNOTSTAND“	23
1.4.1 Schule scheitert in ihrem Bildungsauftrag am Wandel der Gesellschaft	24
1.4.2 Veränderte Lebenswelten erfordern kollektives Handeln	26
1.5 ZUSAMMENFASSUNG	28
2. GESETZLICHE GRUNDLAGEN DER SCHULSOZIALARBEIT	29
2.1 NOVELLIERUNG DES SOZIALGESETZBUCHES DURCH EINE REFORM DES KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZES	29
2.2 FESTSCHREIBUNG EINER NEUEN ALLIANZ	29
2.3 VERANKERUNG VON SCHULSOZIALARBEIT IN DEN SCHULGESETZEN	30
2.4 ZUSAMMENFASSUNG	33
3. SCHULE UND JUGENDHILFE – SELEKTION UND INTEGRATION	34
3.1 SCHULE SICHERT DEN FORTBESTAND DER GESELLSCHAFT	34
3.2 JUGENDHILFE LINDERT DAS RISIKO DES SCHEITERNS	36
3.3 SCHULE UND JUGENDHILFE ALS KOMPLEMENTÄRE SYSTEME	37
3.4 ZUSAMMENFASSUNG	38
4. SCHULSOZIALARBEIT ALS NAHTSTELLE ZWISCHEN SCHULE UND JUGENDHILFE	40
4.1 SCHULSOZIALARBEIT ODER JUGENDARBEIT BZW. JUGENDSOZIALARBEIT IN DER SCHULE?	40
4.2 DIE UNTERSCHIEDLICHEN FACETTEN EINES BEGRIFFS	40
4.3 DAS DILEMMA UM TRÄGERSCHAFT UND FINANZEN	43
4.4 ZUSAMMENFASSUNG	48

5. ORGANISATIONSMODELLE FÜR DIE UMSETZUNG VON SCHULSOZIALARBEIT	49
5.1 DAS DISTANZMODELL BZW. ADDITIVE MODELL – LOSE KONTAKTE	50
5.2 DAS SUBORDINATIONSMODELL – EINE EINSEITIGE MACHTKONSTELLATION	51
5.3 DAS KOOPERATIONSMODELL – RÄUMLICHE ANNÄHERUNG BEI GLEICHZEITIGER AUTONOMIE	51
5.4 DAS INTEGRATIONSMODELL – GEMEINWESENORIENTIERUNG DURCH KOMMUNIKATION	52
5.5 ZUSAMMENFASSUNG	53
6. ZUSAMMENFASSENDE RÜCKBLICK: SPANNUNGSFELD SCHULSOZIALARBEIT	54
<u>II. EIN NEUER ANSPRUCH - INTEGRATION VON SCHULSOZIALARBEIT</u>	<u>56</u>
<u>IN DEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESS</u>	
1. SCHULENTWICKLUNG WIRD ZUM THEMA DER INNOVATIONSFORSCHUNG	57
1.1 ORGANISATIONSENTWICKLUNG ALS VORBILD FÜR SCHULENTWICKLUNG	59
1.2 CHANGE MANAGEMENT ALS FÜHRUNG IN VERÄNDERUNGSPROZESSEN	60
1.3 DIE NEUE 'UNÜBERSICHTLICHKEIT' - AUSLÖSER FÜR INNOVATIVES DENKEN IN DER SCHULE	63
1.4 SCHULENTWICKLUNG – EIN SCHLAGWORT DER BILDUNGSPOLITIK	64
1.4.1 Schulentwicklung als Maßnahme gegen Defizite im Bildungswesen?	64
1.4.2 Schulentwicklung im Kontext mit dem gesellschaftlichen Auftrag von Schulen	65
1.5 SCHULENTWICKLUNG IN EINER SCHULE ALS LERNENDE ‚NON-PROFIT-ORGANISATION‘	67
1.6 ZUSAMMENFASSUNG	69
2. RELATIVE GÜLTIGKEIT VON QUALITÄT ALS REGULATIONSPRINZIP	72
2.1 DIE KOMPLEXITÄT DES QUALITÄTSBEGRIFFS	72
2.2 DER QUALITÄTSBEGRIFF IM PÄDAGOGISCHEN UND SOZIALEN KONTEXT	73
2.3 QUALITÄTS-STRATEGIE IN DER ‚SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION‘	75
2.4 QUALITÄTSENTWICKLUNG ALS EINE GRUNDLAGE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG	78
2.4.1 Prinzipien der Qualitätsentwicklung	78
2.4.2 Transfer auf die Organisation Schule	80
2.5 QUALITÄTSSICHERUNG ALS BESTANDTEIL EINES SCHULENTWICKLUNGSPROZESSES	83
2.6 SYSTEMCHARAKTER VON SCHULENTWICKLUNG	85
2.7 ZUSAMMENFASSUNG	86
3. SCHULSOZIALARBEIT – EIN INDIVIDUUMORIENTIERTER ANSATZ DER INSTITUTIONELLEN SCHULENTWICKLUNG	89
3.1 SCHULQUALITÄT AUS PÄDAGOGISCHER SICHT	90
3.2 KRITERIEN EINER ‚GUTEN‘ SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION	91

3.3	SCHULSOZIALARBEIT ERFÜLLT DIE KRITERIEN DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG ZUR SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION	94
3.3.1	Argumentation: Externer Veränderungsdruck	94
3.3.2	Konsequenz: Neue Formen der Qualitätsentwicklung	95
3.4	SCHULSOZIALARBEIT ALS ELEMENT DER QUALITÄTSSICHERUNG UND QUALITÄTS- VERBESSERUNG	96
3.4.1	Schulsozialarbeit als Komponente der Qualitätssicherung	96
3.4.2	Schulsozialarbeit als Subsystem zur Qualitätsverbesserung	98
3.4.2.1	Systeme und Subsysteme in der Systemtheorie	98
3.4.2.2	Subsysteme in der Informationstechnologie	100
3.4.2.3	Das Subsystem Schulsozialarbeit im Schulentwicklungsprozess	100
3.4.2.4	Qualitätsmanagement auch für das Subsystem Schulsozialarbeit	103
3.5	SCHULSOZIALARBEIT UNTERSTÜTZT SCHULENTWICKLUNG ZUR HUMANEN SCHULE	105
3.6	ZUSAMMENFASSUNG	110
4.	ZUSAMMENFASSENDES FAZIT: SCHULSOZIALARBEIT IST EIN SUBSYSTEM VON SCHULENTWICKLUNG IN EINER LERNENDEN ORGANISATION	113
<u>III. ZWISCHEN BELASTUNG UND ENTLASTUNG - EMPIRISCHE ANNÄHERUNG AN DIE SICHTWEISE VON LEHRKRÄFTEN</u>		
116		
<hr/>		
1.	PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSINTERESSE: BELASTENDE FAKTOREN IM SCHULISCHEN ALLTAG	116
1.1	KONFLIKTBEREICHE DES LEHRERBERUFS	117
1.1.1	Belastungskomponenten auf der Organisationsebene	119
1.1.1.1	Aufgaben- und Funktionserweiterung von Schule	119
1.1.1.2	Ambiguität als Rollendefinitionskonflikt	121
1.1.1.3	Soziale Unterstützung	124
1.1.2	Belastende Tätigkeitsmerkmale (core job dimensions) des Lehrerberufs	125
1.1.2.1	Anforderungsvielfalt (skill variety) durch Rollenakkumulation	126
1.1.2.2	Aufgabenidentität oder Ganzheitlichkeit (task identity)	130
1.1.2.3	Aufgabensignifikanz oder Wichtigkeit (task significance) und das Lehrerberufsbild	132
1.1.2.4	Rückmeldung durch die Tätigkeit (Job feedback)	133
1.1.2.5	Selbstständigkeit = Autonomie (autonomy)	135
1.1.3	Systemimmanente Belastungsfaktoren	137
1.1.3.1	Mangelnde Transparenz der Arbeitszeit bei hoher Aufgabenkomplexität	137
1.1.3.2	Knappheit der Zeit und Arbeitsökonomie	138
1.1.3.3	Arbeitshygienische Belastungsfaktoren	139

1.1.4	Zusammenfassung	142
1.2	INDIVIDUENBEZOGENER ANSATZ ZUR BELASTUNGSDISKUSSION	146
1.2.1	Biologische Einflussfaktoren	146
1.2.1.1	Geschlecht	146
1.2.1.2	Biologisches Alter und Dienstalter	147
1.2.2	Personenmerkmale als Ausdruck individuellen Reagierens	148
1.2.2.1	Typabhängige Verhaltensmuster	148
1.2.2.2	„Coping“ als Bewältigungsstrategie	150
1.2.3	Persönlichkeitsmerkmale als Schlüsselqualifikationen für Belastungserleben	152
1.2.3.1	Internale und externale Kontrollüberzeugung (Locus of Control)	153
1.2.3.2	Unterschiedliche Attributionsstile	155
1.2.3.3	Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartung (self efficacy)	157
1.2.3.4	Ambiguitäts- bzw. Ungewissheitstoleranz	159
1.2.4	Zusammenfassung	160
1.3	DAS PHÄNOMEN DER BELASTUNG IM LEHRERBERUF	163
1.3.1	Zur Bedeutung des Begriffs ‚Belastung‘	164
1.3.2	Erhöhtes Belastungspotential durch Funktionserweiterung von Schule	168
1.3.3	Bildung oder Erziehung! – Wo liegt der Schwerpunkt?	169
1.3.4	Wandel im lehrerspezifischen Belastungsempfinden	171
1.3.5	Verstärkung des Belastungsprozesses durch Regulationshindernisse	176
1.3.6	Beeinflussung von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsgesundheit	179
1.3.6.1	Stress als Beanspruchungsreaktion infolge negativen Belastungserlebens	179
1.3.6.2	Burnout infolge permanenten Erlebens negativer Beanspruchungsreaktionen	181
1.3.7	Zusammenfassung	183
2.	ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	186
2.1	ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG	186
2.2	DAS UNTERSUCHUNGSDESIGN	187
2.3	METHODE DER DATENERHEBUNG	187
2.3.1	Präferenz für die ‚weiche Methode‘ des qualitativen Leitfadeninterviews	189
2.3.2	Klassifizierung zum Experteninterview	191
2.3.3	Gestaltungsmerkmale der Interviews	193
2.3.3.1	Der Kurzfragebogen	193
2.3.3.2	Der Interviewleitfaden I	193
2.3.3.3	Der Interviewleitfaden II	196
2.4	AUSWAHL UND KRITERIEN DER STICHPROBE	198
2.5	INTERVIEWPHASEN UND DOKUMENTATION	201

2.5.1	Durchführung der Interviews	201
2.5.2	Transkription	202
2.6	METHODEN DER DATENAUSWERTUNG	202
2.6.1	Kategorienbildung am Material	203
2.6.2	Vorkategorien durch Generalisierung	204
2.6.3	Entwickeln von Auswertungskategorien	205
3.	ERGEBNISSE UND DATENAUSWERTUNG DER ERSTEN INTERVIEWS	206
3.1	CODIERLEITFADEN I - LEITFADENINTERVIEW I	207
3.2	TABELLARISCHE DEFINITION DER KATEGORIEN UND ANKERBEISPIELE	208
3.3	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE DURCH QUALITATIVE AUFBEREITUNG	209
3.3.1	Wandel im lehrerspezifischen Belastungsempfinden	209
3.3.1.1	Eltern vernachlässigen den Erziehungsprozess	212
3.3.1.2	Wissensvermittlung und Erziehung: Können Lehrer Erziehungsdefizite kompensieren?	218
3.3.2	Externe Stressoren verstärken als Regulationshindernisse den unterrichtlichen Belastungsprozess von Lehrern	222
3.3.2.1	Belastende Faktoren im Unterricht	223
3.3.2.2	Belastungsfaktoren auf der Organisationsebene	226
3.3.2.3	Belastende Tätigkeitsmerkmale	230
3.3.3	Interne Variable als Belastungsdeterminanten	237
3.3.3.1	Persönlichkeitsfaktoren und Handlungsstrategien beeinflussen das Lehrerhandeln	237
3.3.3.2	Arbeitshygienische Belastungsfaktoren	245
3.3.4	Akute Erfahrungen mit Stresssyndromen und das Erleben von Burnout	250
3.3.5	allen Anforderungen gerecht werden	253
3.3.6	Zur Akzeptanz der Schulsozialarbeit bei Lehrerinnen und Lehrern	254
3.3.6.1	Erster Kontakt - Reaktionen und Einstellungen	255
3.3.6.2	Erste Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen	255
3.3.7	Das Selbstverständnis der Lehrer setzt emotionale Grenzen	261
3.3.7.1	Die Kontroverse über das Lehrer-Selbstverständnis	261
3.3.7.2	Die Entscheidung für ein Kommunikationsmodell	263
3.3.7.3	Konfliktpotential durch interdisziplinäre Arbeit von Lehrern mit Sozialpädagogen	264
a)	Der Sozialpädagoge als potentieller Helfer in der Not	265
b)	Schulsozialarbeit – krisenintervenierend für Schüler und Lehrer	265
c)	Der Sozialpädagoge im Klassenzimmer	266
d)	Der Sozialpädagoge als Konkurrent in der Beziehung zum Kind	267
e)	Der Sozialpädagoge – Kritiker und ‚pädagogisches Gewissen‘ im Kompetenzbereich der Lehrer	268

f) Der Sozialpädagoge in der Funktion Beratung und Weiterbildung	270
g) Die Individualität des Sozialpädagogen als Schlüsselfunktion	271
3.3.7.4 Spezifische Abhängigkeiten der Konfliktpotentiale von unterschiedlichen Variablen	273
3.3.8 Die Einbindung des Sozialpädagogen in schulische Prozesse	275
3.3.9 Die Stolpersteine auf dem Weg zu einer interdisziplinären Kooperation	276
3.4 ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION DER ERGEBNISSE	279
4. GENERALISIERUNG DURCH BILDUNG VON IDEALTYPEN	282
4.1 KLASSIFIKATION DER KATEGORIEN	282
4.2 FESTLEGUNG DES OBJEKTBEREICHS	283
4.3 IDEALTYPEN DURCH KONTRASTIERUNG	286
4.3.1 Typ I: Die Autarken	286
4.3.2 Typ II: Die Selbstwirksamkeits-Überzeugten	287
4.3.3 Typ III: Die Kooperativen	288
4.4 ZUORDNUNG DER EMPIRISCHEN DATEN	393
4.4.1 Typ A – Die Autarken	290
4.4.2 Typ S – Die Selbstwirksamkeits-Überzeugten	292
4.4.3 Typ K – Die Kooperativen	295
4.5 BIOGRAPHISCHE HÄUFIGKEITEN	298
4.5.1 Dienstaltersspezifische Ausprägungen	406
4.5.2 Geschlechtsspezifische Ausprägungen	300
5. ERGEBNISSE UND DATENAUSWERTUNG DER ZWEITEN INTERVIEWPHASE	411
5.1 VERÄNDERUNG DER STICHPROBE	411
5.2 UNTERTEILUNG IN KATEGORIEN	412
5.3 INHALTLICHE AUSWERTUNG UNTER DEM ASPEKT DER AKZEPTANZ	413
5.3.1 Kategorie I: Einstimmung durch Rückbesinnung	304
5.3.2 Kategorie II: Standort der Schulsozialarbeit	305
5.3.3 Kategorie III: Schulinterne Auswirkungen der Schulsozialarbeit	309
5.3.4 Kategorie IV: Abschließende Evaluation der Schulsozialarbeit	315
6. STOLPERSTEINE UND HINDERNISSE AUF DEM WEG ZU EINEM INTEGRIERTEN ANSATZ	318
6.1 ANNÄHERUNG ZWEIER SYSTEME	319
6.2 INTERAKTION DURCH STÖRUNGSFREIE KOOPERATION UND KOMMUNIKATION	321
6.2.1 Nähe durch Soforthilfe	322
6.2.2 Vertrauen durch Transparenz	327

6.2.2.1	Transparenz der Aufgabenbereiche	327
6.2.2.2	Transparenz der Resultate	330
6.2.2.3	Fairer Umgang mit ‚Insiderwissen‘	331
6.2.2.4	Kooperation in Abhängigkeit von der Akzeptanz der Person des Sozialpädagogen	332
6.2.3	Stolpersteine‘ und Hindernisse in den drei Interviewschulen	336
6.2.3.1	Erfolg versprechende Ansätze durch Kooperation (Schule SCHIII)	337
6.2.3.2	Gefährdung der Schulsozialarbeit durch misslungene Interaktionen (Schule SCHII)	340
6.2.3.3	Distanzierung durch einseitig autarke Zielfixierung	344
6.3	SCHULSOZIALARBEIT– EINE ‚GEGLÜCKTE INTERAKTION‘ ALS TEIL DER SCHUL- ENTWICKLUNG	346
7.	ABSCHLIEßENDES RESÜMEE: EIN MEHRDIMENSIONALER LÖSUNGSANSATZ	352
IV. LITERATUR		358
V: ANHANG		369

EINLEITUNG

Vorstellungen von geglückter Interaktion, Gegenseitigkeiten und Distanz, Entfernungen und gelingender, nicht verfehlter Nähe, Verletzbarkeiten und komplementäre Behutsamkeit – Bilder eines freundlichen Zusammenlebens – es sind die humanen Formen, in denen man Konflikte überleben kann.

(Habermas 1985, S. 202)

Eine theoriegeleitete, empirische Untersuchung, die Schulsozialarbeit nicht primär aus der Perspektive der Schülerhilfe veranschaulicht, sondern ihre Bedeutung für die Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer als Experten von Schule in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stellt, wirkte anfangs selbst auf die betroffenen Lehrkräfte befremdlich bis nicht angemessen, hatte man bisher dieser Thematik weitgehend eine eher randständige Bedeutung zugemessen. Der positive Nutzen für die Lehrerschaft war lediglich ein durchaus legitimer und willkommener, aber doch eher ein zusätzlicher Effekt der eigentlichen Zielsetzung.

Das Motiv für dieses Vorgehen aber liegt auf der Hand, haben doch die Erfahrungen der letzten Jahre gezeigt, wie sehr eine anfangs nach wie vor mit Idealismus in das Berufsleben einsteigende Klientel sich verstärkt auseinandersetzen muss mit

- zunehmend nicht zu bewältigenden Ansprüchen der Gesellschaft hinsichtlich eines erweiterten Bildungs- und eines über die gesetzlichen Bestimmungen hinausreichenden Erziehungsanspruchs (vgl. III.1.3),
- verbunden mit einer oftmals vorwurfsvollen Einmischung bei vermeintlichem Versagen (einzelner Lehrer oder ‚der Gesamtklientel Lehrer‘ beziehungsweise ‚der Schule‘ schlechthin) und einem auch dadurch bedingten oft diskreditierten Berufsimago, wenn die öffentlichen Erwartungen nicht erfüllt werden,
- einer zwar ausreichenden finanziellen Alimentierung, aber gleichzeitiger Vernachlässigung der mit dieser Pflicht verbundenen Fürsorge für Arbeitsgesundheit und intrinsische Motivation
- und einer daraus resultierenden frühzeitigen Resignation, empfunden als Verlust der positiven Grundhaltung jungen Menschen gegenüber, diverser psychischer und physischer Störungen bis hin zum viel diskutierten Burnout und der Frühpensionierung.

Auch die vielfach noch motivierten, eindeutig zu ihrem Auftrag stehenden und nach eigener Bezeugung von der Berufswahl überzeugten Lehrkräfte bekundeten in den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews die subjektive Wahrnehmung einer negativen Veränderung ihrer Arbeitsplatzsituation, verbunden mit einer Beschädigung des Lehrereethos und dem Verlust öffentlicher Loyalität und Anerkennung. Dieser erschwerende Umstand für eine wünschenswerte Identifikation mit der eigenen Berufsrolle ist nicht adäquat für eine Zeit, in der in Wirtschaftsbereichen fortschrittliche und aufwendige Arbeitsplatzanalysen zu vielseitigen Umstrukturierungsprozessen zwecks Verbesserung der Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten zum Mindeststandard gehören.

Lehrer, Schüler und Eltern erwarteten Antworten von den verantwortlichen Politikern und den Bildungsexperten auf die öffentlich kontrovers geführten Diskussionen um

- das am internationalen Standard gemessene schlechte Leistungsniveau der deutschen Schülerinnen und Schüler einerseits
- und die von den Schulen beklagte und zunehmend auch von den Medien publizierte Erziehungslast durch eine unverhältnismäßig angestiegene Zahl von problematischen Schülern und Schulverweigerern bei gleichzeitigem Rückzug der Eltern aus dem Erziehungsprozess.

Zwei wichtige Lösungsansätze hießen Schulsozialarbeit und ‚Innere Schulentwicklung (ISE)¹, wobei sich daraus abgeleitete Konzeptionen wie die ‚Pädagogische Schulentwicklung (PSE)² und die ‚Institutionelle Schulentwicklung³, mittlerweile auch eine ‚Feministische Schulentwicklung⁴ und eine von der Umwelt ausgehende Schulentwicklung⁵ nur gegeneinander abgrenzen durch unterschiedliche Ansatzpunkte für schulinterne Veränderungsbestrebungen.

Pädagogen, Psychologen und Soziologen malten in diesem Zusammenhang visionäre Bilder von der Schule als ein ‚Haus des Lernens und Lebens‘, als ‚Ort der Begegnung‘, als ‚Stätte des Zusammenlebens‘, einer sozialpädagogischen oder einer humanen Schule und mit Blick auf die Wirtschaft und die Organisationspsychologie näherte man sich zeitgemäßen Prinzipien der Qualitätsentwicklung und Evaluation, um über den zusätzlichen Terminus der Institutionellen Schulentwicklung den Weg zur lernenden Organisation zu beschreiten. Beinahe immer war ausschließlich von einer besseren Schule für die Schülerinnen und Schüler die Rede, obliegt es doch ohnehin der Lehrerschaft, die meisten Innovationen in einer nunmehr als lernend zu bezeichnenden Organisation vorwärts zu bringen, den Veränderungsprozess anzustoßen und Schulentwicklung nicht als zusätzliche, sondern als „eine genuine Aufgabe und ein Kernanliegen aller Lehrkräfte“ und „das Streben nach Verbesserung der Unterrichtsqualität“ als

¹ Eine auf Eigeninitiative der Lehrerschaft beruhende Veränderung des Schullebens mit dem Ziel einer umfassenden Verbesserung von Unterricht und daraus resultierenden Leistungsverbesserung bei Schülerinnen und Schülern.

² Speziell für die Umgestaltung des Unterrichts entwickelte Konzepte (vgl. Schratz, Klippert) als Ausgangspunkt für weitere Schulentwicklungsprozesse.

³ Institutionelle Veränderungen im Sinne einer Organisationsentwicklung (vgl. Dalin u.a.) bilden die Basis für weitere Schulentwicklungsprozesse.

⁴ Ein Entwicklungsprozess mit Blick auf ein neues Verständnis von Geschlechterverhältnis (vgl. Schratz-Hadwich)

⁵ Ein Entwicklungsprozess mit dem Schwerpunkt auf aktiver Umwelterziehung auf Grund wachsender globaler Umweltproblematiken (vgl. Posch)

einen „unverzichtbaren Teil ihrer Professionalität“ und gleichzeitig als „eine wesentliche Garantie für Anerkennung und Berufszufriedenheit“⁶ zu verstehen.

Sicherlich sehen ein Teil der Schulen und viele Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer in einer solchen „selbst verantworteten Profilierung“⁶ eine Chance und interessante Herausforderung, aber gleichzeitig fühlt sich ein Großteil der Lehrkräfte angesichts eines solchen Anspruchs überfordert und nicht ernst genommen. Genau genommen werden sie nämlich aufgefordert, sich endlich die bisher versagte Anerkennung für den schon geleisteten doppelten Einsatz als Lehrer und Erzieher in den Klassenzimmern zu erarbeiten

- durch zeitlich und inhaltlich selbst bestimmte und initiierte Umstrukturierungsprozesse ihrer belastenden Arbeitsplatzsituation
- und mittels der damit verbundenen notwendigen Lernprozesse und Informationsveranstaltungen zum Erwerb erforderlicher Schlüsselqualifikationen,
- ergänzt durch zahlreiche Teambesprechungen und pädagogische Konferenzen zur Aufstellung von Leitbildern und zur Konzeption adäquater Schulprogramme,
- deren Effizienz gemessen werden sollte an allgemein gültigen Standards anspruchsvoller Qualitätsmanagementkonzepte,
- die eine kontinuierliche Selbst- oder Fremdevaluation der Teilergebnisse voraussetzen.

Es hat zunehmend den Anschein, als habe die Organisation Priorität vor den darin arbeitenden Lehrkräften, denn Ideen, Konzepte und/oder Angebote für eine parallel dazu aufgezeigte Unterstützungsmaßnahme blieben wiederum aus. Prinzipiell aber sollte es eine selbstverständliche „Aufgabe der Gesellschaft und des Arbeitgebers – auch im Interesse der Schülerinnen und Schüler“ sein, „für verträgliche Arbeitsbedingungen zu sorgen“, denn nur „innerhalb verträglicher Arbeitsbedingungen kann eine Erhöhung der Bewältigungskompetenz einem Lehrer oder einer Lehrerin dazu verhelfen, ein Mehr an Wirksamkeit und gleichzeitig an Lebensqualität zu erreichen“ (Kretschmann 2002/3, S. 20).

Genuine Aufgabe und Kernanliegen der Lehrkräfte ist und war zweifelsohne die Unterrichtsqualität. „Hier liegt für die Lehrkräfte das Kerngeschäft. Unterrichtsqualität heißt vor allem Erreichen der Lernziele und Erfüllen der Standards mit Blick auf die Verbesserung der Bildung der Schüler“ (Oelkers 2000/2, S. 6) In der Konfrontation mit neuen progressiven Herausforderungen und den bestehenden, allgemein akzeptierten Ansprüchen an Schule und Unterricht entsteht allein schon aus Utilitätsgründen der Eindruck, als sei die Innovation Schulsozialarbeit ein Ansatzpunkt mit relativ schnell umsetzbaren Zielsetzungen, weil:

- diese Einrichtung auf Erfahrungswerte bis in die 70er Jahre im Zusammenhang mit der damaligen Gesamtschulentwicklung zurückgreifen kann (vgl. I.1),
- dadurch ihre Prioritäten genau erkennbar und sogar weitgehend schon definiert waren und schon mehrere erprobte Kooperationsmodelle existierten (vgl. I.5),

⁶ Kultusministerin Monika Hohlmeier im Vorwort zum Praxisheft zur Inneren Schulentwicklung in Bayern vom Juli 2001

-
- die Zusammenarbeit mit einem eigenständigen und institutionalisierten System wie der Jugendarbeit neben einer notwendigen Neuorientierung auch ein Zurückgreifen auf existierende und bewährte Methoden und Strategien erlaubt (vgl. I.3),
 - und darüber hinaus das 1991 verabschiedete neue Kinder- und Jugendhilfegesetz eine Kooperation der Institutionen Schule und Jugendarbeit gesetzlich als verpflichtend fixierte und für die Schulen eine solche Zusammenarbeit immerhin in vielen Bundesländern, so auch in Bayern, auf der Basis von Erlassen gefordert wird (vgl. I.2).

Der Tatbestand, dass einerseits nicht mehr nur für Brennpunktschulen die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit für alle Schülerinnen und Schüler der gegenwärtigen Schulwirklichkeit als weitgehend erwiesen gilt und dass die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule unter dem Terminus der Schulsozialarbeit einen gesetzlichen Rahmen findet, hat in den letzten zehn Jahren zu einer Vielzahl unterschiedlicher Schulsozialarbeits-Projekte auf der Basis diverser Finanz- und Trägermodelle geführt.

Die Tatsache aber, dass andererseits trotz erheblicher Defizite im Arbeits- und Sozialverhalten bei Schülern aller Schularten nach wie vor nur wenige finanzielle und damit zeitlich abgesicherte Regeleinrichtungen an Schulen existieren, diese kein gemeinsames Grundkonzept verfolgen und somit nicht von einem einheitlichen Tätigkeitsbereich ausgegangen werden kann und dass darüber hinaus kaum Überlegungen angestellt wurden hinsichtlich einer Partizipation der Lehrkräfte an korrigierenden wie präventiven Maßnahmen und Methoden eines solch expansiven Unterstützungskonzeptes wie die Schulsozialarbeit regte zur Ausführung vorliegender theoretischer Konzeptionen und empirischer Untersuchungen an.

Dem oben erwähnten Utilitätsprinzip konsequent folgend rückte – und das ist die theoretische Ausgangsüberlegung dieser Arbeit – das im Kapitel I über Ursprung und Entwicklung der Schulsozialarbeit dargestellte Organisationsmodell der ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ (I.5.4) im Sinne von gemeinwesen- und gleichzeitig auch individuumorientierter, interdisziplinärer Kommunikation und Interaktion in den Fokus des Interesses.

Dieses alle schulischen Kommunikationsprozesse umfassende Modell kann interpretiert werden als Subsystem der Schulentwicklung, wobei Schulentwicklung im Kapitel II definiert wird als eine Sonderform der Organisationsentwicklung für eine typische ‚Non-Profit-Organisation‘ wie die Schule (II.1). Im weiteren Verlauf der theoretischen Abhandlung werden jene Analogien aufgezeigt, die es erlauben, die Prinzipien der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements auf Schulentwicklung und die ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ zu übertragen, um zu beweisen, dass letztere weitgehend die Kriterien einer Organisationsentwicklung mit Blick auf die lernende Organisation erfüllt (II.2).

Auf Grund eines der ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ zugrunde liegenden Prinzips der Gemeinwesenarbeit wird der soziale Raum ‚Schule‘ zum Zentrum von Aktivitäten, in dem möglichst viele an Schule Beteiligte dazu motiviert werden sollen, ihre Bedürfnisse, Erwartungen und Forderungen zu artikulieren, um in einem gemeinsamen Lernprozess neuartige beziehungsweise problemangemessene Lösungsstrategien zu erarbeiten und anzuwenden. In einem solchen Denkansatz finden auch Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer mit belastenden Problemlagen und Konfliktsituationen in Schule und Unterricht ein Forum für Kommunikation, Information und Beratung sowie zur persönlichen Weiterentwicklung in Fragen des sozialpädagogischen Reagierens und Handelns. Gelingt eine solche interdisziplinäre Gemeinwesenarbeit, kann erwartet werden, in einem planbaren – allerdings nicht kurzfristigen – Zeitraum

nachhaltige soziale Veränderungsprozesse anzustoßen, die sich auf das gesamte Schulklima und das atmosphärische Miteinander des Kollegiums auswirken. Diese Entlastungsqualität fördert produktiv kritische Kommunikationsprozesse zwischen den Mitgliedern der Organisation und beider Systeme und wirkt sich langfristig qualifizierend auf Unterrichtsprozesse aus.

Unter diesem gemeinwesenorientierten und gleichzeitig auch individuumorientierten Anspruch der Schulsozialarbeit (vgl. II.3), in der eine exzessive, von allen Mitgliedern der Schule mögliche Nutzung aller Wirkungszusammenhänge zwischen und innerhalb der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe vorstellbar ist, kann Schulsozialarbeit selbst verstanden werden als ein Subsystem von Schulentwicklung, das die Wegbereiter-Funktion überwunden hat zugunsten einer eigenen Position innerhalb der organisationalen Qualitätsentwicklungsdiskussion auf dem Weg zur lernenden Organisation und humanen Schule, und zwar für alle – nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden – in der auch Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer den selbstverständlichen Anspruch erheben können, „positive Erfahrungen menschlichen Zusammenlebens auch in der Institution Schule zu verwirklichen: Achtung und Würde, ein respektvoller Umgang miteinander, um das Leben in einer gerechten Gemeinschaft zu versuchen und mit dem Lernen zu verbinden“ (Wallrabenstein 1998, S. 523).

Mit einer so verstandenen Schulsozialarbeit fokussiert man zwei Zielpunkte und verfolgt zugleich den im Zusammenhang von Schulentwicklung angemahnten ‚Weg der kleinen Schritte‘. Unter dem Leitbild einer ‚humanen‘ oder ‚sozialen Schule‘ akzeptiert eine Schule ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ als Unterstützungssystem für misslungene Interaktionsprozesse auf allen Ebenen und zwischen allen Mitgliedern der Organisation und fördert damit ein Qualitätsmanagement im Sinne eines systematischen Bemühens um stetige Qualitätsverbesserung auf den der jeweiligen Organisation charakteristischen Ebenen. Indem ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ dabei die Rolle der Qualitätssicherung (II.3.3.3) und Qualitätsverbesserung (II.3.3.4) übernimmt, befindet sich die Schule unter ersten positiven Strukturveränderungen mitten im Prozess einer institutionellen Schulentwicklung (II.3.4).

Kann der erste Reformschritt wenn nicht für alle, so doch für einen merklichen Anteil des Kollegiums und somit für das Gesamtklima „die Situation verbessern, nicht nur belasten“, wird ein daraus resultierender Synergieeffekt bei einem Großteil der Lehrkräfte die Bereitschaft für weitere gemeinsam zu planende und zu initiiierende Veränderungsprozesse fördern, denn „die abwägende Bereitschaft zur Innovation bezieht sich auf den Unterschied zwischen Verbesserung durch Belastung und Belastung durch Verbesserung. Wenn Innovationen nur die Belastung erhöhen aber keinen sichtbaren Effekt haben, werden sie im System ausgebremst“ (Oelkers 2002/2, S. 5).

Eine solche gedankliche Konstruktion möglicher Innovationsansätze auf der Ebene differenzierter interpersonaler Kommunikationsprozesse ist – wie alle auf der Basis von Interaktion und Kooperation vollzogenen Entwicklungen – abhängig von den in einen solchen Vorgang eingebundenen Menschen. Es gibt zwar schon eine Vielzahl von Ergebnisberichten über die negativen wie positiven Effekte der diversen Modelle von Schulsozialarbeit, doch handelte es sich primär um eher additive oder in vagen Ansätzen integrierte Kooperationsformen. So entstand das Vorhaben, zum Bedarf und zur Dringlichkeit, zur Realisierbarkeit und damit verbundenen Effizienz, aber auch zur Erwünschtheit und Attraktivität eines integrierten Modells selbst Kolleginnen und Kollegen aus drei verschiedenen Schulen zu befragen, die sich mehr oder weniger intensiv im Stadium der Planung und Vorbereitung mit der im folgenden Schuljahr zu erwartenden Installation von Schulsozialarbeit befassten. Allen sich freiwillig zur Ver-

fügung gestellten Lehrkräften wurde gleich zu Beginn die geplante Durchführung eines zweiten Interviews zur ersten vorsichtigen Auswertung ihrer persönlichen Erfahrungen nach ungefähr ein bis eineinhalb Jahren avisiert.

Einer theoretischen Auseinandersetzung mit den in den Interviews angeschnittenen Themen zur wahrgenommenen Lehrerbelastung (III.1) im empirischen Teil III folgt nach der Beschreibung des Untersuchungsdesigns (III.2) die Auswertung der Interviews (III.3) mittels Kategorisierung der Aussagen und anschließender qualitativer Interpretation sowie des Versuchs einer Generalisierung durch Idealtypisierung. Die Auswertung der zweiten Interviewphase (III.4) fokussierte im Wesentlichen den Aspekt der Akzeptanz einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ durch die Interviewpartner.

Die so ermittelten Daten sollten Erkenntnisse zulassen hinsichtlich der grundsätzlichen, beim ersten Interview noch rein abstrakten, nach einer ersten Praxiserfahrung aber tatsächlich umgesetzten Bereitschaft zur intensiven, alle Modifikationen der Beeinflussung durch Sozialpädagogen umfassenden Einlassung in die Angebote einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘, denn die Einbindung des Systems Schulsozialarbeit in den Schulentwicklungs-Prozess ist nur in der dargestellten uneingeschränkten Kooperation der beiden Systeme Schule und Schulsozialarbeit gerechtfertigt. Natürlich darf nicht erwartet werden, dass speziell bei großen Schulen ein ganzes Kollegium die Möglichkeiten eines integrierten Ansatzes oder der Schulsozialarbeit überhaupt nutzen wird, doch nur eine wirklich spürbare Qualitätsentwicklung in die Richtung einer lernenden und humanen (oder sozialen) Schule durch Verbesserung der Kommunikationsbeziehungen und nachfolgend der Unterrichtsqualität legitimiert den Bezug zur Organisationsentwicklung. Interessensgemeinschaften, die sich nur auf der Basis einseitiger Aufgabenfixierung wie Einzelfallbehandlung oder einer Verbesserung der Nachmittags- und Freizeitbetreuung begründen, haben den Charakter einer partiellen Hilfefunktion und entbehren eines auf die gesamtschulische Entwicklung bezogenen Lernprozesses und des dadurch vollzogenen qualitativen Wandels.

Die zentrale Fragestellung der qualitativen Erhebung lässt zwei Alternativen zu:

- die Möglichkeit der Akzeptanz oder
- die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns.

Vielleicht scheitert das Integrationsmodell in seinem absoluten Anspruch trotz des Problem- und Belastungsdrucks, dem Schulen und damit seine Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer ausgesetzt sind, an innerstrukturellen Konstellationen oder auch an nicht veränderlichen oder wenig beeinflussbaren externen Rahmenbedingungen. Auch gibt es noch kaum gesicherte Erkenntnisse über das Bedürfnis der Lehrkräfte nach einer so exzessiven Kooperationsform, die sicherlich auf Grund der möglichen Intimität zwischen den Kommunikationspartnern im Zufalls-Setting Lehrer-Sozialpädagoge eine große Angriffsfläche für Missverständnisse, persönliche Ambivalenzen und Animositäten sowie interpersonelle Unsicherheiten bietet. So können die Ergebnisse durchaus auch offenbaren, dass der oft beklagte Leidensdruck der Kolleginnen und Kollegen sich dann objektiviert und relativiert, wenn sie plötzlich in aller Konsequenz aus der Isoliertheit und Anonymität ihres Handelns hinter der verschlossenen Klassenzimmertür wechseln sollen in eine durch Selbstkritik und ehrliche Distanzierung zu persönlichen Schwächen gekennzeichnete Interaktion mit einem Experten einer anderen, gleichberechtigten Profession, der über Krisenintervention und Beratungen hinaus zu einem potentiellen ‚Konkurrenten‘ oder ‚pädagogischen Gewissen‘ avancieren könnte.

Die vorliegende Arbeit stellt bewusst die Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Diskussion um Schulentwicklung und Innovationsprozesse zur Verbesserung und Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität. Da mit der Konzeption der ‚Inneren Schulentwicklung‘ jegliche Planung, Durchführung und Auswertung eines Schul- und somit Qualitätsentwicklungsprozesses in die Verantwortung der einzelnen Schule und somit der Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer delegiert wurde, ohne gleichzeitig konkrete Unterstützungsmaßnahmen für die ohnehin überlastete Personengruppe anzubieten, wird in dieser Abhandlung geprüft, inwieweit sich das bei vielen Lehrkräften akzeptierte, politisch ebenfalls stark favorisierte und an zahlreichen Schulen schon installierte Unterstützungskonzept ‚Schulsozialarbeit‘ als eigenständiges System und ohne Autonomieverlust in den Dienst der Schulentwicklung stellen und damit gleichzeitig auf Grund seines Expertenwissens hinsichtlich sozialpädagogischer Methoden und Strategien zusätzlich als Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte begründen lässt.

I. URSPRUNG UND ENTWICKLUNG

SCHULSOZIALARBEIT ALS INTEGRATION VON JUGENDARBEIT IN SCHULE

1. HISTORISCHER RÜCKBLICK

Der folgende historische Abriss würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wollte er eine Übersicht über die Entwicklung der Jugendhilfe in Deutschland allgemein vermitteln. Deswegen beschränkt er sich bewusst auf das Aufzeigen von Einrichtungen und Initiativen, bei denen versucht wurde, den Gedanken der Jugendhilfe erstmals auf schulische Anstalten zu übertragen beziehungsweise mit der schulischen Lehraufgabe zu verquicken, weil man erst von diesem Zeitpunkt an von den Anfängen einer Jugendhilfe in der Schule im Sinne einer Schulsozialarbeit sprechen kann.

1.1 DIE WURZELN DER SCHULSOZIALARBEIT

Berücksichtigt man, dass die große Masse der Kinder des 18. Jahrhunderts in der Regel keine geordnete Schulbildung erhielt und statt dessen in den Arbeitsprozess der Eltern mit einbezogen wurde, kann man den Grundgedanken einer schulischen Sozialisation vielleicht bei Pestalozzi finden, der bei seinem Schulversuch in Stans 1799 möglicherweise erstmals neben die materielle Hilfe und Unterstützung der in Armut verwahrlosten Kinder einen erzieherischen und menschlich fördernden Beistand im Sinne einer pädagogischen Beeinflussung zur weiteren Lebensbewältigung anstrebte. Mit der Aussage „Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts“ (Pestalozzi 1983, S. 242), gilt er gewissermaßen als Wegebereiter einer Sozialpädagogik, die den Blick auf den ganzen Menschen richtet.

In der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert führten jene Bestrebungen zum Ziel, die seit geraumer Zeit die Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht anstrebten, um günstigere Voraussetzungen für die wirtschaftliche Entwicklung im angebrochenen Industriezeitalter zu gewährleisten und gleichzeitig die Voraussetzungen zu mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu schaffen. Die Industrialisierung selbst aber führte in allen gesellschaftlichen Schichten und Bereichen zu familiären Krisen und sozialen Problemlagen, in denen die Kinder oft genug als billige Arbeitskräfte missbraucht wurden und in Elend und Armut verwahrlosten.

Diese Entwicklung begünstigte die Bildung der ersten privaten und kirchlichen Hilfsorganisationen auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendfürsorge, es war „die Geburtsstunde staatlicher und privater Sozialfürsorge“ (Pastor Braune 2002, S. 3). Zahlreiche Pädagogen und Theologen versuchten mit den unterschiedlichen Hilfsmaßnahmen und Verordnungen die sozialen

Misstände und die gesundheitlichen und moralischen Schädigungen der Kinder zu mildern. 1839 erließ Preußen ein erstes gesetzliches „Regulativ über die Beschäftigung von Jugendlichen in Fabriken“. Zeitgleich wuchsen immer mehr so genannte Rettungshäuser als Erziehungsanstalten für gefährdete und verwahrloste Jugendliche aus dem Boden. Bedeutendster Vertreter dieser „Rettungshausbewegung“ war der evangelische Theologe Johann Hinrich Wichern, der 1833 in Hamburg-Horn das Rauhe Haus zur Betreuung gefährdeter männlicher Jugendlicher gründete, das auch unter dem Namen „Brüderhaus“ die erste sozialpädagogische Ausbildungsstätte in Deutschland war. Noch heute wird im Angedenken an Wichern, der oft als Wegbereiter der (modernen) evangelischen Sozialarbeit im industriellen Zeitalter bezeichnet wird, das Rauhe Haus betrieben als Diakoniestation mit Evangelischer Fachhochschule, der evangelischen allgemein bildenden „Wichern-Privat-Schule“ und dem wissenschaftlichen Institut für Soziale Praxis.

Die Gründung des Rauhen Hauses in Hamburg belegt die Dringlichkeit einer Jugendhilfe mit einem neuen Konzept, in dem das Familienprinzip, die Arbeitserziehung als Verbindung von theoretischer Ausbildung und Werkbildung, die Verteilung von Verantwortung sowie eine Integration der Freizeit in den Erziehungsprozess und eine christliche Zielsetzung für das weitere Leben der Jugendlichen inhaltliche Schwerpunkte setzten. Rettungshäuser wollten mit ihren helfenden Kräften zu christlicher Lebenstüchtigkeit erziehen, ein Grundanliegen, das durch die spätere Eingliederung der Rettungshäuser in die staatliche und kommunale Jugendhilfe und Jugendfürsorge nicht an Bedeutung verloren hat.

Die etwa Mitte des 19. Jahrhunderts landesweite Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht glich laut Iben einer „weitreichenden Jugendschutzmaßnahme, da sie Kinderarbeit und ihre Ausbeutung einschränkt“ (Iben 1967, S. 368). Gleichzeitig forderte Adolph Diesterweg in seiner Schrift „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ 1851 erstmals eine systematische Ausbildung der Lehrenden und kämpfte gleichzeitig für eine allgemeine Bildungsgrundlage für das Volk. Der 1870 eingeführten Schulkinderfürsorge als kommunales Angebot folgte 1880 die Einführung des schulärztlichen Dienstes, die Gründung des ersten Horts und ab 1915 die Einführung der Schulpflege als vorbeugende Erziehungshilfe. Insgesamt reagierten alle diese Angebote und Maßnahmen auf die katastrophale Lage der Kinder pauperisierter Schichten und der damit verbundenen nicht einzudämmenden Kinderarbeit. Sie legten primär Wert auf eine gesellschaftliche, nationale und religiös-sittliche Erziehung mit einer sinnvollen Freizeiterfüllung und beruflichen Fortbildung. Sie sahen also in dieser ihrer Zielsetzung den Jugendlichen stets als Ganzheit beziehungsweise Einheit und verknüpften dementsprechend sozialpädagogische und schulische Anliegen miteinander. So haben die Pflichtschule und die Jugendhilfe gewissermaßen gemeinsame Wurzeln in der Erkenntnis, dass eine zunehmende Industrialisierung die Anforderungen der Arbeitswelt derart verändert, dass sie nur gesunde Arbeitskräfte mit einer allgemeinen Grundbildung gebrauchen konnte. Betrachtet man folgende Aufgabenstellung einer damals eigens herangebildeten Schulpflegerin:

- „die Fürsorge für das kranke Kind, z.B. Auswahl der Kinder, die zur Erholung geschickt werden sollten,
- die Beschaffung der sächlichen Hilfe (Heizmaterial, Kleidung) und
- die pädagogische Fürsorge (Beratung der Eltern in Fragen der Erziehung, Zusammenarbeit mit dem Lehrer beziehungsweise der Lehrerin),“ (Aden-Grossmann 1995, S. 243).
- könnte man diese Form staatlicher Hilfsmaßnahmen ohne weiteres als ein Vorläufermodell der heutigen Schul-Sozialarbeit betrachten.

Schulpädagogik ist wie jede Pädagogik immer auch Sozialpädagogik, eine Einschätzung, auf die der Philosoph und Pädagoge Paul Natorp schon 1899 Wert legte, indem er sehr nachdrücklich auf die soziale Erziehung in der Pädagogik – so auch in der Schule – hinwies und damit den pädagogischen Auftrag definierte mit dem Postulat: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft“ (Natorp 1974, S. 90). Für ihn definiert sich der Mensch nur aus dem Zusammenleben mit den Mitmenschen innerhalb der Gesellschaft, nicht als einzelnes Individuum. Daraus resultiert zwangsläufig eine Gleichrangigkeit der Vermittlung von Wissen beziehungsweise geistiger Bildung und sozialer Fähigkeiten.

Natorp lehnte jede pädagogische Trennung in eine Pädagogik an sich und eine Sozialpädagogik ab, jedoch blieben im Laufe der Zeit Ressorts- und Kompetenzfragen ungeklärt und wirkten demzufolge der aus heutiger Sicht äußerst fortschrittlichen Denk- und Verfahrensweise entgegen, was dazu führte, dass einer auf dem 1918 durchgeführten Jugendfürsorgetag geforderten reichseinheitlichen Regelung für die öffentliche Jugendhilfe im Jahr 1922 die Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) folgte. Da das Gesetz die Jugendpflege und Jugendfürsorge in neu gegründeten Jugendämtern verankerte und demzufolge eigene Dienste für die Arbeit mit den Familien installierte, kam dies einer bewussten Trennung der Institutionen Schule und Jugendwohlfahrt gleich und entzog den Schulpflegerinnen ihren Zuständigkeitsbereich. Gertrud Bäumer befürwortet in diesem Zusammenhang die „Sozialpädagogik als den dritten Erziehungsbereich neben Familie und Schule“ (Bäumer 1929, S. 3).

Das 1924 verabschiedete RJWG wurde in den Jahren des Nationalsozialismus nicht abgeschafft, aber dahingehend interpretiert, dass durch die „Erziehung zur deutschen Volksgemeinschaft“ die Entwicklung „zu einem verantwortungsbewussten Glied der deutschen Volksgemeinschaft“ (Müller 1994, S. 51) gesichert werden konnte. Das RJWG verlor an Bedeutung gegenüber der 1933 gegründeten Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV), die als Teil der NSDAP die Frage der Jugendfürsorge den politischen Normen unterordnete und so die Jugendhilfe zu politischen Zwecken missbrauchte.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war die soziale Lage der Kinder und Jugendlichen durch den Verlust von Eltern und Heimat sowie einer ungewissen Zukunftsperspektive erneut derart prekär, dass eine der ersten Aufgaben des Bundestages darin bestand, 1950 einen „Bundesjugendplan“ zu entwickeln. Dieses Förderprogramm sollte vor allen Dingen die berufliche beziehungsweise die Ausbildungssituation der Nachkriegsjugend verbessern. Erst mit der erneuten uneingeschränkten Inkraftsetzung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes wurden 1953 die sozialen Belange der Jugendlichen wieder in den Mittelpunkt von Jugendämtern und Wohlfahrtsverbänden gestellt.

Faktisch wurde in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts der Bruch zwischen der Jugendhilfe als Einrichtung der Wohlfahrtspflege und der Schule als Bildungsinstitution immer größer, auch bedingt durch die Sorge der freien Wohlfahrtsverbände, zu stark dem Einfluss der öffentlichen Träger wie zum Beispiel der Schule unterliegen zu müssen. Rückblickend betrachtet erlaubte eine klare Aufgabentrennung kein gemeinsames Vorgehen, denn Schule ließ ausschließlich den „normalen“ Kindern und Jugendlichen, die auf einem verhältnismäßig geraden Weg die Schul- und Ausbildungsphase durchliefen, Bildung und Erziehung zukommen. Die Sozialpädagogik dagegen musste sich um die auffälligen Randgruppen kümmern, die irgendwie nicht der Norm entsprachen, wie zum Beispiel um die verhaltensschwierigen, die lernschwachen, die in soziale Not geratenen Kinder und Jugendlichen. Obwohl Jugendhilfe auf Grund der immer nur ausgleichenden Hilfeleistung eine eher Zweitrangige Stellung in

dem Erziehungsprozess einnahm und laut Olk et al „nur wenn es [...] zu nachhaltigen Störungen, Konflikten und Auffälligkeiten [...] kam, nachrangig als Kompensationsersatz und Reparaturwerkstatt auf den Plan“ (Olk 2000, S. 18) trat, drängten die Vertreter der Jugendwohlfahrt bis hin zu den Reformbewegungen der 70er Jahre – und nicht selten genug noch darüber hinaus – auf eine klare Abgrenzung der beiden Institutionen Jugendamt und Schule. Sie forderten immer vehementer die Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendfürsorge, die sich auch in der unterschiedlichen, stark voneinander abgegrenzten und demzufolge divergierenden Ausbildung von Lehrern als Schul-Pädagogen einerseits und den Sozial-Pädagogen andererseits ausdrückt. Diese Kontorverse zwischen Schulpolitik und Sozialpolitik wurde verdeutlicht in der 1970 gemachten Feststellung von Günther Bittner: „Schulpädagogik und Sozialpädagogik wissen nichts voneinander. Und noch schlimmer als das; sie stehen einander vielfach mit Reserve, ja mit Misstrauen gegenüber“ (Bittner 1970, S. 11).

1.2 CHANCENGLEICHHEIT ALS BASIS FÜR SCHULSOZIALARBEIT IN DEN 70IGER JAHREN

Wieder lieferten gesellschaftliche Umbrüche und Krisen den Anstoß zu einer Neuorientierung im Bildungswesen. Ausgehend von der ersten schweren wirtschaftlichen Rezession 1966/67 nach den Wirtschaftswunderjahren gelangte das deutsche Schul- und Bildungswesen in der anschwellenden Bildungsreformdebatte in die Schusslinie von Soziologen, Pädagogen und Politikern, die „die einseitige Wissen vermittelnde Funktion der Schule bei gleichzeitiger Vernachlässigung der sozialen Dimension des Schullebens“ (Homfeldt 2001, S. 13) anprangerten. Der aufkeimende Bildungsreformgedanke Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre manifestierte seine Ansprüche und Ideen in dem von der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates 1970 vorgelegten „Strukturplan für das Bildungswesen“, der noch im gleichen Jahr in den Bildungsbericht der Bundesregierung mit einfluss. Grundtendenz beider Dokumentationen war die Forderung nach Verwirklichung des im Grundgesetz verankerten Gebotes der Chancengleichheit im Bildungswesen, als dessen Indikator der für alle sozialen Schichten gleichermaßen mögliche Zugang zu den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen galt. Statistische Daten belegten ein reales Bildungsgefälle und dafür verantwortliche sozio-kulturell bedingte Bildungsbarrieren, die den so genannten „Unterschicht-Kindern“ beziehungsweise „unterprivilegierten Kindern“ eine ihren realen Fähigkeiten entsprechende Bildung erschwerten oder gar unmöglich machten und demzufolge die im Grundgesetz indirekt garantierten gleichen Startbedingungen und adäquaten Lebenschancen verhinderten.

„Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, dass er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 30). Um diesen Chancenausgleich zu schaffen, entwickelten die damals amtierenden politischen Gremien eine Vielzahl bildungspolitischer und schulreformatorischer Maßnahmen, zu denen auch die Konzeption der Gesamtschulen als erste Ganztagschule mit einer durch den extrem leistungsdifferenzierten Lehrplan bedingten Durchlässigkeit innerhalb der Jahrgänge und Fächer gehörte. Zur gleichen Zeit wurde die Schulsozialarbeit an diesen Gesamtschulen wie auch in Stadtteilschulen mit hohem Sozialgefälle und an Sonderschulen als notwendige Hilfskonstellation erachtet, um sich primär um die Lösung sozialer Probleme wie zum Beispiel um die Reduzierung sozialisationsbezogener Benachteiligungen zu kümmern und darüber hinaus jene Aufgaben einer Ganztagschule zu übernehmen, denen in der Tradition deutscher Halbtags-

schulen jeglicher Erfahrungshintergrund fehlte. Selbstverständlich wurden die Finanzierungen im Rahmen der ohnehin mit Geldmitteln großzügig ausgestatteten Gesamtschul-Modell-Versuche über den Bildungsetat des Bundes sichergestellt. Die anfänglich konzipierten Projekte dieser schulischen Sozialarbeit orientierten sich demzufolge an rein bildungspolitischen Zielsetzungen, indem sie „sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder und Jugendliche organisieren, um die negativen Auswirkungen einer leistungs- und selektionsorientierten Schule für bislang bildungsferne beziehungsweise sozial benachteiligte Schichten der Gesellschaft abzumildern“ (Olk 2000, S. 19).

Auch im Bereich der Sozialwissenschaften führten neue Forschungsergebnisse zur Selbstreflexion bezüglich der Zielorientierung von Kinder- und Jugendarbeit. Neue Theorien appellierten mit der Präferenz für eine frühzeitig einsetzende Präventivarbeit an eine Loslösung von der bisher geübten Praxis der Repression und Disziplinierung. Jugendhilfe sah selbst zum ersten Mal in einer engeren Kooperation mit der Schule eine Chance, Schule als Ganzes sozialpädagogisch zu beeinflussen und demzufolge auch Präventivarbeit zu leisten. Der Begriff „Schulsozialarbeit“ als solcher wurde in diesem Zusammenhang erstmalig verwendet in einem 1971 von Heinz Abels verfassten Aufsatz in der Zeitschrift „Soziale Welt“ mit dem die Intention schon offen legenden Titel: „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“.

Nachdem sich aus verschiedenen Gründen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden können, das Konzept der Gesamtschule als Pflichtschule und parallel dazu die Idee einer Ganztagschule in Deutschland nicht flächendeckend durchsetzen konnte und die anfängliche optimistische Euphorie bezüglich der Realisierbarkeit von Chancengleichheit durch Abbau sozialer Schranken und umweltbedingter Bildungsbarrieren einer realistischeren Beschränkung auf die Förderung einer „Chancengerechtigkeit“ weichen musste, „stagnierte die breit gefächerte Diskussion um Schulsozialarbeit“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 31). In den wenigen vor allen Dingen norddeutschen Bundesländern, in denen sich politisch Gesamtschulen zumindest als Angebotsschulen durchsetzen konnten, wurde allerdings Schulsozialarbeit zur Regeleinrichtung, wobei jedes Bundesland seine eigenen Vorstellungen und Konzeptionen – gemessen an den Bedürfnissen der jeweiligen Schulen und ihrer Einzugsgebiete und der Finanzlage der Länder – verwirklichte. Auf diese Art und Weise kristallisierten sich schon zu Beginn der 80er Jahre jene drei Grundstrukturen möglicher Zusammenarbeit heraus, die noch heute zur Diskussion stehen und auf die unter Punkt I.5 näher eingegangen wird.

1.3 DIE MODIFIKATION DES SCHULSOZIALARBEIT-KONZEPTS IN DEN 80IGER JAHREN

Mit dem Wechsel der politischen Verhältnisse in Deutschland im Jahr 1982 verloren die Leitgedanken der Bildungsreform zunehmend an Bedeutung und somit büßte auch die Schulsozialarbeit an den noch wenigen Gesamtschulen weiter ihre Relevanz ein. Im Zuge einer erneuten Integrationsbestrebung und der daraus resultierenden bevorzugten Elitenförderung lag die bildungspolitische Zielsetzung nicht mehr in der Schaffung eines zwar vielschichtig gegliederten, aber außerordentlich durchlässigen Schulsystems. Damit wurde den noch in der Erprobungsphase befindlichen Projekten der finanzielle Boden weitgehend entzogen, es kam zur Stagnation dessen, was man ansatzweise schon als Schulsozialarbeit hat bezeichnen können.

Allerdings bahnten sich spätestens Mitte der 80er Jahre verschiedenartige sehr weitreichende gesellschaftliche Veränderungen an, die die Schule mit ihrem Bildungsauftrag vor erneute Probleme stellte und auch heute noch stellt und somit den Gedanken an eine soziale Arbeit an Schulen wieder aufleben ließen. Abgesehen von der in Gang gesetzten Emanzipation der Frauen mit der Intention: `Weg von der reinen Mutterrolle hin zur berufsorientierten Frau´ und der damit immer lauter werdenden Forderung nach Ganztagsangeboten für die Kinder und Jugendlichen aller Altersstufen, machte sich zusätzlich ein eklatanter Strukturwandel innerhalb der Familien bemerkbar. Wachsende Scheidungsraten und demzufolge „Ein-Eltern-Familien“ mit oftmals daraus resultierenden „Patchwork-Familien“ entzogen Kindern und Jugendlichen den sicheren sozialen Hintergrund und entließen sie immer häufiger in eine meist viel zu frühe Selbstständigkeit und Freiheit. Die aus dieser veränderten Sozialisation vieler Schüler entstehenden Defizite konnten und können nicht durch ein hauptsächlich auf Bildung fokussiertes Schulsystem kompensiert werden und eröffneten ein neues Handlungsfeld für sozialpädagogische Arbeit an der Schule. Darüber hinaus wurde allen Beteiligten in Schule und Jugendhilfe immer bewusster, dass innerhalb der Schulen und Klassenzimmer vermehrte Integrationsarbeit bezüglich unterschiedlicher ethnischer und sozialer Zusammensetzungen geleistet werden musste. Es gab so gut wie keine Trennung der Geschlechter mehr, auch untere soziale Bildungsschichten machten erheblich mehr Gebrauch vom im Jahrzehnt vorher angefallenen Zugang zu den höheren Bildungseinrichtungen und immer mehr Kinder aus verschiedenartigen Volks- und Kulturgruppen füllten die Klassenzimmer – alles Tatsachen, die zunehmend ein erhöhtes Konfliktpotential unterschiedlichster Ausdrucksformen in die Schulen brachten. Dadurch bedingt „wird eine verstärkte Nachfrage von Erziehungs- und Betreuungsleistungen in der Schule und eine höhere Erwartung an die Integrationsfunktion von Schule formuliert“ (Olk 2000, S. 31).

1.4 GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN FÜHREN ZUM „ERZIEHUNGSNOTSTAND“

Der Dialog um die Schulsozialarbeit hatte eine neue Grundlage und wurde zusätzlich belebt durch die Zusammenführung beider deutscher Teilstaaten, wobei Schulsozialarbeit im Osten Deutschlands von Anfang an eine andere Ausrichtung erfuhr als in den alten Bundesländern. Die Neuorganisation des Schulwesens in den Ostländern hatte den Wegfall der gewohnten Ganztagschulen und somit die ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen zur Folge und führte zwangsläufig zu einer Rückführung des Erziehungsprozesses in die Familien. Steigende Arbeitslosenzahlen sowie eine daraus resultierende zunehmende Rechtsradikalisierung der Jugendlichen stellten Schule und Elternhaus zusätzlich zu den ohnehin zu bewältigenden neuen Herausforderungen unter einen zunehmenden Handlungsdruck. Der Nährboden für eine in der Schule verortete Jugendarbeit war bereitet und wurde in fast allen neuen Bundesländern nachhaltig forciert.

1.4.1 SCHULE SCHEITERT IN IHREM BILDUNGS-AUFTRAG AM WANDEL DER GESELLSCHAFT

In den alten Bundesländern hatte sich die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den 80er und 90er Jahren erheblich und oftmals rasant verändert. Im Zuge vehement sich vollziehender Entwicklungen zu teilweise sogar parallel verlaufenden Ausdrucksformen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und Wirkens wie zur Informations-⁷, Medien-⁸, Risiko-⁹, Wissens-¹⁰, Erlebnis-¹¹, Multioptions-¹², Konsum-¹³, Überfluss-¹⁴ und Spaßgesellschaft¹⁵ mit ihren positiven wie negativen Folgeerscheinungen für unsere Kinder und Jugendlichen veränderten sich auch deren Umwelt- und Lebensbedingungen. Hinter den einzelnen umschreibenden Definitionen verbergen sich weitgehend extreme und drastische Umstrukturierungen für das Verständnis von menschlichem Zusammenleben und persönlicher Lebensbewältigung beziehungsweise Sinnfindung, so dass Schule meistens nicht in der Lage war, unverzüglich auf solche Veränderungsprozesse zu reagieren. Stattdessen folgte sie vielmehr den aus der Reformbewegung abgeleiteten Maximen einer vielseitig akzeptierten „Kuschelpädagogik“, die sich weitgehend an den angeblichen Bedürfnissen der Kinder orientierte und die häufig gekennzeichnet ist durch fehlende Begrenzungen und Herausforderungen.

Es geht in der folgenden kurzen Abhandlung nicht um eine explizite Hintergrundanalyse des gesellschaftlichen Wandels der letzten 20 bis 30 Jahre und dessen Auswirkungen auf menschliches Verhalten, sondern vielmehr darum, das Verhalten der Schüler zurückzuführen auf eine Verkettung von jenen Umwelt- und Lebensbedingungen, die eventuell verantwortlich sind für die oftmals unterrichtsfeindliche Situation im Klassenzimmer und die sich dort als Belas-

⁷ *Vilém Flusser*: „Informationsgesellschaft ist jene soziale Struktur, in welcher das Herstellen, Verarbeiten und Verteilen von Informationen eine zentrale Stellung einnimmt“. KURSBUCH NEUE MEDIEN, 1995

⁸ *Hans Friesen*: „Wir leben heute in einer Mediengesellschaft globalen Ausmaßes, in der die traditionelle kulturelle Ordnung mehr und mehr zu einer weltumspannenden Medienkultur transformiert wird.“ CARL-VON-OSSIETZKY-UNIVERSITÄT OLDENBURG, 2001

⁹ *Ulrich Beck*: Merkmale der Risikogesellschaft: „Der Glaube, den Fortschritt kontrollieren zu können, kann nicht mehr als gerechtfertigt angesehen werden; das Individuum wird aus den kollektiven Lebensverhältnissen herausgelöst und ist einer bislang nicht bekannten sozialen Unsicherheit (Risiken) ausgesetzt.“

¹⁰ *Stephan Ertner*: „Wissensgesellschaft eröffnet eine Perspektive, die auf den Willen und die Befähigung der Menschen zu Selbstbestimmung setzt.“ HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2003

¹¹ *Gerhard Schulze*: „Man handelt "erlebnisional"; man kauft und entsorgt, wählt Partner und trennt sich, reist hierhin oder dorthin, zapft und hält inne - kurz, man arrangiert die Welt im Hinblick auf sich selbst, orientiert an der Kernidee, durch Management des Äußeren gewünschte innere Wirkungen zu optimieren.“ UNIVERSITÄT BAMBERG, 2001

¹² *Peter Gross*: „Die Vervielfältigung der Optionen erfolge in immer schnelleren Zyklen. Ob es sich um Produkte oder Produktvariationen handele, um multiple Elternschaften als traditionelle Ehe, Nichteheliche Lebensgemeinschaft, um neue Möglichkeiten der Fertilisation, um immer weiter differenzierte Lebensstile und Lebensverläufe, um Erlebniswelten oder ganz allgemein um Verständnis von der Welt – wir näherten uns allmählich einem Zustand der totalen Beliebigkeit.“ DIE MULTIOPTIONSGESELLSCHAFT. FRANKFURT/M, 1994

¹³ *Dirk Schindelbeck*: Der Kunde ist König. Sein Reich ist die Shoppingwelt. Sein Zepter ist sein Portemonnaie. Einkaufen als Event, als Erlebnis: "Man gönnt sich ja sonst nichts..." MARKEN, MODEN UND KAMPAGNEN., 2003

¹⁴ „Das ist ein Zustand, den kein Mensch auf die Dauer aushält. Der Mensch will nicht genug, sondern mehr. In der Fülle hungert er nach Überfluss.“ ZITAT EINES UNBEKANNTEN AUTORS

¹⁵ *Alexander Gauland*: „Die Spaßgesellschaft funktioniert, solange die Kugel rollt und der Gewinn steigt. Sie kennt keine Abwehrmechanismen für den Fall des Scheiterns.“ DIE WELT, 27.03.2001

tungsphänomen für Lehrer und Lehrerinnen wieder freisetzen (vgl. II.2.2). Schule gehört neben der Familie und den heute so bedeutsamen Peergroups zu den wichtigsten Sozialisationsbereichen von Kindern und Jugendlichen. In ihr entstehen einerseits Problemlagen für die SchülerInnen, andererseits aber wird sie „zunehmend mit Problemen konfrontiert, deren Ursachen in den beiden anderen Teilsystemen liegen“ (Textor 1993, S. 341). Diese Ursachen sind multifaktoriell und komplex und bedingen sich wechselseitig, so dass Verhaltensauffälligkeiten und –störungen nicht eindeutig auf ganz authentische Umweltfaktoren und –einflüsse zurückzuführen sind. Aus den strukturbedingten Konflikten der Gesellschaft und vor allen Dingen der Familien als den Keimzellen der Gesellschaft resultieren typische neuzeitliche Belastungsphänomene, denen Kinder der heutigen Zeit oftmals schutzlos ausgeliefert sind, weil zeitgleich und wahrscheinlich in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen schnell sich vollziehenden Umbrüchen diese Einheit 'Familie' einen Funktionsverlust erfahren hat. „Entlang der Annahme, dass Erziehung eine auf emotionaler Stabilität und Vertrauen beruhende Einflussnahme der Erwachsenen auf Kinder sein soll, lassen sich auch in ganz normalen, an bürgerliche Normen gebundenen Familien dramatische Auflösungserscheinungen beobachten“ (Mrochen 2001).

Die folgende, keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebende Darstellung von Faktoren, die in den letzten 20 Jahren aus den oben angedeuteten gesellschaftlichen Strukturveränderungen resultieren, nennt nur einige evidente, unsere heutigen Kinder und Jugendlichen prägende Faktoren einer immer wieder dem Wandel unterworfenen Lebenswelt:

- Sinkende Erziehungskompetenz der Eltern: Berufstätigkeit beider Elternteile durch zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter - Überforderung durch Doppelbelastung meistens der Mütter – Kompensation des 'schlechten Gewissens' durch Verwöhnung und Konsumüberhäufung – Akzeptanz der Medien zur Freizeitbeschäftigung.
- Ein tief greifender Wandel der Familienstrukturen schlechthin: Hohe Scheidungsraten und somit hoher Anteil allein erziehender Elternteile (meistens aber Mütter) – zunehmende Ein-Kind-Familien – mehrmaliger Wechsel der Bezugspersonen (Patchwork-Familien) durch offene Partnerschaftsbeziehungen.
- Eine erhebliche Medienbeeinflussung schon der Kleinkinder setzt Maßstäbe für Verhalten und Ziele sowie für die Zukunftsorientierung der Heranwachsenden.
- Eine permanente Technologieentwicklung verändert die Arbeitswelt: Gestiegene Anforderungen an die Berufsausbildung und persönliche Flexibilität – Umstrukturierung des Arbeitsprozesses durch Rationalisierungsmaßnahmen – ständige Existenzunsicherheit durch gefährdete Arbeitsplätze – Konkurrenzdruck – Gestiegene Leistungsansprüche an die nachwachsende Generation – sinkende Zukunftsperspektiven.
- Globalisierung und Pluralisierung der Gesellschaft stellen neuartige Anforderungen.

Allen für Erziehung von Kindern und Jugendlichen verantwortlichen Personengruppen stellte sich ein immer umfangreicher und belastender sich darstellender Anspruch im Kampf gegen die Negativ-Einflüsse dieser vielschichtigen gesellschaftlichen Strömungen. Schule sieht sich in diesem Zusammenhang konfrontiert mit den verschiedenartigsten Ausdrucksformen der Verhaltens- und Lernstörungen, die zu einem großen Teil als Reaktion auf instabile, nicht zuverlässige und nicht tragfähige Lebensbedingungen im Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen gesehen werden müssen. Unter Punkt II.2.2 wird im Zusammenhang mit dem Wandel des Belastungsphänomens im Lehrerberuf ausführlich auf Ist-Zustände in der Schule und ein-

zelne Zusammenhänge hinsichtlich des Schülerverhaltens eingegangen und muss deshalb an dieser Stelle keiner genaueren Betrachtung unterzogen werden.

1.4.2 VERÄNDERTE LEBENSWELTEN ERFORDERN KOLLEKTIVES HANDELN

Die Debatte um Inhalts-, Sinn- und Qualitätsfragen der Schulsozialarbeit erfuhr das wachsende Interesse vieler Gremien durch den aus stetigem Wechsel resultierenden Problemdruck an den Schulen, hier besonders den Haupt-, Berufs- und Förderschulen. Vereinzelt, durch private Stiftungen oder im Rahmen von Jugendhilfeprogrammen geförderte Konzepte zur Schulsozialarbeit, wie die mehrjährige Förderung (von 1976 – 1983) von Projekten an verschiedenen Schulen durch die Robert-Bosch-Stiftung mit dem Schwerpunkt „Übergang von der Schule in den Beruf“ oder das von 1979 bis 1985 bundesweit durchgeführte Projekt des Deutschen Jugendinstituts "Schulsozialarbeit / Sozialpädagogische Förderung von Schülern" machten in den Achtziger Jahren eine fruchtbare Zusammenarbeit nicht unwahrscheinlich und führten zu temporären oder lokalen Annäherungen zwischen Jugendhilfe und Schule.

Die dann immer massiver werdende Krise in Schulen und Klassenzimmern durch die vermehrt auftretenden Verhaltensauffälligkeiten und zunehmende Aggressionsbereitschaft sowie Schulverdrossenheit und Lernverweigerung erschwerte verstärkt die Durchführung eines geordneten Unterrichts. Die Rückführung dieser Phänomene auf eine rastlos sich entwickelnde pluralistische Gesellschaft und oft extrem veränderte Lebenswelten der Kinder, auf „überforderte Eltern“, die „ihre Erziehungsaufgaben nur unzureichend“ wahrnehmen, „was dazu führt, dass Kinder und Jugendliche häufig nicht auf tragfähige Eltern-Kind-Beziehungen zurückgreifen können“ (Drilling 2002, S.8/9) – führte alle direkt Beteiligten – vor allen Dingen die Schule und die Jugendhilfe - auf die Suche nach neuen tragfähigen Konzepten. Fast alle im weitesten Sinne mit Jugendarbeit und Schule vertrauten Gremien beschäftigten sich mit möglichen Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule, nicht zuletzt auch ermutigt durch das 1990 neu formulierte Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. Kapitel I.2.1), ein Ersatz für das längst überfällige Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961:

- 1991 beschäftigte sich der Deutsche Bundesjugendring auf einer Tagung mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Jugendarbeit und Schule und der Beteiligung von Jugendverbänden, der Ganztagschulproblematik und der Öffnung der Schule nach außen (Bundesjugendring 1992).
- Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter formulierte 1993: „Schule und Jugendhilfe sind Sozialinstanzen, die beide den gesetzlichen Auftrag haben unter Wahrung der verfassungsmäßigen Rechte der Eltern die Erziehung und Bildung der Kinder zu fördern und zu gewährleisten“ (BAGLJÄ; Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1993).
- Die GEW nahm 1994 in ihrem „Grundsatzpapier zur Schulsozialarbeit“ (GEW 1994) Stellung und bezieht ihre Legitimation auch aus den Lebensveränderungen von SchülerInnen, Lehrer und Lehrerinnen, Eltern und den strukturellen gesellschaftlichen Gegebenheiten.

-
- Der 9. Jugendbericht hat wieder die Sicherstellung einer Chancengleichheit im Fokus, wenn er von Schulsozialarbeit als „Instrumentarium“ zur Begrenzung des „Risikos zum Scheitern“ spricht (BMFSFJ 1994).
 - Die Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden stellte 1996 in einem Länderbericht Maßnahmen zur Verzahnung von Jugendhilfe und Schule in Aussicht (Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden 1996).
 - Im gleichen Jahr unterstützte auch die Bundesarbeitsgemeinschaft ‚Jugendsozialarbeit Jugendaufbauwerk‘ den Gedanken einer Zusammenarbeit unter dem Begriff ‚schulbezogene Jugendsozialarbeit‘.

Diese Auflistung erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich belegen, dass erneut diskutiert wird und viele Interessenverbände eine ernsthafte Annäherung der beiden Professionen Schule und Jugendarbeit empfehlen. Gleichzeitig wurde diese Debatte um die Schulsozialarbeit in der erlebten Alltagswirklichkeit der Schulen mit neuem Enthusiasmus geführt auf Grund der positiven Rückmeldungen aktueller Projekte.

Als besonders hilfreich erwies sich in diesem Zusammenhang zusätzlich der inhaltliche Paradigmenwechsel innerhalb der Fachdisziplin „Sozialpädagogik“. Auf Grund der Festschreibung des Prinzips der „Alltags- und Lebensweltorientierung“ (vgl. I.5.4) im Achten Jugendbericht der Bundesregierung von 1990 und der Konsolidierung dieses Prinzips durch das im gleichen Jahr verabschiedete neue KJHG distanzierte sich das sozialpädagogische Denken langsam von der bisherigen Wahrnehmung ihrer Profession als „dritte Sozialisationsinstanz“ (vgl. G. Bäumer) neben Elternhaus und Schule. So genannte „Strukturmaxime“ der Lebensweltorientierung für die Jugendhilfe sind nach H. Thiersch Prävention, Integration und Dezentralisierung mit der Konsequenz, dass sozialpädagogisches Handeln am subjektiven Bedürfnis des Klienten anknüpft. Schule gehört unzweifelhaft zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und steht darüber hinaus in einer ständigen Wechselwirkung mit anderen Lebensbereichen, aus denen im Zusammenwirken mehr oder weniger belastende Problemlagen für Schüler erwachsen können.

Damit war eine stichhaltige Argumentation für sozialpädagogisches Wirken in der Schule gegeben und bei beiden Disziplinen wuchs die Einsicht, dass eine akzeptable Basis einer Kooperation beider Institutionen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen unserer Gesellschaft gefunden werden musste.

Die folgenden Kapitel spiegeln eine Ahnung davon wider, mit welchen Schwierigkeiten, Vorurteilen, Konflikten und Ängsten diese Zusammenführung behaftet war und nach wie vor ist, obwohl eine gesetzliche Grundlage die Partnerschaft legitimiert (vgl. I.2), nicht aber finanziell absichert. Sowohl die unterschiedlichen Finanzierungsmodelle und die oft daran gekoppelte Festlegung der Trägerschaft (vgl. I.4.3) als auch die Frage der angestrebten Intensität einer Zusammenarbeit und der oft daraus resultierenden Zielsetzungen des Aufgabenfeldes (vgl. I.4.1), der Machtverhältnisse und der Definition der gemeinsamen Tätigkeit an sich (vgl. I.4.2) war und ist oft genug heute noch Konfliktstoff, der zeitweise ein erfolgreiches Agieren erschwert.

1.5 ZUSAMMENFASSUNG

Der dargestellte Überblick macht deutlich, wie sehr sowohl die allgemein bildende Schule als auch die Jugendhilfe ein gemeinsames Fundament haben in der Erkenntnis, dass eine grundlegende Bildung aller Bürger eine notwendige Voraussetzung ist für eine sich im Sinne des Fortschritts immer weiter entwickelnde Industriegesellschaft. Mit der Einführung der Schulpflicht war zwangsläufig eine soziale Fürsorge für Kinder und Jugendliche verbunden, die bis Mitte des 19. Jahrhunderts weitgehend von den Lehrern der Volksschulen auch über die Schulzeit hinaus geleistet werden sollte, aber nur unzureichend gelang. Aus diesem Grunde kam es zusätzlich zu sozialerzieherischen Reformbewegungen wie der Rettungshausbewegung, die einer Verwahrlosung der Kinder entgegen wirken wollten. Später wurde diese Jugendfürsorge durch das Jugendamt gewährleistet, das dieser Aufgabe entsprechend dem Schulamt untergeordnet war. Erst mit der Konstituierung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922 kam es zu einer institutionellen Trennung von Schule und Jugendwohlfahrt, verbunden mit einem rein kurativen und disziplinierenden Verständnis von Jugendhilfe.

Die Folge dieser klaren Schaffung zweier Institutionen führte zu einer teilweise bis in die heutige Zeit reichenden deutlichen Abgrenzung beider Professionen gegeneinander. Jugendhilfe kümmerte sich fortan um defizitäre, im Klassenverband Schwierigkeiten bereitende Randgruppen und die Kompensation ihrer sozialen Integrations- oder schulischen Lernstörungen. Die unter dem Motto der Chancengleichheit konzipierte Gesamtschule, das Ergebnis neuer Bildungsreformgedanken in den 70er Jahren, installierte erstmals unter der großzügig bemessenen finanziellen Decke des Bundes eine Form der Schulsozialarbeit, die sich um die Integration der sozialen Unterschichtkinder in eine leistungs- und selektionsorientierte Schule bemühen und damit rein bildungspolitischen Zielen genügen sollte.

Integrationsgefährdeten Kindern und Jugendlichen jeglicher Art zu helfen blieb auch in den kommenden Jahrzehnten eine zentrale Forderung an die Jugendhilfe, obwohl sich der Gesamtschulgedanke nur vereinzelt durchsetzen konnte. Bedeutende gesellschaftliche Veränderungen führten zu sehr inhomogenen Klassenverbänden einerseits und zu vermehrten Verhaltensauffälligkeiten andererseits und sorgten im Laufe eines Schulvormittags für ausreichendes, den geregelten Unterricht störendes Konfliktpotential.

2. GESETZLICHE GRUNDLAGEN DER SCHULSOZIALARBEIT

Eine konkrete und bewusste Annäherung wurde erst möglich durch einen Paradigmenwechsel der Jugendhilfe, der sich 1990 im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz als Prinzip der „Alltags- und Lebensweltorientierung“ durchsetzte, seit den Reformbewegungen der 70er Jahre vielfach aber schon gefordert wurde.

Für eine wirklich produktive Kooperation beider Institutionen müssen nun einerseits die Schnittstellen gemeinsamen Handelns, sinnvoller Vernetzung und integrativen Arbeitens gefunden und andererseits die erschwerenden Störfaktoren weitgehend eliminiert werden.

2.1 NOVELLIERUNG DES SOZIALGESETZBUCHES DURCH EINE REFORM DES KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZES

Vollzog sich der erste Versuch einer Kooperation von Schule und Jugendhilfe in einem gesetzlichen Vakuum, wurde der zweite Anlauf begünstigt, unterstützt oder vielleicht auch entscheidend mit initiiert durch die Ablösung des Jugendwohlfahrtsgesetzes von 1961 durch das heute gültige Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das in den neuen Bundesländern im Oktober 1990, in den alten Bundesländern drei Monate später, im Januar 1991 in Kraft trat. Dieses KJHG wurde als das „Achte Sozialgesetzbuch“ (SGB VIII) dem Sozialgesetzbuch des Bundes eingliedert und ist als solches vollkommen identisch mit dem KJHG.

Dem neuen Gesetz liegt ein völlig andersartiges Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe zugrunde als dem alten JWG. Der Reformgedanke liegt in der in den 70er Jahren erstmals geforderten Abwendung von den repressiven beziehungsweise disziplinierenden Maßnahmen zu einer präventiven Förderung und zu vorbeugenden Interventionen. „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (BMFSFJ) gilt als Leitgedanke des KJHG und wird im Vorwort einer im Jahr 2000 für die Öffentlichkeit herausgegebenen Broschüre des mittlerweile mehrmals veränderten Gesetzes von der damals amtierenden Sozialministerin Dr. Christine Bergmann folgendermaßen interpretiert: „Das vielfältige Leistungsspektrum, das dieses Gesetz bereithält, fördert nicht nur die Entwicklung junger Menschen und unterstützt und ergänzt die Erziehung durch ihre Eltern. Es ist auch ein wichtiges Instrument für die Integration junger Menschen in die Gesellschaft und damit für die Weiterentwicklung von Gesellschaft und Staat insgesamt.“ (BMFSFJ)

2.2 FESTSCHREIBUNG EINER NEUEN ALLIANZ

Dieses KJHG beinhaltet erstmals Aussagen über eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe und schafft mit dem Begriff der Jugendsozialarbeit ein Novum durch

die schriftlich fixierte Annäherung an den Begriff der Schulsozialarbeit. Nach Wilfried Wulfers gibt es insgesamt 30 Paragraphen des KJHG, die mit ihren Aussagen gewissermaßen als Fundament einer gesetzlich legitimierten Installation von Schulsozialarbeit an Schulen dienen können (Wulfers 1991, S. 37). Ausreichend für die Ableitung einer rechtlichen Grundlage scheinen aber die Paragraphen 1, 11, 13 und 81. Besonders in §13 und §81 betont der Gesetztext erstmalig eine spezielle sozialpädagogische Hilfestellung durch Jugendsozialarbeit zur Förderung der schulischen und beruflichen Ausbildung, zur Eingliederung in die Arbeitswelt und zur sozialen Integration.

Der mit dem Terminus „Jugendsozialarbeit“ überschriebene §13 gilt allgemein als der für die rechtliche Fundierung wichtigste Passus. Er richtet sich in seinem Unterstützungsangebot vor allen Dingen an junge Menschen mit „sozialer Benachteiligung“ wie den Haupt- und Sonderschülern, Schülern mit Sozialisationsdefiziten und Ausländerkindern sowie Kindern mit „individuellen Beeinträchtigungen“ wie Lernbehinderungen oder geistige Störungen. Da in dem Gesetz nicht ausschließlich berufsbezogene Angebote verpflichtend gemacht werden, kann man davon ausgehen, dass auch Maßnahmen zur schulischen Ausbildung und Integration eine rechtliche Absicherung erfahren. Durch den speziellen Hinweis auf eine Abstimmung der Jugendsozialarbeit „mit den Maßnahmen der Schulverwaltung“ in Absatz 3 kann man sogar erstmals eine Art Verpflichtung der Jugendhilfe zur Kooperation mit der Schule ableiten.

Eine kurze Erwähnung des §11 scheint allerdings noch dahingehend wichtig, als sich dieser nicht nur an spezielle Gruppen von Kindern und Jugendlichen richtet, sondern seine Aussage für alle jungen Menschen macht. In der Spezifizierung der Angebote von Jugendarbeit geht es im Punkt 3 bei sechs aufgeführten Aufgabenbereichen um „Arbeitswelt -, schul - und Familien bezogene Jugendarbeit“, für Uwe Großer eine authentische Aussage, mit der „die Eigenständigkeit der schulbezogenen Jugendarbeit hervorgehoben“ (Großer 1995, S. 10) wird.

Im für das Anliegen der Schulsozialarbeit ebenfalls sehr bedeutenden Paragraphen 81 wird die Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit weiteren Institutionen gesetzlich verankert. Die genaue Formulierung „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung, [...] im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten“ (BMFSFJ 1990) macht eine Partnerschaft zwischen Jugendhilfe und Schule im Sinne einer gemeinsamen Präventivarbeit regelrecht verpflichtend.

2.3 VERANKERUNG VON SCHULSOZIALARBEIT IN DEN SCHULGESETZEN

Soweit die Regelungen der Jugendarbeit, die auf Grund der Einbettung in das Sozialgesetzbuch bundesweite Gültigkeit haben. Schwieriger wird die Suche nach einer einheitlichen Verankerung von Schulsozialarbeit in den Schulgesetzen, von denen es auf Grund der Länderhoheit im Bereich der Bildungs- und Schulpolitik insgesamt 16 unterschiedliche Varianten gibt. Nicht zuletzt aus diesem Grund haben sich 1999 die Kultusminister aller Länder übergeordnet schon dieses Themas angenommen und am 16. Dezember 1999 das Ergebnis der gemeinsamen Beratungen des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Län-

der in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) in einem gemeinsamen Bericht veröffentlicht. Das Anliegen dieser Beratungen war, „vor dem Hintergrund föderaler Bildungs- und Erziehungspolitik in Schule und Jugendhilfe eine Verständigung darüber zu finden, in welchen Handlungsfeldern Kooperationen beider Bereiche im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen erforderlich sind“ (AGJ 1999, S. 5).

Auf Grund der Eingliederung des KJHG in das Sozialgesetzbuch entscheidet der Bund über die Befugnisse der Jugendhilfe, während die Länder auf Grund ihrer Kulturhoheit über die Gesetzgebungskompetenz des Bildungswesens verfügen. Eine gemeinsame rechtliche Basis für die Schulsozialarbeit muss also gesucht werden in dem vom Bund verabschiedeten VIII. Sozialgesetzbuch und in den Schulgesetzen der Länder, in denen die grundlegenden Werte und Normen schulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit festgelegt sind. Dabei sind Regelungen und Vollzüge infolge der unterschiedlichen bildungspolitischen Konzeptionen der einzelnen Bundesländer in sehr verschiedenartiger Fassung und in recht unterschiedlichem Umfang möglich.

Betrachtet man entsprechende Passagen der einzelnen Ländergesetze, muss man leider feststellen, dass echte Kooperationsverpflichtungen in diesen Schulgesetzen noch eher selten sind und sich lange Zeit ohnehin vielfach nur in Form von Empfehlungen, „Kann“-Regelungen und Handlungsmöglichkeiten bei gefährdeten Schülern oder zwischen Schulleitern und Jugendhilfe darstellten und dadurch auch einer gewissen Willkür von Seiten der Schule unterlagen.

- Baden-Württemberg verabschiedete im März 2000 „Gemeinsame Richtlinien des Sozialministeriums und des Kultusministeriums zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen“.
- Brandenburg schrieb in seinem Schulgesetz 1996 die Förderung sozial Benachteiligter durch Zusammenarbeit mit den Trägern der Jugendhilfe fest und traf Vereinbarungen zur Durchführung von Sozialarbeit oder Freizeitangeboten an der Schule. Im Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport gab es 1998 zusätzlich Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg.
- Das Bremer Schulgesetz legte die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen fest.
- Das Hamburgische Schulgesetz fixierte 1997 die gemeinsame Integration behinderter Kinder, schulpsychologische und sozialpädagogische Beratungen sowie Maßnahmen bei Erziehungskonflikten.
- Das Niedersächsische Kultusministerium hat in einem Runderlass vom 25. Januar 1994 einen Erlass zur Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendamt und freien Trägern der Jugendhilfe herausgegeben.
- In Mecklenburg-Vorpommern unterstützt seit Dezember 1999 das Ministerium für Arbeit und Bau die Landesinitiative „Jugend- und Schulsozialarbeit“ zur Förderung und Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe im Bereich der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit und widmete dem Zusammenarbeitsangebot einen eigenen Paragraphen im Schulgesetz.
- Allein Nordrhein-Westfalen verfügte schon im Jahr 1985 in seinem Schulverwaltungs-gesetz über eine „Verpflichtung der Zusammenarbeit für Schulen mit Trägern der öffentli-

chen und freien Jugendhilfe.“ Im Oktober 1999 kam es zu einem gemeinsamen Runderlass von fünf Ministerien zur Fixierung der Schulsozialarbeit an den Schulen.

- Auch Sachsen-Anhalt manifestierte 1998 die Förderung der Schulsozialarbeit in einem durch das Kultus- wie das Sozialministerium herausgegebenen Runderlass.

Schulsozialarbeit in Bayern wird durch mehrere Richtlinien, Bekanntmachungen und gesetzliche Grundlagen aus den letzten Jahren abgesichert.

- Als eine Art Weichenstellung kann die gemeinsame Bekanntmachung der Ministerien für Unterricht & Kultus und für Arbeit & Soziales im Jahr 1989 bezüglich einer Zusammenarbeit zwischen Schulen und Erziehungsberatungsstellen gesehen werden.
- Ihr folgte in der Entwicklung des Senats-Beschlusses von 1990 über die „Förderung von Kindergärten und Schulen“ und der Empfehlungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft & Kunst von 1991 zur Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule 1992 das Projekt „Hort an der Schule“.
- 1996 gaben Kultus- und Sozialministerium die ersten Richtlinien über „die Koordination der Zusammenarbeit und über regelmäßige Besprechungen zwischen Jugendämtern und Schulen“ heraus, die in Bayern als Auslöser vieler neuer Projektansätze dienten.
- Am 1. September 1998 folgte ein erstes Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums an die Regierungen zu den Formen der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.
- Ein ganz entscheidender Schritt zur breiteren Akzeptanz von Schulsozialarbeit wurde getan durch die Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes vom Mai 2000. Im Artikel 31 wurde erstmals die Verpflichtung der Schule zur „Zusammenarbeit mit Jugendämtern und Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Betreuung“ (KM 2000) dokumentiert.

Die viel zitierte „Ingolstädter Erklärung zur Schulsozialarbeit“ vom Dezember 1998 spricht darüber hinaus von dem „notwendigen Ausbau von Schulsozialarbeit“ im Sinne einer „kommunalen Pflichtaufgabe“ als „Gegenstand der örtlichen Jugendhilfeplanung“ (Landesverband Bayern-GEW 1998). Die Verdichtung der rechtlichen Grundlagen zur intensiveren Kooperation von Jugendhilfe und Schule wurde von vielen politischen Gremien sowie Stadt-, Gemeinde- und Kreisräten zum Anlass genommen, über neue Initiativen und Formen von Schulsozialarbeit an ihren Schulen nachzudenken. Die Sozialarbeit und Jugendhilfearbeit obliegt in ihrer Umsetzung ohnehin der Koordination von Kommunen und Städten, so dass eine Kommunalisierung der Schulsozialarbeit nur zwingend ist, wobei natürlich nicht übersehen werden darf, dass die Intensität des sozialpolitischen Engagements sehr von den politischen und somit ideologischen und auch finanziellen Strukturen einer Gemeinde abhängt, unter Umständen auf diese Weise auch limitiert werden kann.

Die Aufgaben der Jugendhilfe werden von öffentlichen Trägern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - oberste Jugendbehörden der Länder - Landesjugendämter, örtliche Jugendämter) sowie von freien Trägern (hauptsächlich Jugend- und Wohlfahrtsverbände) wahrgenommen, wobei Planung, Organisation und Förderung der freien Jugendhilfe wiederum den Kommunen obliegt. Diese unterschiedlich verorteten Zuständigkeiten lassen an dieser Stelle schon eine Ahnung davon aufkommen, wie schwierig eine Ressourcen-, Aufgaben- und vor allen Dingen Kompetenzverteilung im Sinne von Machtansprüchen werden kann, wenn die Verantwortlichkeiten dermaßen breit aufgeteilt sind (vgl. I.4.3). Auf der

Basis eines bundespolitischen Gesetzeswerkes könnte demzufolge Schulsozialarbeit grundlegend beeinflusst werden durch:

- den Bund als gesetzgebendes Organ,
- die jeweilige Länderregierung,
- die Schule, fundiert durch die Schulgesetzgebung,
- einen öffentlicher Träger der Jugendarbeit oder
- einen freien Träger der Jugendarbeit (auch ein als solcher anerkannter Verein) als ausführendes Organ,
- die Kommune als obligatorischen Koordinator der Jugendarbeit.

Die Fragestellung, unter welcher Konstellation sich Schulsozialarbeit etabliert, ist von großer Bedeutung und kann ausschlaggebend sein für ein mehr oder weniger gelungenes und akzeptiertes Konzept einerseits und seine Umsetzung andererseits.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Die 1990 im VIII. Sozialgesetzbuch verankerten Wirkungsbereiche der Jugendhilfe zielen jetzt vielmehr ab auf eine Präventivarbeit im Sinne von Beratung, Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Eltern auf dem Weg zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit und verfolgen demzufolge das gleiche Ziel wie die Schule. Insbesondere der § 11 über schulbezogene Jugendarbeit, der § 13 über Jugendsozialarbeit für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche und der § 81 über Zusammenarbeit mit Schulen bilden eine wichtige gesetzliche Grundlage für die Schulsozialarbeit.

Darüber hinaus ist eine Kooperationsverpflichtung von Seiten der Schule notwendig, die in vielen Bundesländern noch eher als mögliche Kann-Empfehlung formuliert ist. Nicht überall ist die Aussage so eindeutig und definitiv wie in Bayern, wo durch die Novellierung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes im Jahr 2000 der Artikel 31 eine Verpflichtung der Schule zur Zusammenarbeit mit Jugendämtern und Einrichtungen der Erziehung festsetzt.

Eine solche Verordnung wurde auch beeinflusst durch die vielfältigen programmatischen Diskussionen um Schul- und Qualitätsentwicklung in Schulen, wobei die Schulsozialarbeit dabei allerdings noch „keinen strukturellen Ort gefunden“ hatte (Homfeldt 2001, S. 14).

3. SCHULE UND JUGENDHILFE – SELEKTION UND INTEGRATION

Die eigenständigen Systeme Schule und Jugendhilfe verfolgen in ihrem jeweiligen Anspruch gegenläufige Zielsetzungen, weswegen sich ihre Vertreter traditionsgemäß eher kritisch bis skeptisch begegneten. Obliegt Schule von jeher die Selektion aller junger Menschen zur Vorbereitung auf die entsprechenden gesellschaftlichen Strukturen und zur Anpassung an die Bedingungen und Anforderungen der jeweils zeitgemäßen Wirtschafts- und Arbeitswelt, verfolgte soziale Jugendarbeit ausschließlich integrative Absichten zur Einordnung einzelner Außenseiter und innerhalb bestehender Strukturen und Gesetzmäßigkeiten gescheiterter oder sozial benachteiligter junger Menschen. Eine Kooperation dieser disparaten Ansprüche und demzufolge auch Methoden und Strategien erwies sich als problematisch, scheint aber weit weniger unvereinbar als die mit Vorurteilen behafteten Vertreter beider Professionen lange Zeit ablehnend proklamierten.

3.1 SCHULE SICHERT DEN FORTBESTAND DER GESELLSCHAFT

„Wozu ist die Schule da?“ fragt der Titel des 1996 erschienen Buches von Hermann Giesecke. Die überlieferte Schule war vorrangig ein Ort des Unterrichtens mit erzieherischen Absichten. Der Auftrag der Schule rekrutiert aus dem im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und den Verfassungen der einzelnen Bundesländer verankerten Recht jedes Menschen auf bestmögliche, seinen Fähigkeiten, Begabungen und Neigungen entsprechende Förderung – und zwar ohne Erwägung seiner sozialen Herkunft oder wirtschaftlichen Verhältnisse. Schule muss also den in der Verfassung verankerten Bildungsauftrag erfüllen durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Werthaltungen, um die freie Entfaltung der Persönlichkeit aller Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten und die Voraussetzungen für ein mündiges Dasein in unserer Gesellschaft zu schaffen.

Schule übermittelt der Nachfolgeneration demzufolge das aktuell vorhandene Potential an Kenntnissen und Fähigkeiten als Basis für darauf aufbauende Wissensvermehrung und zukünftigen Fortschritt. Dieser Auftrag birgt in einer rasant sich fort entwickelnden Kommunikations- und Wissensgesellschaft mit allen ihren ökonomischen, sozialen und arbeitsmarktpolitischen Begleiterscheinungen eine große Herausforderung für die gesellschaftliche Institution Schule. Hermann Giesecke spricht in diesem Zusammenhang in seinem anfangs erwähnten Buch von „dem gesellschaftlichen Zweck der Veranstaltung Schule“, die „wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen der Leistungsfähigkeit - einen gemeinsamen Bestand von Kenntnissen, Fähigkeiten und Weltvorstellungen,“ und somit „den Fortbestand der Gesellschaft“ (Giesecke 1997/2, S. 579), sichern muss.

Aus diesem Blickwinkel scheint Dahrendorfs 1965 erstmals manifestierter Anspruch „Bildung ist Bürgerrecht“ mit allen daraus resultierenden Konsequenzen wie

- Schulgeld- und Bücherfreiheit

-
- kostenfreie Ausbildung und gebührenfreies Studium
 - ein im Berufsausbildungsförderungsgesetz verankerter Rechtsanspruch auf Ausbildungsförderung

absolut folgerichtig als Grundlage beziehungsweise Garantie für eine möglichst breite Basis elementarer allgemeiner Bildung. Je effektiver jeder Einzelne durch Unterricht und Schule vorbereitet, ja qualifiziert wird für eine spätere selbstständige Lebensbewältigung, desto besser wird er in die Lage versetzt, einen für ihn adäquaten beruflichen Werdegang zu wählen.

Auf dem Weg dahin aber bietet Schule dem jungen Menschen durch unterschiedliche Inhalte und Methoden die Chance, eigene Schwächen und Stärken sowie Begabungen und Neigungen zu erkennen als auch Fähigkeiten und Interessen zu wecken und zu fördern. Nach Giesecke ist es geradezu ein Privileg von Schule und Unterricht, die „Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit“ mittels „Herausforderung durch objektive, gerade nicht aus der subjektiven Innerlichkeit sprießende Ansprüche und der tätigen und auch mühsamen Auseinandersetzung damit“ (Giesecke 1998/1, S. 13) zu favorisieren und anzustreben.

Schule ermöglicht folglich das Erreichen individueller Leistungsstandards, die dem Schüler innerhalb seiner persönlichen Entwicklungsgrenzen eine gewisse freie Entscheidung einräumen, seinen späteren gesellschaftlichen Status nicht abhängig zu machen von seiner sozialen Herkunft, sondern von Leistungswillen und Leistungsbereitschaft beziehungsweise allgemeinen Arbeitstugenden.

Natürlich folgt Schule unter diesem Aspekt einem heutzutage oft geächteten Selektionsprinzip, ohne das eine an Leistung orientierte Gesellschaft allerdings nicht funktionieren kann. Folgerichtig legt Schule damit die Weichen für eine spätere berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit. Reduziert man die Aufgabe der Schule auf diesen Aspekt, so wird Schule zu einer ausschließlich auf Arbeitswelt orientierten Institution, die ihre Berechtigung ableitet aus der „Qualifizierung mittels Selektion für das Beschäftigungssystem“ (Homfeldt 2001, S. 10). Das wiederum disqualifiziert Schule in den Augen der Autoren zu einer „Zuteilungsapparatur für Lebenschancen“, die „Ungleichheit durch Selektion reproduziert auf der Grundlage eines Leistungsprinzips, das durch Schulbesuchspflicht gesichert ist“ (Homfeldt 2001, S. 9). Ein solches Prinzip scheint akzeptabel, so lange die Beteiligten den gesetzten Maßstäben wenigstens annähernd genügen können. Die Zahl derer, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht gerecht wird, steigt allerdings unaufhaltsam an, so dass über alle Disziplinen hinweg mit Nachdruck über eine Reform bestehender Verhältnisse in Schule und Unterricht reflektiert wird. Denn folgt man dem demokratischen Anspruch von Bildung als rechtmäßigem Allgemeingut, dann wird Schule – so folgert Giesecke – „zu einer öffentlichen Dienstleistung wie andere auch, dessen wichtigster Qualitätsmaßstab ist, was es zur Entfaltung der je individuellen Fähigkeiten der Schüler taugt“ (Giesecke 2002, S. 6).

Schule schließt auch stets an den Wandel an als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen, obwohl die Diskussion um Schulreformen in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts stets kontrovers verlief. Es gibt neben den Befürwortern eines konsequenten Umbaus der Institution Schule die Bewahrer bewährter Strukturen, und beide Argumentationsweisen scheinen zumindest auf den ersten Blick plausibel bis überzeugend. Einigkeit besteht allerdings in der Feststellung, dass die letzten großen Reformprojekte zurückdatiert werden auf die Zeit der so genannten Bildungsreform in den 60er Jahren. Folgt man nun der Argumentation Gieseckes in seinem Buch „Wozu ist die Schule da?“, so unterstellt er der Schule ein konsequentes Fest-

halten an den damaligen Reformgedanken und prophezeit gleichzeitig das Ende dieser reformpädagogischen Epoche. Die so stark favorisierten Maxime dieser bis Anfang des 20. Jahrhunderts zurückreichenden Reformpädagogik lassen sich beschreiben als die totale Hinwendung zum Kind im Sinne einer Pädagogik vom Kind aus. Sein kritischer Ansatz liegt in der Beobachtung, „dass der pädagogische Zeitgeist, der sich seit den 70er Jahren entwickelt hat, der Innerlichkeit des Kindes, seiner inneren Motivation, seinen subjektiven Bestrebungen und Wünschen zuviel Aufmerksamkeit geschenkt hat auf Kosten der gesellschaftlichen, vor allem auch ökonomischen Bedingungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens. [...] Er hat die ökonomischen, institutionellen und fachlichen Aspekte der Schule unter- und die Innerlichkeit des Kindes, seine aktuellen Interessen und Bedürfnisse überbewertet.“ (Giesecke 1996, S.).

Hinter dieser Aussage steckt der Vorwurf, Schule und die darin wirkenden Pädagogen haben den Anschluss verpasst und nicht bemerkt, dass die damaligen Reformgedanken und die daraus erwachsenen Prinzipien der Bildung und Erziehung für eine Orientierung in der heutigen Gesellschaft nicht mehr relevant sind. Das Kerngeschäft von Schule muss auch weiterhin fundamentale allgemeine Bildung oder Allgemeinbildung sein mit Blick auf eine stets dem Wandel unterworfenen Zukunft.

3.2 JUGENDHILFE LINDERT DAS RISIKO DES SCHEITERNS

Die Sozialpädagogik und die Träger der Sozialen Dienste klinkten sich gemäß einer Definition nach Hornstein in diese Strukturüberlegungen ein, wonach eine sozialpädagogische Arbeitsweise ausgeht „von den subjektiven Erfahrungen, Problemen, Schwierigkeiten und Bedürfnissen des Einzelnen“, um „zu versuchen, sie gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrer Gruppe zur Geltung zu bringen“ (Hornstein 1971, S. 287). Soziale Arbeit repräsentiert das Sozialsystem unseres Staates, indem sie im Sinne der im Grundgesetz verbürgten sozialen Gerechtigkeit minimale Standards zur eigenverantwortlichen Gestaltung und Lebensplanung zu ermöglichen versucht. „Soziale Arbeit sieht den Menschen in der Aufgabe der Bewältigung seiner Verhältnisse, in der Gestaltung und Umgestaltung. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sieht vor allem auch die Ressourcen, die in dieser Lebenswelt verfügbar sind und aktiviert werden können.“ (Thiersch 1999, S. 216).

In Bezug auf die Lebenswelt Schule wurde die in der Sozialarbeit verortete Jugendhilfe aktiviert. Diese hatte sich in den 60er Jahren umorientiert von einer ausschließlich auf den Jugendlichen und die Überwindung individueller Krisen angelegten Sichtweise hin zur so genannten Progressiven Jugendhilfe mit dem Schwerpunkt auf ergänzende Hilfsmaßnahmen zur Sozialisation oder Integration der im weitesten Sinne sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Gegebenheiten. Eine so agierende Jugendhilfe orientiert sich primär an der individuellen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen und ist ausschließlich darum bemüht, das Risiko des Scheiterns innerhalb der gesellschaftlichen Normen abzuschwächen.

Aus diesem Verständnis heraus erfüllt Jugendhilfe nach einer Definition von Jordan und Sengling sowohl einen unterstützenden als auch einen anwaltlichen Auftrag: „Jugendhilfe hat

in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten [...] Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen“ (Jordan 1994, S. 14).

Unter die Kategorie „Jugendhilfe“ fallen demzufolge alle Maßnahmen, Einrichtungen, Dienste und sonstige Aktivitäten, die vom Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgesehen sind zur Erziehung und Förderung junger Menschen. Entsprechend beschreibt der Leistungs- und Aufgabenkatalog vorrangig Familien unterstützende beziehungsweise – ergänzende Maßnahmen und ein breites Spektrum ambulanter und teilstationärer Angebote wie die Erziehungsberatung, sozialpädagogische Familienhilfe und Außenwohngruppen gleichsam als Familien ersetzende Einrichtungen. Zu den Leistungen gehören auch Angebote der Jugendarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, Hilfen für psychisch geschädigte Kinder und Jugendliche sowie die Beratung, Belehrung und Durchführung in Angelegenheiten der Vormundschaft.

Diese erweiterte Wahrnehmung des Aufgabenspektrums ließ die Jugendsozialarbeit geeignet erscheinen, um sich in dieses Spannungsfeld von subjektiven Möglichkeiten der Schüler einerseits und gesellschaftlichen Erfordernissen und Zwängen andererseits intervenierend einzumischen. Das Ziel ist die Öffnung des Jugendlichen für die Anforderungen der Umwelt über einen Zugang zu seinen individuellen Problemlagen. Diese 1990 im 8. Jugendbericht auch schriftlich fixierte Adaptation an das Konzept der Lebensweltorientierung lässt die Schule als einen zentralen Ort der Sozialisation von Jugendlichen in den Handlungsbereich der Jugendarbeit einfließen, hat sie doch eingesehen, „dass Schule heute nicht nur Lern-, sondern für die Schülerinnen und Schüler eben auch ein immer wichtiger gewordener alltäglicher Lebensraum geworden ist, den man nicht länger ignorieren kann, und in dessen Zusammenhang man sich im Interesse von Kindern und Jugendlichen nicht nur als Konkurrent, sondern auch als Partner von Schule verstehen kann“ (Schromm 2001, S. 12). Durch die 1991 im Kinder- und Jugendhilfegesetz rechtlich verankerte Kooperationsverpflichtung (vgl. I.2.2) wurde Schule zu einem eigenen anerkannten Handlungs- und Sozialisationsfeld für die Jugendhilfe. Damit war der Grundstein für die Schulsozialarbeit gelegt.

3.3 SCHULE UND JUGENDHILFE ALS KOMPLEMENTÄRE SYSTEME

Schulsozialarbeit subsumiert ein breites Spektrum der Leistungsangebote von Jugendhilfe und fixiert diese an den Ort der Schule selbst, wo sie einen „wichtigen Beitrag zur Lösung erzieherischer Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Schule“ im Sinne einer „schulinternen Erziehungshilfe“ (Schromm 2001, S. 11) leisten soll. Beide Institutionen verfügen über ein eigenes signifikantes Profil, über spezifische Kompetenzen und administrative Strukturen sowie voneinander divergierende Organisationsmuster. Verortet in der Schule bildet Jugendhilfe mit der Zielsetzung einer Integration der im System Schule Erfolglosen und Schwachen den unverkennbaren Gegenpol zur vorher durch Schule erfolgten Qualifizierung mittels Selektion. Allerdings dienen beide Einrichtungen dem Wohl und Nutzen des einzelnen Schülers, weil sie sich „an dem Bild einer funktionierenden Gesellschaft und eines Menschen, der möglichst schadlos in ihr existieren soll“ (Mollenhauer 1964, S. 26) orientieren.

In diesem Zusammenhang wird der trotz aller Diskrepanzen existierende komplementäre Charakter beider Systeme deutlich, denn sie „genügen in unterschiedlicher Ausprägung einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch auf Integration, auf Eingliederung in die bestehende Gesellschaft“ (Homfeldt 2001, S. 10), und zwar durch die Vermittlung allgemein anerkannter, als verbindlich geltender Regeln für das Zusammenleben der Menschen. Dabei bedienen sie sich zwar unterschiedlicher Strategien, Mittel und Methoden, sind aber ausgerichtet auf den einen zentralen Bezugspunkt: „Massenloyalität“ (ebd.).

Eine identische Zielvorstellung in der Theorie garantiert aber nicht schon ein gemeinsames konfliktfreies Agieren der ausführenden Vertreter beider Domänen – Lehrer und Sozialpädagogen - in der Praxis. Ihr gesellschaftlicher Auftrag ist zwar konvergent bis kongruent, nicht aber, wie schon angedeutet, ihre Mittel, Maßnahmen, Ausführungsbestimmungen, Handlungsweisen, Wertungsmaßstäbe und methodische Verfahrensweisen und eben so wenig ihre berufliche Ausbildung und ihr daraus resultierendes berufliches Profil und persönliches Selbstverständnis. „Beide pädagogischen Bereiche besitzen ein voneinander unabhängiges Organisationsverständnis“ bestätigt Hubert Jall im Juni 2002 in einer Dokumentation zum Studententag der Katholischen Stiftungsfachschule München zusammen mit dem Caritas-Landesverband Bayern. Diese Tatsache veranlasste ihn unverzüglich zu einem eindeutigen Appell: „Die dichten Berührungen im Schulalltag erfordern die Entwicklung von effektiven Kommunikationskulturen, die nicht nur den beruflichen Alltag regeln und gestalten, sondern auch die unterschiedlichen beruflichen Grundpositionen würdigen“ (Jall 2002, S. 1).

3.4 ZUSAMMENFASSUNG

Damit Schulsozialarbeit als Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann, müssen beide Aufgabenbereiche miteinander verglichen werden, um Analogien, Divergenzen und Schnittpunkte zu verdeutlichen. Schule ist gemäß ihres gesetzlichen Auftrages ausgerichtet, jungen Menschen eine ihren erkennbaren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zukommen

zu lassen (Art. 128 der Bayerischen Verfassung). Sie verwirklicht den in Art. 131 BV verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag und orientiert sich an den in Artikel 2 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes fixierten vielfältigen Bildungs- und Erziehungsaufgaben hinsichtlich

- einer Qualifikation durch die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten,
- einer Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt,
- einer sozialen und ethnischen Integration,
- einer geschichts- und traditionsbewussten Unterweisung,
- einer Befähigung zum selbstverantwortlichen Handeln,
- einer Wahrung der demokratischen Grundordnung,
- einer allgemeingültigen Wertevermittlung,
- des Schutzes der Umwelt und
- der Durchsetzung von Emanzipationsbestrebungen jeglicher Art.

Eine Erfüllung dieses Aufgabenkataloges schafft die Grundlage und das nötige Verständnis für den Fortbestand und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Dabei ist eine gewisse Selektion im Sinne eines Leistungsprinzips unumgänglich.

Jugendhilfe dagegen soll die Benachteiligungen, die durch Selektion oder subjektiv schlechte Lebensbedingungen entstanden sind, durch Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung einzelner junger Menschen abbauen (Defizit orientierte Arbeit) oder besser gleich vermeiden (Präventivarbeit) helfen. Versteht sich soziale Arbeit prinzipiell als Integrationsarbeit, so richtet sich Jugendhilfe als Teilgebiet sozialer Arbeit mit seinen unterstützenden Angeboten ausschließlich an Kinder und Jugendliche.

Dabei gelten für die Jugendhilfe und für die Schule identische Zielsetzungen, nämlich die Befähigung des Einzelnen zur selbstständigen und verantwortlichen Existenz in der bestehenden Gesellschaft – Kritikfähigkeit inbegriffen. Folgerichtig ergibt sich daraus die Integration der sozialen Jugendhilfe in die Schule, um mit ihren Mitteln und oft diametralen Arbeitsprinzipien Probleme vor Ort zu erkennen, aufzugreifen und im weitesten Sinne zu therapieren und somit Ausgrenzungen und Benachteiligungen sofort entgegen wirken zu können.

4. SCHULSOZIALARBEIT ALS NAHTSTELLE ZWISCHEN SCHULE UND JUGENDHILFE

Eine solche gemeinsame Aufgabenstellung und Zielorientierung erfordert für beide Professionen akzeptable und verlässliche Organisationsstrukturen sowie partnerschaftliche Kommunikationsformen.

4.1 SCHULSOZIALARBEIT ODER JUGENDARBEIT BZW. JUGENDSOZIALARBEIT IN DER SCHULE?

Das begriffliche Konstrukt „Schulsozialarbeit“ eignet sich als eindeutige Etikettierung für das dargestellte Phänomen „soziale Arbeit in der Schule“, obwohl über das Verständnis bezüglich seiner Inhalte immer noch keine Einigkeit besteht. Neben dieser Bezeichnung existieren für die gleiche Einrichtung gegenwärtig weitere Bezeichnungen wie „schulbezogene Jugendarbeit“ (Sozialgesetzbuch), schulbezogene Jugendsozialarbeit (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit), „schulbezogene Jugendhilfe“, „Soziale Arbeit an Schulen“ und „Jugendarbeit an Schulen“. Ein gravierender inhaltlicher Dissens konnte bisher nicht ausfindig gemacht werden, abgesehen von der Tatsache, dass innerhalb der Fachrichtung Jugendhilfe sehr wohl eine Unterscheidung zwischen „Jugendarbeit“ und „Jugendsozialarbeit“ getroffen wird. Die Jugendarbeit beruht mit seinen Angeboten außerhalb von Schule und Beruf auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, steht aber mit seinen Einrichtungen und Freizeitangeboten allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Jugendsozialarbeit unterstützt den Prozess der Einordnung einzelner sozial benachteiligter oder individuell geschädigter Heranwachsender durch die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Verhaltensweisen.

Vielmehr drängt sich der Verdacht auf, dass implizit durch diese Namengebung eine gewisse Dominanz der Jugendhilfe vermittelt werden soll. Der Begriff „Schulsozialarbeit“ könnte den Eindruck entstehen lassen, die soziale Arbeit sei eine Hilfseinrichtung, eine Art Untersystem der Schule, eine Einschätzung, gegen die sich die Träger der Sozialen Arbeit von Anfang an kategorisch wehrten. Liegt der Schwerpunkt der Namensbildung aber auf Jugendarbeit, Jugendhilfe oder Jugendsozialarbeit, wird im Bewusstsein dagegen eher der Eindruck geweckt, Konzepte, Initiativen und Aktivitäten definierten sich aus der Jugendhilfe, womit sicherlich auch gleichzeitig verdeutlicht werden soll, wer vorwiegend für die Direktiven bezüglich der Schulsozialarbeiter zuständig sein sollte.

4.2 DIE UNTERSCHIEDLICHEN FACETTEN EINES BEGRIFFS

Der Begriff „Schulsozialarbeit“ selbst ist letztlich nur eine Übersetzung der in den USA seit 1906 in Boston, New York und Hartford versuchsweise eingeführten und sehr schnell als eigenes Berufsfeld etablierten „School Social Work“ mit schon ähnlichen Zielsetzungen, wie sie heute in vielen Ländern Europas definiert werden. Mit Hilfe der sich damals sehr bald

formierenden Dachorganisation „National Association of Social Workers“ gelang eine zügige Entwicklung klar abgrenzender, allgemein anerkannter Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen, die als verbindliche „Standards of Social Work Services in Schools“ einheitlich eingeführt wurden. Als im Jahr 1970 Heinz Abels im Ringen um Sozialisation und Chancengleichheit an deutschen Schulen den Begriff erstmals in Deutschland prägte, ging es ihm wohl eher noch um eine Art Abgrenzung der erstmals in der Schule praktizierten Sozialpädagogik von dem allgemeinen Fachbereich der Sozialpädagogik. Allerdings lehnte er sich zur Spezifizierung der Merkmale beziehungsweise Aufgabenfelder durchaus bei der amerikanischen „School Social Work“ an.

Nachdem der Begriff sich manifestierte durch das von 1979 bis 1985 recht erfolgreich durchgeführte Projekt „Schulsozialarbeit – Sozialpädagogische Förderung von Schülern“ des Deutschen Jugendinstituts, ließ man der Einrichtung vermehrte Aufmerksamkeit zuteil werden. Die Vielfalt der heute von den unterschiedlichen Verfechtern der Schulsozialarbeit verwendeten Bezeichnungen offenbart nicht nur ein unterschwelliges Kompetenzgerangel, sondern analog die noch immer diffusen inhaltlichen Vorstellungen sowie den Mangel eines übergeordneten Konzeptes. Orientiert man sich hingegen an den beschriebenen Aufgaben von Schule und Jugendhilfe, scheint es unproblematisch, sowohl die eine als auch die andere Begrifflichkeit mit Substanz zu füllen, wobei man in der Fixierung der inhaltlichen Schwerpunkte geringfügige, aber trotzdem oftmals gewichtige konkrete Abweichungen beachten muss. Zwangsläufig entwickelte sich aus der beschriebenen Begriffsvielfalt heraus eine Unzahl von Begriffsdefinitionen, von denen im Folgenden beispielhaft nur einige wenige Varianten erörtert werden, zumal die einzelnen Definitionen in ihrer Gesamtaussage oft nur irrelevant divergieren.

Versuche, die Typizität dieses neuen Arbeitsfeldes in der Schule in einer möglichst knappen Aussage darzustellen, führten zu einer Hervorhebung bestimmter essentieller Merkmale. Dem objektiven Betrachter mögen diese Unterscheidungen marginal und keines weiteren Gedankens wert erscheinen. Es hat sich aber in der praktischen Umsetzung von Schulsozialarbeit gezeigt, dass sich explizit an solchen kleinen Differenzen grundlegende Konflikte entzünden können.

Nach der Definition von Anne Frommann aus dem Jahr 1984 ist: „...Schulsozialarbeit zunächst als Oberbegriff zu wählen für eine Gruppe verschiedener Aktivitäten innerhalb von Schulen, die vorwiegend außerhalb des Unterrichts, in Anlehnung an sozialpädagogische Methoden und mit pädagogischen, sozialen und gesellschaftlichen Zielsetzungen betrieben werden. Außerdem ist [...] Schulsozialarbeit die Bezeichnung eines Arbeitsprinzips, einer Tendenz in Schulen, die in engem Zusammenhang mit schulreformerischen Zielen und dem spannungsreichen Bemühen um deren Verwirklichung gesehen werden muss“ (Frommann 1987, S. 35). Sie legte offensichtlich Wert auf die Teilaussage, dass die Aktivitäten der Schulsozialarbeit zwar in der Schule, nicht aber im Unterricht angesiedelt sein sollen – eine Überlegung, der im empirischen Teil der Arbeit in den Aussagen der Interviewpartner immer wieder Bedeutung zukommen wird.

Der GEW-Landesvorstand beschrieb in der so genannten „Ingolstädter Erklärung“ vom Dezember 1998 die Schulsozialarbeit als „Schnittpunkt zwischen den Arbeitsfeldern Jugendhilfe und Schule.“ Sie „wendet sich präventiv, unterstützend, vertraulich und Krisen intervenierend an alle SchülerInnen und Lehrkräfte nach dem Prinzip der Freiwilligkeit [...] und trägt zur Schulentwicklung bei.“ (GEW 1998). Diese Ausführung legte offensichtlich Wert auf die Tatsache, dass Schulsozialarbeit nicht nur in schon bestehende eskalierende Situationen ein-

greifen soll, sondern sehr wohl im Vorfeld präventiv arbeiten muss. Darüber hinaus betont die Resolution das wichtige Faktum der Freiwilligkeit, die im Gegensatz zur Schule für die Nutzung der Angebote von Jugendarbeit gilt. Diese Sachlage begünstigt letztlich eine erneute Beachtung und Akzeptanz von Jugendarbeit auch unter den Kindern und Jugendlichen selbst, da Jugendliche aus eigenem Antrieb immer seltener den Weg zu den sozialen Diensten suchten.

Die Begriffserklärung im Positionspapier des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen-Verbandes (BLLV): „Schulsozialarbeit meint ganzheitliche, Lebenswelt bezogene und Lebenslagen orientierte Förderung und Hilfe von SchülerInnen im Zusammenwirken mit und eingebettet in Schulen. Hierauf besteht ein Anspruch jeder Schule unabhängig von Ort, Größe und Schulart, da dies Bestandteil der Schulentwicklung in jeder guten Schule sein muss. [...] Schulsozialarbeit hat demnach auch mehr als nur intervenierenden Defizitausgleich als Aufgabe. Neben Prävention umfasst sie ebenso auch schulergänzende Inhalte. Ihre konkrete Umsetzung entscheidet jede Einzelschule auf der Grundlage eines eigenen pädagogischen Konzepts in eigener Verantwortung“ (BLLV 2001) könnte durch die letzte Aussage auch wiederum – besonders in Bayern - potentiellen Konfliktstoff beinhalten. In dem Maße, wie die Träger der Jugendsozialarbeit an Schulen die finanzielle Durchführbarkeit gewährleisten (vgl. I.4.3), erheben sie gleichermaßen auch den Anspruch auf konzeptionelle Autonomie. Erschwerend kommt in diesen Fällen oft hinzu, dass sich viele Schulen und die für sie relevanten Träger der Schulsozialarbeit zu Beginn ihres gemeinsamen Wirkens nicht mit der Frage auseinandersetzen, welches der vier möglichen Realisierungsmodelle (vgl. I.6) von Schulsozialarbeit sie anzustreben gedenken, um entsprechend der aus dem Modell resultierenden Ziel- und Schwerpunktfixierung einen für beide Institutionen akzeptablen Weg einschlagen zu können. Auch die hier eingeforderten „schulergänzenden Inhalte“ wecken oftmals bei Lehrern falsche Hoffnungen beziehungsweise erzeugen zu große Erwartungen oder aber auch Ängste und Irritationen (vgl. Empirischer Teil: III.3.3.7).

Die umfassendste Definition gibt 1997 Wulfers, der die Bezeichnung Schulsozialarbeit verwendet „als Oberbegriff, der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei Schülerinnen, Eltern und Lehrer und Lehrerinnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (beziehungsweise Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.“ (Wulfers 1991, S. 28). Sie impliziert auch die inzwischen von den meisten Verfechtern und im Sinne der Schulentwicklung als wichtig erachtete Öffnung der Schule zu außerschulischen Instanzen, die sich im weitesten Sinne in ihrer Intention mit den Interessen von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen.

Die im Jahr 2000 von Olk et. al. gemachte Erklärung: „Unter Schulsozialarbeit werden sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – beziehungsweise von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits – verstanden, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird“ setzt den Schwerpunkt nicht mehr auf die Umschreibung der Aktivitäten, sondern betont akzentuiert die „verbindlich vereinbarte, dauerhafte und gleichberechtigte Kooperation“ (Olk 2000, S. 18) beider Instanzen.

Diese auch in den Veröffentlichungen des Kultusministeriums immer wieder geforderte gleichberechtigte Kooperation konnte und kann vermutlich noch immer einer der größten Stolpersteine für eine effektive Zusammenarbeit sein, standen sich doch beide Institutionen wenn nicht gerade feindselig, jedoch oftmals ablehnend gegenüber. Für die meisten Lehrer war Jugendhilfe letztlich reduziert auf das Jugendamt, mit dem viele im Versuch einer Zusammenarbeit aus den hier nicht zu erörternden Gründen so negative Erfahrungen gemacht haben, dass sie weitere Kontakte mit der oft abfällig nur als 'Amt' bezeichneten Behörde aus ihrem Methodenrepertoire ausschlossen. Entsprechend negativ war die Einstellung der Jugendhilfe, die Schule aus ihrer Außenperspektive durchaus noch all zu häufig zur Schüler krank machenden Paukschule degradierte. Auch wenn diese Differenzen vielfach auf einer Unkenntnis der jeweiligen Strukturen und der dem Arbeitsplatz immanenten Konstellationen basierten, kam es kaum noch zu einer fruchtbaren Kommunikation, waren die Vorurteile erst einmal etabliert.

4.3 DAS DILEMMA UM TRÄGERSCHAFT UND FINANZEN

Diese doch merklichen konzeptionellen Differenzen erschweren ein gemeinsames, gleichsam übergeordnetes Profil, ein Mangel, der in der Praxis bei den an Schulsozialarbeit Beteiligten beziehungsweise in ihr Involvierten immer wieder zu Irritationen führt. Ein theoretisch fundiertes Gesamtkonzept existiert nicht, ein Manko, das letztendlich auch mit der abstrusen Finanzierungsstruktur dieser Einrichtung zusammen hängt. Verlässliche Rahmenbedingungen gelten aber als zwingende Voraussetzung für das Gelingen eines solchen intervenierenden Ansatzes im pädagogischen Bereich, der auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sein muss (vgl. Petition S. 44f). Das augenblickliche finanzielle Desaster in den Kassen der öffentlichen Haushalte erschwert allerdings diesen Prozess erheblich.

Eine Konflikt fördernde Besonderheit liegt schon allein darin, dass Schulsozialarbeit zwei Zuständigkeiten unterliegt: Zum einen in föderativer Hinsicht der Kommune beziehungsweise dem Bundesland und zum anderen unter administrativem Aspekt der Schule und den Trägern, zum Beispiel dem Jugendamt oder anderen freien Trägern der Jugendhilfe. Auf diese Art und Weise entsteht bezüglich der finanziellen Ausstattung und Sicherstellung der Schulsozialarbeit eine beharrliche Kontroverse, in der sich zum Beispiel in Bayern die beiden Ministerien – Kultus- und Sozialministerium – den Schwarzen Peter ständig aufs Neue gegenseitig zuschieben. Schule als staatliche Institution unterliegt in ihren Belangen bezüglich der personellen Besetzung und der Inhalte dem Ministerium für Unterricht und Kultus, Gebäude und Sachmittel sind den Befugnissen der Kommunen als Schulträger zugeordnet und werden vom Land lediglich bezuschusst. Auch die Jugendhilfe befindet sich grundsätzlich in der Trägerschaft der Kommunen – sofern es sich nicht um Angebote freier Träger handelt. Die in der Sozialarbeit angestellten Sozialpädagogen und Sozialarbeiter im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit müssen demzufolge von den Kommunen bezahlt werden.

Ein Fazit dieser Problematik lässt sich besonders gut am Beispiel der finanziellen aber auch ideellen Konsolidierung von Schulsozialarbeit in Bayern darstellen, dem Bundesland, das lange, wenn nicht sogar am längsten an einer klaren Trennung zwischen Schule und sozialer Arbeit beziehungsweise Jugendarbeit festhielt und strengstens darauf bedacht war, alle Strömungen aus dem außerschulischen Umfeld aus der Schule herauszuhalten. Nun empfehlen und preisen sowohl das Bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus in einer Mitteilung

im Jahr 2000 (Schulsozialarbeit „wendet sich präventiv, unterstützend, [...] und Krisen intervenierend an alle Schüler und Lehrkräfte [...].“ Sie „betrachtet die Person von Kindern und Jugendlichen ganzheitlich, stellt Systeme in Frage, die krankmachend wirken und trägt zur Schulentwicklung bei“) (KM 2000) als auch das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Schulsozialarbeit als eine wichtige Einrichtung und verweisen auf die Notwendigkeit, Bedeutung und Effizienz der Schulsozialarbeit vor allen Dingen an Grund-, Haupt- und Förderschulen. Gleichzeitig verweigern beide Ministerien die über eine Anschubfinanzierung hinausgehende Übernahme der Personalkosten: Von der einen Seite mit der Begründung, der Bereich der Jugendhilfe gehöre nicht in das Ressort von Unterricht und Kultus, denn Sozialpädagogen seien im Schulfinanzierungsgesetz nicht angesiedelt. Die andere Seite kontert mit der Argumentation, bei der Schulsozialarbeit handele es sich um eine zusätzliche Einrichtung der Schule und demzufolge müsse die Gemeinde oder der Kreis als Sachaufwandsträger die finanzielle Basis dafür sicherstellen.

Eine klare Aufgabentrennung zwischen Schule, Jugendhilfe und den Gemeinden als Schulaufwandsträger hat es nach der dreijährigen Anschubfinanzierung für die 33 Modellprojekte durch den Freistaat Bayern im Streit um die Zuständigkeiten zwischen dem Sozialministerium und der Kultusbehörde nach wie vor nicht gegeben. Der Bayerische Landkreistag, der Bayerische Gemeindetag und der Bayerische Städtetag haben in der Konsequenz im Mai 2003 den Entwurf des Sozialministeriums für die Förderrichtlinien zur „Jugendsozialarbeit an Schulen“ abgelehnt. In der Begründung heißt es, Schulsozialarbeit sei der allein richtige Name, beziehe sie sich schließlich nicht nur nach dem Individualprinzip auf einzelne Problemkinder, sondern gehöre als Interventionsmaßnahme einer jeweiligen Schule für alle Kinder und Jugendlichen primär zum Erziehungsauftrag und somit zu den Aufgaben von Schule und Staat, müsse folglich aus dem Etat des Kultusministeriums und nicht aus den Kassen der Landkreise und Gemeinden finanziert werden. Dabei haben sich die Landkreise und Gemeinden nicht endgültig einer Unterstützung von Schulsozialarbeitsprojekten verschlossen, doch forderten sie eindeutige Richtlinien auch bezüglich der Bezuschussung durch den Staat, der zwar die Gemeinden mit knapp 40% unterstützt, aber keinen fest kalkulierbaren Rechtsanspruch auf Dauerförderung einräumt. Damit müssen die Gemeinden damit rechnen, dass bei weiteren Haushaltsdefiziten auch die pauschalierten Zuschüsse gekürzt oder gar gestrichen werden und der Gesamtaufwand ganz zulasten der Gemeinden geht. Die Finanzkraft der Gemeinden aber würde dann in den meisten Fällen eine Fortführung der Arbeit nicht mehr gewährleisten können.

Obwohl also von Seiten der Staatsregierung nur geringe finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt wurden, entwickelten sich an zahlreichen Schulen – vorwiegend Hauptschulen – Projekte zur Schulsozialarbeit in irgendeiner Form, womit umschrieben werden soll, dass sie sich auszeichneten durch die Vielfältigkeit der theoretischen Ansätze, Schwerpunktsetzungen, Organisationsformen sowie der Trägerschaft und Finanzierung. Schon lange ist belegt und auch durchaus plausibel, dass die Auswahl des Trägers mit seiner Intention und Qualifikation das inhaltliche Konzept und die Einstellung der Sozialpädagogen beeinflusst wenn nicht gar dominiert. So lange man aber auf keine staatliche Unterstützung hoffen konnte, suchten sich die Schulen vordergründig finanziell potente Träger zur Entlastung des eigenen Etats.

An zwei Beispielen sollen die Effekte solcher Auswahlkriterien kurz erläutert werden, um zu verdeutlichen, dass ein möglichst auf die Verhältnisse und Belange der jeweiligen Schule zugeschnittenes Konzept eigentlich die freie Wahl ihrer Zielsetzung und somit ihres Trägers postuliert. Behauptete Raab in seiner Reflexion über die Beziehungen von Jugendhilfe und Schule 1999 noch, „dass bei der Entwicklung dieser Zusammenarbeit die Träger der Jugend-

hilfe in der Regel die aktive, die initiative, die gestaltende Rolle übernommen haben, die Schulseite sich hingegen bis heute häufig immer noch schwer tut, ihrer erklärten Bereitschaft zur Zusammenarbeit [...] Taten [...] folgen zu lassen“ (Raab 1999, S. 252), konnte diese Einschätzung durch Erfahrungen mit den drei nachfolgenden Interview-Schulen als auch aus einer Arbeit mit Sozialpädagogen eines Arbeitskreises zur Schulsozialarbeit weitgehend bestärkt werden. In der Mehrzahl der insgesamt zehn Beispiele übernahmen die Träger eine überaus dominante Führungsrolle, die den Schulen und Lehrern leider nur wenig eigenen Spielraum, geschweige denn Einflussnahme gestattete und sich Schulsozialarbeit demzufolge oftmals nur auf den einen, inhaltlich vom Träger favorisierten Arbeitsbereich begrenzte.

Eine der Interviewschulen entschied sich - quasi um dem Zeitgeist zu entsprechen - kurz entschlossen zur Installation von Schulsozialarbeit. Als Träger bot sich der Verein ‚Schule-Beruf e.V.‘ an, der 1978 das Projekt „Stützung und Beratung für Jugendliche“ zur Begleitung Jugendlicher bei Fragen der Ausbildungsplatzsuche und zur Problembewältigung bei Jugendarbeitslosigkeit ins Leben rief. Auf Grund dieser Zielorientierung auf berufsbezogene Jugendhilfe wird diese Einrichtung vom Stadtjugendamt finanziert. Die an der Schule eingerichtete Schulsozialarbeit gilt als eine konzeptionelle Erweiterung des bestehenden Angebots, nicht aber als neues Projekt, es wurde das Ziel einer Integration von Berufsvorbereitung in Schulsozialarbeit verfolgt. Es wird interessant sein, die Ergebnisse für alle Beteiligten an dieser Schule erfahren zu können, geht es doch in dem Leistungskatalog der Schulsozialarbeit um eine sehr einseitige Zielformulierung und um eine ausschließlich zweckgebundene Finanzierung (vgl. III.4.4.3.3).

Geht diese reduzierte Zielsetzung konform mit den Bedürfnissen der Schule, kann es, wie das Projekt Rosenheim zeigt, zu einer gelungenen Kommunikation beider Handlungsfelder kommen, deren Kontinuität aber wiederum Störungen erfährt durch den Faktor der Unsicherheit bezüglich der Finanzierung. Das aus dem besorgniserregenden Anstieg der Arbeitslosenzahlen unter Jugendlichen entstandene Rosenheimer Projekt unterstand dem privaten Träger ‚Pro Arbeit Rosenheim e.V.‘ dem die Sozialpädagogen angestellt sind. Fördermittel fließen aus dem Topf der Bundesanstalt für Arbeit, die Höhe der finanziellen Zuwendungen erfolgte „Teilnehmer bezogen, das heißt für die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen sind feste Monatssätze vereinbart, mit denen die Personalkosten bei normalem Ablauf des Projekts gedeckt sind. Der Verein hat sich verpflichtet, die Fördermittel ausschließlich für die Maßnahmen des Modellprojekts zu verwenden.“ (Schöberl 1998, S. 16). Der letzte Satz inhibiert jegliche Einflussnahme der am Projekt beteiligten Schulen, die Höhe der Fördermittel hängen immer von der Anzahl der Schüler ab, so dass insgesamt vier Schulen in die Konzeption einbezogen wurden. Der Vertrag wurde anfangs nur für ein Jahr abgeschlossen, konnte und wurde auch jeweils um ein weiteres Jahr verlängert - längstens jedoch auf insgesamt drei Jahre und zwar immer vorbehaltlich vorhandener Haushaltsmittel. Diese waren nach den drei Jahren ausgeschöpft, so dass sich die vier Sozialpädagogen auf die Suche nach einem neuen Finanzier oder einer neuen Anstellung begeben mussten.

Ähnlich ging es insgesamt 18 Schulsozialarbeitern im Landkreis Aichach-Friedberg, von denen 15 einem von der ‚Gesellschaft zur Förderung beruflicher und sozialer Integration‘ getragenen Projekt an 13 Schulen eingesetzt waren und weitere drei der Katholischen Jugendfürsorge als Träger unterstanden. Alle 18 Fachkräfte wurden aus Sondermitteln des Arbeitsamtes gezahlt. Im Herbst 2002 drehte das Amt den Geldhahn zu mit der Begründung, es habe sich nur um eine zeitlich befristete innovative Förderung gehandelt. Auch diese 18 Schulen standen nach dreijährigem Nutzen durch Schulsozialarbeit vorerst vor dem Nichts und mussten

Kräfte mobilisieren, um neue Mittel einzuwerben. Selbst als sich für einige Schulen Lösungen abzeichneten, mussten für die Fortführung der Arbeit teilweise neue Sozialpädagogen gesucht werden, da sich viele der in den Projekten erfolgreich tätigen Fachkräfte aus der unsicheren beruflichen Situation heraus nach einem unbefristeten Arbeitsplatz umsahen. Damit gingen natürlich wertvolle Ressourcen verloren, denn sie nahmen selbstverständlich ihr Wissen um die Aufbauarbeiten, Erkenntnisse und Erfahrungen mit.

Es war nahe liegend, dass sich die einzelnen Gemeinden nicht in der Lage fühlten, die Sozialpädagogen nun ihrerseits voll einzustellen und sie beriefen sich auf die Ministerien, die in die Pflicht genommen werden müssten. Das Kultusministerium wiederum wies den Anwurf zurück mit dem Hinweis, dass derartige Projekte eindeutig Jugendhilfeprojekte seien, für die der öffentliche Träger der Jugendhilfe, also der Landkreis, zuständig sei, ein bürokratischer „Eiertanz“, der einer gewissen Ironie auf Grund seiner paradoxen Konstellation nicht entbehrt.

Die Kommunen berufen sich – vor allen Dingen im Hinblick auf ihre gesamtwirtschaftlich finanziell angespannte Lage – auf die Tatsache, dass die Installation von Schulsozialarbeit an ihren Schulen nicht mehr zur Pflichtaufgabe der Städte und Gemeinden gehört, sondern eine freiwillige Leistung darstellt, die jederzeit verweigert werden kann. Zur klaren Hervorhebung ihres Standpunktes verweigerte im Anschluss an den Bayerische Gemeindetag und Städtetag auch der Bayerische Landkreistag im Juni 2001 den Entwurf des Sozialministeriums für die Förderrichtlinien zur „Jugendsozialarbeit an Schulen“, wie die offizielle Bezeichnung derzeit aus guten Gründen heißt (vgl. I.4.1). In der Begründung berufen sich die Gremien auf die erzieherische Arbeit durch Schulsozialarbeit, die laut Art. 1 Abs. 1 Satz 1 des ‚Bayrischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen‘ Aufgabe der Schule, das heißt laut Gesetztext Aufgabe des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus sei und somit nicht „einseitig auf die Jugendhilfeträger abgewälzt“ werden darf. In diesem Zusammenhang verwies der Präsident des Bayerischen Gemeindetages, Heribert Thallmair, auf einen lange diskutierten Mangel, nämlich das Fehlen des Konnexitätsprinzips in der Bayerischen Verfassung. Dieses in vielen Bundesländern schon berücksichtigte politische Prinzip verbindet die Verantwortlichkeit der Aufgabenstellung mit der Ausgabenverantwortlichkeit. Auf die Schulsozialarbeit übertragen bedeutet dies, dass eine Regierung, die Städten und Gemeinden zusätzliche Aufgaben wie hier im Schulbereich zuweist, gleichzeitig auch die finanziellen Mittel zur Realisierung bereitstellen muss.

Die Lage hat sich bisher in Bayern ein wenig entspannt. Immerhin werden die mittlerweile 33 vom Land Bayern finanzierten Pilotprojekte weiter finanziert und ab dem Jahr 2003 sollten – sofern die entsprechenden Mittel vorhanden sind – sukzessive über einen Zeitraum von 5 Jahren weitere 300 Stellen für die Schulsozialarbeit geschaffen werden. Der Staat wird dabei 40% der pauschalierten Personalkosten (Staatliche Berechnungsgrundlage: Eine Fachkraft kostet 40.900 €) übernehmen, wobei für die Kommunen ein Rechtsanspruch auf Dauerförderung nicht gewährt werden kann. Zieht sich der Staat mangels verfügbarer Mittel doch wieder zurück, lasten alle Kosten wiederum auf den Kommunen als Jugendhilfeträger, oder aber das Projekt muss abgebrochen werden, ein zusätzliches Ärgernis, wenn Schulaufwandträger die doch oft kostenträchtigen Umbaumaßnahmen zur Gewährleistung der räumlichen Rahmenbedingungen mit eigenen Haushaltsmitteln schon ausgeführt haben. Nach diesem Plan des Freistaates sollen die restlichen 60% hälftig von Landkreisen und Kommunen übernommen werden. Ein anderer Vorschlag verteilt die 60% auf Jugendamt, Schulträger und Sozialvereine nach einem selbst festzulegenden Schlüssel. Da nach Vorstellung der Sozialministerin Stevens bei der Zuteilung der Fördermittel überwiegend so genannte Brennpunktschulen Vor-

rang haben, impliziert dies für alle übrigen Schulen eine Personalmittelbeschaffung wie beschrieben betreiben zu müssen.

Können nur begrenzte Mittel aufgebracht werden, war und ist eine gängige Praxis, Sozialpädagogen über AB-Maßnahmen nach § 260 SGB III anzustellen, eine Lösung, die mit einigen Nachteilen behaftet war. Die Befristung der ABM-Mittel auf zwei Jahre bedingt eine ineffektive Diskontinuität im Wirken der Sozialpädagogen, die alle zwei Jahre ausgetauscht werden müssen. Außerdem erhalten ABM-Kräfte nur 80% des üblichen Tarifs und arbeiten demzufolge oft nur 30 Wochenstunden, also drei Viertel der üblichen Arbeitszeit. Die GEW hat sich in ihrer Ingolstädter Erklärung vehement gegen diese Praxis gewandt mit der zusätzlichen Begründung: „Zudem ist eine positive Personalauswahl nicht möglich: je nach Bedarf des jeweiligen Arbeitsamtes werden Kräfte zur Schulsozialarbeit verpflichtet, die unter Umständen weder die erforderliche Beratungskompetenz noch die notwendigen Kenntnisse im Jugendhilferecht besitzen“ (GEW 1998), eine Aussage, die die Fragwürdigkeit und Behelfsmäßigkeit eines solchen Lösungsansatzes von Schulsozialarbeit bewusst macht.

Diese Beispiele, von denen es noch eine Vielzahl zu benennen gäbe und deren Duplizität auch für andere Bundesländer als gesichert gilt, verdeutlichen, was die Verfasserin schon in einer Petition des Forum Bildungspolitik an den Bayerischen Landtag im Dezember 2001 als Petition mit anschließender Begründung formulierte und hier deshalb wörtlich einbringt, weil der inhaltliche Kontext keineswegs an Legitimität eingebüßt hat:

„Nur eine definitive finanzielle Basis sichert eine Realisierung von Schulsozialarbeit, die ihrem spezifischen Auftrag gerecht werden kann, ohne ständig Kräfte abziehen und mobilisieren zu müssen, um die an Projekte gebundenen Finanzierungen verlängern zu können. Wir fordern deshalb bedingungslos, dass ungeachtet jeder Trägerschaft schulische Sozialarbeit finanziell so abgesichert sein muss, dass die Schwerpunkte der Tätigkeit nicht von den Geldgebenden Institutionen bestimmt und somit die Handlungsfreiräume nicht eingeengt werden können. An der Finanzierung muss sich verpflichtend neben den Beiträgen der Kommunen der Freistaat Bayern (Sozial- und Kultusministerium) beteiligen, um eine Kontinuität in der Schulsozialarbeit zu sichern....“

Nur langfristige Konzepte ermöglichen eine konkrete und kontinuierliche pädagogische Arbeit im Sinne der Schaffung einer Vertrauensbasis für Schüler mit spezifischen Problemlagen.

Nur langfristige Planung zwischen den Gremien der Schule fördert die Entwicklung von manifesten, zuverlässigen Aufgabenzuordnungen und ermöglicht einen Veränderungsprozess, der sich im Sinne einer Organisationsentwicklung an Effektivität und Effizienz orientiert.

Nur kontinuierliche Prozesse führen nach einer gewissen Zeitspanne zur Fähigkeit, Problemsituationen im Sinne einer präventiven Arbeit im Vorfeld zu erkennen und zu verhindern, anstatt für Problemlösungen teurer zu bezahlen.

Bloße Lippenbekenntnisse und Sympathiebezeugungen helfen weder den Institutionen und noch weniger den eigentlichen potentiellen Nutznießern dieser Bemühungen, unseren Schülern und selbstverantwortlichen Bürgern der Zukunft. Heute mehren sich die Stimmen, die die Gründung einer ‚sozialpädagogischen Schule‘ verlangen, in der Schülerinnen und Schüler als Kinder und Heranwachsende angenommen werden und das Lernen nicht zu einem belehrenden Unterricht missrät. Schulsozialarbeit als wichtiges Glied einer solchen Schule ist auf

Langfristigkeit und vor allen Dingen Nachhaltigkeit angelegt und verwelkt ohne konstantes finanzielles Fundament noch ehe die ersten wirklichen Erfolge fixiert werden. Im Angesicht der Tatsache, dass immer mehr Kinder und Jugendliche – unsere wichtigsten menschlichen Ressourcen - immer weiter ins Hintertreffen geraten, dürfen wir dies nicht weiter zulassen. Dies belegen nicht zuletzt die jüngsten Ergebnisse der OECD-Studie PISA.“ (Forum Bildungspolitik 2001)

4.4 ZUSAMMENFASSUNG

Die Entwicklung einer Erfolg versprechenden und konstanten Kooperation beider Professionen ist ein langwieriger Prozess und trifft auf eine Unzahl von Hindernissen. Schon die Einigung auf eine einheitliche neutrale Bezeichnung, die jeden Verdacht ausschließt, dass die Wahl des Begriffs latent Überzeugungsmuster ausdrücken oder Kompetenzen manifestieren könne, führte nicht zu einem einheitlichen Ergebnis. Dementsprechend wird in der Literatur und den Administrationen sowohl die begriffliche Umschreibung als auch die inhaltliche Aufgaben- und Schwerpunktfixierung der hier immer Schulsozialarbeit genannten Institution unterschiedlich gehandhabt. Darüber hinaus ist die Annäherung der beiden agierenden Berufsgruppen mit einer Unmenge aus den Jahren vorher erwachsenen Vorurteilen behaftet, so dass ein Erfolg auch sehr stark von den Interaktionsprozessen der einzelnen Personen abhängen wird (vgl. III.3.3.7.3 und III.4.4.2.3).

Sind in einigen Bundesländern die kultusspezifischen Voraussetzungen zur Installation von Schulsozialarbeit an Schulen mittlerweile gegeben, fehlt es aber fast überall an einem einheitlichen Finanzierungs- und Trägermodell, das Schulen die notwendige Sicherheit hinsichtlich einer notwendigen, auf Nachhaltigkeit angelegten Kontinuität gibt. Tragfähige und langfristige Kommunikationsmodelle brauchen anstelle kurzfristiger Projekt- oder Anschubfinanzierungen eine solide und zuverlässige finanzielle Basis, um ihre jeweiligen Aufgaben- und Zielformulierungen aus den lokalen Bedürfnissen – und nicht aus den Ansprüchen der Träger oder Geldgeber heraus abzuleiten.

Abgesehen von den Modellprojekten zeichnen sich die meisten Initiativen zur Schulsozialarbeit in Schulen aus durch eine Vielfalt theoretischer Ansätze und Organisationsformen und vor allen Dingen Trägerschafts- und Finanzierungsconstellationen. Letztere führten in der Vergangenheit sehr häufig zu einem Abbruch der sozialpädagogischen Arbeit, wenn der meist private Träger eine weitere finanzielle Unterstützung nicht mehr gewährleisten kann. Die Realisierung der gesetzlich verankerten Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe muss aber unbedingt organisatorisch wie auch finanziell dokumentiert und abgesichert werden durch eine Unterstützung der politischen Gremien. Sowohl die Frage der Finanzierung als auch der Zuständigkeit und Verortung von Schulsozialarbeit beeinflusst Durchsetzungsfähigkeit, Qualität und Stabilität dieses Konzepts und somit auch die Effektivität für die Zielgruppe und die Akzeptanz bei beiden Institutionen.

5. ORGANISATIONSMODELLE FÜR DIE UMSETZUNG VON SCHULSOZIALARBEIT

Die unterschiedliche Aufgabenstellung der Arbeitsbereiche Schule und Jugendhilfe einerseits und die heterogene Begrifflichkeit sowohl in der Definition als auch in den Ausführungen zu den Inhalten von Schulsozialarbeit andererseits führten zwangsläufig dazu, dass eine in die Schule hineingetragene soziale Arbeit unterschiedliche Ausformungen und Handhabungen in Bezug auf die Zusammenarbeit und die Wirkungsbereiche erlangt. Begünstigt wird diese Tatsache zusätzlich durch das Fehlen jeglicher Qualitätsstandards, Rahmenbedingungen und Berufsbeschreibungen für Schul-Sozialpädagogen und die uneinheitlichen und nicht zuverlässigen Träger- und Finanzierungsstrukturen. Schulsozialarbeit blieb bis heute nur eine mehrerer Optionen für Schulen und Schulträger, je nach finanzieller Lage Unterstützungsmaßnahmen in den Erziehungs- und Unterrichtsprozess einzubeziehen. Auch in den Bestimmungen des fortschrittlichen neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes gab es außer der Verpflichtung zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe noch keinerlei Formulierung, die auf ein eigenes Handlungsfeld 'Schulsozialarbeit' hinweisen könnte. Demzufolge unterscheiden sich real existierende Praxisversuche und Modellprojekte häufig in vieler Hinsicht und vor allen Dingen in den Modalitäten der Annäherung und der Intensität der Zusammenarbeit.

Dabei haben sich verschiedenartige Modelle der Einbindung von Schulsozialarbeit in den Schulalltag herauskristallisiert, die auf unterschiedlichen Thesen zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Schule und Sozialarbeit basieren das:

- Distanz-Modell,
- Additive Modell,
- Subordinations-Modell,
- Koordinations-Modell,
- Integrations-Modell.

Eindeutig ist die Kongruenz von Distanz-Modell (Wulfers 1991, S. 75) und Additivem Modell (Drilling 2002, S. 65). Nicht überzeugend scheint aber die von Wulfers vollzogene Gleichsetzung von Suborganisations- und Integrationsmodell, da Integration im Sinne von Zusammenführung, Eingliederung in ein größeres Ganzes, Herstellung einer Einheit im Sinne einer Vervollständigung die – wie es auch Frehner (Frehner 2001) in seinem Aufsatz sieht – höchste Stufe einer möglichen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe darstellt. Wulfers hingegen findet den bestmöglichen Ansatz zur Verwirklichung von Schulsozialarbeit in der von ihm als Kooperationsmodell bezeichneten Organisationsform. Ihr schreibt er einerseits jene Merkmale zu, die in dieser Arbeit dem Integrationsmodell oder der kritischen Integration, wie sie auch genannt wird, zugeordnet werden. Andererseits aber weist sein Kooperationsmodell auch Eigenschaften auf, die mit jenem Ansatz übereinstimmen, der im folgenden Text als Kooperationsmodell bezeichnet ist. Auch Drilling spricht von den „integrationsorientierten Konzepten“ (Drilling 2002, S. 65) als dem Modell mit der höchsten Anforderung an beide Professionen.

Auf dieser Einschätzung basierend sind im Folgenden vier Organisationsformen kurz dargestellt, deren Reihenfolge sich nach dem Grad der Intensität von Solidarität und Verständigung auf einer möglichst stimmigen Interessensebene richtet. Die Modelle 5.2 bis 5.4 wurden den Lehrern entsprechend dieser differenzierten Einschätzung im ersten Durchgang der Interviews

vorgestellt mit der Aufforderung, zu Beginn der Installation von Schulsozialarbeit an ihrer Schule rein gefühlsmäßig ein von ihnen favorisiertes Modell zu benennen. Weitere Fragen sollten eine bewusste Auseinandersetzung mit dieser Entscheidung initiieren (vgl. III.3.3.7.2). Im zweiten Befragungsdurchgang nach 12 bis 18 Monaten zielte die Fragestellung auf eine kritische Bewusstmachung der erlebten Realisierung von Schulsozialarbeit bezüglich der drei Umsetzungsformen und auf die persönliche Bewertung (Vgl. III.4.3.2).

5.1 DAS DISTANZMODELL BZW. ADDITIVE MODELL – LOSE KONTAKTE

Autoren wie Frehner und Wulfers benennen sogar 4 Modelle, wobei ich das so genannte 'Distanzmodell' nicht als Kommunikationssystem für Schulsozialarbeit erachten kann, weil es sich hier im Wesentlichen nur um die bisher übliche Kooperationsart zwischen Schule und Jugendhilfe handelt. Frehner begründet dieses Modell mit der lange Zeit üblichen Haltung der Schule, dass sich die Sozialpädagogik grundsätzlich aus der Schule heraushalten sollte, das heißt sie ist auch nicht im Schulgebäude verortet. Der nach Wulfers nur lose bestehende Kontakt zwischen Schule und den Sozialpädagogen wird allerdings auch von letzteren nicht gesucht, „von einer gezielten Zusammenarbeit [...] kann nicht die Rede sein“ (Wulfers 1991, S. 75). Im Gegenteil lehnt die Sozialpädagogik hier vehement eine Unterstützungsfunktion für unterrichtliche Disziplinierungs- und Integrationsbemühungen ab, sondern beschränkt sich auf eine mögliche, nicht aber notwendige Zusammenarbeit bei Schulfesten, Projekten oder der Hausaufgabenbetreuung.

Drilling beschreibt mit seiner als ‚additives Modell‘ (Drilling 2002, S. 65) bezeichneten Kooperationsform offensichtlich nur eine wenig erweiterte Variante des ‚Distanzmodells‘ und zählt eigentlich exakt die Merkmale der bisher gewohnten Form einer rein pragmatischen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe über das Jugendamt auf:

- Keine institutionellen Veränderungen, es bleibt bei der räumlichen Trennung,
- Nebeneinander von Schule und Schulsozialarbeit mit klar geregelter Zuständigkeit,
- externe Fachkräfte kommen nur bei Bedarf und auf Anforderung an die Schule,
- die Schule bestimmt Zielsetzung, und Zeitpunkt der sozialpädagogischen Aktion,
- alle Aktivitäten sind nur auf Kurzfristigkeit angelegt (Aktionstage, Projektwochen).

Durch diese Abgrenzung von Schule und Jugendhilfe „erhält diese Form der Schulsozialarbeit“ – sofern diese Kooperationsform den Namen Schulsozialarbeit überhaupt rechtfertigt – „zwar ein hohes Maß an Autonomie in ihrem eigenen Handlungsfeld, aber sie verbaut sich die Möglichkeit, eine Änderung oder Beeinflussung des schulischen Sozialisationsbereiches zu erwirken“ (Wulfers 1991, S. 75). Lediglich Nieslony sieht dieses Modell auch schon im Schulgebäude angesiedelt, wenn er die Schulsozialarbeit bereits unter dem Dach der Schule sieht, aber isoliert und separat.

5.2 DAS SUBORDINATIONSMODELL – EINE EINSEITIGE MACHTKONSTELLATION

Erklärt man diese Form der Schulsozialarbeit aus der Übersetzung des Begriffs 'Subordination', verdeutlicht man sehr anschaulich die Struktur dieses Modells. Subordination heißt in der Übersetzung 'Unterwerfung', 'Gefügigkeit' und wird im Duden umschrieben als 'untergeordnete, abhängige Stellung' und als Gegensatz zur Koordination als Aufgabenabstimmung. Laut Wulfers ist diese Organisationsform vorrangig dort anzutreffen, wo es keinen eigenständigen Träger gibt, sondern Schulsozialarbeit in die Trägerschaft der Schule selbst eingebunden ist und dadurch bedingt sowohl der Schulaufsicht untersteht als auch in der direkten Weisungsbefugnis dem Schulleiter untergeordnet ist. Derart eingebundene Sozialpädagogen vergleichen ihre Tätigkeit gerne mit einer Feuerwehrfunktion und fühlen sich oftmals als Hilfspersonal, das in besonderen Notfällen des Schulalltags für einen reibungslosen Betrieb sorgen soll. Tillmann schrieb 1987 in seinem Aufsatz über die Erfahrungen von Sozialpädagogen an Berliner Gesamtschulen: „... haben sozialpädagogische MitarbeiterInnen vor allem durch Aufsicht und Beschäftigungsangebote die Pausen zu füllen. Sie können überwiegend keinen eigenen Arbeitseinsatz entfalten; stattdessen ist ihnen vor allem die tägliche Bewältigung der Schülermassen im Freizeitbereich übertragen“ (Tillmann 1987, S. 391).

Es ist unschwer erkennbar, dass die Sozialpädagogen in dieser Organisationsform ihre Autarkie vollkommen einbüßen und ihnen somit jeglicher selbstständiger Einfluss auf ihre Schülerklientel verwehrt bleibt. „Schulsozialarbeit wird also als Dienstleistungsbetrieb angesehen, über den die Schule verfügt!“ (Frehner 2001, S. 68).

5.3 DAS KOOPERATIONSMODELL – RÄUMLICHE ANNÄHERUNG BEI GLEICHZEITIGER AUTONOMIE

Dieses Modell basiert auf einer räumlichen Annäherung unter der Autonomie der eigenen Profession. Schulsozialarbeit ist als eigene Institution unter einem außerschulischen, meist freien Träger dauerhaft verortet in der Schule, so dass für eine notwendige Kooperation nicht erst Hilfe von außen angefordert werden muss. Die Eigenständigkeit beider Bereiche wird gewahrt, doch so genannte niederschwellige Angebote der Jugendarbeit im Schulhaus garantieren einen unkomplizierteren Zugang zur Sozialarbeit beziehungsweise den Sozialpädagogen ohne Anmeldungen, Vorabklärungen und lange Wartezeiten. Unter diesem Gesichtspunkt wird Schulsozialarbeit „als Handlungsfeld der Jugendhilfe definiert“ (Drilling 2003, S. 7), also als echte Teamarbeit zweier autonomer Institutionen vor Ort, in der gemeinsame Arbeitszusammenhänge je nach Bedarf arrangiert werden können, jede Institution aber mit ihren eigenen professionellen Mitteln und Methoden operiert.

5.4 DAS INTEGRATIONSMODELL – GEMEINWESEN-ORIENTIERUNG DURCH KOMMUNIKATION

Eine Integration im Sinne einer Eingliederung der sozialen Jugendarbeit in das größere Ganze der Schule mit dem Ziel der Herstellung einer Einheit im Sinne einer Vervollständigung ist sicherlich der weitest gehende Ansatz für ein Konzept der Schulsozialarbeit. Gelingt eine solch intensive Kooperation, führt sie möglicherweise zu der immer öfter geforderten „humanen Schule“.

Schule wird zum Lebensraum, der neben der unterrichtlichen Lehre auch soziale Kompetenzen vermitteln soll. Diesem Anspruch kann Schule nur gerecht werden, wenn sie mit der Jugendhilfe eine sehr intensive Zusammenarbeit anstrebt, die über die üblichen Beratungsgespräche hinaus Hospitationen und gemeinsame Unterrichts- und Freizeitprojekte ermöglichen sollte. Eine solche interdisziplinäre Kooperation erfordert eine gemeinsame Ziel- und Aufgabendefinition. Dabei, so postuliert Drilling, geht es nicht darum, „die jeweils unterschiedlichen Arbeitsweisen, Methoden und Verfahren einseitig anzupassen, aufzugeben oder beidseitig gleich zu machen. Es geht darum, sich der Struktur des eigenen Systems bewusst zu werden, die Unterschiedlichkeit zum anderen System herauszuarbeiten und dann die gemeinsame Anstrengung zu unternehmen, in einem Dialog den Beitrag der jeweils eigenen Fachlichkeit auszuweisen“ (Drilling 2002, S. 101). Frehner geht noch weiter, wenn er das Ziel dieses anspruchvollsten Modells in der „Einflussnahme der Sozialpädagogik auf die Lehrkräfte, um dadurch den Unterricht humaner zu gestalten“ (Frehner 1997, S. 6) sieht. Dadurch soll Schulsozialarbeit nicht nur die Sozialisationsbedingungen für die Schüler in der heutigen Gesellschaft verbessern und darüber hinaus eventuell schwer integrierbare Schüler mit sozialpädagogischen Mitteln in den normalen Unterrichtsprozess einbinden helfen - eine Zielsetzung, die nicht von allen Verfechtern der Schulsozialarbeit geteilt wird - sondern durch Hospitationen und Lehrerberatungen zur „sozialpädagogischen Weiterqualifizierung der Lehrer beitragen“ (Segel 1999, S. 258).

Eine solche Organisationsform folgt eindeutig dem Prinzip der Gemeinwesenorientierung, das alle Betroffenen (also Schülerinnen und Schüler wie Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer) eines sozialen Raumes (hier Schule) in die Arbeit mit einbeziehen will, um durch eine konstruktive Auseinandersetzung mit beeinträchtigenden Problemlagen und einer gemeinsamen (basisdemokratischen) Erarbeitung von Lösungsstrategien die Lebensqualität vor Ort zu steigern. „Dies schließt sowohl Maßnahmen und Angebote zur Verbesserung der Kooperation zwischen allen beteiligten Gruppen (also zwischen den LehrerInnen untereinander, zwischen SozialpädagogInnen und LehrerInnen sowie zwischen LehrerInnen und Eltern beziehungsweise SchülerInnen), Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur, also zur Entwicklung der Erholungs-, Kommunikations- und Experimentierräume im Schulalltag, als auch Angebote und Maßnahmen der Beratung und psychosozialen Hilfe ein“ (Olk 2000, S. 190). Dabei versteht sich der Sozialpädagoge je nach Situation und Problemkonstellation als neutraler Moderator durch das Lenken einer Kommunikation oder als Mediator im Sinne eines Vermittlers oder Schlichters in Konfliktsituationen oder aber auch als Initiator von Veränderungen, um innerhalb der diversen sozialen Gefüge einer Schule konkrete Verbesserungen in Zusammenarbeit mit den Betroffenen in die Wege zu leiten. Gleichzeitig aber kommt es darüber hinaus auch zu einer Vernetzung mit möglichst vielen lokalen Institutionen und Initiativen.

Diese wohl umfassendste Definition des Handlungsspielraumes der Schulsozialarbeit erfordert eine große Aufgeschlossenheit und Akzeptanz auf beiden Seiten, vor allen Dingen aber

bei den Lehrern. Die üblicherweise isoliert arbeitenden Lehrer und Lehrerinnen stehen plötzlich vor der ungewohnten Forderung nach Öffnung ihrer Klassenzimmer, nach Offenlegung langjährig ausgeübter Methoden und kritischer Reflexion ihres Handelns schlechthin.

5.5 ZUSAMMENFASSUNG

Das Nebeneinander mehrerer real erprobter Organisationsformen von Schulsozialarbeit an Schulen entspricht der Uneinigkeit im Meinungsbild der Theoretiker als auch der Praktiker hinsichtlich des Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit und ihrer Position gegenüber der Schule und den darin wirkenden Lehrern. Es geht vor allen Dingen um die Frage der Klassifizierung von Schulsozialarbeit in der Hierarchie des Systems Schule, wobei Distanz- und Subordinationsmodell der Disziplin 'Sozialarbeit' beziehungsweise 'Jugendhilfe' lediglich die Funktion der Zuarbeitung oder Dienstleistung unter der Kuratel der Schulaufsicht zur Gewährleistung eines reibungslosen Ablaufs des Schulbetriebs zuerkennen. Demgegenüber überwinden die mehr auf partnerschaftliche Kommunikation fußenden Modelle der Kooperation und Integration diese subordinierte Position der Sozialarbeit zugunsten einer zwar auch autonomen, aber zugleich paritätischen Arbeitsweise und Entscheidungsbefugnis beider Professionen. Dabei kommt es aus dem Verständnis des Integrationsmodells im Idealfall sogar zu einer Beeinflussung der Expertengruppe Lehrer durch beratende Aktivitäten von Seiten der üblicherweise als nachrangig erachteten Sozialpädagogen. Inwieweit darüber hinaus in der Zukunft eine eigenständige, von beiden Disziplinen emanzipierte Profession Schulsozialarbeit entstehen kann, bleibt fraglich, so lange die Lebensfähigkeit eines Konzeptes zusätzlich noch abhängt von dem Wohlwollen und der Finanzkraft beliebiger Träger.

6. ZUSAMMENFASSENDE RÜCKBLICK: SPANNUNGSFELD SCHULSOZIALARBEIT

Folgende Zusammenfassung fokussiert aus der gegenwärtigen Perspektive primär jene für das Spannungsfeld Schulsozialarbeit signifikanten Schwachstellen und Stolpersteine.

Eine ernst zu nehmende Diskussion zur Thematik der Schulsozialarbeit im heutigen Verständnis begann vor nunmehr 35 Jahren vor dem Hintergrund einer allgemeinen reformpolitischen Debatte über die Benachteiligung großer Teile der Bevölkerung hinsichtlich ihrer Bildungs- und somit auch Berufschancen. Unter dem Schlagwort der Chancengleichheit sollten Reformprojekte wie zum Beispiel die Gesamtschulen mit Hilfe einer in die Schulen hereingeholten Sozialarbeit einer möglichst breiten Bevölkerungsschicht den Zugang zu einer besseren Bildung ermöglichen. Unterschiedliche politische Konstellationen bestimmten in den darauf folgenden 20 Jahren die mehr oder weniger ernsthafte Auseinandersetzung mit der sozialen Arbeit im schulischen Bereich, so dass man bis weit in die 90iger Jahre nur von Schulsozialarbeitsprojekten an einzelnen Versuchsschulen reden kann, die in den meisten Fällen weder einer inhaltlichen Planung noch einer wissenschaftlichen Begleitung oder gar Evaluation unterzogen wurden.

Unter dem Einfluss gesellschaftlicher Veränderungen und dem damit verbundenen Problemdruck in den Schulen sowie den veränderten Lebensbedingungen und Verhaltensmustern von Kindern und Jugendlichen (vgl. I.4), wuchs die Erkenntnis, dass sich Schule zusätzlich zur Wissensvermittlung auch um die Vermittlung sozialer Kompetenzen kümmern muss, aber mit ihren Ressourcen diesen Sozialisationsprozess nicht mehr aus eigener Kraft leisten kann. Der im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz vollzogene Paradigmenwechsel der Sozialarbeit kann als Fundament des heute favorisierten Schulsozialarbeitkonzeptes betrachtet werden. In den folgenden Jahren mehrten sich die Empfehlungen und Aufforderungen von Seiten der Verbände und Arbeitsgemeinschaften an Jugendhilfe und Schule zum Einbringen allgemeiner Sozialisationsleistungen der Jugendhilfe in den schulischen Bereich. Die rechtlichen Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit wurden allerdings im Schulrecht der Bundesländer sehr unterschiedlich gehandhabt, der Regelung im KJHG entsprechende Bestimmungen finden sich noch immer nicht verpflichtend in den Schulgesetzen aller Länder.

Diese mangelnde gesetzliche Verankerung begünstigt eine willkürliche Handhabung der Organisationsform Schulsozialarbeit vor allen Dingen dann, wenn es um die Frage der Finanzierung geht, die in den meisten Fällen an die Trägerschaft gekoppelt ist. Das wiederum führt zu einer erheblichen Abhängigkeit der Schulsozialarbeit bezüglich ihrer Zielsetzung und spezifischen Arbeitsformen, der Anstellung von Sozialpädagogen, der Zuwendung von Sachmitteln, der fachlichen Kontrolle sowie der finanziellen Grundlage und Entwicklung dieses speziellen Trägers überhaupt, denn letztere entscheidet über Bestand und Überlebensfähigkeit der Einrichtung überhaupt.

Obwohl die Legitimation einer Schulsozialarbeit sowohl in den fachlichen wie auch politischen Gremien nicht mehr angezweifelt wird, kann aber auf keinen Fall von einem einheitlichen Verständnis von dem, was man unter ihrer Umsetzung versteht, gesprochen werden. Allein schon die Widersprüchlichkeiten in Bezug auf eine allgemeingültige Bezeichnung für eine Jugendhilfe an der Schule reflektieren die Diskrepanz in den Auffassungen über die Inten-

sität der Zusammenarbeit sowie über mutmaßliche Fragen der Zuständigkeiten und Intentionen und der Ressorts.

Berücksichtigt man aber die unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen sowie auch die voneinander abweichenden Ausbildungsstrukturen der beiden Professionen, wird verständlich, dass sich auf Grund des dadurch bedingten stark divergierenden Rollen- und Selbstverständnisses der beteiligten Personen eine konfliktfreie Annäherung oder gar partnerschaftliche, gleichberechtigte Kooperation nicht von heute auf morgen einstellen kann.

Wichtig ist die Bereitschaft der beteiligten Lehrer und Sozialpädagogen zur Ermittlung und Bestimmung einer gemeinsamen Teilmenge, mit deren Hilfe man ein auf Kooperation und nicht auf Distanz angelegtes Organisationsmodell anstreben kann. Dieses muss zwar die Autonomie hinsichtlich der Methoden und Ziele beider Bereiche anerkennen, aber gleichzeitig auch bereit sein, dort aufzubrechen, wo die soziale Aufgabe ihrer Schülerklientel ein gemeinsames Vorgehen verlangt. „Isolierte Schulsozialarbeit reicht nicht aus, sondern sie macht nur Sinn und kann nur im Sinne sowohl der Zweckbestimmung der Jugendhilfe als auch im Sinne einer sich ihrer sozialen Funktion und Verantwortung bewussten Schule erfolgreich sein, wenn es gemeinsame Reformziele gibt, deren Kern die Vermeidung sozialer Marginalisierung durch schulische Auslese sein muss“ (Rademacker 1995).

II. EIN NEUER ANSPRUCH

INTEGRATION VON SCHULSOZIALARBEIT IN DEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESS

Eine ebenso große Bedeutung wie der Frage nach der Installation von Schulsozialarbeit an unseren Schule kommt seit den 90er Jahren der nachdrücklichen Forderung nach einer inneren Schulentwicklung zu, und zwar im Verständnis eines notwendig gewordenen Wandels und nicht nur Veränderns von Schule und der von ihr geleisteten Bildungsarbeit. Schulen verlangen nach dem ersten Modernisierungsschub Anfang der 70er Jahre wieder vermehrt nach einem erneuten Veränderungsvorstoß auf Grund der sich extrem und konstant vollziehenden Wandlungsprozesse mit der rückbezüglichen Wirkung auf die schulische Funktion (vgl. auch II.1.3). Hinzu kommt, dass Schule die Versprechen der 70er-Jahre-Reformen hinsichtlich eines für eine breite Masse zugänglichen sozialen Aufstiegs durch vermehrte Bildung nicht mehr einlösen kann. Arbeitslosigkeit erfasst alle Schulabschluss- und Bildungsbereiche, denn die „Anzahl der Absolventen schulischer Einrichtungen und Universitäten übersteigt den Arbeitskräftebedarf von Wirtschaft und Gesellschaft“ (Raab 1987 S.205), die Investitionen in bildungspolitische Maßnahmen wurden zurückgefahren. Schule braucht wieder eine neue Legitimation für eine zukunftsorientierte Ausrichtung und eine Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer.

Auf der Suche nach neuen Inhalten versuchte man mittels Bevölkerungsumfragen in einer repräsentativen Öffentlichkeit die Einschätzung zur Wertigkeit schulischer Qualifikationen zu ermitteln. Auf diese Weise erfuhr man durch eine 1985 vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund durchgeführte Befragung, dass der Allgemeinbildung auf der Rangliste der von Schule zu vermittelnden Kompetenzen eine klare Priorität eingeräumt wurde. Hans-Günther Rolff, der Leiter des IFS, erläuterte die Umfrageergebnisse und bestätigte, dass die befragten Personen tatsächlich den Begriff der Allgemeinbildung im Sinne Klafkis verstanden haben wollten¹⁶. Rolffs Auswertungen verknüpften Determinanten wie Allgemeinwissen, Höflichkeit, Disziplin, kritisches Denken. Aufgrund der Aussage dieser Ergebnisse wird „Allgemeinwissen offensichtlich nicht auf Verhalten oder einen bestimmten Habitus bezogen, sondern vorrangig auf Bildungsinhalte. Nicht der Gentleman ist gemeint, auch nicht der ‚Fachidiot‘, sondern der allgemein kompetente Bürger“ (Rolff 1987, S.206).

¹⁶ Allgemeinbildung im Verständnis von Klafki bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln.

„Ein wesentlicher Teil einer neuen Konzeption von Allgemeinbildung müsste darin bestehen, dass wir den Unterricht auf epochaltypische Schlüsselprobleme orientieren. Schule müsste solche Themen behandeln wie zum Beispiel Krieg und Frieden, den Umweltschutz, die Weltenergie- und Welternährungsfrage, die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, die keinen haben, oder die Chancen und Gefahren der technisch-industriellen Entwicklung“ (Zeitungsinterview 1999)

Eine neue Schulreform braucht also neue Reformziele, an denen sie die Inhalte festmachen kann für ein selbst bestimmtes Leben und die berufliche Tätigkeit in einer schnell sich wandelnden Zukunft, in der einmal erworbene Berufsqualifikationen durchaus unbrauchbar werden können. In den folgenden Jahren trat die Fixierung auf den Erwerb von Wissen („schulisches Berechtigungswissen“, (Raab 1987, S. 205) und Qualifikationen („für Beruf, für Freizeit, für gesellschaftliche Mitwirkung, die Tauglichkeit des Menschen in seinen unterschiedlichen Lebensbereichen und Tätigkeitsfeldern“, (Rolff 1987, S. 223), zurück hinter die auch heute im Rahmen der Schulentwicklung geforderte Vermittlung von umfassender Handlungskompetenz, die nicht nur im Schulgebäude selbst, sondern durch Öffnung der Schule zum gesamten gegenwärtigen und zukünftigen Lebensraum der Schülerinnen und Schüler vermittelt werden soll.

In diesem Zusammenhang gewinnt die soziale Komponente wieder eine größere Bedeutung. Öffnung der Schule und Vernetzung mit anderen Institutionen, Verständnis von Schule als zentraler Lebensraum lebendigen Lernens für alle jungen Menschen und der Anspruch einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung erfordern die Kooperation mit anderen Institutionen und Erziehungsinstanzen. Dieses Kapitel der Arbeit wird sich - nach einer anfänglichen inhaltlichen Klärung `zeitgemäßer` Begrifflichkeiten im Bereich der Schul- und Organisationsentwicklung – auseinandersetzen mit der sehr unterschiedlich gehandhabten und eher noch offenen oder gar nicht zur Diskussion gestellten Frage nach der Eingliederung von Schulsozialarbeit in den heute überall in Deutschland favorisierten, unter sehr differenzierten Aufgabenstellungen und verschiedenartigen internen wie externen Bedingungen und Vorgaben erprobten Schulentwicklungsprozess, ob man Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung bezeichnen kann.

Zur Beantwortung dieser Frage muss vorher eruiert werden,

- ob Schulsozialarbeit die Kriterien eines Organisationsentwicklungsprozesses erfüllt
- oder ob nicht vielmehr die Konzepte und Methoden der in Schulen integrierten sozialen Jugendhilfe diese Zuordnung verbieten?

Träfe letzteres zu, bliebe Schulsozialarbeit ein völlig unabhängiges, autarkes System beziehungsweise eine in keinerlei schulische Entwicklungsprozesse einzubindende Organisationsform.

1. SCHULENTWICKLUNG WIRD ZUM THEMA DER INNOVATIONSFORSCHUNG

Es scheint bemerkenswert, dass das oben erwähnte `Institut für Schulentwicklungsforschung` oder vormals bis 1988 bezeichnet als `Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung` (ASF) schon im Gründungsjahr 1970 den Begriff der Schulentwicklung verwendete, aber vollzogene Veränderungsprozesse öffentlich als Reform bezeichnet wurden.

Reformen sind im Sinne von Umbildungen, Reorganisationen und Renovierung aus der historischen Betrachtung eine Art Modifikation hinsichtlich einer Verbesserung schon vorhandener Gefüge.

Schul-Entwicklung dagegen erweckt den Eindruck von Bewegung, Dynamik, Erzeugung neuer Strukturen, denn wenn sich etwas entwickelt, gibt es Phasen der Vision, Planung, Erprobung, Durchführung und Verwerfungen, Erfolge und Irrtümer, des Unfertigen, immer wieder zur Veränderung Auffordernden, des Erfolgs sowie des Misserfolgs.

Eben diese Auffassung vertritt auch Hartmut Hentig, wenn er von einem Neudenken von Schule anstelle eines Verbesserns oder Veränderns spricht. Als solche Variante schöpferischen Neubeginns soll im weiteren Verlauf der Arbeit Schulentwicklung weitgehend verstanden werden und versteht sich offensichtlich innere Schulreform als ganzheitliche Erneuerung selbst. Das trifft vor allen Dingen dann zu, wenn Schule in der heutigen Zeit des beständigen Wandels nicht mehr betrachtet wird als eine den bürokratischen Ordnungsprinzipien unterworfenen Institution, sondern als fortschrittliche, dynamische, adaptionsfähige, den eigenen Bedingungen gehorchende, also lernende Organisation mit den bewusst und gezielt übertragenen Funktionen des Change Management, einer Qualitätssicherung und der prüfenden Evaluation. „Von einer lernenden Schule darf aber erwartet werden, dass sie kontinuierlich veränderte Umweltbedingungen reflektiert, sie in eine Beziehung setzt zu eigenen Zielvorstellungen und notwendige Innovationen vornimmt“ (Bühler 1998, S. 6).

Betrachtet man die beiden Prozesse der Schulentwicklung und Organisationsentwicklung getrennt voneinander, so verhalten sie sich nicht ohne weiteres kongruent, denn:

Das Handeln der Schule findet in unserem Kulturkreis unter sich verändernden, der Schule aufoktroierten Rahmenbedingungen statt (zum Beispiel gesetzliche Vorgaben), die also größtenteils außerhalb jeglicher schulischer Einflussmöglichkeiten liegen. Deshalb zielt Schulentwicklung im Sinne eines induktiven Vorgehens primär ab auf direkte Veränderungen innerhalb der Schule selbst und zwar auf eine Modifikation des Handelns und der Abläufe schulischer Prozesse¹⁷ – und hier vorrangig des Unterrichts¹⁸ - zur positiven Beeinflussung der Ergebnisse. Somit gelten personelle und institutionelle Veränderungen sekundär als Transfereffekte, die bei einer optimalen Entwicklung die Ziele einer `autonomen` Einzelschule im Blick haben.

Organisationsentwicklung dagegen fokussiert stets das gesamte Ordnungsgefüge beziehungsweise die gesamte Institution als lernendes System und erstrebt eine Veränderung von außen nach innen, indem sie sich primär auseinandersetzt mit den institutionellen Bedingungsfeldern (nach Dalin, Rolff, Buchen) im Sinne einer eher deduktiven Methode.

Der vom IFS geprägte Begriff der `Institutionellen Schulentwicklung` verbindet mit der Entwicklung der Einzelschule eine analoge Entwicklung zur Lernenden Schule, die sich auszeichnet durch die Gestaltung jener relevanten Infrastruktur, die eine stetige Selbstorganisation, Selbstreflexion und Selbststeuerung erlaubt. Damit werden mit dem Begriff der Schul-

¹⁷ Man spricht in diesem Zusammenhang auch häufig von einer ‚Inneren Schulentwicklung‘

¹⁸ Es „spricht vieles dafür, dass die den größten Erfolg versprechende »Schlüsselstrategie« in der Unterrichtsentwicklung zu suchen ist. Sie stellt die Modernisierung des Unterrichts mit dem Ziel einer Ausgestaltung der Lernkultur einer Schule an den Anfang aller Bemühungen.“ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: „Innere Schulentwicklung in Bayern“, S. 15

entwicklung gleichzeitig die Merkmale der Organisationsentwicklung assoziiert und auf die Schule als Lernende Organisation übertragen.¹⁹

1.1 ORGANISATIONSENTWICKLUNG ALS VORBILD FÜR SCHULENTWICKLUNG

Schon 1979 erkannte Rehm die Organisationsentwicklung als die bedeutsamste Entdeckung im Bereich dynamischer und auf die Zukunft gerichteter Unternehmensgestaltung sowohl für die wirtschaftlichen als auch die sozialen Systeme. Die Aussage basiert auf der Erkenntnis, dass das Umfeld von Organisationen den Wandlungsprozessen unterliegt, die sich gemäß dem aktuellen Zeitgeist und analog zu den gesellschaftlichen Strömungen vollziehen. Je schneller diese Veränderungsprozesse aufeinander folgen, je rasanter sich die Entwicklungen in den verschiedenartigen Technologien beschleunigen und sich das Wissen vermehrt, desto rascher und intelligenter müssen Organisationen jeglicher Art reagieren, um auf dem internen wie externen Markt wettbewerbs- und konkurrenzfähig zu bleiben.

Es geht aber nicht nur darum, sich an das veränderte Umfeld einfach zu adaptieren, sondern alle Beteiligten werden über den Status einer lernenden Organisation zur aktiven Mitgestaltung oder wenigstens Beeinflussung dieses Umfeldes mit Blick auf die Entwicklung der neuen Organisationsstruktur aufgefordert. Unter dem Begriff der Organisationsentwicklung versteht Comelli „einen geplanten, gelenkten und systematischen Prozess zur Veränderung der Kultur, der Systeme und des Verhaltens einer Organisation mit dem Ziel, die Effektivität der Organisation bei der Lösung ihrer Probleme und der Erreichung ihrer Ziele zu verbessern“ (Comelli 1985, S. 96) Die 1980 gegründete Gesellschaft für Organisationsentwicklung e.V. erweitert die Definition mit Blick auf die am Prozess beteiligten Menschen: „Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Einführung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)“ (Kölbach 1998, S. 2).

Eine solche Organisationsentwicklung übertragen auf den Schulbereich beziehungsweise auf soziale Systeme allgemein versteht sich nach Dalin „als ein offenes, planmäßiges, Ziel orientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen, deren Ziel die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der Aufgabenerfüllung ist.“ Organisationsentwicklung im Bereich der Schulen „bedeutet dabei letztlich eine Schulreform auf der Ebene der Einzelschule und durch die Einzelschule“ (Dalin 1995, S. 48) unter Einbeziehung aller aktiv für das Schulleben verantwortlichen Personen sowie des gesamten für jede Schule unterschiedlichen Umfeldes.

Organisationsentwicklung hat stets sowohl die Institution selbst als auch die darin wirkenden Menschen im Fokus seiner Veränderungsbestrebungen, wobei beinahe erstmals in der Ge-

¹⁹ Der in Deutschland als ISP bekannte Schulentwicklungsprozess mit Organisationsstruktur gilt als eine Fortentwicklung des ursprünglichen, von Per Dalin schon 1974 gegründeten IDP (International Development Program), das in Lehrerbildungseinrichtungen nordeuropäischer Staaten und Kanada und ab 1977 im Verbund mit einem Trainingsprogramm für Schulentwicklungsberater in norwegischen Schulen erprobt wurde.

schichte des industriellen Zeitalters dem Menschen eine so maßgebliche Stellung zukommt. Ihm gilt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit hinsichtlich psychosozialer Betreuung in der Organisationsentwicklung. Diese Hinwendung zur systematischen und gezielten Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung der Beschäftigten dient der Humanisierung der Arbeitswelt, hier der einzelnen Organisation, und begünstigt damit die ursprünglich angestrebte Maximierung ihrer Innovations- und Leistungsfähigkeit. Die nachhaltigste Entwicklungskonstellation tritt dann ein, wenn beide Bereiche in gleicher Weise profitieren können: hohe Produktivität versus große Arbeitszufriedenheit durch Eigenaktivität.

Diese starke Involvierung der Mitarbeiter, von denen vielfach der Aufforderungscharakter des Veränderungsprozesses ausgehen soll, basiert auf der bei traditionellen Reformbestrebungen gemachten Erfahrung, dass diejenigen Umgestaltungen keinen oder nur einen äußerst begrenzten Erfolg zeitigen, die nicht wenigstens von einer Mehrheit des betrieblichen Personals anerkannt und aktiv unterstützt wurden. Eine geplante und von externen Fachkräften begleitete Organisationsentwicklung ist fixiert auf die Entwicklung einer so genannten Organisationskultur als Bereitschaft zur Erprobung ungewöhnlicher Methoden und alternativer Konzepte.

Dadurch wird Organisationsentwicklung zu einem weitgehend offenen Prozess, weil die Ergebnisse im Sinne einer nachhaltig vollzogenen Veränderungsstruktur auf dem Weg dorthin immer wieder neu beeinflusst werden können durch den nicht im Detail festgelegten Prozessablauf, indirekt gesteuert von einem Change Management.

1.2 CHANGE MANAGEMENT ALS FÜHRUNG IN VERÄNDERUNGSPROZESSEN

Change Management erhält seine Berechtigung also aus der Wahrnehmung eines externen und/oder internen Veränderungsdrucks. Die Zündung liefern folglich nur echte Eskalationen, die die Notwendigkeit für tief greifende Veränderungsprozesse offenbaren, „weil sie Übergänge markieren, bislang Selbstverständliches in Frage stellen und Haltungen schwächen, die bisher tragfähig waren“ (Schley 1998, S.20). Unternehmen benötigen zur Gestaltung ihrer Veränderungsprozesse Change Management, um Einstellungen und Verhalten der beteiligten Menschen immer wieder den wechselnden Arbeitsanforderungen der relevanten Umwelt anzupassen! Als Change Management bezeichnet man in der Wirtschaft die Menge aller geplanten Konzepte und ausgewählten Methoden zur Steigerung von Effektivität und Effizienz der Veränderungsprozesse in Organisationen. Es ist ein Wandel (change) von der klassischen, Hierarchie gestützten Organisation zu einer lernenden, sich selbst steuernden und von einem Team getragenen Organisation, die einer eigenen immanenten Dynamik folgt und durch den Wandel nicht erlitten oder erduldet, sondern gewollt und aktiv herbeigeführt wird.

Dieser zwar gezielte, aber in seinen Einzelschritten nur bedingt vorhersehbare Ablauf des Veränderungsprozesses bedient sich nach Möglichkeit aller vorhandenen Ressourcen eines Unternehmens beziehungsweise einer Institution. Als Basis für ein Gelingen im Sinne einer potentiellen Zielerreichung ist eine größtmögliche Einbindung und darüber hinaus offene und vertrauensvolle Kommunikation zwischen den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aller Hierarchiestufen unabdingbar. Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Konfliktlösungsstrategie gelten als erstrebenswerte Eigenschaften kooperierender Arbeitsgruppen, die allerdings in der

Wirtschaft üblicherweise gecoacht werden von einem extern angeworbenen 'Change Manager' in der Funktion eines systemischen Beraters oder Organisationsentwicklers. Ihm obliegt es vorrangig den Prozess der ständigen, nie abgeschlossenen Anpassung an konstant sich verändernde Umweltfaktoren bei Stagnation wieder neu zu beleben, neue Schritte anzustoßen, unter den Teammitgliedern zu vermitteln und adäquate Organisationsformen zu finden.

Auch ein schulischer Organisationsentwicklungsprozess sollte begleitet und moderiert werden von einem einzelnen Prozessbegleiter oder einer Steuergruppe, um die Balance zwischen den Kräften herzustellen, die einzelnen Prozessschritte zu analysieren, die Ressourcen und Potentiale zu aktivieren und je nach Bedarf zu bündeln und zu lenken und neue Arbeitsprinzipien und methodische Kompetenzen in das Vorhaben einzubringen. Ihnen kommt mit der Rolle im 'Change Management' mehr eine anbahnende und lenkende, weniger eine selbst 'machende' Funktion zu. Mit Sicherheit werden die Mitglieder eines Kollegiums entsprechend ihrer individuellen Mentalitäten und Einstellungen zu ihrer Arbeit in sehr differenzierter Weise auf eine geplante Veränderungsabsicht innerhalb der Schule reagieren. Da nicht alle mit der gleichen Begeisterung und dem entsprechenden Engagement den Veränderungsgedanken favorisieren werden, müssen eben diese Prozessbegleiter (Change Manager) jeden Einzelnen „da abholen, wo er steht“, eine Aufgabe, die im Prozess Involvierte aus unterschiedlichen Gründen nicht leisten können. Schley unterscheidet insgesamt vier Typen, die sich entsprechend ihrer Grundhaltung in dem Kräftefeld unterschiedlich einbringen (Schley 1998, S. 29).

Danach braucht ein gelungener Schulentwicklungsprozess innerhalb eines Kollegiums alle vier Vertreter in einem ausgewogenen Verhältnis, weil jedem Typus eine besondere Funktion innerhalb des Prozessverlaufs zukommt (Abb. 1):

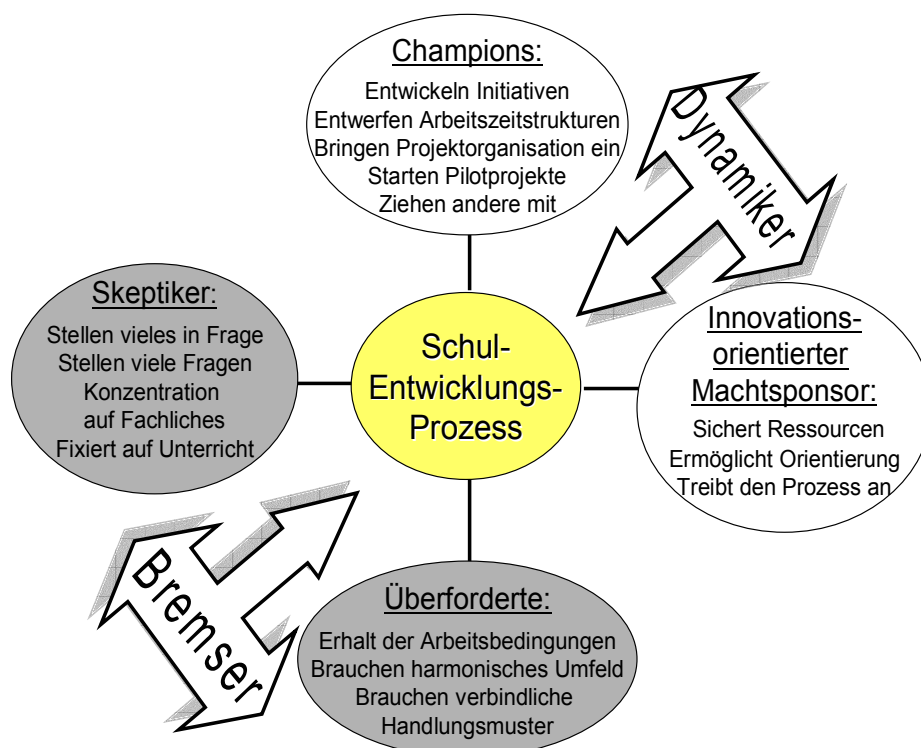


Abb. 1: Change Management: Beeinflussung des Veränderungsprozesses durch unterschiedliche Lehrertypen

-
- Champions können mit viel Euphorie, Energie und Kreativität andere Kollegiumsmitglieder für die Idee gewinnen, im Übereifer aber auch Chaos verbreiten.
 - Machtsponsoren übernehmen Leitungsfunktionen, die den Prozess immer wieder vorantreiben und innerhalb der Teams auch ohne weiteres für Konfliktstoff sorgen auf Grund ihres Freiheitsstrebens und ihrer Risikofreude.
 - Skeptiker möchten nicht in ihrer unterrichtlichen Arbeit gestört werden, stehen aber dem ganzen Prozess nicht hindernd, sondern sachlich gegenüber. Sie bremsen durch ihre kritische Haltung indirekt vor kopflosem Aktionismus.
 - Selbst die immer Überforderten wirken bewahrend bezüglich jener innerschulischen akzeptablen Gefüge und bewährten Techniken, die Gefahr laufen im Übereifer eines unkritischen Enthusiasmus einfach über Bord geworfen zu werden.

Und natürlich gibt es auch diejenigen, die man überhaupt nicht mehr motivieren kann zu einem aktiven Mitwirken, aber nach Schley schaden sie der Qualität des Prozesses und der Schule nicht, solange sie dem „Gleichgewicht der unterschiedlichen Kräfte“ und einer „Dynamisierung der Wechseldimensionen“ im Sinne einer „Stabilisierung des Gesamtsystems“ nicht auf Grund ihrer Überzahl entgegenwirken können (Schley 1998, S.30).

Für die Schule heißt dies, dass die für das Gelingen von Schule Verantwortlichen (Leitung – Lehrer – Behörden) die externen Veränderungsvorgaben (Schulmisere – Unterrichtsnotstand - Ausbildungsdefizite) realisieren als Chance zur inneren Anpassung des Systems Schule. Die Mitglieder der Organisation Schule – hier also vorrangig "Lehrende müssen im Sinne einer professionellen Gemeinschaft gemeinsam lernen und ihre Vereinzelung in der schulischen Arbeit überwinden" (MSWWF 1999, S. 11) zugunsten einer absichtlich herbeigeführten und zielgerichteten Kooperation sowie einer kollektiv getragenen Verantwortlichkeit.

Lernen heißt in diesem Zusammenhang das Suchen nach neuen Problemlösungssystemen durch eine Modifikation von Normen, Strategien und Zielen der Organisation selbst. Es geht hier also um eine Form des Organisationslernens als ein In-Frage-Stellen des Ist-Zustandes bis hin zum Meta-Lernen – des Lernens von Lernen im Sinne eines Problemlösungslernens beziehungsweise eines Suchens nach neuen Problem-Lösungs-Kapazitäten. „Das heißt, dieses Lernen ist zum einen darauf fokussiert, den Horizont der eigenen, gewohnten (Lern-)Umwelt zu überschreiten und zu ergründen, in welche umfassenderen Kontexte diese eingebettet ist und wie sie von diesen abhängt.“ (Dierkes 1998, S. 8)

Wie bei jedem kreativen Lernen sind Fehlentscheidungen, Rückschritte und Irrwege legitime Ausdrucksformen der angestrebten Organisationskultur und sollten eher als Herausforderung denn als Niederlage empfunden werden. Erst diese ständige Neuorientierung und stetige Veränderungsbereitschaft macht Schule zu einer lernenden Organisation. Die sensible Aufgabe des externen Moderators erstreckt sich dabei auch auf die Registrierung unterschwelliger, oftmals emotionaler Widerstandssignale, mit denen er sich auseinandersetzen muss, denn negative Strömungen wie „Geheimhaltung, Gerüchte, Widerstände, Zeitdruck und Überforderung schwächen den Projekterfolg“ (Schley 1998, S. 43). Ein interner, aus den eigenen Reihen rekrutierter Moderator wäre gefühlsmäßig viel zu eng in die ihm bekannten Strukturen des Kollegiums involviert, als dass er in Krisenmomenten aus der Sicht seiner Kolleginnen und Kollegen objektiv intervenieren könnte.

1.3 DIE NEUE 'UNÜBERSICHTLICHKEIT' - AUSLÖSER FÜR INNOVATIVES DENKEN IN DER SCHULE

Schule musste zu allen Zeiten auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren, wenn auch häufig mit Verzögerung. Angesichts eines stark komprimierten und rasch wechselnden und tief greifenden gesellschaftlichen und kulturellen Wandels speziell im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts werden Bildungswesen und Schulen vor immer neue Herausforderungen gestellt. „Der epochale Umbruch von der Industrie- zur Wissensgesellschaft stellt die Schule vor anspruchsvolle Aufgaben: Sie muss junge Menschen auf ein Leben in einer dynamischen und komplexen Welt so vorbereiten, dass sie kompetent, flexibel und verantwortungsbewusst die Zukunft gestalten können“ (KM 2001, S. 6). Permanenter Wandel sowie schneller Wechsel oder gar die Überlappung unterschiedlicher gesellschaftlicher Strömungen sind heute eine dauerhafte, wenn nicht gar die verlässlichste Konstante unseres Gesellschaftssystems geworden. Von der 'Krise der Gegenwart' ist immer wieder zu lesen, die einhergeht mit den inhaltlich nicht mehr klar voneinander abzugrenzenden Umschreibungen eben dieser gegenwärtigen parallel oder synchron existierenden Gesellschaftsformen (vgl. I.1.4.1) und ihrem jeweils ungeschriebenen Diktat an Denkschemata und Verhaltensmustern. Eine damit einhergehende Polarisierung von Orientierungsmöglichkeiten und Lebensmustern erschwert die Integration Heranwachsender in ein einheitliches und für alle verbindliches gesellschaftliches Ordnungssystem mit fest gefügten und anerkannten Wertvorstellungen, das es in dieser Form offensichtlich nicht mehr gibt. Der Soziologe Ulrich Beck, der schon Mitte der 80er Jahre den Begriff von der 'Risikogesellschaft' prägte, hält die zusätzliche Komponente der radikalen 'Individualisierung' unserer Gesellschaft darüber hinaus für ein soziales und pädagogisch schwer lösbares Problem.

Angesichts dieser 'neuen Unübersichtlichkeit' (Jürgen Habermas) und einer damit verbundenen Überfrachtung von Schule mit immer neuen gesellschaftlichen Problemstellungen und Thematiken wuchs vermehrt die Einsicht, dass sich Schule aus diesem Dilemma befreien muss. „Jedes wichtige oder auch nur eingebilddete politisch-gesellschaftliche Problem wird den Schulen zur Lösung aufgetischt. Betrifft es die Schüler selbst [...], soll die Schule intervenieren, betrifft es eher die Erwachsenen, soll sie vorbeugen. Unentwegt gehen entsprechende Erlasse der Kultusminister auf die Schulen nieder, die dann solche Stoffe aussuchen sollen, an denen das angeblich erzieherisch Notwendige zu vermitteln ist, obwohl eigentlich jedem Kundigen klar ist, dass das so gar nicht funktionieren kann; aber die öffentliche Meinung ist dann erst einmal beschwichtigt“ schreibt Hermann Giesecke in der Einleitung zu seinen Erfahrungen mit 30 Jahren Bildungspolitik (Giesecke 1998/2, S. 11). Eine realistischere Einschätzung der schulpolitischen Lage innerhalb der letzten zwei Dekaden gibt es kaum, zumal sich zusätzlich immer deutlicher herauskristallisierte, dass verstärkt auch die Lehrerschaft auf Grund der immer größer werdenden Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit unter Belastungssyndromen bis zum Burnout leidet. Man muss „Schule neu denken“ – wie Hartmut Hentig schon 1993 sein Buch – eine „Übung in praktischer Vernunft“ – nannte. Die bestehenden veränderten Umweltsituationen bedingen, dass Schule über eine Wissensvermittlung hinaus Lebenshilfe sein muss und entsprechend bewegen sich viele Schulen seit dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts mehr denn je. Sie geben sich bewusst ein Profil, stellen ein Programm auf und denken über ihre Methoden nach. Sie befinden sich vermehrt in einem Prozess der Umorientierung und Umorganisation, den man übergreifend als Schulentwicklung bezeichnet.

Seit der von Johannes Rauh initiierten, von der Bildungskommission NRW 1995 veröffentlichten Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ gibt es eine breit gefächerte Diskussion um die Qualität von Schulen und woran man diese messen und erkennen kann – immer wieder verunsichert oder bestärkt – je nach Sichtweise - durch unerwartete und damit für die Bevölkerung erschütternde Ergebnisse der unterschiedlichen internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA. Frank Tollmien spricht in seinem Aufsatz von ca. 800 Veröffentlichungen in den Jahren 1997/98, die sich weitgehend mit der Qualität von Schulen und Schulprogrammen auseinandersetzen und leitet daraus ab, dass „kaum ein anderes Thema den Bildungsdiskurs in den letzten Jahren mehr geprägt hatte, als die Frage nach der Qualität im Bildungswesen.“ (Tollmien 1999, S. 2). Gleichzeitig bemängelt Tollmien, der aus der Behindertenpädagogik kommt, einerseits die für ihn in diesem Kontext unverständliche Tatsache, dass „in der Mehrzahl der Veröffentlichungen nur wenige oder keine Aussagen zur Förderung von benachteiligten Gruppen zu finden sind“, (ebd.) ein Kontrapunkt zum Qualitätsstreben. Andererseits sieht er in den Dokumentationen ein großes Defizit an klaren Begriffsdefinitionen sowie Lösungsansätzen im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

1.4 SCHULENTWICKLUNG – EIN SCHLAGWORT DER BILDUNGSPOLITIK

Zentrale Begriffe aller Publikationen sind aber jene der schulischen Innovation im Sinne einer Schulentwicklung. Damit ist dieser eher schon betagte Begriff im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zum zentralen und fortschrittlichen Thema einer innovativen Bildungsdiskussion überhaupt geworden, wobei Schulentwicklung im Sinne Rolffs verstanden werden soll als eine gleichwertige „Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Rolff 2000, S.37). Diese Definition weist deutlich auf Rolffs Affinität zur Organisationsentwicklung und einem Transfer von Organisationsdenken in schulische Reformprozesse, Schulentwicklung wird bei ihm und seinem Team zu einem institutionellen Schulentwicklungsprozess (ISP). Ganz anders dagegen argumentiert Klippert, der vordergründig eine pädagogische Schulentwicklung mit einem Unterrichts- und Methoden zentrierten Ansatz anstrebt, ein Ansatzpunkt, der ausgeht von „den realen Problemen und Belastungen der Lehrkräfte im Unterricht“ und „durch die vielfältigen Formen der Teamarbeit im Zuge des pädagogischen Innovationsprozesses nicht zuletzt den Teamgeist im jeweiligen Kollegium“ fördert (Klippert 2000, S. 16). Darüber hinaus gibt es noch weitere abgewandelte Konzepte, bei denen aber eine weitgehende Übereinstimmung bezüglich folgender Schwerpunkte und Zielsetzungen besteht.

1.4.1 SCHULENTWICKLUNG ALS MASSNAHME GEGEN DEFIZITE IM BILDUNGSWESEN?

- Schulentwicklung ist eine Antwort auf die durch gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse bedingten bizarren Situationen in den Klassenzimmern, die einen normalen Unterricht im Sinne einer Wissensvermittlung mit Hilfe des erprobten Methodenrepertoires, unterschiedlicher Medien und wechselnder Unterrichtsformen nicht mehr erlauben und das Belastungspotential der Schule enorm erhöhen.

-
- Schulentwicklung hat das Ziel, Schulen aus ihren Abhängigkeiten zu entlassen in die Autonomie oder besser Teilautonomie der Einzelschulen mit allen Verantwortlichkeiten und mit einer Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und Besonderheiten der jeweiligen Schule und ihrer Schülerklientel.
 - Schulentwicklung ist nicht, wie in vorhergehenden Epochen üblich, eine von oben verordnete und aufoktroyierte Reform, der sich alle in Schule Arbeitenden unterordnen müssen. Sie ist vielmehr ein an spezifischen Defiziten orientierter Veränderungsprozess, der von den beteiligten Personen in der Schule – Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung, Schülerinnen und Schülern, Eltern – angestoßen und auch ausgeführt wird. Darum spricht man in diesem Zusammenhang auch von einer `Inneren Schulentwicklung`.
 - Schulentwicklung ist ein Veränderungsprozess in kleinen Schritten und über einen längeren Zeitraum hinweg, in den sich möglichst viele in Schule involvierte Personen einbeziehen lassen sollten.
 - Schulentwicklung umfasst entsprechend der auf dem Augsburger Bildungskongress vom April 2000 abgefassten `12 Augsburger Thesen` die Entwicklung der drei Hauptbereiche `Organisation`, `Personal` und `Unterricht` (vgl. Rolff, 2000).
 - Schulentwicklung beschäftigt sich somit mit allen Facetten des Schullebens, an denen die Qualität einer Schule gemessen werden könnte, also neben der Entwicklung und Erprobung neuer Formen des Lehrens und Lernens im Unterricht – unbestritten dem „Kerngeschäft“ schulischen Wirkens nach wie vor – setzt sie sich mit Themen auseinander wie:
 - „Partizipation von Schülerinnen und Schüler am gesamten Schulleben,
 - Zusammenarbeit mit den Eltern,
 - Gestaltung von Konferenzen und Mitarbeitergesprächen,
 - Verbesserung der Kommunikation und Teamentwicklung im Kollegium,
 - Entwicklung einer `Corporate Identity`,
 - Öffnung der Schule nach außen,
 - Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.“ (Pötke 1998).
 - Schulentwicklung braucht ein eigenes präzise strukturiertes und auf die Bedürfnisse der Einzelschule zugeschnittenes Schulprogramm, das möglichst über eine ganz spezifische und vor allen Dingen bewusste Bildung eines Schulprofils die pädagogische Wirkungskraft positiv beeinflussen soll.

1.4.2 SCHULENTWICKLUNG IM KONTEXT MIT DEM GESELLSCHAFTLICHEN AUFTRAG VON SCHULEN

Ob Institutionelle Schulentwicklung, Pädagogische oder Innere Schulentwicklung – immer geht es um eine Initiierung von Veränderungsprozessen, die von einem ganz konkreten Problemfall in der einzelnen Schule ausgehen und somit nur noch in Einzelfällen vergleichbar sind mit dem Verlauf in anderen Schulen. Auf keinen Fall aber darf durch diese Vereinzelung Schulentwicklung zum reinen Selbstzweck verkommen, weil sich im Extremfall die Einzelschulen in ihrer individuellen kreativen Prozessgestaltung nicht mehr nach den ehemals zentralen Steuerungsmitteln ausrichten müssen und somit Aufmerksamkeit und Engagement fast ausschließlich auf die zu verbessernden Kommunikationsstrukturen fixiert sind. Es ist Wachsamkeit geboten, weil doch „allein die vielen Ebenen und Gruppierungen dieser Entwicklun-

gen erwarten lassen, dass zunächst nur Steuerungsprobleme kommuniziert werden. Kommunikation ist bekanntlich immer auch das Erzeugen von Missverständnissen“, was nicht dazu führen darf, dass Zeit und Energie primär aufgewendet wird, um „mit Kommunikation Kommunikation korrigieren zu müssen“ (Oelkers 2002/2). Auch darf über das Eruiere von „tatsächlichen Bedürfnissen der Mitglieder“ „im Bildungs- und Sozialbereich“ (Dalin 1995, S.38) der zu erwartende Transfereffekt auf das Kerngeschäft von Schule, den Unterricht, nicht missachtet werden, denn „wenn Schulentwicklung nicht zumindest die Gelingensbedingungen des Unterrichtens verbessert, bleibt sie leer. Der Unterricht ist nach wie vor das Zentrum von Schulehalten, allerdings zunehmend ein Unterricht, der auch erzieht, und der sich nicht nur auf die Lern-, sondern auch auf die Lebenswelt bezieht“ (Dalin 1995, S.148).

Ein besonderes Anliegen dieser Arbeit wird es stets sein, den Wert der Schule kontinuierlich zu messen an ihrem gesellschaftlichen und politischen Auftrag als allgemein bildende Institution, deren ursprüngliche Aufgabe und Verpflichtung nach wie vor darin besteht, jedem Mitglied der Gesellschaft durch Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einen seinen Anlagen und Fähigkeiten entsprechenden Start in ein selbst bestimmtes Leben zu ermöglichen. In einer flexiblen Reaktion auf sich ändernde Umweltbedingungen aber auch auf progressive intellektuelle Anforderungen liegt die eigentliche Herausforderung an Schulentwicklung, die einem zeitgemäßen Bildungsbegriff gerecht werden soll. Dabei ist auch die Sinnhaftigkeit einer absoluten Hinwendung zur Einzelschule und des Reflektierens auf eine totale Autonomie jeder Schule zu hinterfragen, unterliegen Schulen auf Grund ihres öffentlichen und allgemeinen Auftrages doch zweifelsfrei rein pragmatischen Zwängen und Gesetzmäßigkeiten. Das Prinzip des „Top-Down“ hat in Schulentwicklungsprozessen offenkundig ausgedient, das kontradiktorische „Bottom-Up“-Verfahren wird dagegen nicht bedingungslos praktikabel sein, weil es sowohl in den Fragen

- der Budgetierung,
- des aus Gründen der Chancengleichheit weitgehend verbindlichen Lehrplans²⁰ und
- der immer lauter geforderten allgemein gültigen, abprüfbaren Leistungskriterien

diverse, die Autonomie limitierende, obligatorische Standards beziehungsweise zentrale Steuerungsmittel geben wird. Die durch die Ergebnisse der internationalen Leistungs-Vergleichstests hervorgerufenen öffentlichen Irritationen zeigten deutlich, wie sehr zweckgebundene Ansprüche an Schule und Unterricht - zum Beispiel die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einer zeitgemäßen Alltagsbewältigung, die weit über das Beherrschen der so genannten Kulturtechniken hinausgeht - stillschweigend und zu Recht von allen Schichten der Gesellschaft gestellt werden. Eine Entlassung der Schulen in den rechtlichen Zustand, der unter Autonomie, abgeleitet aus dem griechischen autonomos, als nach eigenen Gesetzen lebend zu verstehen ist, scheint euphemistisch, denn weder unsere politischen Gegebenheiten noch unsere rechtlichen Grundlagen lassen die Annahme zu, Schulen könnten beliebig in einen rechts- und regelfreien Raum entlassen werden, in dem nur noch Selbstverwaltung auf allen Ebenen herrscht. Es stellt sich auch die Frage, ob ihnen damit wirklich gedient wäre oder ob dieser Anspruch neben allen anderen Aufgaben und Innovationsbestrebungen nicht eher einer Überforderung gleich käme. Autonomie wird – wohl aus diesem Grunde – von vielen Autoren mittlerweile abgeschwächt als Teilautonomie beschrieben, wobei Begriffe wie Unabhängig-

²⁰ „Lehrpläne bieten Einzelschulen Freiraum“, aber sie müssen „Kontinuität von Erziehung und Bildung auf den verschiedenen Schulstufen gewährleisten“ Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe - Bozen – 2002

keit, Eigenständigkeit, Selbstbestimmung unverfänglichere und sachdienlichere Synonyme für Autonomie darstellen.

Unterricht ist und bleibt das zentrale Anliegen von Schule, auch wenn heute im Zusammenhang mit Schule immer häufiger Begriffe wie Erziehung, Sozialisation und Lebensweltorientierung im Vordergrund zu stehen scheinen. Schulentwicklung im modernen Verständnis wird im weiteren Verlauf der Arbeit deshalb auch stets im Dienste einer Optimierung der Lehr- und Lernsituation zur Erfüllung dieser primären Kernaufgabe gesehen. Der Weg dorthin kann jedoch, je nach der individuellen Ausgangslage einer Schule und nur im Rahmen jener genannten nicht zu generalisierenden Prämissen, selbst bestimmt werden. Auch wenn im Folgenden – quasi als Antwort auf die veränderten sozialen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und die dadurch bedingten erschwerten Unterrichts-, sprich Lehr- und Lernsituationen für Lehrende wie Lernende (vgl. III.1.3.2.-1.3.4) – primär die Diskussion um Schulklima und Schul-Ethos einen breiten Raum einnehmen wird, so wird auf einen nachrangigen Synergieeffekt spekuliert, der aus einem positiven sozialen Klima im Sinne eines ‚Ethos der sozialen Organisation‘ resultiert und jedes schulische Agieren – also auch Unterrichten – positiv beeinflussen wird.

1.5 SCHULENTWICKLUNG IN EINER SCHULE ALS LERNENDE ‚NON-PROFIT-ORGANISATION‘

Eine so verstandene Schulentwicklung kann zusammenfassend definiert werden als:

- ein längerfristig angelegter,
- organisatorisch umfassender,
- zeit- und energieintensiver Entwicklungs- und Lernprozess von Schule und den in ihr tätigen Menschen
- unter direkter Mitwirkung aller Betroffenen
- mittels praktischer Erfahrung,
- durch einen ständig immer wieder neu angefachten Lernprozess
- und durch Selbst- und Fremdevaluation.

Schule wird nunmehr weniger betrachtet als staatliche Institution mit auf der Verwaltungsebene erlassenen Reformvorgaben. Mit einem neuen innovativen Verständnis von Umstrukturierungsprozessen sieht man in der Schule eine Organisation im Sinne eines Systems von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Einzelindividuen oder Personengruppen.

Vielfach favorisiert man heute eine besonders starke Orientierung an den Methoden und Maßstäben der Wirtschaft. Wohl wissend, dass Schule und Wirtschaft bezüglich ihrer Regeln und Zielsetzungen keine gemeinsame Basis haben, erhofft man sich eine höhere Effizienz durch die Einbeziehung wirtschaftlichen Instrumentariums in die Umstrukturierungsprozesse von Schulen, denen man vergleichbar mit einem wirtschaftlichen Unternehmen, das Etikett ‚Organisation‘ verleiht und in diesem Zusammenhang von ‚Organisationsentwicklung‘, ‚Qualitätssicherung‘, ‚Change Management‘ und ‚Personalentwicklung‘ spricht.

Gilt als Ziel der Organisationsentwicklung die „lernende Organisation“, ist als Pendant dazu die „lernende Schule“ das Ziel der Schulentwicklung. Ungeachtet der oft kontrovers geführten Diskussion um die Fragestellung, ob Schulen auf Grund der institutionellen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Struktur, Ziele, Technologie und Mitglieder eigentlich selbst lernen können, da sie vorrangig eine Einrichtung darstellen, in der üblicherweise gelernt wird, oder ob die Rede von der „lernenden Schule“ lediglich eine Metapher sei, liegt dieser weiteren Arbeit ein Verständnis von organisationalem Lernen im Sinne Wiegands zugrunde. Wiegand sieht Lernen in Organisationen dann realisiert, „wenn durch zustandsgebundene (Lern-) Prozesse in und/oder von Organisationen Wissen geschaffen wurde, das die Verhaltensmöglichkeiten der Organisation [...] vergrößert“ (Wiegand 1996, S. 67). Es geht also in diesem Zusammenhang an erster Stelle nicht um Verhaltensmodifikation, sondern um Wissens- und Verständniszuwachs bezüglich der Ursachen und Wirkungen von Verhaltensmustern und der möglichen Wechselwirkungen zwischenmenschlicher Interaktionen. Dass ein solches zusätzlich erworbenes Wissen auf Grund höherer Einsicht auch fundamentale Verhaltensänderungen provozieren kann, wird nicht ausgeschlossen, soll aber nicht explizite Zielsetzung eines innovativen Vorgehens – sicherlich auch nicht eines sozialpädagogischen Handlungskonzeptes von Schulsozialarbeit sein.

Schule ist aber im Gegensatz zur produzierenden Organisation (Profit-Organisation) eine Problem verwaltende Organisation (Non-Profit-Organisation - NPO) und im Sinne der Unternehmens-Organisations-Modelle eine lernende Organisation. Eine NPO ist eine gemeinnützige Organisation, die primär mehr ideologische Ziele im Sinne einer Schaffung von Werten für Dritte und 'not for profit' verfolgt, allerdings genau wie Unternehmen ein Management benötigen, das:

- Ziele formuliert,
- Pläne erarbeitet,
- Entscheidungen fällt,
- Arbeitskräfte beschafft und motiviert,
- den „Output“ (das Ergebnis) kontrolliert.

Schulen sind demzufolge staatliche, gemeinwirtschaftliche NPOs zur Erfüllung eines demokratisch festgelegten öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages auf Bundes-, Länder- oder Gemeindeebene zur Erbringung konkreter Leistungen für die Bürger und stehen damit in einem ständigen dynamischen Spannungsverhältnis mit ihrer Umwelt. Die Definition „lernende Schule“ bezieht sich ausschließlich auf die Mitglieder der Organisation, also auf die Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung, denn von deren Entwicklungsbereitschaft einerseits und ihrer auf kollektivem Verständnis basierenden Zielorientierung andererseits hängt die Lernfähigkeit der Organisation Schule ausnahmslos ab.

Auf dieser Bedeutungsebene sind Schulen im Gegensatz zur traditionellen, zentralisierten und bürokratischen Ordnung lernende Organisationen, die

- auf einer gemeinsamen Basis
- das im jeweiligen System der einzelnen Schule vorhandene Wissens- und Erfahrungspotential
- für alle Mitglieder der Organisation zugänglich macht.

Dabei verfolgt die Organisation Schule das Ziel, durch fortwährendes Lernen im Sinne von Wissenszuwachs und Verständniserweiterung auf den beständigen Wandel in Umwelt und Gesellschaft zu reagieren, um nachhaltig auf die Anforderungen der Zukunft vorbereiten zu können. Es geht also um die Einbeziehung aller verfügbaren Potenzen und Ressourcen der Mitglieder einer Organisation (hier der an einer einzelnen Schule Beteiligten) (vgl. II.2.3), aus der eine neue Qualität hervorgehen soll. Schule versteht sich folglich als ein sich behutsam und stufenweise entwickelndes, an Fortschritt und Wandel orientiertes System

- innerhalb eines konkreten Umfelds und Wirkungsbereiches (Lebenswelt),
- im Konsens mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag und der zentralen Aufgabe von Schule (Allgemein-Bildung im Sinne von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten),
- und den daraus resultierenden logischen und infolgedessen allgemein verpflichtenden Determinanten (Curriculum – abprüfbare Leistungsstandards – Finanzrahmen).

Schulen befinden sich damit auf dem Weg zu einer „Guten Schule“ und sind auf der Suche nach ihrer individuellen Profilierung und Professionalisierung, die sie in die Lage versetzt, die externen Erwartungsstandards durch interne Unterrichtsqualität erfüllen zu können. Dabei darf Schulentwicklung also nicht um ihrer selbst Willen passieren und introversiv nur auf die innerschulische Perspektive fokussiert sein, sondern sie muss die offiziellen Erwartungen und Anforderungen, die von allen Schulen derselben Kategorie erfüllt werden müssen, gleichermaßen berücksichtigen.

1.6 ZUSAMMENFASSUNG

Schule braucht wieder einmal Reformen und auf der Suche nach den einer modernen Schule adäquaten Rezepten erhebt sich gleichzeitig die Frage nach neuen Handlungsstrategien für eine Veränderung vielleicht schon verkrusteter Schulstrukturen zur Erreichung einer höheren Effizienz und nachhaltigeren Effektivität. Institutionelle Schulentwicklung als Innovationsansatz, der die Ziele einer inneren oder pädagogischen Schulentwicklung an die System übergreifenden Intentionen der Organisationsentwicklung koppelt, wird zu jenem dynamischen Prozess erhoben, der Schulen auf dem Weg zu lernenden Organisationen im Sinne einer konstanten Anpassung an sich ändernde Umweltbedingungen begleitet, unterstützt und anleitet.

Die fast zeitgleich angestrebte Installation von Jugendhilfe an Schulen unter dem Namen der Schulsozialarbeit sollte vielerorts dazu beitragen, die Defizite einer veränderten Kindheit zu kompensieren und die Schulsituation zu entlasten. Es handelt sich dabei um ein Innovationsvorhaben, das zwar analoge Strukturen und Intentionen aufweist wie andere Abläufe und Projekte des Schulentwicklungsprozesses, aber bisher nicht eindeutig als ein Mittel der Institutionellen Schulentwicklung gesehen wird.

Schulentwicklung entzündet sich in der Regel an akuten Krisensituationen, in denen sich Schulen und Lehrkräfte weitgehend befinden durch

- eine Überfrachtung des Unterrichts mit aktuellen, dem Zeitgeist erwachsenden, oft diffusen Problemthemen und Problementwicklungen,

-
- eine daraus erwachsende tendenzielle Überlastung der Lehrerinnen und Lehrer, die alle Inhalte in den Unterricht integrieren müssen, ohne Probleme lösen zu können
 - und das dadurch bedingte, latent wirkende Überforderungssyndrom, dem sich die Lehrkräfte ohnmächtig ausgeliefert fühlen,

und soll jede einzelne Schule dahin führen, dass sie „ihren Entwicklungsprozess“ – aus der Krise – „selbstbewusst reflektiert, so weit möglich aus eigener Kraft steuert und kontrolliert“ (Meyer 1998, S.11). Auf dem Weg aus einem ungeliebten Ist-Zustand hin zur ‚Lernenden Schule‘ muss sich Schule – Leitung wie Lehrkräfte - motiviert und zielgesteuert durch die Vision eines besseren Soll-Zustandes am Ende des Weges, orientieren an „einem fortwährenden, dynamischen Prozess der Ziel- und Maßnahmenklärungen“ (ebd.).

So verstanden rückt Schulentwicklung in ihrem weitgehend autonomen Prozesscharakter schon sehr in die Nähe der Organisationsentwicklung, die ausgerichtet ist auf eine geplante, systematische und gesteuerte Veränderung einer Organisation als Gesamtgefüge aus Institution beziehungsweise System, individueller Kultur und den beteiligten Menschen, die durch ihre aktive Mitwirkung am Veränderungsprozess im wirtschaftlichen Produktions- und Arbeitsablauf erstmalig Einfluss auf die zukünftigen Strukturen nehmen können. Arbeitsplatzzufriedenheit gilt als wichtiges Merkmal, fast als Voraussetzung für Endqualität.

Mitarbeiterbeteiligung und Selbststeuerung machen allerdings kompetente Führungskräfte nicht überflüssig, die in einer neuen Rolle eines Change- oder Qualitätsmanagements im Sinne einer systemischen Beratung bei allen anfallenden Operationen innerhalb der Ablaufprozesse agieren. Dabei muss ein solches Management in der Lage sein,

- die zum Erfolg führenden Prozessfaktoren zu erkennen,
- alle vorhandenen Ressourcen zu aktivieren,
- neue Prinzipien und Techniken innerhalb des Arbeitsprozesses zu konstituieren
- und Konfliktpotential frühzeitig zu erkennen und zu entschärfen.

Es handelt sich also durchweg um eine moderierende, Prozess begleitende Steuerfunktion durch ein Team oder einzelne Personen. Sinn und Zweck von Organisationsentwicklung und Change Management ist eine, über verbesserte Produktqualität und entsprechende Kundenzufriedenheit erzielte, Gewinn orientierte Effizienzsteigerung auf dem Wirtschaftsmarkt.

Eine solche nur am materiellen Profit ausgerichtete Zweckbestimmung kann selbstverständlich nicht in soziale Systeme und Organisationen übernommen werden, da es dort weder um materielle Produkte und wirtschaftliche Gewinne noch um dafür zahlende Konsumenten als Abnehmer einer gegenständlichen Ware geht, vielmehr handelt es sich bei Schulen – wie bei allen sozialen Institutionen – um ‚Non-Profit‘-Organisationen. Der Terminus der ‚Lernenden Organisation‘ beinhaltet aber gerade für Veränderungsprozesse solcher Organisationen eine große Aussicht auf Selbststeuerung durch Eigeninitiative auf Grund gemeinsam erarbeiteter Zielvorstellungen und operationalisierter Prozesse. In ihnen liegt die Chance, die individuell erlebten Missstände

- durch klar fixierte Zielperspektiven
- in bewusst gewählten Sequenzen
- durch gemeinsam geplantes und koordiniertes Handeln
- in konkret vereinbarten kleinen Schritten

langfristig zu eliminieren oder wenigstens zu lindern, um wieder zu einer größeren Arbeitszufriedenheit zu gelangen. Dabei impliziert die 'Lernende Schule' beziehungsweise 'Lernende Organisation' gleichzeitig die, dem Lernen immanenten Fehler und Umwege sowie ein auf Versuch und Irrtum basierendes Vorgehen. Erst eine ständige Neuorientierung und konstante Veränderungsbereitschaft macht Schule zu einer lernenden Organisation.

Eine so verstandene Innovation in Schulen setzt eine Entwicklung in Gang, die einer größeren Eigenständigkeit der Organisation Schule innerhalb der Schulhierarchie bedarf, denn wenn Initiative und Handlungskompetenz von der Basis der Betroffenen ausgehen soll, kann eine starre Top-Down-Strategie nur hinderlich sein. Damit ist nicht gemeint, dass künftig Schulen völlig nach jeweils eigenen Gesetzen arbeiten und unterrichten werden, sondern dass sie zur Erfüllung der von der Gesellschaft übertragenen Aufgaben

- einer zuverlässigen Vermittlung der Kulturtechniken,
- einer allgemeinen Bildung und
- einem für die Zukunft nachhaltigen und anwendbaren Wissen auf einigen Ebenen des Schullebens und vielleicht teilweise auch der Administration

einen größeren individuellen Gestaltungsspielraum benötigen, um den Ansprüchen einer 'Lernenden Schule' gerecht werden zu können. Organisationslernen soll dabei verstanden werden als ein Wissens- und Verständniszuwachs bezüglich der Ursachen und Wirkungen von unterschiedlichem Verhalten und der möglichen Wechselwirkungen zwischenmenschlicher Beziehungen.

Schulen im institutionellen Schulentwicklungsprozesses zur gemeinnützigen 'Non-Profit'-Organisation müssen

- unter Mobilisierung aller Energien und Ressourcen innerhalb der eigenen Reihen,
- im Konsens mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag,
- in Anlehnung an die nach wie vor übergeordnet gesetzten Normen und Bedingungen

bereit sein zum ständigen Lernen im Sinne einer Erweiterung des Wissens ihrer Mitglieder, um sich so weit zu professionalisieren und zu qualifizieren, dass sie auf jeden von außen herangetragenen essentiellen Wandel flexibel reagieren können.

2. RELATIVE GÜLTIGKEIT VON QUALITÄT ALS REGULATIONSPRINZIP

Es stellt sich des Weiteren also die Qualitätsfrage für eine so genannte „Gute Schule“. Qualität gilt seit der Existenz von Mess- und anderweitigen Bewertungsmethoden als ein wichtiges Regulationsprinzip wirtschaftlicher wie auch gesellschaftlicher Prozesse und gleichzeitig als nicht objektivierbarer Terminus. „Qualität ist kein extramental für sich existierendes Objekt“ (Harvey 2000, S. 41), sondern erhält immer erst seine Bedeutung in einem bestimmten Zusammenhang mit einem messbaren Objekt oder einem konkreten Vorgang, ein Faktum, das ohne Abstriche auch für den Organisationsentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsprozess zutrifft. Allerdings wird Qualität sowohl im deskriptiven als auch präskriptiven Bedeutungszusammenhang gesehen. Geht man von seinem lateinischen Ursprung ‚qualitas‘ aus, beschreibt (deskribiert) Qualität eine Eigenschaft beziehungsweise Beschaffenheit, während im präskriptiven Bedeutungssinn durch den Qualitätsbegriff Normen gesetzt werden als Klassifikation im Sinne von ‚gut‘ oder ‚schlecht‘.

Was aber versteht die lernende Schule unter einer neuen Qualität? Schulische Arbeitsleistungen und deren Ergebnisse rücken immer mehr in das skeptische Interesse einer breiten Öffentlichkeit und müssen sich kritischen Prüfungen bezüglich der Qualität ihrer Leistungsnachweise unterziehen. Aus diesem Grund neigen immer mehr Schulen wie auch andere soziale Institutionen dazu, sich in der allgemeinen Diskussion um Anpassung an moderne Umweltbedingungen, Effizienzsteigerung, Strukturwandel, Ressourcenknappheit, Professionalität sowie progressive Zielfixierung mittels definierter Leitbilder und allgemein gültiger Programmarbeit mit Begriffen der betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodelle wie Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement auseinanderzusetzen.

2.1 DIE KOMPLEXITÄT DES QUALITÄTSBEGRIFFS

Im allgemeinen Sprachgebrauch versteht man Qualität nach wie vor als etwas aus der Allgemeinheit Herausragendes, besonders Gutes und den Durchschnitt Überragendes. Damit beschreibt Qualität einen statischen Zustand am Ende, also quasi als Ergebnis eines Prozesses. Dementsprechend kann man Qualität im gebräuchlichen Sinne nicht absolut, sondern nur in Abhängigkeit von einer festgelegten Zielformulierung beschreiben, wobei das Maß der Annäherung an die Zielvorgabe eine Aussage über das Ausmaß erreichter Produktqualität erlaubt. Harvey und Green erweitern in ihrem Artikel „Qualität definieren“ die Qualitätsdefinition durch den Begriff der Exzellenz, der neben der Güte des Outputs auch eine hohe Qualität der für die Herstellung des Endprodukts notwendigen Prozessstandards postuliert und somit Exzellenz im Sinne von Vortrefflichkeit im Resultat erzielt. „Die Qualität der Ergebnisse ist eine Funktion der Qualität der Inputs!“ (Harvey 2000, S. 20).

Die ‚International Organization for Standardization‘ (ISO) gibt eine mittlerweile sehr gebräuchliche Definition für die DIN ISO-Norm 8402 Qualität, die sich eher nach technischen und wirtschaftlichen Maßstäben darstellt als die „Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung und Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“ (Wendt 1997, 75). So gesehen wird Qualität zur Übereinstimmung der am Objekt erbrachten Leistung mit den Ansprüchen unter-

schiedlicher Personenkreise wie Konsumenten und Produzenten oder wie es das Versicherungswesen kurz umreißt zur 'effizienten Erfüllung von Kundenanforderungen'.

In diesem Zusammenhang wird vielfach nicht nur das Produkt einer Qualitätsprüfung unterzogen, sondern darüber hinaus wird schon der gesamte, zum fertigen Produkt führende Arbeitsablauf perfektioniert. Donabedian Avedis, Soziologe und emeritierter Professor Public Health an der Universität von Michigan und gleichermaßen Begründer der Qualitätsforschung im Gesundheitswesen, erweiterte die Qualitätsdefinition 1968 erstmals über das 'technische Management' hinaus auf zwischenmenschliche Beziehungen mit dem Ziel einer Verbesserung von Pflege und Pflegesystemen und prägte Begriffe wie Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität als Qualitätsdimensionen im Bereich Sozialer Arbeit. Unter Berücksichtigung einsetzbarer finanzieller Ressourcen wurde für ihn Qualität der „Umfang des Erfolges, der unter optimalen Verhältnissen und vertretbaren Kosten tatsächlich zu erreichen ist“²¹. Dies eröffnete eine lang anhaltende Diskussion um die Übertragungsmöglichkeit auch auf den öffentlichen Bildungs- und Erziehungsbereich.

Der Terminus Qualität und seine aus der Organisationstheorie abgeleiteten Bezeichnungen vom Qualitätsmanagement über die Qualitätsstandards und Qualitätskontrolle bis zur Qualitätssicherung haben aber erst in den letzten zehn Jahren des 20. Jahrhunderts in der Diskussion um Innovationsprozesse im Bildungswesen einen ernstzunehmenden Stellenwert erhalten. Seitdem unterliegt er einer sehr heterogenen inhaltlichen Interpretation, die weitgehend von der Hypothese des bildungstheoretischen Ansatzes abhängt. Auf Grund seines relativen Charakters wird er in der Auslegung und Einschätzung von verschiedenen Personen und in unterschiedlichen ideologischen Denkansätzen divergent bewertet.

2.2 DER QUALITÄTSBEGRIFF IM PÄDAGOGISCHEN UND SOZIALEN KONTEXT

Folgerichtig gestaltet sich eine Beurteilung bezüglich der Qualität sozialer und pädagogischer Dienstleistungen wesentlich schwieriger als die Beschreibung reiner Produkt- oder Prozessqualität. „Weil wir den Qualitätsbegriff hier nicht auf die Produktion von Waschmaschinen, sondern auf institutionalisierte Bildungsprozesse Heranwachsender beziehen, gibt es auf diese Fragen weder einfache noch gar unstrittige Antworten“ (Tillmann 1999, 77), stellt auch Tillmann in seinen Überlegungen zur Schulqualität fest. Die Kategorisierung komplexer Abläufe und Prozesse im Sinne einer Güteklassifikation hat in der Schule sehr viel zu tun mit einer Einschätzung und Bewertung von Beziehungsqualität innerhalb menschlicher, meist komplexer Interaktionen. Dadurch unterliegt Qualität selbst einem immateriellen und vor allen Dingen instabilen, dynamischen Prozess und wird folglich inhaltlich noch intensiver bestimmt von der jeweiligen Disposition des Individuums hinsichtlich seines Wertekanons und von dem jeweiligen Anspruch an Qualität mit Blick auf mögliche Zukunftsperspektiven und Partizipation am gesellschaftlichen Leben schlechthin.

²¹ Quelle: Managed Care Glossary des Tufts Managed Care Institute, Boston, ein Glossar mit Begriffen für Qualität in der Pflege.

Einigkeit besteht nur insofern, als sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt unter dem Einfluss von Timms und Pisa und dem daraus resultierenden Druck der Öffentlichkeit der allgemeine Fokus fixiert auf eine Verbesserung der schulischen Leistung, verbunden mit einer Standardisierung der Leistungsmessung zur Objektivierung und Vergleichbarkeit schulischer Arbeit und Abschlüsse. Erschwerend kommt darüber hinaus hinzu, dass die Forderung nach Qualitätsverbesserung in Bildungsanstalten quasi zeitgleich gestellt wird mit der finanziellen Krise der öffentlichen Haushalte, deren Sparzwang sich in den letzten zehn Jahren äußerte in der Einsparung von Planstellen, in Kürzungen der Stundentafeln, Erhöhung der Pflichtstundenzahl für Lehrerinnen und Lehrer und einer Anhebung der Klassenfrequenzen – alles Maßnahmen, die kontraproduktiv zur bildungspolitischen Debatte um Qualitätssteigerung wirken.

Lassen sich durch strukturierte Leistungstests objektive und messbare Outputs über Teilleistungen im kognitiven Bereich vergleichsweise leicht erzeugen, verdeutlicht schon der allgemeine Kanon, pädagogische Arbeit im Bildungswesen solle Qualität besitzen, die fortwährend evaluierbar und verbesserbar sei, die Problematik. Erziehung und Bildung sind nur teilweise Produkt orientiert, sie richten ihren Blick auf Veränderung von Verhalten (Arbeitsverhalten – Lernverhalten – soziales Verhalten) im weitesten Sinn. Sowohl die Bildungseinrichtungen als auch soziale Institutionen zielen nicht ab auf ein Qualitätsendprodukt oder auf einen von hohen Qualitätsstandards bestimmten Produktionsprozess für einen potentiellen Kunden, sondern auf „qualitativen Wandel“ am Kunden beziehungsweise Konsumenten selbst - auf die Schule bezogen am Schüler oder am Lehrer. Harvey/Green sprechen in diesem Zusammenhang von Qualität als Transformation im Sinne von Weiterentwicklung und Ermächtigung. „Eine qualitativ anspruchsvolle Erziehung bewirkt Veränderungen bei den Teilnehmern und entwickelt diese hierdurch vermutlich positiv weiter. Das heißt, es kommt zu einer Steigerung gegenüber der Ausgangssituation, ökonomisch formuliert: es kommt zu einer Wertsteigerung (value added)“ (Harvey 2000, 31). Wertsteigerung aber, so folgern sie weiter, sei identisch mit jenem Maß für Qualität, das sich in der Steigerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Grund der Teilnahme an Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen äußert. Dieses Axiom, das in dieser Arbeit nicht allein für Schülerlernprozesse, sondern für jegliches Lernen aller Mitglieder in einer 'Schule als lernende Organisation' relevant sein soll, deckt sich mit dem Verständnis Wiegands vom Lernprozess in Organisationen (vgl. II.1.5). Lernen bedeutet bei ihm das Aneignen von jenem Wissen, das ein größeres Repertoire möglicher persönlicher Verhaltensmuster in Konfliktsituationen initiiert und hat damit gemäß Harvey/Green eine Qualitätssteigerung durch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit einerseits und ihre Ermächtigung zur Beeinflussung der eigenen zukünftigen Entwicklung andererseits zur Folge.

Ausgehend von diesem Ansatz lässt sich sehr leicht die Aufgabe von Bildungseinrichtungen schlechthin ableiten. Nach einem Zitat von Müller/Funnell in Harvey/Green haben diese sicherzustellen, dass „Lernende vollständig am Lernprozess teilnehmen und zu ihm beitragen, so dass sie selbst für das Zustandekommen, die Darstellung und die Bewertung des Lernergebnisses verantwortlich werden“ (Harvey 2000, 32). Auf die Schule bezogen kann man daraus folgern, dass auch schon Schüler ansatzweise dazu befähigt werden müssen, über eine selbstständige Steuerung ihres aktiven Lernens hinaus ihre Lernfortschritte selbst einzuschätzen und zu präsentieren, um daraus folgernd in eigener Verantwortung weitere individuelle Handlungsstrategien ableiten zu können. Natürlich gilt dieser Anspruch erst recht für innovative Kollegien auf dem Weg eines Schulentwicklungsprozesses.

Rein auf den Unterricht bezogen überträgt dieser transformative Ansatz die Verantwortung für den Lernprozess in einem gewissen Stadium sukzessive auf den Lernenden, sprich Schüler

(und Lehrer im Schulentwicklungsprozess) selbst, der sich jedoch in dieser Konsequenz je nach Schultyp weitgehend überfordert fühlen und somit eine konstante, an die individuelle Fähigkeit der einzelnen Schülerpersönlichkeit angepasste Führung des Lehrenden benötigen wird. Qualität erhält in diesem Zusammenhang vermehrt auch wieder einen Prozess orientierten Charakter in einer Optimierung des individuellen Lernprozesses zur Erreichung maximaler Transformation als Maß für Qualität im Sinne von Weiterentwicklung und Wertsteigerung.

In der sehr umfangreichen Literatur über die Ausdrucksformen von Qualität in der Schule beziehungsweise über die Merkmale einer „Guten Schule“, die Fend 1998 unter dem Titel „Qualität im Bildungswesen“ zusammenfasste, kommt es auf Grund unterschiedlicher Denkschemata und divergenter Ansätze bezüglich der Thematik zu einer sehr differenzierten, vielfältigen und auch voneinander abweichenden Einschätzung der möglichen Festlegung auf bestimmte Zielvorgaben hinsichtlich zu erreichender Standards, Strategien oder Verhaltensmuster. Weitgehende Einigkeit besteht allerdings über den Fakt, dass Qualität in der Schule nicht nur eindimensional betrachtet werden kann und in der Auswirkung stets auf allen drei Gestaltungsebenen – Organisation, Personen²² und Unterricht - wirksame Effekte erzielen sollte. Damit wird eine Schulqualität, die vordergründig auf messbare und im Ranking vergleichbare Schulleistungen abzielt, weitgehend nicht als primäres Ziel von Schulentwicklung im Sinne der Organisationsentwicklung gesehen. Im Vordergrund der Diskussion steht hier - wie auch in Organisationsentwicklungsabläufen der Wirtschaft - die Motivation und Selbstverantwortlichkeit aller Mitarbeiter des Kollegiums. Somit geht man von der zweiten Ebene aus, die auf Grund der angestrebten Mitarbeiterzufriedenheit, zu der ein ganzes Konglomerat von Einzelereignissen führt, auf jeden Fall auf die Ebene des Unterrichts und des Klassenklimas ausstrahlt und infolgedessen auch zu den gewünschten Outputs hinsichtlich vergleichbarer Schülerleistungen führen kann.

2.3 QUALITÄTS-STRATEGIE IN DER „SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION“

Überträgt man dies Verständnis von Qualität als `Transformation im Sinne einer Weiterentwicklung und Ermächtigung der Teilnehmer´ auf den Prozess der inneren Schulentwicklung, so kann man Qualitätsentwicklung ideal darstellen als einen Vorgang, bei dem allen am Schulentwicklungsprozess beteiligten Mitgliedern – anfangs vorrangig dem Kollegium und der Schulleitung - „Macht gegeben“ wird, um „ihre eigene Transformation zu beeinflussen“ (Harvey 2000, S. 32). Diese Ermächtigung der Teilnehmer kann sich auf drei unterschiedlichen Ebenen darstellen und sowohl induktiv (vom Unterricht zum System Schule) als auch deduktiv (von der Systemebene über die Schulebene zur Ebene des Unterrichts) vollzogen werden, was bedeutet, dass sich die Qualitätsfrage mit den Worten Fends „mehrebenenanalytisch“ (Fend 2000, S. 56) stellt. Das heißt innerhalb einer teilautonomen Einzelschule (erste Ebene der Ermächtigung) erhalten die Kollegiumsmitglieder die Verantwortlichkeit für die Genesis und den Fortschritt des Schulentwicklungsprozesses (zweite Ebene der Ermächtigung) und bestimmen somit die inhaltlichen und zeitlichen Komponenten der Transformation

²² Im weiteren Verlauf wird diese personelle Ebene verallgemeinernd bezeichnet als Schulklima, um den atmosphärischen Charakter, der durch das Agieren der Personen untereinander entsteht, einzubeziehen.

als „qualitativen Wandel“ (Harvey 2000, S. 31) bezüglich der Veränderungsvorhaben in ihrer Schule. Erst in einer dritten Phase (dritte Ebene) müssen bei einem positiven Verlauf des Schulentwicklungsprozesses transformative Qualitätsmaßstäbe auf Unterricht und damit auf Schülerinnen und Schüler übertragen werden.

Natürlich gibt es äußerst kontroverse Diskussionen um die Reihung der Qualitätsstandards beziehungsweise –merkmale und der entsprechenden Entwicklungsprozesse, ohne dass ein allgemein anerkannter Konsens erzielt wurde. Die von Fend heftig kritisierte deduktive Vorgehensweise mit der anfänglichen Fokussierung auf Schule als ein sich änderndes System, also als lernende Organisation im Sinne einer `autonomen` oder doch teilautonomen Einzelschule, dominiert in der aktuellen Schulentwicklungsforschung primär – so der Vorwurf Fends - die Weiterentwicklung und Ermächtigung von Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitern. Fends bevorzugter induktiver Weg vom Unterricht als der Lehr-Lern-Ebene ausgehend zum System entspricht dagegen mehr dem Anliegen der vielen Innovationsversuche innerhalb der zahlreichen ausgeschriebenen Modellversuche und Schulentwicklungs-Projekte wie zum Beispiel dem von der Bertelsmann Stiftung gegründeten „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“.

Mit dem Blick auf eine „Bottom-up-Strategie“²³ (Comelli 1985, S. 119) in der Verantwortung jeder einzelnen Schule fordern sie die Lehrerinnen und Lehrer auf, selbst die Initiativen zur Weiterentwicklung – und zwar in möglichst kleinen Schritten - in die Hand zu nehmen. Bei der Durchsicht der aufgelisteten Schulprofile teilnehmender Schulen wird aber deutlich, dass die meisten Kollegien nicht wirklich mit Fends Vorstellung von der primären Veränderung auf der Ebene des Unterrichts die Innovationsbestrebungen an ihren Schulen anstießen, sondern als Einstieg vorwiegend auch den Weg über eine Verbesserung des Schulklimas bevorzugten.

Das hat gute Gründe, denn im Zentrum allen innovativen Handelns und Agierens werden anfangs immer die Lehrpersonen stehen, die jeweils in ihrer Individualität verantwortlich sind für die in der Klasse ablaufenden Lernprozesse mit den Angeboten, Methoden und Ergebnissen als auch für die Strukturen des Schullebens allgemein. Bemüht man in diesem Zusammenhang wieder die Qualitätsdefinition von Harvey/Green, muss und kann sich `Transformation im Sinne einer Weiterentwicklung und Ermächtigung der Teilnehmer`, deren Qualität zu messen ist an der Steigerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, primär zuerst bei den Kollegien und Schulleitungen vollziehen, die erst aus diesem Wissen heraus in die Lage versetzt werden, ihre Handlungsweisen in jede Richtung hin zu überprüfen, aufeinander abzustimmen und wenn nötig zu modifizieren und zu korrigieren. Der Geist eines Kollegiums – verstanden als Erkenntnisvermögen, Intuition, Inspiration und kollektive Gestaltungskraft - wird letztlich immer die Weiterentwicklung und somit die Qualität einer Schule bestimmen, wobei Schulklima selbst wiederum ein Konglomerat unterschiedlicher Faktoren darstellt (vgl. II.3.2), die jeweils einzeln als Qualitätsmerkmale im Zentrum des Interesses stehen sollten. Dieser äußerst komplexe Prozess `Schulentwicklung` kann nämlich nur gelingen, wenn er immer wieder das Prinzip der kleinen Schritte verfolgt und die Befindlichkeiten der Menschen schlechthin und der Lehrerinnen und Lehrer speziell berücksichtigt, von deren Bereitschaft und persönlichem Engagement und heutzutage in vielen Fällen auch von deren Um-

²³ *Bottom-up-Strategie*: Veränderungen gehen von der Basis aus.

gang mit dem persönlichen 'Leidensdruck' die endlich erreichte Qualität auf allen drei Ebenen ausnahmslos abhängt.

Im Rahmen dieser Arbeit scheint es unstrittig, dem Einstieg in den Prozess der Schulentwicklung von der Schulklimaebene aus den Vorzug zu geben, also nach Comelli die Keil-Strategie²⁴ zu verfolgen, wobei eine Innovationsform wie die Installation von Schulsozialarbeit an Schulen ohne weiteres auch über die multiple-nucleus-Strategie²⁵ denkbar sein könnte. Auf Grund der Komplexität der durch Schulsozialarbeit ausgelösten personalen Interaktionen und der daraus resultierenden Konfliktrichtigkeit lässt sie sich nicht allein durch eine 'top-down'²⁶-Verordnung erfolgreich durchsetzen, obwohl ihre Installation natürlich stark abhängig ist von den finanziellen Rahmenbedingungen und somit den Entscheidungen der Schulträger und der Schulverwaltung, womit eine Abhängigkeit von übergeordneten Gremien a priori besteht. Da sich Schulsozialarbeit aber auch nicht mit unterrichtlichen Verfahrensfragen befasst, ist diese Interventionsform besser als jede andere prädestiniert für einen Einstieg dort, wo der Problemdruck eines Kollegiums heutzutage am eindringlichsten spürbar und verbunden ist mit intensiven Veränderungswünschen im Sinne der so genannten multiple-nucleus-Strategie oder aber – betrachtet man das Kollegium als mittlere Ebene – als Keil-Strategie. Es geht also um die für viele noch ungewöhnliche Verortung einer bewährten, bisher autonom arbeitenden Organisationsform innerhalb existierender Schulstrukturen mit dem Ziel, durch methodisch fundierte, vordergründig nicht schulisch legitimierte Hinwendung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern mit signifikant auffälligem Schülerverhalten reflexiv auch auf die Lehrkräfte, dadurch bedingt auf das Schulklima und die Lehrergesundheit und synergetisch auf Unterricht zu wirken und auf diese Weise ganz elementar zu einer Qualitätssteigerung beizutragen.

Ein evidenter Vorteil der Verlagerung von Verantwortlichkeiten auf die Basis einer Institution oder eines Unternehmens ist in der Unternehmenskultur nicht unbekannt und bezweckte oftmals einerseits die Rettung eines Unternehmens durch kollektive und solidarische Partizipation an allen Aufgabenbereichen eines Produktionsbetriebes, andererseits das Verwerten aller in einem Betrieb sich vereinigenden Ressourcen bezüglich vorhandenen Wissens, bereitstehender Fertigkeiten und zu nutzender Fähigkeiten Einzelner. Die Organisation dieser oft verborgenen Potentiale eines Betriebes oder auch einer Institution ist bekannt unter dem Begriff des 'Wissensmanagements' und spielt im Zusammenhang mit der Diskussion um Qualitäts- und Change-Management auch eine Rolle in der Innovationsforschung im Bildungsbereich. Hameyer/Strittmatter sehen in ihrer Abhandlung 'Wissensmanagement – die neue Selbstverständlichkeit?' primär die Nutzung des reichhaltigen Erfahrungsschatzes der Mitglieder eines Kollegiums für den schulischen Entwicklungsprozess, denn „ihr Erfahrungspotential ist viel größer als die Nutzung dessen, was Schulen als Systeme und Lehrende als Einzelpersonen über Innovationen wissen“ (Hameyer 2003, S. 4).

²⁴ *Keil-Strategie*: Ausgehend vom Mittelbau einer Organisation. In einer Schule könnten dies Fachkonferenzen oder Modellprojekte oder aber auch das gesamte Gremium des Lehrerkollegiums mit seinen vielfältigen Ressourcen sein.

²⁵ *Multiple-nucleus-Strategie*: Ansatzpunkt immer in jenen Bereichen, in denen Probleme auftreten oder Wünsche nach Innovationen hörbar werden. Die Zentren für Veränderungen liegen an den unterschiedlichsten Stellen im System verteilt.

²⁶ *Top-down-Strategie*: Interventionen gehen von der Organisationsspitze aus und setzen sich von dort aus durch die Hierarchie des Systems auf die unterste Ebene fort.

2.4 QUALITÄTSENTWICKLUNG ALS EINE GRUNDLAGE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Orientiert man sich weiter an den Vorgehensweisen der Wirtschafts- und Arbeitswelt, gilt Qualitätsentwicklung als eines der zentralen Themen von Organisationsentwicklungsprozessen, deren Theorie und Praxisansätze sehr unterschiedlich diskutiert wurden und werden. Erst seit der Strukturkrise der 70er Jahre haben die Mehrzahl technischer Betriebe auch in Deutschland ernsthaft über Abläufe der Organisations- und Qualitätsentwicklung reflektiert und festgestellt, dass Qualitätssicherung durch eine einmalige, nur exemplarisch durchgeführte Qualitätsprüfung vor Auslieferung der Ware kein effizientes Vorgehen im Sinne von Wirtschaftlichkeit mehr sein konnte. In den letzten 30 Jahren entwickelte sich – ausgehend von Japan - ein universelles Verständnis von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als dynamischer und kontinuierlicher Prozess, der präventiv den gesamten Prozessablauf von der Planung bis zur Auslieferung und aller daran geknüpften Betriebsleistungen einbezieht. Die Zielorientierung blieb allerdings die gleiche, sie war stets ausgerichtet auf die Zufriedenstellung des Kunden zur Profitmaximierung.

Eine ausführliche Darstellung bekannter Instrumente zur Qualitätsentwicklung gehört nicht zu den Aufgaben der Arbeit, doch sollen im Folgenden Kernbegriffe solcher Systeme wie der Begriff der Qualitätsentwicklung im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung näher betrachtet und eventuelle Schwierigkeiten beziehungsweise Grenzen der Übertragbarkeit eines solchen betrieblich orientierten, managementtheoretischen Systems der Qualitätsentwicklung auf ein soziales System wie Schule verdeutlicht werden.

2.4.1 PRINZIPIEN DER QUALITÄTSENTWICKLUNG

Eine zur Zeit äußerst aktuelle Qualitätsstrategie, die von führenden amerikanischen Großunternehmen wie General Electric und Ford entwickelt und erprobt wurde und die weltweit Aufsehen erregt hat wegen ihrer hohen Effizienz von 99,99 %, ist das so genannte „Six-Sigma“ – Verfahren. Zweifler und Skeptiker aus Industrie und Wirtschaft, die das fast vollständige Vermeiden von Fehlern in von Menschen organisierten Prozessen für unmöglich hielten, gehören heute zu den überzeugten Anwendern dieser von der Statistik²⁷ ausgehenden und mit Hilfe statistischer Verfahren eine Optimierung der Unternehmensprozesse anstrebenden Methode. Charakterisieren lässt sich die Methode mit Hilfe von sechs Begriffen:

KUNDENORIENTIERUNG: Ausrichtung aller Prozesse auf ermittelte Kundenbedürfnisse.

PHILOSOPHIE: Die Methode erwächst zur Unternehmens-Strategie, die bestehenden Grenzen zwischen Abteilungen, Bereichen und Hierarchien durchlässig macht und damit vollkommene Transparenz schaffen möchte.

²⁷In der Statistik: σ = sigma = Maß für die Verteilung eines Prozesses um einen Mittelwert. Im „Six-Sigma“-Verfahren: Das Maß der Fehlerfreiheit. Das höchste Maß von 6σ bedeutet 3,4 Fehler in 1 Millionen Prozessen, das entspricht einer Wahrscheinlichkeit von 99,99966% fehlerfreier Prozesse.

<u>PROZESSORIENTIERUNG:</u>	Einbeziehung des gesamten Prozessablaufs einschließlich der Serviceleistungen und der Kostensenkung durch Ablaufoptimierung.
<u>METHODE/WERKZEUG:</u>	DMAIC-Methode: Define – Messure – Analyse – Improve – Control ²⁸ mittels bekannter Werkzeuge und statistischer Verfahren.
<u>MESSBARKEIT:</u>	Eine Standortbestimmung durch ständiges Ermitteln des 6 σ -Wertes bei den Teilprozessen sorgt für Vergleichbarkeit von Entwicklungsgängen.
<u>BOTTOM-LINE:</u>	Sicherstellung eines dauerhaften, also nachhaltigen Unternehmenserfolges – Steigerung der Rendite.

Die Punkte entsprechen weitgehend den allgemeinen ISO 9000ff-Standards, die 1985 von den 89 Staaten der internationalen Normungsorganisation ISO (International Standards Organisation) festgelegt wurden. ISO ist eine weltweit gültige, branchenneutrale, immer den modernen Gegebenheiten angepasste Norm für ein Qualitätssystem, für dessen Einführung ein Unternehmen ein weltweit gültiges Zertifikat erlangen kann. Dabei sind die Versionen von ISO 9000 allein zuständig für das Qualitätsmanagement als einem System, in dem alle zur Qualitätssicherung notwendigen Maßnahmen und Tätigkeiten sowie die Realisierungsmodalitäten festgeschrieben sind. Die im Jahr 2000 vollzogene Änderung der internationalen DIN-Norm ISO 9000 beschreibt zusätzliche Grundsätze zur systematischen Steigerung von Qualität durch gezieltes Management und lässt Analogien zum amerikanischen Six-Sigma-Modell zu:

<u>PHILOSOPHIE:</u>	Verbesserung der Gesamtleistung einer Organisation,
<u>KUNDENORIENTIERUNG:</u>	Abhängigkeit von aktuellen und zukünftigen Kundenwünschen,
<u>PERSONENORIENTIERUNG:</u>	Aktivierung und Einbeziehung aller am Prozess beteiligten Personen,
<u>PROZESSORIENTIERUNG:</u>	Lenkung aller Einzelaktionen mit Blick auf den Gesamtprozess,
<u>SYSTEMORIENTIERUNG:</u>	Wechselbeziehung der systemimmanenten Teilprozesse,
<u>SACHBEZOGENHEIT:</u>	Entscheidungsfindung nur über objektive Datenanalyse,
<u>ZWECKOPTIMIERUNG:</u>	Gegenseitige Abhängigkeiten von Organisation und Zulieferern dienen einem gemeinsamen Nutzen,
<u>CHANGE MANAGEMENT:</u>	Erreichen der Organisationsziele durch Mitarbeiter-Engagement über ein positives Arbeitsklima.

²⁸ Definieren – Messen – Analysieren – Verbessern - Steuern

2.4.2 TRANSFER AUF DIE ORGANISATION SCHULE

Alle diese in der Wirtschaft angewandten Methoden zeichnen sich aus durch eine primäre Konsum- und Profitorientierung der Unternehmensphilosophien und –strategien, bei denen selbst ökologische und soziale Aspekte²⁹ zur Garantie von Nachhaltigkeit optimierter Organisationsprozesse dem Unternehmenserfolg und der Steigerung des Wirtschaftswachstums dienen. Aus diesem Grund galt ein Transfer der primär auf Produktionsprozesse zugeschnittenen Determinanten sowie der Abläufe zur Erreichung gesetzter Qualitätsstandards in Deutschland lange Zeit als ein unüberbrückbarer Gegensatz zu den sozialen und pädagogischen Dienstleistungsbereichen. Doch seit der Diskussion um Schulentwicklung im Zusammenhang mit Organisationsentwicklung, also der scheinbaren Gleichsetzung der Institution Schule mit einer unternehmerischen Organisation, finden sich - parallel zu anderen sozialen Einrichtungen - auch immer mehr Schulen und sonstige Bildungsanstalten bereit zum Einstieg in einen organisierten Qualitätsentwicklungsprozess.

Begünstigt wurde die Entscheidung natürlich durch den schon erörterten internen wie externen Veränderungsdruck an den Schulen (vgl. II.1.3) auch im Zusammenhang mit der konstanten Diskussion um eine international konkurrenzfähige Bildung und Ausbildung in unseren Bildungseinrichtungen, letztlich also durch die Frage nach der Qualität der Bildung und Ausbildung an unseren Schulen und Universitäten. Aus dem Verständnis heraus, dass Schulen in einer dem ständigen Wandel unterworfenen Welt über die üblichen Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus Kompetenzen und ganzheitliche Qualifikationen zur Lebensbewältigung vermitteln sollen, sind diese ebenso verpflichtet zu permanenter Anpassung an die Veränderungsvorgaben der Umwelt und Gesellschaft. Wesentliche Argumente für eine Gewährleistung von Qualitätsstandards lieferten in den letzten Jahren die wirtschaftspolitischen Entwicklungen, steigende Globalisierungstendenzen sowie die zunehmende Europäisierung des Arbeitsmarktes. „Ziel der Schule in einer modernen Leistungsgesellschaft ist die ständige Verbesserung ihrer Leistungen auf allen Feldern schulischer Arbeit – von der Ausbildung der Lehrer über die konkrete Arbeit in der Schule bis hin zur Schulaufsicht. Sie muss für Transparenz dieser Leistungsprozesse sorgen. Zugleich muss die Vergleichbarkeit der Schulleistungen über die Ländergrenzen hinweg sichergestellt werden“ (BDA 1998, 11).

Eine beachtliche Anzahl Publikationen forderte nach Bekanntgabe der Vergleichstestergebnisse einen Umbau unseres Bildungssystems mit dem Appell für mehr Chancengleichheit im Sinne einer intensiveren Förderung schwacher Schüler. Allerdings darf dieser Anspruch nicht die Erwartung nähren, dass ein für das gesamte Schülerpotential gleiches Angebotsniveau in der Verbindung mit einer differenzierten Förderung für alle Schülerinnen und Schüler zu einem gleichen Wissens- und Bildungsstand führen könne. Vielmehr geht es um ein garantiertes, aber ständig sich änderndes und wachsendes Bildungsminimum. „Genau das macht den faktischen Generationenvertrag aus, er sieht nicht vor, dass am Ende alle das gleiche können, sondern dass ein bestimmter Grundbestand an Wissen und Können, der im Niveau ständig angestiegen ist, für alle garantiert scheint“ (Oelkers 2002/2, S. 60). Auch im Verständnis dieser Arbeit darf der Begriff der 'Chancengleichheit' nicht anders interpretiert werden, es geht

²⁹ Ein Set an notwendigen Werten, Themen und Prozessen, das so genannte Tripple Bottom Line, soll Unternehmen in Einklang bringen mit den umfassenden ökologischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Systemen. Ulrich Thielemann vom Institut für Wirtschaftsethik der Universität St. Gallen sieht darin allerdings auch nur eine weitere Form der Sicherstellung langfristigen und dauerhaften Unternehmenserfolgs.

in diesem Zusammenhang stets um eine für alle Schülerinnen und Schüler gleiche Zugangsvoraussetzung zu den Bildungsmöglichkeiten und –angeboten, nicht um eine mit allen Mitteln angestrebte oder gar erzwungene Nivellierung beziehungsweise Gleichschaltung.

Wie aber kann sich eine solche Adaptation im Schulentwicklungsprozess und im Rahmen einer Organisationsentwicklung vollziehen? „Der notwendige Wandel soll in Zeiten knapper werdender Ressourcen europaweit mittels Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an verstärkt autonom arbeitenden Schulen erreicht werden“ (Tollmien 1999). Eine für die Qualitätsentwicklung notwendige Zielfixierung ist mit diesen Erwartungen zwar nicht explizit, aber doch im Grobraster erfolgt. Im nächsten Schritt müssen diese Ziele genau formuliert und anschließend operationalisiert werden, um mittels eines geeigneten Verfahrens Umsetzung und Überprüfung der Ziele zu gewährleisten, ein Schritt, der an die in Unternehmen eingesetzten Qualitätsentwicklungsstrategien und –programme erinnert. Eine spezifizierte Zielformulierung könnte sich zum Beispiel aus der 1. These der Münsterschen Erklärung von 1998 begründen, die als Abschlusspapier auf dem von der Bertelsmann-Stiftung einberufenen Kongress 'Innovative Schulen in Deutschland' formuliert wurden:

1. These: „Eine Gesellschaft im Wandel verlangt eine sich wandelnde Schule“

1. „Offenheit für unterschiedliche Lebens- und Arbeitssituationen,
2. Sicherheit
 - im Durchschauen von Zusammenhängen,
 - in der Urteilsbildung und
 - in der Wertorientierung sind zentrale Grundbefähigungen;
3. die Kompetenz zu lebenslangem Lernen wird zu einem entscheidenden Bildungsziel“ (Czerwanski 1999. S. 17).

Mit Hilfe einschlägiger, speziell für Schulen aller Art konzipierter Methoden zur Qualitätsentwicklung, die nach den gleichen Prinzipien funktionieren wie jene für wirtschaftliche Unternehmen, haben mittlerweile eine Vielzahl von Schulen in Deutschland und vor allen Dingen in den deutschsprachigen Nachbarländern solche Programme erprobt. Selbstverständlich unterscheiden sie sich in ihrer Zielsetzung sehr stark von den Systemen, die sich an der Arbeitswelt orientierten, denn ihnen fehlen die Merkmale der rein pragmatischen Kundenorientierung und der Profit- und Wachstumsorientierung.

Schulische Qualitätsentwicklung fokussiert wahlweise eine der folgenden Einzelmaßnahmen:

- die Erzeugung von Arbeitszufriedenheit³⁰ und Lehrerergesundheit.
- eine Verbesserung der Unterrichtsqualität im Sinne einer Organisation von Lernprozessen anstelle einer reinen Wissensvermittlung,

³⁰ Im Gegensatz zu Unternehmensstrategien gilt Arbeitszufriedenheit hier als ein vorrangiges Anliegen des Qualitätsentwicklungsprozesses, nicht nur als für das Unternehmen zwingend notwendige Folge der vordergründig auf Gewinn abzielenden Maßnahmen in der Wirtschaft.

-
- eine Förderung des gesamten Schullebens mit Rückwirkung auf alle Interaktionsprozesse und damit auf das gesamte Schulklima und nachhaltig auch auf den Unterricht,
 - eine bewusste und systematische Entwicklung von Einzelschulen,

Manche Schulen versuchen mit zwei oder drei parallel verlaufenden Strategien gleich mehrere dieser Teilziele zu einem Innovationskomplex zu bündeln und darüber hinaus die Möglichkeit zu nutzen, angeleitet von Experten und ausgerichtet auf spezielle Strukturen der Schule oder des Kollegiums ein ganz eigenes Entwicklungsprogramm mit Zielsetzungen, Handlungsfeldern, Organisationsabläufen, Zeitvorgaben und Kontrollinstanzen zu konstruieren³¹.

Seit ungefähr fünf Jahren nehmen viele Schulen in Deutschland an dem Europäischen Modell für Umfassendes Qualitätsmanagement teil, dem ursprünglich für den wirtschaftlichen Bereich entwickelten Konzept EFQM (European Foundation for Quality Management). Sie befinden sich gemeinsam mit vielen europäischen Schulen auf einem analogen Entwicklungsprozess, so dass die innerhalb jeder Einzelorganisation Schule ohnehin geforderte Reflexion der Aktivitäten, Prozesse und Ergebnisse eine über die regionalen Grenzen hinaus gehende Transparenz erfahren kann.

Und doch warnen Pädagogen und Anhänger der Schulentwicklung, wie zum Beispiel Michael Schratz, vor einer allzu unkritischen und unreflektierten Übernahme von Methoden aus der Wirtschaft in die pädagogische Praxis, wenn er in diesem Zusammenhang von dem fehlenden pädagogischen Eros in einer kommerziellen lernenden Organisation spricht. Da in einem Unternehmen die Rentabilität im Vordergrund steht, werden in einem Qualitätsentwicklungsprozess alle Möglichkeiten ausgelotet und Handlungsmaxime umgesetzt, die die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Finanzen - menschliche Arbeitskraft – Rohstoffe und Maschinen – Zeitpotentiale – Fähigkeiten der Mitarbeiter) in einem optimalen Steuerungsprozess so harmonisieren, dass durch eine bestmögliche Fehlerreduktion ein Maximum an Gewinn erzielt wird. Der Prozess ist also immer Kommerz orientiert und sucht nach Arrangements, mit denen der gesamte Wertschöpfungsprozess beherrscht werden kann. Dabei sind die Methoden darauf ausgerichtet, die Qualität als innere Einstellung und Überzeugung in das Bewusstsein der Menschen zu bringen. Es handelt sich aber immer um eine ausschließlich auf das Endprodukt Ware bezogene Qualität im Sinne von menschlicher Anstrengung zur Fehlerminimierung im Ablaufprozess mit dem Ziel der Bereicherung des Unternehmens durch bestmögliche Positionierung auf dem Wirtschaftsmarkt. Auch die viel gelobte Humanisierung (vgl. II.1.1) des Arbeitsplatzes entspringt nicht einer besonderen menschlichen Werthaltung der Unternehmer, sondern seinem persönlichen Gewinnstreben und ist somit nur ein unerlässlicher Baustein im Gesamtsystem eines jeden Qualitätsentwicklungsmodells. Humanitäres und soziales Handeln im Betrieb werden natürlich auch den dort arbeitenden Menschen förderlich sein, aber Humanität ist nur pragmatisches Handwerkszeug und kein ethisches Prinzip.

Ganz anders stellt sich der Kontext in dem sozialen Gefüge einer Schule dar, das geprägt ist von dem ethisch-moralischen Wertekonsens der darin wirkenden Lehrkräfte. Humanität wird zum Selbstzweck auf allen Ebenen zwischenmenschlicher Kommunikation und macht das Ethos der Schule aus. In ihrem 'dritten Axiom der Lernenden Schule' betonen Schratz und

³¹ Bevorzugt in der Schweiz, wo zum Beispiel die 3 Modelle 2Q (Qualität & Qualifizierung) FQS (Förderorientiertes Qualitätsevaluations-System) und ein zusätzlich selbst gewähltes Modell aufeinander abgestimmt sind.

Steiner-Löffler diesen „Eigen-Sinn der Schule“, der sich abgrenzt von der betrieblichen Organisationsentwicklung und „Qualität von Schulentwicklung daran erkennen lässt, wie das Ethos der Schule und der pädagogische Eros zusammenwirken“ (Schratz 1999, S. 59). Schule wird nicht majorisiert durch marktwirtschaftliches Gewinnstreben, sondern bezieht ihren spezifischen Handlungskodex allein aus dem Zusammenspiel der moralischen, ethischen und sozialen Kräfte eines Kollegiums als Einheit aus Leitung und Lehrerschaft. „In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Schule von einem Dienstleistungsunternehmen, in dem eine Ware einem Kunden gegen Bezahlung verkauft wird. Darin liegt auch der Eigen-Sinn von Schule, der sich nicht nach Marktmechanismen (nach der Leitdifferenz Gewinn/Verlust) ausrichtet, sondern weitgehend unabhängig von äußeren Restriktionen und Vorgaben von innen heraus gestaltbar ist“ (Schratz 1999, S. 60).

2.5 QUALITÄTSSICHERUNG ALS BESTANDTEIL EINES SCHULENTWICKLUNGSPROZESSES

Organisationsentwicklung bedingt Qualitätsentwicklung, und wenn Schule gesehen wird als Organisation, erhält an diesem Punkt auch der Begriff der ‚Qualitätssicherung‘ seine Bedeutung. Qualitätssicherung ist ein Bestandteil eines Entwicklungsprozesses und entstammt ursprünglich der Terminologie der Software-Testverfahren. Dort wie auch heute in Schulentwicklungsprozessen stellt Qualitätssicherung die Grundlage für optimierte Entwicklungsabläufe dar. In diesem Sinne hat sie eigentlich präventiven Charakter, indem sie sich fokussiert auf das frühzeitige Erkennen und Behandeln von Problemzonen innerhalb der Organisation durch Sichtung und Prüfung einzelner Entwicklungsphasen. Diese Prozessorientierung begünstigt den Transfer von Qualitätssicherungsverfahren auf schulische, sprich soziale und pädagogische Prozesse, denn ein schulisches Qualitätsmanagement orientiert sich nicht ausschließlich an den Bedürfnissen der ‚Kunden‘, also jenen, die im weitesten Sinne von der Dienstleistung der Schulen profitieren, sondern ebenso an den Anliegen und Erfordernissen der Dienst leistenden Lehrer- und Lehrerinnen.

Versteht man unter Change Management in einer Organisation das frühzeitige Erkennen von Fehlentwicklungen sowie die laufende, durch systematische Konzepte und ausgewählter Methoden gestützte, Effizienz steigernde Anpassung an Rahmenbedingungen, die die Organisationsstruktur extern beeinflussen, deren Beeinflussung sie sich aber nicht entziehen kann, richtet das Qualitätsmanagement den Fokus auf die Erforschung jener Fehlerursachen, die zu einem nicht zufrieden stellenden Ergebnis auf Grund interner Unzulänglichkeiten und/oder Mängel führen. Qualitätskontrolle beschränkt sich nicht mehr nur auf Input³² und Output³³, sondern spezialisiert sich im Wesentlichen auf den Entwicklungsprozess selbst, der auf Grund seiner Komplexität eine Vielzahl von Schwachstellen im Sinne möglicher Fehlerquellen innerhalb aller den Verlauf tangierender Bereiche impliziert. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Auslöser offensichtlicher interner Defizite ihren Ausgang nehmen in schulfreundlichen externen Rahmenbedingungen wie einer weitreichenden Ressourcenknappheit im Sinne unzulänglicher personeller, finanzieller oder räumlicher Situationen oder in gesellschaftlichen, sozia-

³² In der Wirtschaft die Wareneingangskontrolle, in der Schule zum Beispiel die curricularen Festlegungen.

³³ In der Produktion die Fertigungskontrolle, in der Schule die tatsächlichen Leistungsstandards.

len, kulturellen oder politischen Veränderungsvorgaben. Die Institution Schule ist heute mehr denn je in der misslichen Lage, ihre Standards und Zielsetzungen nicht mehr selbst bestimmen zu können, sondern ihr werden vielmehr die Erwartungen und Ansprüche

- gesellschaftlicher Gruppierungen (Arbeitgeber – Eltern – Universität – Wirtschaft),
- schnell sich ändernder Standards (Wertekodex – materielles Anspruchsniveau – Freizeitdenken - Arbeitshaltung),
- ideologischer Zeiterscheinungen (Erziehungsstile - Individualisierungsbestrebungen – Emanzipation – ausgeprägtes individuelles Autarkiestreben – Auflösung der Familienstrukturen –Respektverlust gegenüber begründeter Autoritäten),
- sowie dem Zeitgeist entsprechender, kollektiver Problemlagen (Globalisierung - Drogenkonsum – Kriminalisierung – Gewaltproblematik – Medienverwahrlosung - Sexualverhalten – Rechtsradikalismus - Fremdenfeindlichkeit)

aufoktroziert, verbunden mit der Erwartungshaltung oder gar präzisen Aufforderung zur Implementierung dieser Fragenkreise in das schulische Curriculum. Immer aber reflektiert eine Mangelsituation oder eine mit den inneren Strukturen einer Schule noch nicht kompatible Strömung von außen auf die multilateralen, äußerst komplexen und sensiblen schulischen Kommunikationsprozesse und beeinträchtigt damit ihre Qualität ebenso wie eine nachhaltige Weiterentwicklung.

Damit wird Qualitätssicherung zu einem wesentlichen Element des Qualitätsmanagements und auch der Schulentwicklung, denn Qualitätssicherung stellt die Summe aller planmäßigen, Ziel gerichteten und stets am Wandel orientierten Maßnahmen zur Qualitätsoptimierung dar. Sie beziehen sich demzufolge auf alle innerschulischen Prozesse, auf Unterricht ebenso wie vielleicht sogar primär auf alle erdenklichen zwischenmenschlichen Interaktionen innerhalb der Schule. Unstrittig anerkannte Elemente der Qualitätssicherung sind zum Beispiel die Qualitätskontrolle in Form einer internen wie externen Evaluation und spezifische, auf die Bedürfnisse jeder einzelnen Schule zugeschnittene Schulprogramme, die ihrer jeweiligen Individualität Rechnung tragen und in denen sich alle an Schule Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung um die ständige Annäherung an gesetzte Ziele bemühen.

Jede einzelne Schule wird damit zur lernenden – sprich entwicklungsfähigen - Organisation, die in Eigenverantwortung handelt. Stärkere Eigenverantwortung wiederum gilt als Grundbedingung für eine Qualitätssicherung. Zum Zentrum der Schulentwicklung wird also

- die Schule mit Selbststeuerung
- in Richtung Qualitätsverbesserung und höherer Professionalisierung
- im Sinne einer Vereinigung von Leistung und Persönlichkeitsentwicklung
- unter Nutzung aller vorhandenen Ressourcen.

Ferner können Ziele erreicht werden wie Positionierung im Sinne inhaltlicher, programmatischer Neuorientierung und Profilierung durch Prägung eines neuen Images nach außen.

Die Stärkung jeder einzelnen Schule soll einer Qualitätsentwicklung und –sicherung im weitesten Sinne dienen. Nach den Aussagen des Thesenpapiers vom `Forum Bildungspolitik in

Bayern' zur „Qualitätssicherung in Bildung und Erziehung“ basiert die Sicherung der Qualität in Bildungseinrichtungen der deduktiven Vorgehensweise folgend auf drei Forderungen:

1. Qualitätssicherung durch Eigenverantwortung (1. Ebene: Schul-Autonomie)
2. Sicherung der internen Interaktions- und Kommunikationskultur (2. Ebene: Schul-Klima / Schulkultur – Schul-Ethos)
3. Sicherung der Qualität von Lehr- und Lernprozessen (3. Ebene: Unterricht).

Darüber hinaus gefolgt von drei weiteren Forderungen im Hinblick auf:

1. Qualitätssicherung in den formalen Strukturen des Bildungswesens hinsichtlich größerer Durchlässigkeit, integrativer Förderkonzepte und schulübergreifender Vernetzung,
2. Sicherung der Rahmenbedingungen bezüglich der personellen und materiellen Ausstattung von Schulen,
3. Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrer.

2.6 SYSTEMCHARAKTER VON SCHULENTWICKLUNG

Schule ist ohne Zweifel ein System in mehrfacher Bedeutung:

- Schule ist eine Form staatlicher und gesellschaftlicher Organisation innerhalb eines Gesamtgefüges weiterer Institutionen wie Kindergärten und Horte, Soziale Dienste, Jugendämter, Jugendzentren, Arbeitsämter, Hochschulen und Universitäten usw., die dem Wohl oder Nutzen des Einzelnen oder der Allgemeinheit dienen.
- Innerhalb dieser Organisation bildet sie ein geordnetes Gefüge aus unterschiedlichen Teilbereichen, die bestimmten einheitlichen Gesetzmäßigkeiten gehorchen.
- Schule als Ganzes und ihre Teilbereiche sind organisiert nach bestimmten Ordnungsprinzipien, die das Planen und Handeln sowie die Ziele bestimmen.
- Die in Schule wirkenden Personen bilden eine Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen und die nach festen Regeln funktionieren.

Beschränkt man alle Aussagen auf die kurze Definition des Begriffs aus der Terminologie der Organisationsentwicklung beziehungsweise des Qualitätsmanagements, reduziert sich das System Schule auf einen „Satz von in Wechselbeziehung oder Wechselwirkung stehenden Elementen“ (Löwer 1996), wobei zwar offen bleibt, ob es sich hier um personale, substantielle, strukturelle oder ideelle Elemente handelt, für das System Schule aber alle vier Zuordnungen zutreffend sind.

Schule stellt sich vorrangig dar als pädagogisches System und unter dem ganzheitlichen Bildungsaspekt auch soziales System und aus der Perspektive der Schulentwicklung zusätzlich als lernendes System! In diesem sehr komplexen System Schule existieren nebeneinander relativ eigenständige Untersysteme wie Lehrerschaft, Schulleitung, Schülerschaft, Elternschaft, Schulaufsicht und Schulverwaltung, die alle unterschiedlich aber permanent mit ihren jeweils

zuvor gelernten spezifischen Grundeinstellungen und Werthaltungen zum Beispiel von Bildung, Leistung, Erziehung und Lernen aufeinander einwirken. Das heißt, das große System Schule ist abhängig davon, wie sich seine Subsysteme individuell entwickeln und verhalten. Jedes einzelne trägt dazu bei, wie gut oder schlecht das Gesamtsystem funktioniert und auch, wie die jeweils anderen Subsysteme im Gesamtsystem reagieren. Die Korrelation aller Teilsysteme entscheidet also über die über alles gemittelte Systemqualität von Schule. Das System Schule ist folglich so gut wie die Summe der individuellen Qualitäten jedes einzelnen Subsystems.

Das System Schule entwickelt sich dementsprechend auch nur so gut und so schnell, wie sich jedes der Untersysteme entwickelt und es lernt nur dann, wenn seine Subsysteme bereit sind zu lernen und in neuen Strukturen zu denken. Dazu müssen diese untereinander kommunizieren und sich verständigen, um erworbenes individuelles Wissen zu einem im Kollektiv zu nutzenden Wissen im Sinne einer value added (Wertschöpfung) zu erweitern.

Dieses System Schule soll nun mittels unterschiedlicher Interventionen und Maßnahmen auf den verschiedensten Ebenen und durch einen von der Basis initiierten Prozess der Schulentwicklung, der selbst wieder auf Grund seiner Strukturvielfalt im Sinne eine größeren Einheit aus Einzelteilen, vor allen Dingen einzelnen Prozessen zusammengesetzt ist, lernen. Neue Einsichten und Erkenntnisse sollen transferiert werden, der Begriff Entwicklung impliziert à priori eine Qualifizierung einzelner Personen, bestimmter Handlungsstrategien und letztendlich der Schule als Einheit.

Die systemische Struktur von Schulentwicklung offenbart sich demzufolge im Schulentwicklungsprozess als Ordnungsprinzip, nach dem etwas organisiert oder aufgebaut wird, und als Plan, nach dem vorgegangen wird. Versteht man Schulentwicklung als einen durch eine Personengruppe beziehungsweise ein Subsystem der Schule (zum Beispiel das Kollegium, die Schulleitung oder die Elternschaft) gesteuerten Veränderungsprozess, der sich in neu konzipierten Untersystemen wie Schulprofilen (corporate design) und Schulprogrammen darstellt und in der Umgestaltung der Schulrealität als Corporate Identity (Unternehmensidentität) im Sinne eines einheitlichen Erscheinungsbildes der Schule nach innen wie außen verwirklicht, erfasst man den Systemcharakter von Schulentwicklung.

2.7 ZUSAMMENFASSUNG

Schulen sollen sich also zur Erfüllung ihres erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrages

- im Kontext mit den eingrenzenden Rahmenbedingungen und übergeordneten Reglementierungen und
- unter der Mobilisierung und Konzentration aller vorhandenen personellen Ressourcen

zu einer ‚Non-Profit‘-Organisation entwickeln, die alle ihre Mitglieder dahingehend qualifiziert, dass sie sich den ständig und schnell wechselnden Anforderungen einer globalen sowie äußerst komplexen und multilateralen Gesellschaft und Arbeitswelt jederzeit individuell anpassen können. Mehr denn je muss diese Qualifizierung im Sinne einer ‚Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung konkreter Arbeit und zur Teilnahme am gesell-

schaftlichen Leben erforderlich ist“ (Fend 1974, 58) Chancengleichheit auf einem permanent ansteigenden Bildungsniveau garantieren.

Damit entbrennt die Frage nach der ‚Guten Schule‘ und

- der Qualität von Ausbildung als die zum Ergebnis führenden Lern- und Arbeitsprozesse in Abhängigkeit von der Qualität der einzelnen Inputs (Prozessqualität) und
- der Qualität von Bildung als Klassifizierung (Output) am Ende eines Bildungsprozesses (Wissensbestände als abfragbares Wissen und messbare Leistungen = Produktqualität und Fertigkeiten in der situationsbezogenen Anwendung der erworbenen Kenntnisse = Ergebnisqualität),
- der Qualität von Schule als das Bildung vermittelnde System mit den, eine Lernsituation nach Möglichkeit effizient unterstützenden Maßnahmen, Methoden und Innovationen (Strukturqualität) und die Lernen begreift und arrangiert als Aneignen von Verhaltensmustern zur situationsadäquaten Adaptation an unterschiedlichste Lebenssituationen.

Versteht man die gesellschaftliche Institution Schule als ein übergeordnetes pädagogisches, aber im Sinne der Organisationsentwicklung auch als ein ‚lernendes System vieler darin wirkender Teilsysteme‘ wie Schüler-, Lehrer- und Elternschaft, Schulleitung, -verwaltung und -aufsicht, entsteht ein hoher Grad an Abhängigkeit des Gesamtsystems Schule von der Qualität aller Teilsysteme hinsichtlich ihrer Lernbereitschaft und -kapazität, Innovationsfreudigkeit, Entwicklungsgeschwindigkeit und Beziehungsfähigkeit einerseits sowie der Qualität ihrer Kommunikationsprozesse zum Zwecke der Wertschöpfung (Korrelationsqualität) andererseits:

$$\text{Schulqualität} = \sum \text{der Korrelationen aller Teilsysteme}$$

Die Entwicklung von schulischer Qualität als ‚Transformation im Sinne von Weiterentwicklung und Ermächtigung der Teilnehmer‘ vollzieht sich auf den drei Ebenen:

1. Ebene: Ermächtigung zur teilautonomen Einzelschule
2. Ebene: Ermächtigung des Kollegiums zur Fortentwicklung des Schulentwicklungsprozesses
3. Ebene: Ermächtigung der Schüler durch Transformation neuer Qualitätsmaßstäbe auf den Unterricht,

und kann sich demzufolge auch in drei Richtungen als induktive (top-down), deduktive (bottom-up) oder Keil-Strategie darstellen (vgl. Abb. 2). Dabei lassen sich die Methoden, Standards und Instrumentarien wirtschaftlicher Unternehmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung nur bedingt auf das soziale System Schule übertragen, vor allen Dingen beim Blick auf die Zielfixierung. Steht dort die Kundenorientierung zum Zwecke der Profit- und Wachstumsmaximierung im primären Interesse aller Qualitätsentwicklung, dann unterliegt Mitarbeiterzufriedenheit reinen kommerziellen und pragmatischen Prinzipien und wird nicht zur ethisch-moralischen Handlungsmaxime erhoben.

QUALITÄTSENTWICKLUNG IN DER SCHULE



Abb. 2: Drei-Ebenen-Modell zur Steuerung von Schulentwicklung

Die besondere Bedeutung der zwischenmenschlichen Kontakte und Beziehungen im Qualitätsentwicklungsprozess einer ‚Non-Profit‘-Organisation wie der Schule und der daraus resultierenden Qualität des Schulklimas, das abhängt und bestimmt wird von der kollektiven Gestaltungskraft aller Mitglieder des Kollegiums - auch der Schulleitung - schlägt sich nieder im Ausmaß der Arbeitszufriedenheit und Lehrergesundheit innerhalb dieses Gremiums. Erst ein breiter Konsens unter den Mitgliedern dieser Ebene garantiert ein zur inhaltlichen und zeitlichen Mitgestaltung von Innovationsprozessen und rechtfertigt ein vorsichtiges Übergreifen weiterer ‚Ermächtigungsprozesse‘ auf die Ebenen 1 und/oder 3.

Die auf diese Weise initiierten Veränderungsprozesse erzeugen im System Schule neue Subsysteme zur Zielfixierung (Leitbild), Methodenwahl (Schulprogramm), Lenkung (change management) sowie Kontrolle und Prozessbegleitung (Qualitätssicherung) aller weiteren Schulentwicklungsprozesse und fördern bei positivem Verlauf die Bildung einer ‚Corporate Identity‘ als einheitliches, Identität stiftendes Erscheinungsbild der Schule nach innen und außen. Das wiederum erlaubt weitere Lernprozesse im Sinne von Ermächtigungen für außerschulische Kooperationen und überörtliche Vernetzungen sowie individuelle Fortbildungsmaßnahmen und Veränderungen personeller und materieller Strukturen.

3. SCHULSOZIALARBEIT – EIN INDIVIDUUMORIENTIERTER ANSATZ DER INSTITUTIONELLEN SCHULENTWICKLUNG

Als zusammenfassendes Resümee lässt sich ableiten, dass sich Schule

- einem modernen Innovationsprozess
- im Sinne einer auf Teil-Autonomie, besser optimale Eigenständigkeit
- und gleichzeitig Kooperation und Kommunikation begründeten Organisationsentwicklung der Institution Schule
- in Richtung „Lernende Schule“
- mit individuellen, der Qualitätssicherung und Evaluation unterliegenden Qualitätsstandards

unterziehen muss oder doch zumindest sollte. Folglich bleibt abschließend noch die Frage zu diskutieren, welche Kriterien die Qualität einer guten Schule aus pädagogischer Sicht ausmachen. Worin unterscheiden sich gute Schulen von weniger guten?

Orientiert man sich am eigentlichen Auftrag der Schule, hängt Schulqualität sehr eng zusammen mit Unterrichtsqualität. Allerdings stellte sich auf Grund unterschiedlicher Erhebungen in den letzten Jahren vermehrt die Frage, wie brauchbar und nützlich das „Konstrukt Schulqualität überhaupt ist“, (Ditton 2000, S. 85), weil eben diese Forschungsergebnisse auch den Schluss zulassen, „dass Schulen nur bedingt einheitliche und unmittelbare Wirkungen zugeschrieben werden können. Die primäre und direkte Bedeutung kommt vielmehr den einzelnen Lehrern und dem Unterricht zu“ (ebd. S. 84). Wenn auch, wie Ditton weiter betont, „explizit zum Zusammenwirken von Faktoren auf der Schul- und Unterrichtsebene“ (ebd. S. 86) hinsichtlich einer daraus abzuleitenden Qualitätsdiskussion kaum Untersuchungen vorliegen, so ist doch bis heute jedem, der Schule und Unterricht aus der Praxis kennt, einsichtig, dass Unterrichtsqualität im engen Kontext steht zu allen anderen Bereichen des Schullebens:

- Mit der allgemeinen Atmosphäre in der Schule,
- mit der Grundhaltung der Lehrer,
- mit der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Schülern und Schülerinnen und Eltern,
- mit dem Führungsstil der Schulleitung,
- mit den räumlich-strukturellen Konditionen sowie sonstigen Rahmenbedingungen.

Geht man aber ausschließlich von der Grundannahme aus, dass Schule als soziales System a priori geprägt wird von einer beträchtlichen Handlungsautonomie der Lehrkräfte, denn „Schule reflektiert sich selbst generell vom Individuum her - sei es vom Schüler oder vom Lehrer“ (Zech 1999, S. 75), werden als Träger des organisationalen Lernens ebenfalls die Lehrkräfte als Organisationsmitglieder im Mittelpunkt des zentralen Interesses stehen. Folgt man darüber hinaus der Aussage von Probst, der in seinen Überlegungen über die Strukturen und Lenkungsinstrumente von Organisationen zu der Annahme gelangte, dass Autonomie ein überaus förderlicher Faktor für Organisationslernen ist und in diesem Zusammenhang für ein entwicklungsorientiertes Führungsverhalten die Prämisse aufstellte, Autonomie und Integration

gleichzeitig zu erhöhen (Probst 1992), scheint es immer sinnvoller, Schulqualität vorrangig anzustreben über die zweite Ebene des Schulklimas. Und auch Fend beschreibt in seinem Katalog mit 15 Merkmalen für eine gute Schule in mindestens sieben Formulierungen jene Kriterien, die die Lernumgebung als Schulklima und nicht die Lernsituation im Unterricht beschreiben. Damit wird eine Schulqualität, die sich aus den leistungsbezogenen Outputs der in Schulrankings vergleichbaren Lernergebnisse rekrutiert, nachrangig hinter einer Prozessqualität, die als Basis für diesen möglichen zweiten Schritt die schulinternen Voraussetzungen zu schaffen versucht, so dass allen Aspekten, die das allgemein Atmosphärische einer Schule ausmachen, vor allen Dingen in den Hauptschulen ein zentraler Stellenwert zukommt.

3.1 SCHULQUALITÄT AUS PÄDAGOGISCHER SICHT

Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Schule als Gemeinschaft, Bildungsstätte, Organisation und Gebäude wohl fühlen als Grundvoraussetzung für eine offene Lernhaltung. Darüber hinaus gelten als Voraussetzung für sinnvolles, erfolgreiches Lernen

- eine positive Lebenseinstellung auf Grund eines fundierten Selbstwertgefühls,
- die Sicherheit in verlässliche Strukturen eingebunden zu sein
- und eine halbwegs authentischen Zukunftsperspektive.

Tendenziell überrepräsentiert sind in unseren Hauptschulen aber ganz besonders Schülerinnen und Schüler, die Defizite in mindestens einem, meistens im Sinne eines Dominoeffekts in mehreren dieser drei Lebensbereiche aufzuweisen haben:

Mangelndes Selbstwertgefühl auf Grund einer Schulvita, die Misserfolgserlebnisse und daraus resultierend erhebliche Leistungsausfälle produzierte, weil die Kinder dem auf kognitive Fähigkeiten und schnelle Auffassungsgabe ausgerichteten und somit weitgehend auf Schulübertritt getrimmten Unterricht in den ersten Jahren nicht folgen konnten und damit häufig dauerhaft abgestempelt wurden als leistungsschwach und wenig förderbar.

Eine motivierende Zukunftsperspektive – und hier greift definitiv der Dominoeffekt – wird für diese Jugendlichen auf einem Arbeitsmarkt, der von Höherqualifizierung und Spezialisierung einerseits und Arbeitslosigkeit andererseits bestimmt ist, immer fraglicher.

Der Verlust verlässlicher Lebensumstände durch veränderte Familienstrukturen führt oft zu den unterschiedlichsten Fassetten von Jugendverwahrlosung. Diese wiederum ist sehr eng verknüpft mit einer eklatanten Medienverwahrlosung, wie der Leiter des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, Christian Pfeiffer, die überdimensionale seelische Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von Medien wie dem Fernseh- und Videogerät als auch dem Computer mit Internetzugang benannte³⁴.

Besonders die Bedeutung jener Einflussfaktoren für schulisches Lernen, die durch den familiären Hintergrund eines Schülers fixiert sind und dadurch nicht durch äußere Veränderungen

³⁴ Vortrag über „Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz“ im September 2003 im Bürgerhaus in Eching.

im System – wie zum Beispiel bezüglich der Klassengröße oder der Material- und Personal- ausstattung – eliminiert oder kurzfristig korrigiert werden können, wurde schon Anfang der 70er Jahre durch groß angelegte amerikanische Studien von Coleman et al. und Jencks et al. nachgewiesen. Schule kann aber immer weniger auf im Elternhaus vermittelte Verhaltens- normen sowie eine offene und neugierige, aber auch pflichtbewusste Lernhaltung und einen konsensfähigen Wertekodex zurückgreifen, sondern muss die Basis für Lernprozesse fast täg- lich neu begründen und jede erdenkliche Form von sozialer Interventionsarbeit im Sinne einer universellen Beziehungsarbeit leisten.

Dieser Anspruch lässt keine andere Qualitätsdebatte zu als einen Einstieg über die zweite E- bene, auf der die Qualitätsmerkmale eines Schulentwicklungsprozesses ausgerichtet sind auf die Schaffung einer innerschulischen Lernumgebung, die den Kindern und Jugendlichen vor- rangig jene Entwicklungschancen und Kompensationsmöglichkeiten sichert, die in einem zweiten Schritt eine Effizienzsteigerung hinsichtlich der Lernleistungen nach sich ziehen kann. Nur über diesen Umweg kann Schule generell und die immer mehr zur Restschule ab- gestempelte Hauptschule im speziellen ihrer Kernaufgabe - der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Förderung der kognitiven Kompetenzen - ge- recht werden und die Schülerinnen und Schüler zu selbstbewussten und verantwortungsvollen Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaftsstruktur sowie zu handlungsfähigen Menschen im beruflichen und privaten Bereich heranbilden.

3.2 KRITERIEN EINER „GUTEN“ SCHULE ALS LER- NENDE ORGANISATION

Bewertet man nun Schule im Hinblick auf ihre Qualität nach solchen pädagogischen Ge- sichtspunkten, müssen Gütekriterien beziehungsweise Qualitätsmerkmale definiert werden, die in gewisser Weise das Ethos der Schule als übergeordnetes Bewusstsein im Sinne einer gemeinsamen Verantwortlichkeit dokumentieren. Das klingt einfach, ist aber doch mit erheb- lichen Schwierigkeiten behaftet, stellt sich Qualität auch unter einem pädagogischen Ge- sichtspunkt für die einzelnen Individuen eines Kollegiums sicherlich nicht als homogene Größe dar. Selbst wenn der Leistungsaspekt schon übereinstimmend zurückgestellt wurde, können die Vorstellungen bezüglich eines pädagogischen Ansatzes - je nach der Intensität des persönlichen Eingebundenseins in den täglichen Schulalltag und nach dem individuellen Beanspruchungsniveau – sehr voneinander divergieren. Die Suche nach Empfehlungen in der einschlägigen, mittlerweile sehr umfangreichen Literatur führt zu der Erkenntnis, dass viele Autoren trotz unterschiedlicher Terminologie inhaltlich zu einem weitgehend übereinstim- menden Tenor hinsichtlich der erzieherisch-methodischen Gütekriterien für eine „gute Schu- le“ im Sinne einer lernenden Organisation gelangen. Beim Vergleich verschiedener Ansätze lassen sich, bezogen auf ein pädagogisches Qualitätsniveau und beschränkt auf jene Kriterien, die sich primär auf Schulklima und nicht zwingend sofort auch auf Unterricht beziehen, eini- ge Qualitätsmerkmale unter einem gemeinsamen Konsens zusammenfassen und in Form von Zielvorgaben formulieren.

Im Fokus der Beurteilung pädagogischer Qualität bezüglich einer förderlichen Lernumgebung und eines positiven Schulklimas steht primär die pädagogische Einstellung des Kollegiums einer Schule, das Verhalten und Engagement der einzelnen Lehrkraft in der Gemeinschaft mit

Schülern und Schülerinnen. In diesem Zusammenhang wurden von unterschiedlichen Autoren folgende Zielvorgaben abgeleitet:

- „Die Lehrer haben eher optimistische Erwartungen hinsichtlich der Fähigkeiten und des schulischen Weiterkommens sowie der vermutlichen späteren persönlichen und beruflichen Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler“ und „trauen ihren Schülern etwas zu“ (Klafki 1992, S. 98), dabei werden „gegenseitige Besonderheiten und Eigenheiten wahrgenommen und toleriert“ (Fend 1989, S. 18), das drückt sich aus „in einer humanen und vertrauensvollen Kultur des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern“ (Altrichter 1999).
- „Lehrer guter Schulen richten ihr Augenmerk in mindestens gleichem Umfang auf die leistungstärkeren wie auch auf die leistungsschwächeren Schüler.
- Lehrer guter Schulen sind offen und bereit zu persönlichen Gesprächen mit Schülern.
- Lehrer "guter Schulen" sind mehrheitlich - in der Konsequenz der vorher genannten Einstellungsfaktoren - bereit, ihre eigene Arbeit immer wieder selbstkritisch zu prüfen und sie mit anderen zu erörtern“ (Klafki 1992, S. 98).

Der Blick ist allerdings nicht nur auf die einzelne Lehrkraft gerichtet, sondern zunehmend bedeutungsvoller wird die produktive aber vor allen Dingen auch harmonische Zusammenarbeit der gesamten Lehrerschaft oder auch einzelner Teams mit einem möglichst hohen Grad an Zielübereinstimmung und Kooperation:

- „Gute Schulen werden von Lehrerergremien getragen, die nicht von unüberbrückbaren Fraktionen, von Kämpfen aufs Messer, gekennzeichnet sind...“, es „herrscht keine miese Stimmung unter den Lehrern, Unzufriedenheit und Gereiztheit sind nicht chronisch“ (Fend 1989, S. 14).
- „Eine gute Schule ist durch einen intensiven Grad der kollegialen Zusammenarbeit der LehrerInnen in fachlichen Fragen gekennzeichnet. Die Pädagogen sehen sich nicht als ‚Einzelkämpfer‘, die mit großem psychischem und nervlichem Aufwand ihr Bestes geben, sondern als miteinander kooperierende, korrespondierende und voneinander profitierende Fachleute“ (Hurrelmann 1996, S. 55).
- "Gute Schulen weisen meistens einen ausgeprägten Grad von Kommunikation und Kooperation im Gesamtkollegium und in Teilgruppen auf.“ Es „wird im Kollegium relativ kontinuierlich daran gearbeitet, [...] die Zielsetzungen der Schule und Inhalte und Formen ihrer Verwirklichung gemeinsam weiterzuentwickeln.“ (Klafki 1992, S. 98).

Für einen auf Vertrauen und Sicherheit aufgebauten Umgang zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern bedarf es unbedingt eines grundlegenden, für alle verbindlichen Regelsystems, um persönliches Verhalten berechenbar zu machen:

- „Eine gute Schule ist durch ständig wiederholte gemeinsame Erörterungen, Abklärungen und relativ verbindliche Festlegungen bezüglich der allgemeinen pädagogischen Verhaltensregeln charakterisiert, [...] weil nur so die Schule von den Schülern als ein in sich stimmiges Regelsystem und eine nach erkennbaren Mustern aufgebaute soziale Institution wahrgenommen werden kann“ (Hurrelmann 1996, S. 55).

-
- „Gute Schulen zeichnen sich weiters offenbar durch Klarheit und Durchschaubarkeit ihrer Regelsystems ebenso wie ihres Lehrplans und Unterrichtsaufbaus aus. Dadurch werden die Abläufe ‚berechenbar‘, wodurch sich eine gewisse Handlungs- und Orientierungssicherheit für alle Beteiligten ergibt...“ (Altrichter 1999).

Ein gutes Schulklima zeichnet sich auch aus durch außerunterrichtliche Angebote und Aktivitäten, die das Zusammengehörigkeitsgefühl, die Selbstständigkeit und den Spaß an Betätigungen in vielfältigen Interessensbereichen stärken.

- „In guten Schulen passiert etwas, es ist ‚viel los‘, Feste werden gefeiert, Ausflüge organisiert, Ausstellungen arrangiert — wobei die jeweilige Vorbereitung wichtiger ist als die Durchführung“ (Fend 1989, S. 14).
- „Wenn die Schüler [...] in bestimmten Bereichen der Gestaltung von Unterricht und Schule eine echte Mitgestaltungsmöglichkeit haben, dann identifizieren sie sich auch mit der Schule, und das ist ein unschätzbare Kapital für das soziale Klima und die Qualität der Beziehungen in der Schule“ (Hurrelmann 1996, S. 55).
- „...wird auch das reichhaltige – unterrichtliche und außerunterrichtliche – Schulleben, das vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler bietet, als Charakteristikum ‚guter Schulen‘ genannt“ (Altrichter 1999).

Als weitere Qualitätskriterien bezüglich eines motivierenden sozialen Klimas werden immer wieder genannt:

- Wenig Fluktuation von Lehrerinnen und Lehrern,
- Einbeziehung der Eltern,
- Konsensorientierte Schulleitung.

Bei den hier genannten Qualitätsmerkmalen handelt es sich durchweg um schwer fassbare, eher die Stimmung einer Schule beschreibende Kriterien, die von Altrichter und Posch gerne bezeichnet werden als „ein Konglomerat von auf den ersten Blick ziemlich schwammig erscheinenden Prozessmerkmalen“, oder auch als „weiche Qualitätskriterien“, „die eher atmosphärischen Charakter haben“ (Posch 1999), und sich deshalb auch einer politischen sprich Budget gesteuerten Beeinflussung entziehen. Sie haben aber offensichtlich gerade in der heutigen Zeit großer Unsicherheit bezüglich der Erziehungsstile beziehungsweise -maßstäbe, äußerst wankelmütiger Werteorientierung und zunehmender Freizeit- und Medienverwahrlosung bei Kindern und Jugendlichen mit der pädagogischen Qualität einer Schule mehr zu tun als gut erfassbare weil quantitativ messbare Input- und Output-Kriterien. Zu diesem Ergebnis gelangte auch Rolff nach der Auswertung des vom IFS im Jahr 1999 ausgeschriebenen NRW Wettbewerbs zur „Qualität schulischer Arbeit“, wenn er auf der einen Seite der Schulqualität eine gewisse Systemeigenschaft zuschreibt, die sich zwar additiv darstellt als Einheit von:

- Input (Eingabe = Qualität der Lernangebote)
- Prozess (Verarbeitung = schülergerechter Lernprozess + motivierendes Schulklima)
- Output (Ausgabe = Lernergebnisse),

dann aber besonders dem Erziehungsklima einer Schule in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung attestiert. Versteht sich eine ‚gute Schule‘ darüber hinaus auch als kontinuierlich

dazu lernende, also entwicklungsfähige Organisation, deren nach innen und außen wirkende, organisch gewachsene Qualität auf

- Identifikation der Organisationsmitglieder mit ihrer Schule,
- ihrer Lehrertätigkeit und
- den gemeinsam definierten und auf permanente Modifikation ausgerichteten Zielen

basiert, muss sie auch in diesem hoch sensiblen atmosphärischen Bereich die Bereitschaft zu einer ständigen Selbstkontrolle aufweisen.

3.3 SCHULSOZIALARBEIT ERFÜLLT DIE KRITERIEN DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG ZUR SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION

Die Entwicklung einer Schule im Rahmen eines Schulentwicklungsansatzes und unter Organisationsaspekten ist, wie die Ausführung bisher deutlich zu machen versuchte, ein überaus komplexer Prozess, der aber offensichtlich unter sehr unterschiedlichen Prämissen realisiert werden kann, sofern die vom Kollegium getragene Zielsetzung eine Formulierung von Qualitätsmerkmalen, die Aufstellung eines Schulprofils mit der Ausformung eines Schulprogramms und die Gestaltung geeigneter Mechanismen für eine vor allen Dingen interne, im späteren Prozessverlauf auch externe Evaluation erlaubt.

3.3.1 ARGUMENTATION: EXTERNER VERÄNDERUNGSDRUCK

Schule als Institution muss – das verdeutlichen die letzten internationalen Vergleichstests - wettbewerbsfähig sein und Nachwuchs heranbilden für den globalen Arbeits- und Wirtschaftsmarkt sowie für eine Gesellschaft, deren zugrunde liegendes gemeinsames Grundprinzip einen auf alle Lebensbereiche übergreifenden Pluralismus erstrebt. Diese Vielfalt präsentiert sich nicht mehr nur durch die miteinander um Macht und Einfluss konkurrierenden Organisationen, Institutionen und Weltanschauungen, sondern zeigt ihre Ausprägung auch schon im direkten Lebens- und Erfahrungsraum unserer Kinder und Jugendlichen in Form „zunehmender Pluralisierung von Normalität bezüglich des Aufwachsens von Kindern und Reflex gesellschaftlicher Deregulierung“ (Homfeldt 2001, S. 9), so dass es weitgehend an allgemein konsensfähigen Anschauungen über Erziehung, Bildung, absolute Werte, ethische und sittliche Prinzipien sowie gesellschaftliche Normen mangelt. Eine Schule, die sich nicht als reine Lernschule versteht, muss darauf reagieren, wenn sie ihren Anspruch auf Aktualität aufrechterhalten will und „weil die Bedingungen, unter denen Schule ihrem gesellschaftlichen Auftrag nachkommen muss, sich immer rascher wandeln“ (Maritzen 1998, S. 622). Der Veränderungsdruck für die Institution Schule entsteht auf drei Ebenen durch:

- Generelle Veränderungen der Verhaltensmuster, der Wahrnehmungsformen und des Lernverhaltens von Schülern und Schülerinnen und die dadurch bedingten Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer,

-
- veränderte Anforderungen an die Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler in einer immer schneller sich entwickelnden Technik-, Wissens- und Informationsgesellschaft,
 - zusätzlich auf Schule übertragene gesellschaftliche Ansprüche und den dadurch erzeugten Anforderungs- und Bewältigungsdruck von außen hinsichtlich der im Unterricht aufzugreifenden gesamtgesellschaftlichen Problemlagen.

3.3.2 KONSEQUENZ: NEUE FORMEN DER QUALITÄTSENTWICKLUNG

Wie Maritzen weiter ausführt, lassen sich die durch diesen Wandel hervorgerufenen Herausforderungen „mit den klassischen Instrumentarien der Qualitätsentwicklung, das heißt vor allem mit traditionellen Fortbildungsmaßnahmen nicht adäquat bewältigen“. Den in der Schule wirkenden Lehrern und Lehrerinnen, die intensiv die Folgen dieser allgemeinen Krisenphänomene in der Schule aushalten und beantworten müssen, ist nicht mehr gedient mit zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag durchgeführten zweistündigen Fortbildungen in Form von wohlklingenden Vorträgen und Ratschlägen zur Methodenvielfalt oder zum Umgang mit in irgendeiner Weise auffälligen Kindern und Jugendlichen.

Initialzündung für Wandel und Reform in der Schule ist der Wunsch nach Veränderung einer gegebenen Konstellation, die als Störfaktor für eine Mehrheit des Kollegiums die Kontinuität effektiven schulischen Wirkens derart beeinträchtigt, dass Identifikation mit der persönlichen Situation in der Schule beziehungsweise mit dem zu erledigenden Arbeitsauftrag nicht mehr erreicht werden kann. Auf Grund des hohen Anspruchsniveaus durch die Überfrachtung schulischer Curricula mit den Krisen der Gesellschaft (vgl. II.2.5 und III.1.1.1.1) synchron mit dem Imageverlust der eigenen Professionalität (vgl. III.1.1.2.3) kommt es zunehmend zu einer prekären, wiederholt angesprochenen Mehrfach- beziehungsweise Überbeanspruchung der Lehrerinnen und Lehrer mit erschreckenden Folgen für die psychische und physische Lehrer- gesundheit. Der für die Effizienz und Qualität der Arbeit so wichtige Faktor Motivation als Gegengewicht und gleichzeitig Schutz wider ein Gefühl des Ausgeliefertseins und des Burnouts – ob in Form von Fremdmotivation durch Anerkennung von außen oder Eigenmotivation durch eine wenigstens temporäre Annäherung von persönlichem Anspruch und erlebter Wirklichkeit - findet für Lehrerinnen und Lehrer häufig nicht mehr statt. Dadurch bedingt besteht derzeit in einer Vielzahl von Kollegien – auch in den drei im Rahmen dieser Arbeit befragten – primär der Wunsch nach Veränderungsvorgaben und Lösungsansätzen, die unter dem Leitbild einer ‚humanen Schule‘ wieder ein sozial erträgliches Miteinander von Lernenden und Lehrenden ermöglicht und somit dem Entstehen von zeit- und nervenraubenden Unterrichtsproblemen entgegenwirkt.

3.4 SCHULSOZIALARBEIT ALS ELEMENT DER QUALITÄTSSICHERUNG UND QUALITÄTSVERBESSERUNG

Wenn "Qualitätsmanagement in der Schule bedeutet, dass das Gesamtsystem Schule nach rationalen Gesichtspunkten [...] analysiert wird und die Schwachstellen des Systems aktiv bearbeitet werden", dann fordert das Wissen um solche essentiellen Schwachstellen zum unverzüglichen Handeln auf, denn entsprechend einer weiteren Aussage des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein „wäre eine Schule, in der es keine sozialen Spannungen gibt, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen und zwischen Lehrern und Schülern eine allgemein Wertschätzung besteht, die ideale Schule der Zukunft“ (MBWFK 1999).

Es bedarf also eines Krisenmanagements, das sich nicht nur auf die Reform von außen im Sinne einer Umorganisation einzelner symptomatischer Strukturmerkmale oder einer curricularen Neuordnung der Unterrichtsinhalte beschränkt. Ähnlich wie seit den 80er Jahren in den Unternehmen und den betrieblichen Organisationen muss sich der Blick nach innen in die Unternehmenskultur sprich Schulkultur selbst richten, um Effizienzsteigerung über jene Personen zu erwirken, die direkt reagieren müssen auf den belastenden und teilweise überfordernenden Veränderungsdruck, die Lehrerinnen und Lehrer.

Setzt man dieses Krisenmanagement gleich mit einem Qualitätsmanagement als Unternehmens- oder Führungsstrategie, die alle zum gemeinsamen Ziel führenden Tätigkeiten einer Organisation wie gezielte Planung, Steuerung und Kontrolle umfasst, gilt es die Mittel der Qualitätssicherung beziehungsweise Qualitätsverbesserung und Qualitätsprüfung festzulegen. Ist das Ziel die 'gute Schule' im Sinne einer 'humanen Schule', kann eine Installation von Schulsozialarbeit in Schule die Anforderungen der Qualitätsmanagement-Instrumente 'Qualitätssicherung' und 'Qualitätsverbesserung' gleichermaßen erfüllen und eine institutionalisierte Qualitätskultur erzeugen, die einer stetigen Qualitätsentwicklung äußerst förderlich ist.

3.4.1 SCHULSOZIALARBEIT ALS KOMPONENTE DER QUALITÄTSSICHERUNG

Aus dem Bewusstsein um die tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus resultierenden bildungspolitischen Aufgaben für eine zeitgemäße und zugleich humane Schule heraus wird der Schulinnovationsansatz 'Schulsozialarbeit' zu einem wichtigen Baustein von Schulentwicklung, kann er doch auf Grund des Interventionscharakters dieser Einrichtung von vorne herein auf einen recht breiten Konsens innerhalb der Schule bauen. Versteht man darüber hinaus Qualitätssicherung als Konglomerat all jener sukzessiv durchgeführten, aufeinander folgenden Maßnahmen

- zum Erreichen umfassender Verbesserungen während des gesamten Produktions- und Arbeitsprozesses
- sowie zur Sicherung der einmal erreichten Qualitätsstandards
- und damit zur Konsolidierung einer konstanten Produkt- beziehungsweise in dieser Arbeit Ergebnisqualität im Sinne eines sozialen Verhaltens innerhalb einer 'humanen Schule',

ist Schulsozialarbeit mit seinen vielfältigen Handlungsstrategien ein ideales Instrument zur Annäherung an dieses Ziel.

Wenn Fend auf der Suche nach zentralen Qualitätskriterien für die zweite Ebene – der Ebene des Schulklimas - alle jene „Verfahren und Kulturen der Schulgestaltung“ legitimiert, „die zum Beispiel schismogene (sozial spaltende) Prozesse verhindern und die über Verfahren des Interessenausgleichs und kommunikative Lebensformen möglichst viele Zonen von Kontakten und Gemeinsamkeiten schaffen, die produktive Problembewältigungen erleichtern“, wobei „aber nicht nur ein ‚Geist des Zusammenlebens‘ gefragt“ ist, sondern darüber hinaus „vielmehr auch bekannte Verfahren kommunikativer und führungspraktischer Professionalität zu berücksichtigen“ (Fend 2000, S. 58) sind, autorisiert er gleichzeitig auch die Schulsozialarbeit sowohl als „Verfahren des Interessenausgleichs“, das „produktive Problembewältigungen erleichtert“ sowie auch als Einrichtung mit Verfahrensweisen „kommunikativer und führungspraktischer Professionalität“. Fends bevorzugte Handlungsstrukturierung von ‚unten‘ (Unterrichtsebene) nach ‚oben‘ (Systemebene) kann nach eigenen Aussagen Schulqualität erzeugen, wenn „die situativen und inhaltlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, dass möglichst viele Schüler zu einem bestmöglichen Verständnis und zu einem bestmöglichen Niveau der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gelangen“ (Fend 2000, S. 57) .

Eine solche situative Rahmenbedingung aber stellt sich dar durch ein methodisches Handlungsrepertoire der Sozialpädagogen, indem sie mit ihren Mitteln und Methoden durch edukatives, korrektives und präventives Intervenieren versuchen, vermehrt wieder einen geordneten Unterrichtsablauf in den Klassen zu sichern durch:

- Aufbau von Kommunikationszentren (Schülercafé), Anregung zu sinnvoller, verantwortungsbewusster Freizeitgestaltung in Nachmittagsprojekten, (edukative Angebote),
- Sozialpädagogische Hilfestellung und problembezogene Maßnahmen (Krisenintervention) für einzelne Kinder und Jugendliche sowie bei Bedarf für deren Eltern (korrektive Ausrichtung),
- Abklärung eines darüber hinaus gehenden Hilfebedarfs durch außerschulische Maßnahmen und Institutionen, Vernetzung der Angebote von Schule mit denen der Jugendhilfe, dem schulpsychologischen Dienst, dem Jugendamt, der Mobilen Erziehungshilfe, ...) und Vermittlung der ersten Kontakte (korrektive Ausrichtung),
- Stärkung der Eigenverantwortung und Förderung der Eigeninitiative der Schüler durch Entwicklung prophylaktischer Konzepte zur Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten, Gewaltbereitschaft, Drogenkonsum und Ähnliches (präventives Vorgehen).

Die Beratung des Personals erhält in betriebswirtschaftlichen Organisationen hohen Stellenwert. Eine in Schule integrierte Schulsozialarbeit kann durch ihre vielfältigen Entlastungsmodalitäten als ein System des Qualitätsmanagements gelten, das in seiner von vielen Befürwortern anvisierten Komplexität auch einen Schwerpunkt setzt in der organisatorischen Beratung und Betreuung der Lehrerschaft bei der Bewältigung ihrer diffizilen und vielschichtigen Sozialisationsaufgaben, denn erst wenn Menschen von innen her gewonnen worden sind, werden sie Hochleistungen anstreben und erfolgreich umsetzen können. Im beschriebenen Integrationsmodell (vgl. I.5.4) wird angestrebt, dass die Schul-Sozialpädagogen in einer intensiven Kooperation mit den Lehrkräften

-
- Ansprechpartner sind bei sozialpädagogischen Fragen, die üblicherweise nicht in den Kompetenzbereich der Lehrkräfte gehören,
 - Einzelfallhilfen anbieten, vor allen Dingen nach Unterrichtsbeobachtungen,
 - Lehrergesprächskreise führen zu pädagogischen Themenbereichen,
 - Abstimmungen herbeiführen über gemeinsame sozialpädagogische Vorgehensweisen,
 - im optimalen Fall sogar Angebote zur schulinternen Supervision machen können,
 - Mitwirkung anstreben an der Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte und Unternehmungen.

3.4.2 SCHULSOZIALARBEIT ALS SUBSYSTEM ZUR QUALITÄTSVERBESSERUNG

Begleiten die Qualitätssicherungs-Maßnahmen kontrollierend und prüfend den gesamten Produktions- oder Entwicklungsprozess und haben demzufolge – bezogen auf das Endprodukt - eher präventiven Charakter, gilt Qualitätsverbesserung als Konzept zur selektiven Identifikation von einzelnen Schwachstellen in den Produktionsabläufen oder einem Prozessverlauf zur Vermeidung zukünftiger Zufallsfehler mit der gleichzeitigen Korrektur von Verfahrensschritten innerhalb einzelner Subsysteme des Prozessverlaufs. Damit stellt Schulsozialarbeit auch ein Mittel zur Qualitätsverbesserung dar, selektiert sie doch innerhalb des Systems Schule jene Schwachstellen, die einen reibungslosen Ablauf des Bildungs- und Erziehungsprozesses beeinträchtigen (zum Beispiel verhaltensauffällige Schüler – kritische Problemlagen in Einzelfällen – hohes Gewaltpotential an der Schule - spezifische Probleme bei der Arbeitsplatzsuche) und strebt eine Verbesserung des Ablaufs in ihrem eigenen System und mit ihren eigenen systemimmanenten Mitteln und Methoden an.

Einerseits wird Schulsozialarbeit zu einem Subsystem der Schulentwicklung, gleichzeitig aber weist Schulsozialarbeit selbst auf Grund ihrer Historie, ihrer Strukturen und Methoden Merkmale eines Systems auf und unterliegt ihrerseits wieder den Bedingungen eines eigenen Managements (vgl. II.3.4.2.3). In der Industrie dienen die Maßnahmen der Qualitätsverbesserung dazu, den Nutzen des Produktes sowohl für den Hersteller als auch den Kunden zu erhöhen, weil auf Grund des Eingreifens und Handelns eines Subsystems innerhalb des Produktionsablaufs eine höhere Qualität des Produktes, eine Steigerung der Effizienz, geringere Kosten, eine Preisreduktion und somit mehr Profit und eine bessere Positionierung im Wettbewerb auf dem Wirtschaftsmarkt erzielt werden kann.

3.4.2.1 SYSTEME UND SUBSYSTEME IN DER SYSTEMTHEORIE

Ausgehend von der Überlegung, dass ein Ganzes nicht nur die Summe seiner Einzelteile ist, sondern auch determiniert wird durch die zwischen diesen Teilen bestehenden Beziehungen und Abhängigkeiten, also von der Interdependenz der Teile, die alle wiederum eine bestimmte Funktion besitzen, bezeichnet die Systemtheorie ein solches Gefüge ebenso als System wie das Ordnungsprinzip oder den Plan, nach dem etwas organisiert wird. Orientiert man sich an Luhmanns Systemtheorie, so wird ein System als Zusammenhang von Elementen beschrieben, wobei Elemente nicht gleichzusetzen sind mit Personen oder materiellen Gegenständen, sondern mit Handlungen und Ereignissen. Fokussiert man aus dem Bereich aller möglichen Systeme den Blick lediglich auf soziale Systeme wie zum Beispiel auf zwischenmenschliche

Interaktionen, gelten im Sinne Luhmanns nicht die Personen als Elemente eines sozialen Systems, sondern die Kommunikationen, die zu einem sozialen System gerechnet werden: „Menschen, konkrete individuelle Personen nehmen an all diesen sozialen Systemen teil, gehen aber in keinem dieser Systeme und auch nicht in der Gesellschaft selbst ganz auf. [...] Ausgehend von diesen Prämissen kann man die bisherige gesellschaftliche Entwicklung als Steigerung von Kommunikationsleistungen, aber nicht als Steigerung des Menschen im Sinne Rousseaus oder Nietzsches begreifen“ (Luhmann 1999, S. 60). Personen agieren in ihrer Eigenschaft als Träger bestimmter Rollen, die im System jeweils eine Kombination der zur Erfüllung bestimmter Aufgaben notwendigen Berechtigungen repräsentieren.

Wichtig im Zusammenhang der Arbeit ist auch Luhmanns Abhängigkeit eines Systems von seiner Umwelt, die ein System erst legitimiert, ohne die es Systeme faktisch nicht gibt. Systeme kristallisieren sich heraus, indem sie deutliche Differenzen zur ihrer Umwelt bilden, von der sie sich unterscheiden. Soziale Systeme sind auf Grund ihres intensiven Interagierens mit der Umwelt immer offene Systeme und bilden ihre Grenzen in Abhängigkeit von ihrem erklärten Sinn. Kommunikationen innerhalb des Systems oder nach außen mit der Umwelt bilden ein Merkmal eines sozialen Systems, denn „Man kann nicht nicht kommunizieren!“ (Luhmann 1999, S. 57). „Ohne Kommunikation gibt es keine menschliche Beziehungen, ja kein menschliches Leben.“ (ebd., S. 55), wobei die Art der Abgrenzung zur Umwelt eine entscheidende Rolle spielt bezüglich der Offenheit oder Geschlossenheit eines Systems. Diese Grenzen

- ermöglichen einerseits eine klare Abgrenzung gegen die Umwelt,
- dienen andererseits der Identitätsbildung innerhalb des Systems
- und bilden harte oder diffuse Schnittstellen zwischen innen und außen,
- entscheiden damit über die Transparenz des Systems zu dieser Umwelt, also über seine Kommunikationsbereitschaft, auch Anschlussfähigkeit genannt.

Veränderungen dieses Systems sind abhängig von Angeboten aus der Umwelt und den letztendlich eingedrungenen Außeneinflüssen, wobei die Art und Weise der internen Verarbeitung allerdings durch die Operationen des geschlossenen Systems selbst entschieden wird. Soziale Systeme sind aber immer dynamisch, wobei diese Dynamik zweifach gerichtet sein kann:

- Die Umwelt beziehungsweise andere externe Systeme können das System beeinflussen.
- Das System kann Einfluss auf die Umwelt nehmen.

Betrachtet man Schule als ein soziales System der Beziehungen, sind die Elemente dieses Systems Schule die ausgeführten Handlungen und vollzogenen Ereignisse. Natürlich unterliegen Schulen Einflüssen von außen, doch sie entscheiden sehr wohl selbst, ob und wie sie auf Anregungen und Veränderungen der Außenwelt reagieren. Schulen beziehungsweise die darin arbeitenden Personen neigen sehr häufig dazu, den Austausch mit der Umwelt so weit wie möglich zu determinieren und sich als unabhängige bis autarke Institution zu sehen. Nicht anders ist zu erklären, dass sich interne Strukturen von Schule sehr lange konservieren lassen, obwohl die Umwelt mittlerweile ganz anderen Gesetzmäßigkeiten folgt. Eine Schule als ‚Lernende Schule‘ wird auch zum ‚Lernenden System‘, das sich dynamisch verhält durch Adaptation an externen Wandel mit der Konsequenz einer internen Zustandsänderung.

Zustandsänderungen werden hervorgerufen durch Prozesse. Ein Prozess ist definiert als Abfolge von Zuständen, als Kette von hintereinander folgenden Interaktionen innerhalb des Systems, zwischen System und Umwelt oder zwischen verschiedenen Systemen, wobei jede In-

teraktion durch den Transfer von Energie, Materie oder Informationen Veränderung bewirken soll. Das heißt Prozesse dienen letztlich einer Strukturveränderung in Systemen oder auch in anderen Prozessen, die nämlich ihrerseits selbst wieder Systemcharakter haben können, wenn sie ganz bestimmten Regulativen in ihren Organisationsstrukturen unterliegen.

Systeme lassen sich nach innen in Subsysteme aufteilen und sind ihrerseits nach außen Teil eines größeren Systems und damit quasi aus der top-down-Sicht hierarchisch zugeordnet zu einem der drei unterschiedlichen Rangstufen der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene. Das heißt Systeme sind stets eingebettet in ein Suprasystem und somit Teil eines größeren Ganzen. Ab einem gewissen Komplexitätsgrad bilden Systeme Subsysteme aus um ihre Struktur stabil zu halten. Jedes System kann sich demzufolge als Konglomerat mehrerer Untersysteme beziehungsweise Subsysteme darstellen, erst recht, wenn komplexe Prozesse selbst Systemcharakter aufweisen. Man spricht von Übersystemen, wenn sich zum Beispiel aus Evidenzgründen gleichrangige Systeme einer Ebene zusammenkoppeln und von Teilsystemen, wenn Elemente eines Systems partiell Systemfunktion übernehmen. Schule als institutionelle Organisation ist auf der Meso-Ebene eingebettet in das Makrosystem 'Gesellschaft' und kann nur relevant funktionieren durch die Vielzahl der Subsysteme wie Lehrerkollegium, Schulleitung, Schüler- und Elternschaft als jeweils eigenes System, die Verwaltung, die Lehr- und Lernprozesse und so weiter, die alle entweder gleichwertig nebeneinander oder in bestimmten Abhängigkeiten zueinander agieren.

3.4.2.2 SUBSYSTEME IN DER INFORMATIONSTECHNOLOGIE

Von Subsystemen der besonderen Art spricht man auch in der informationstechnischen Terminologie beziehungsweise der Programmiersprache, in der ein Systemdesign immer zuerst unterteilt wird in kleinere Komponenten, so genannte Subsysteme. Diese sind alle insofern untereinander vernetzt, als sie gemeinsame Eigenschaften aufweisen und somit eine gewisse Kompatibilität sicherstellen. „Ein Subsystem ist also ein Paket von Klassen, Assoziationen, Operationen, Ereignissen und Einschränkungen, die miteinander zusammenhängen und eine angemessen gut deklarierte Schnittstelle zu den anderen Subsystemen hat“ (Bischoff 1997). Diese Schnittstellen müssen durchlässig sein, um eine Kommunikation mit anderen Systemen im Sinne einer permanent möglichen "two-way-interaction" zu gewährleisten.

Ein Subsystem innerhalb eines Rechners hat den evidenten Vorteil, dass es – von der originären CPU abgekapselt – diese von lästigen, behindernden oder verzögernden Aufgaben befreit und somit zur Qualitätsverbesserung des Rechenprozesses beiträgt. Andere Subsysteme wiederum dienen der Optimierung von Verknüpfungen aller Kommunikationsprozesse zur Verwaltung der Datenströme von den Eingangsgeräten und zu den Ausgabegeräten.

3.4.2.3 DAS SUBSYSTEM SCHULSOZIALARBEIT IM SCHULENTWICKLUNGSPROZESS

Schulentwicklung muss demzufolge definiert werden als Prozess mit offenem Systemcharakter, denn seine Elemente setzen sich zusammen aus planvoll organisierten Handlungen und Ereignissen im zwischenmenschlichen Raum. Es handelt sich um einen Komplex interagierender bis interdependanter Elemente, den Elementen der 'Kommunikation', die der Beeinflussung des Systems Schule hinsichtlich einer notwendigen Strukturveränderung auf unterschiedlichen Ebenen dienen. Will das System 'Schulentwicklung' nicht scheitern und lebensfähig bleiben, darf es keine Anzeichen des Stillstandes zeigen, sondern muss sich ständig adaptieren sowohl an den sich stetig weiter vollziehenden Wandel der Umwelt (der Gesell-

schaft) einerseits als auch an die Bedingungen des ebenfalls dynamischen Systems der jeweiligen Einzel-Schule andererseits.

So wie jedes System wiederum Teil eines übergeordneten Suprasystems ist, besteht es seinerseits aus diversen Teilsystemen, die sich unter anderem erneut darstellen können als Organisation, als Projekt oder Prozess. Wird als System selbst der Prozess, die Strategie der Schulentwicklung gewählt, können solche Subsysteme der Schulentwicklung zum Beispiel sein:

- Neuartige Organisationsstrukturen zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Sinne von Teambildung, Jahrgangskonferenzen, Beratungsforen oder Supervision.
- Neue Lehr- und Lernkulturen für innovative Wege im Unterricht.
- Das Schulklima beeinflussende Strategien, Unternehmungen oder Einrichtungen wie die Errichtung eines Schülercafés, Organisation bestimmter Festivitäten, Einsetzung einer demokratische Schülermitverantwortung oder die Installation einer Schulsozialarbeit als Organisation und Strategie gleichermaßen.
- Krisenintervenierende oder präventive Projekte zu aktuellen Problematiken wie Gewalt, Drogenkonsum, Berufsvorbereitung

Je nach Betrachtungsweise wird Schulsozialarbeit zum Kommunikationselement des Systems Schulentwicklung, stellt aber auf Grund seiner Eigendynamik beziehungsweise seiner Merkmale wiederum selbst ein System dar und ist somit Subsystem und lässt sich parallel dazu immer wieder in Untersysteme oder Subsysteme auflösen. Verkoppelt man allerdings – wie in dieser Arbeit auch – auf der gleichen Ebene das System Schulentwicklung mit dem System Organisationsentwicklung, entsteht ein so genanntes Übersystem, das man als Institutionelle Schulentwicklung mit vielschichtigen Interdependenzen bezeichnen könnte.

Schulsozialarbeit als ein System der Jugendhilfe und nach dem Vorbild des Integrativen Modells eingegliedert beziehungsweise verortet in das System Schule erfüllt weitgehend die angesprochenen Merkmale eines informationstechnischen Subsystems.

- Schulsozialarbeit weist in einigen Bereichen und Aufgabenstellungen ähnliche, wenn nicht teilweise sogar gleiche Eigenschaften und Zielsetzungen auf wie Schule.

Schulsozialarbeit und Schule weisen trotz unterschiedlicher systemimmanenter Mittel, Methoden und Zielsetzungen einen hohen Grad an Kompatibilität auf bezüglich der Vereinbarkeit beider Systeme in der Durchführung ihrer Aufgaben. Sie passen zusammen, sind aber nicht austauschbar, sie sind kompatibel aber nicht kongruent.

- Schulsozialarbeit bildet eine Kombination von Assoziationen im Sinne von Verknüpfungen unterschiedlicher Vorstellungen und Interessen, Operationen in Form verschiedenartiger sozialpädagogischer Eingriffe und Verfahrensweisen, von Ereignissen im Schulalltag und von Einschränkungen auffälliger Verhaltensweisen.
- Diese Ereignisse, Einschränkungen, Assoziationen und Operationen sind in der Regel nicht isoliert zu sehen, sondern stehen auf Grund der eindeutigen Zielformulierungen des Subsystems in enger Verbindung zueinander, bedingen einander und beeinflussen sich gegenseitig.

-
- Das Subsystem Schulsozialarbeit hat ein ausreichendes Methodenrepertoire, um sich zeitweise zur spezifischen Problembewältigung von dem Kooperationspartner Schule abzukoppeln und zur Problemlösung eigene Wege zu beschreiten.
 - Das wiederum befreit das System Schule beziehungsweise einzelne Subsysteme des Gesamtsystems Schule von signifikanten,
 1. den Bildungsauftrag verzögernden oder gar behindernden Aufgaben, Anforderungen, Verantwortlichkeiten und/oder Zuständigkeiten,
 2. das Schulklima erheblich beeinträchtigenden Problemlagen, sozialen Defiziten und Verhaltensauffälligkeiten
 3. und trägt damit zu einer Qualitätsverbesserung der schulspezifischen Atmosphäre und der unterrichtsadäquaten Verpflichtungen bei.
 - Eine funktionierende Schulsozialarbeit strebt darüber hinaus eine Optimierung des Kommunikationsflusses zwischen allen Subsystemen des Systems Schule selbst (Schüler – Lehrer – Eltern – Sozialpädagogen) als auch zu Organisationen und Institutionen außerhalb des Systems (Jugendamt – Schulpsychologe – Beratungsstellen – ASD) an, wenn zusätzliche beziehungsweise ergänzende Maßnahmen in Einzelfällen angeraten scheinen. Damit wird Schulsozialarbeit zur intervenierenden Schaltstelle zwischen den Schülern einerseits und allen weiteren internen wie externen Subsystemen.
 - Diese Schnittstellen des Subsystems Schulsozialarbeit sind durchlässig, um einen kontinuierlichen Kommunikationsfluss mit den anderen Subsystemen von Schule, vorrangig mit der Lehrerschaft und den Eltern, sowie anderen Systemen zu ermöglichen und eine "two-way-interaction" zu gewährleisten.

Der ebenfalls interessante Vergleich der Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen dem selektiv arbeitenden System Schule und dem auf Integration bedachten System der Jugendhilfe bemüht wieder die Terminologie der Computersprache.

- Die Schnittstelle eines Computers, über die er mit der Außenwelt beziehungsweise dem peripheren Ein- oder Ausgabegerät verbunden ist, dient dem Anwender zum Datenaustausch mit dem PC, wobei die Art der Schnittstelle die Normen für den Transfer der Daten genau bestimmt, also die Kommunikationsregeln festlegt.
- Eine Schnittstelle zwischen Schule und der Außenwelt, dabei speziell der Jugendhilfe, dient dem Anwender – den Schülern, den Lehrern, den Eltern – zum Austausch von Daten in Form von Fragen, Informationen, Ratschlägen, Auskünften, Berichten, Belehrungen, Beschwerden und aller weiteren Varianten zwischenmenschlichen Gedankenaustauschs. Die Art dieser Schnittstelle spezifiziert Regeln und Verfahrenstechniken der Kommunikation.

Die Schnittstelle Schulsozialarbeit bestimmt als Beobachter, Schiedsrichter, Unterhändler, Vermittler – kurz als Bindeglied zwischen den Systemen - ihre strukturspezifischen Kommunikationsmuster weitgehend autonom. Im Gegensatz zur Schulbesuchspflicht basiert Jugendarbeit auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, weshalb übrigens ihre Angebote außerhalb der Schule von den 'normal' sich entwickelnden Kindern und Jugendlichen fast nicht mehr bemerkt und selbst von jenen mit konflikthaften Sozialisationsverläufen nur noch unzureichend angenommen werden. Schulsozialarbeit ist nun in der Lage direkt vor Ort intervenierend ein-

zugreifen, wenn sich – und hier ist die Kooperation mit der Schule von großer Bedeutung - Abweichungen vom Normalverhalten einstellen. Schulsozialarbeit kann sich auf Grund ihres individualisierenden Ansatzes solchen Schwachstellen im System zuwenden und im Gegensatz zur Schule, aber adäquat zur Jugendhilfe, diesen Problemfällen ausschließlich widmen und trägt damit zur allgemeinen inneren Schulentwicklung bei. In der Eigenschaft einer diffundierenden Schnittstelle sichert sie gleichzeitig die ebenfalls in der Schulentwicklung angestrebte Vernetzung möglichst vieler angrenzender, mit Schule in Wechselwirkung stehender Zuständigkeiten (Bereiche der Gemeindeverwaltung), hilfreicher und/oder fördernder Gremien (öffentliche Ämter und Dienste mit Unterstützungscharakter) und lokaler Einflussbereiche (Betriebe, Kulturzentren) und unter Umständen eine Kooperation mit anderen Schulen ähnlicher Intentionen.

Damit dient das Subsystem Schulsozialarbeit auf Grund

- seines indirekten Wirkens und Einflussnehmens auf bestehende Kommunikationsstrukturen zwischen den einzelnen Gruppierungen,
- seines direkten Eingreifens und Handelns innerhalb des gesamten schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses
- sowie der gezielten Orientierung über die Grenzen der Organisation Schule hinaus

auf lange Sicht und im optimalen Verlauf einer nachhaltigen Effizienzsteigerung bezüglich eines sozial ausgeglichenen Schulklimas auf der Basis von Offenheit, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft und fördert auf diese Weise die positive Entwicklung von Schulqualität.

3.4.2.4 QUALITÄTSMANAGEMENT AUCH FÜR DAS SUBSYSTEM SCHULSOZIALARBEIT

Mit der Bezeichnung `Schulsozialarbeit` für diesen Zweig der Jugendarbeit wird aber unter Umständen zu stark die Schnittstellen-Funktion betont, versetzt Schulsozialarbeit damit durch die intensive Akzentuierung ihrer Vermittlerposition zwischen innen und außen in eine gewisse Abhängigkeit von Schule als übergeordnetem System, eine Tatsache, die offensichtlich intuitiv viele Verfechter der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren dazu veranlasst hat, die Bezeichnung zu ändern in unverfänglichere Benennungen wie „Jugendhilfe an der Schule“.

Dessen ungeachtet weist allerdings Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung intensiv den Charakter eines sozialen Systems auf mit den kennzeichnenden Elementen `Kommunikation` als interdependentes Handeln. Im Verständnis der Systemtheorie bilden hier die selbst auferlegten Abgrenzungen des Systems, auch des Subsystems Schulsozialarbeit, nach außen die obligatorischen Schnittstellen, die über den Grad der Transparenz entscheiden. Diese Grenzen werden in der Realität allerdings von der übergeordneten Organisation der Jugendhilfe gesetzt, womit Schulsozialarbeit sich zudem definieren ließe als Subsystem dieses Systems Jugendhilfe. Als solches hat sie in den letzten zehn Jahren zwar erheblich an Geltung und Selbstbewusstsein gewonnen, doch gibt es – wie ebenfalls im ersten Kapitel schon erläutert, immer noch kein einheitliches Berufsbild, sondern vielmehr „ist die `Wachstumsbranche` Schulsozialarbeit durch eine hohe Vielfalt von Arbeitsansätzen und Institutionalisierungsformen geprägt und sieht sich mit unterschiedlichen und zum Teil sogar gegensätzlichen Erwartungen unterschiedlicher Kooperationspartner konfrontiert“ (Olk 2000, S. 200). Die Situation wird gegenwärtig zusätzlich erschwert durch die aktuelle umfassende Finanzkrise im ohnehin stets geführten Budgetkampf um Mittelzuweisung für eine Installation von Schulsozialarbeit

an Schulen (vgl. I.4.3). Jugendarbeit an sich und Schulsozialarbeit im speziellen stehen aus diesen Gründen unter einem konstanten Legitimationsdruck bezüglich ihrer Effektivität hinsichtlich der tatsächlich erfolgreich abgeschlossenen Interventionsarbeiten und bezüglich ihrer Effizienz mit Blick auf den für diese Arbeit notwendigen finanziellen Aufwand.

Damit wird es allerdings unabdingbar, dass ein konstitutives Merkmal von Schulsozialarbeit als Subsystem die Ausrichtung an Qualitätsstandards mit einer Verpflichtung zur Qualitätssicherung sein sollte, zumal diese Forderungen seit geraumer Zeit an den Bereich der gesamten Jugendhilfe herangetragen werden. Erweist sich schon die präzise Zieldefinition als Abgleich mit den an das 'Endprodukt' gestellten, oftmals recht unterschiedlichen Erwartungen der verschiedenartigen Klienten als äußerst diffizile Aufgabe, gestaltet sich die Beschreibung eindeutiger Qualitätsstandards, die einer konsequenten Umsetzung und ständigen Kontrolle bedürfen, auf Grund ihrer vielfältigen und schwer vorausplanbaren sozialen Interaktionen einerseits und der so unterschiedlichen Erwartungen jeder einzelnen Schule andererseits als äußerst schwierig. Aber gerade die schon erörterten Kontroversen bezüglich des sozialpädagogischen Ansatzes, der methodischen Durchführung und der erwarteten Ergebnisse zwingen Schulsozialarbeit in jeder Schule unter den jeweils spezifischen Voraussetzungen dazu, sich nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Subsystem der Lehrerschaft und jenem der Leitung konkret Rechenschaft abzulegen über die unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglichen konzeptionellen Vorstellungen, Grundannahmen, Zielsetzungen und Verfahrenstechniken. „Indem Qualitätsstandards in einem Verständigungsprozess erarbeitet werden, können diese unterschiedlichen Erwartungen präzisiert und damit der Umgang mit ihnen versachlicht werden“ (Olk 2000, S. 201).

Als praktikabel erachtet wird zur Beschreibung der Leistung eine aus der Pflegewissenschaft übernommene Unterscheidung in drei unterschiedliche Qualitäten:

- Die bisher am häufigsten beschriebene Strukturqualität als Darlegung der räumlichen, materiellen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen.
- Die wegen ihrer Komplexität bisher noch weniger dargestellte Prozessqualität im Sinne einer Garantie für ein nachprüfbares, den fachspezifischen Anforderungen entsprechendes methodisches Vorgehen als Beweis für die Professionalität der Handlungsabläufe.
- Die ebenfalls noch weitgehend vernachlässigte Ergebnisqualität als Erläuterung zu den erzielten Wirkungen bei den unterschiedlichen Personengruppen als Abnehmer der sozialen Leistung.

Die besondere Brisanz eines solchen qualitätsorientierten Vorgehens liegt in der Doppeldeutigkeit der erzielten Wirkungen, denn die Ergebnisse wirken nicht nur innerhalb des Subsystems Schulsozialarbeit, sondern sie reflektieren auf das größere System Schule und die dort tangierten Personengruppen, weil sie auf Grund des besonderen Status der Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung – auf keinen Fall der Schule – zwar autonom ist in ihrem Handlungs- und Methodenspielraum, nicht aber im Effekt ihrer erzielten Resultate. Von ihrer Effektivität hängen letztendlich die Qualitätsentwicklung der Schule und die Effektivität des Schulentwicklungsprozesses ab. Qualitätsentwicklung der Schulsozialarbeit impliziert die Qualitätsentwicklung der Systeme Schule und Schulentwicklung, eine Argumentation, die eine weitere Untermauerung für die Funktion der Schulsozialarbeit als Subsystem der institutionellen Schulentwicklung darstellt. Parallel dazu wird die Bedeutung der gemeinsam von Schule und Schulsozialarbeit operationalisierten Ziele und der festgelegten Indikatoren, die den angestrebten Sachverhalt oder die Verhaltensänderung anzeigen, sowie eine gemeinsame Evaluierung akzentuiert. Ausgehend von dieser Sichtweise müsste Schulsozialarbeit im Ver-

hältnis zur Schule in eine gleichwertige Beziehung treten und als System gemeinsam mit dem System Schule eine Art Übersystem bilden, um eine Anerkennung der Kommunikationsmuster in beide Richtungen gleichermaßen zu sichern, eine Grundlage, die - wie auch die Ergebnisse der Interviews belegen - explizit bei den Lehrerinnen und Lehrern noch lange nicht als selbstverständlich vorauszusetzen ist.

3.5 SCHULSOZIALARBEIT UNTERSTÜTZT SCHULENTWICKLUNG ZUR HUMANEN SCHULE

Aus diesen dargestellten perspektivischen Ansätzen heraus ist es eigentlich nicht verständlich, dass die Schulsozialarbeit in der Debatte um Schulentwicklung keinen festen und vor allen Dingen anerkannten Standort gefunden hat, denn selbst wenn Schulentwicklung einen eher introvertierten Ansatz in Form einer qualifizierenden Veränderung der Schule aus sich selbst heraus beziehungsweise von innen heraus verfolgt, wird Schulsozialarbeit diesem Anspruch zusätzlich gerecht. Aktuelle Schulentwicklung heißt ständige Weiterqualifizierung von Schule, wobei die Qualifikation im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit einer Reform zur sozialpädagogischen humanen Schule entspricht. Für die Schule der Zukunft als ein Haus des Lernens muss sich im Sinne der pädagogischen Schulentwicklung eine Sensibilisierung für spezifische Probleme und Bedürfnisse aller in Schule Wirkenden durchsetzen. „Wenn wir von einer lernenden Schule sprechen, meinen wir, dass Lehrerinnen und Lehrer durch praktisches Tun ihren Arbeitsalltag und ihre Schule so verändern, dass sie zufriedener und erfolgreicher unterrichten. Wenn wir die Schule als eine lernende Organisation bezeichnen, dann verstehen wir darunter den Prozess der Gestaltung von Schule als eine soziale Lernwelt durch die einzelnen Lernenden, also die Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler“ (Rolff 2000, S. 37).

Alle an Innovation interessierten Mitglieder der Organisation Schule müssen bereit sein zur konstanten Weiterentwicklung, da spielt es keine Rolle, über welche Instanzen und Subsysteme oder außerschulische Einflüsse, ob über internen Leidensdruck oder externen Anreiz eines bestimmten Lösungsangebotes der Anstoß zur Weiterqualifizierung kommt. Löffler und Schratz stellen sogar partiell einen essentiellen Effizienzunterschied von „Bottom-up- und Top-down-Innovationen“ in Frage (Schratz 1999, S.160). Entscheidend sei vielmehr die Sehnsucht nach einer erwünschten Lösung, die zur Angelegenheit, zur Vision – und das ist der entscheidende Punkt - nahezu der gesamten Basis werden muss: „Der Weg ist das Ziel“ oder „Jeder Weg beginnt mit dem ersten Schritt“. Gemeinsam ist beiden Haltungen, dass sie uns dazu veranlassen, uns selbst als Suchende, Weiterlernende zu definieren, die „auf dem Weg sind“ beziehungsweise, „sich nach einem Ziel sehnen“ (Schratz 1999, S.29).

Gerade dieser Aspekt, dass allein schon das Beschreiten eines Weges hin zu veränderten Strukturen als Ziel betrachtet werden kann, lässt die deutliche Abgrenzung der Schulsozialarbeit gegen die Schulentwicklung, die Drilling in seinem Buch „Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten“ mit der Begründung vornimmt, dass Schulentwicklung eine Aufgabe der Lehrerschaft und der Schulpädagogik sei, aber nicht die der Sozialen Arbeit, wenig akzeptabel erscheinen. Schule als soziales und damit offenes System kann sich der aktuellen Irritationen aus einer extrem veränderten Umwelt (entsprechend haben sich die Schüler verändert, das erzeugt zusätzlich Veränderungsdruck von innen), die bewährte Handlungsmuster und Strategien schon lange in Frage gestellt hat, demzufolge als Störung der vorhan-

denen inneren Ordnung empfunden wird und das System Schule in eine schon lange andauernde Krisensituation versetzt, nur selbst befreien über eine Intervention von innen als Prozess über das Medium der Interaktion. Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung kann auf der Basis seiner eigenen sozialpädagogischen Methoden und Handlungsstrategien krisenintervenierend eingreifen im Sinne optimaler Kommunikationsverknüpfung und Befreiung von Aufgaben, die zu lösen Schule nicht in der Lage ist. Über ihre gut durchlässigen Schnittstellen, die den meisten Schulen auf Grund ihres introvertierten Selbstverständnisses noch weitgehend fehlen, definiert sich Schulsozialarbeit zusätzlich als Bindeglied zu anderen Systemen unterschiedlichster Graduierung und dient damit der Qualitätssicherung, da „der bewusste Umgang mit den Schnittstellen innerhalb und außerhalb des Systems ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Lernenden Schule darstellt“ (Schratz 1999, S.108). Darüber hinaus kann Schule über Schulsozialarbeit ihren für alle gültigen, von allen mitgetragenen, sozialen Gemein-Sinn als Handlungsgeschlossenheit demonstrieren und ihr Leitbild im Sinne einer `Sozialen` beziehungsweise `Humanen Schule` definieren. Über die anschließende Ausformulierung eines Schulprogramms lassen sich jene Schritte des Weges festlegen, der sich der Vision einer lernenden Organisation immer mehr nähert, um das System Schule langsam aber stetig den die Irritation auslösenden Umweltbedingungen anpassen zu können.

Schulsozialarbeit kann – wie vorher entwickelt – mit ihrem multiplen Systemcharakter eine zentrale Position im Entwicklungsprozess zur `Lernenden Organisation` und zur `Humanen Schule` behaupten:

- Als Subsystem der Institutionellen Schulentwicklung, weil sie Entlastungsfunktionen übernimmt, Schwachstellen im System erkennt und als Multiplikator nach außen fungiert.
- Als Subsystem der Jugendhilfe, weil Jugendhilfe einen Teil ihrer vielfältigen, aber in der Öffentlichkeit oft nicht realisierten sozialpädagogischen Hilfsangebote direkt im Ort des Geschehens und der Erfordernisse konstituieren und bedarfsgerecht einsetzen kann.
- Als gleichberechtigtes System des Gemeinwesens Schule als Ganzes – aber nur als Integrationsmodell – mit allen seinen einem Gemeinwesen immanenten sozialen Ausdrucksformen und Unterstützungsfunktionen und auf allen Kommunikationsebenen einer Schule, wobei allerdings nur ein permeabler Energie- und Kräftefluss ohne Rivalitätsdenken und Konkurrenzverhalten spürbare Wirkungen gewährleisten kann³⁵.

Die soziale Komponente verdient in einem Lebensraum Schule besonders viel Berücksichtigung, geht es doch bei allen Prozessen um soziale Interaktionen, deren nachhaltige Wirkungen auf jeder Ebene von großer Bedeutung sind. Damit gewinnt eher die Forderung des Neunten Jugendberichts, die Sozialpädagogen als Vertreter der Schulsozialarbeit mögen sich in die Schule systematisch und umfassend einmischen und mit den Lehrern gemeinsam ein pädagogisches Konzept verfolgen, an Gewicht.

Bei der vorhandenen Vielfalt der konkurrierenden curricularen Inhalte und der gleichberechtigt nebeneinander bestehenden gesellschaftlichen Anforderungen an Schule, Unterricht und somit primär an die Lehrerschaft kann nicht erwartet werden, „dass Lehrkräfte bei ihrer Wis-

³⁵ Solche sozialen Gemeinwesen sind nach Olk analog zu einem Ansinnen von M. Seithe „Stadtteile, Wohngebiete, Nachbarschaften als Lebenszusammenhänge, in denen Menschen viel Zeit ihres Lebens miteinander verbringen und wichtige Lebensfunktionen miteinander teilen“ (Olk 2000, S. 188)

sensvermittlungsaufgabe, Leistungsbewertung und Selektion gleichzeitig sozialpädagogisches Problemlösehandeln umsetzen. Die zweite Profession³⁶ ist für eine Lebenswelt orientierte Schule im Sinne einer strukturellen Verankerung schulischer Organisationsentwicklung unerlässlich, um eine immer massiver werdende Überforderung der Lehrkräfte lindern zu helfen“ (Homfeldt 2001, S. 26). Olk u.a. fordern in diesem Zusammenhang, dass „jede Beschränkung auf eine bestimmte Zielgruppe, jede Einschränkung der Leistungspalette und jede Ausklammerung einer beteiligten Personengruppe [...] auf eine Verkümmern des Ansatzes der Schulsozialarbeit hinauslaufen würde“ (Olk 2000, S.190), und betont ausdrücklich, dass die Maßnahmen und Angebote der Sozialpädagogen zur Verbesserung der Kooperation zwischen allen beteiligten Gruppen und möglichen Gruppierungen einschließt. Seithe stimmt mit ihrer Aussage, Schulsozialarbeit sei „ein integraler Bestandteil der Schule, Teil des Systems Schule selbst“ (Seithe 1998, S.61) mit dem Tenor dieser Arbeit insofern nur teilweise überein, als sie der Schulsozialarbeit mit einer Eingliederung in das System Schule die notwendige Eigenständigkeit und vor allen Dingen die von schulischen Strukturen unabhängige Position, die ein spezielles Anliegen dieser Arbeit ist, abspricht. Subsysteme bringen zwar immer einen Teil ihrer selbst bezüglich ihrer Strukturen, Methodiken und spezifischen Handlungsmuster in das kommunizierende System mit ein, gehen aber nicht darin auf, weil sie in der Regel Bereiche haben, deren Steuerung nur ihnen selbst obliegt. In ihrem Aufsatz „Der PISA-Schock – was geht er die Jugendhilfe an?“ geht sie dann allerdings mit Drilling konform in ihrer Äußerung, „Schulentwicklung, Schulreform, Entwicklung neuer didaktischer Methoden und eine verstärkt pädagogische Gestaltung des Lernprozesses, all das sind ureigenste Aufgaben der Schule selber und damit vor allem der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer“. Sie verkennt in der Aussage, Schulsozialarbeit habe eigene Aufgaben, „deren Erfüllung indirekt zwar sehr wohl eine Auswirkung auf Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Lernmotivation haben dürfte“ (Seithe 2002, S.6) die Bedeutung dieses Synergieeffekts für Schulklima, Schulethos und pädagogische Schulentwicklung, wenn sie Schulsozialarbeit als Schulentwicklungsprozess in Übereinstimmung mit Drilling kategorisch ablehnt.

Sprechen Schratz und Löffler von Schulentwicklung als Weg zur Lernenden Schule, gehen sie so weit, die für sie bedeutsamen Merkmale eines solchen Prozesses in der Form von sieben Grundsätzen zu artikulieren, die sie selbst als Axiome im Sinne von Glaubenssätzen bezeichnen und mit denen sie die zentrale Bedeutung dieser Aussagen und Forderungen für den Schulentwicklungsprozess und die Lernende Schule besonders pointiert hervorheben wollen. Dabei stellen allein drei Axiome Forderungen, die in dieser Arbeit von dem Ansatz der Schulsozialarbeit als Instrumentarium der Qualitätsentwicklung erfüllt werden können.

DAS DRITTE AXIOM

In ihrem dritten Axiom zur Lernenden Schule gehen Löffler und Schratz in Anlehnung an Studien von Rutter, Fend und Specht von der Annahme aus, dass Schulqualität nicht so sehr durch die individuellen Qualitäten einzelner Lehrerinnen und Lehrer geprägt wird (vgl. II.3.2), sondern dass sich in zumindest gleichem Ausmaß eine harmonisierende und engagierte Wechselbeziehung des Kollegiums untereinander förderlich auf die Unterrichtsarbeit auswirkt und die Entwicklung zur guten Schule unterstützt. Aus diesem Ansatz heraus postulieren sie, „dass sich die Qualität von Schulentwicklung daran erkennen lässt, wie das Ethos der Schule und der pädagogische Eros zusammenwirken“ (Schratz 1999 S.59). Das Ethos als Ge-

³⁶ damit ist die Schulsozialarbeit gemeint

sinnung des Kollegiums, die durch das Bewusstsein der für alle gültigen sittlichen Werte geprägt ist, bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns. Der hier zitierte pädagogische Eros dagegen bestimmt die geistige Grundhaltung und die „wertschätzende Akzeptanz“, mit der die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule ihren Schülern und Schülerinnen innerhalb und auch außerhalb des Unterrichts begegnen, ist somit Ausdruck einer praktizierten Lebenseinstellung und laut Aussage der beiden Autoren „ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer“ (ebd. S. 60).

Die Praxis aber zeigt, dass sich ethisches Handeln in der Schule nur dann einstellt, wenn möglichst die überwiegende Anzahl von Kolleginnen und Kollegen den Schülern mit eben dieser positiven, schülerfreundlichen und wertschätzenden Grundhaltung begegnen kann. Diese Prämisse wird aber aus den unterschiedlichsten Begebenheiten und Erfahrungen im Klassenzimmer, durch die Lehrerinnen und Lehrer zunehmend in psychische, oft demütigende Zwangslagen und das Selbstwertgefühl unterminierende Hilflosigkeit versetzt werden, immer seltener erfüllt, eine Tatsache, die sich auf das gesamte Schulklima auswirkt. Ist Schulsozialarbeit nun in der Lage, über ein erprobtes Repertoire an intervenierenden Maßnahmen mittelfristig einen Abbau des Spannungsverhältnisses zwischen der Schüler- und Lehrerfront zu bewirken, hat sie nicht nur einen enormen Beitrag zur Ausbildung eines Schulethos geleistet, sondern für beide Seiten auch eine Basis für besseren und wirkungsvolleren Unterricht bereitet und damit indirekt den Nutzwert erhöht für den Kunden – hier den Schüler schlechthin – und für den Hersteller – den Vermittler von Bildung, die Lehrerinnen und Lehrer. Höherer Profit und bessere Positionierung in Wettbewerbssituationen sind darüber hinaus langfristig anzustrebende Effekte, die sich nicht von heute auf morgen einstellen werden, sich aber ausdrücken können in größeren Marktchancen der Schüler im Kampf um die auch künftig limitierten Lehrstellenangebote oder im besseren Abschneiden bei zukünftigen Vergleichstests.

DAS SECHSTE AXIOM

Analog zu der eben diskutierten notwendigen Bereitschaft zur wechselseitigen Kommunikation und gegenseitigen Unterstützung postuliert das sechste Axiom: „Die Qualität der Lernen der Schule ist abhängig von der Qualität der Kooperation ihrer Mitglieder, diese wiederum von der Qualität der Kommunikationsprozesse zwischen ihnen“ (Schratz 1999, S.84) und zielt mit der zugeordneten Leitfrage „Wie kann die Schule den Traum ‚Betroffene zu Beteiligten machen‘ verwirklichen?“ auf das Kernproblem aller essentiellen Kommunikationsprozesse zwischen den vermeintlichen Experten, den Lehrern und Lehrerinnen, ab. Die Betroffenen sind die Lehrerinnen und Lehrer – je nach Betrachtungsweise – entweder als ‚Leidtragende‘ oder auch als ‚Festgefahrene‘, auf jeden Fall häufig als innerlich verunsicherte Personen, die sich auf der Basis sachlicher, von persönlichen Defiziten abstrahierender Gespräche die grundlegende Bereitschaft für individuelle Lernprozesse zur Verhaltensmodifikation erarbeiten müssen. Dazu bedarf es unter Umständen eines Experten von außen, wie zum Beispiel eines Sozialpädagogen, der nicht nur Schwachstellen identifiziert und hilfreich eingreifen kann in eine spezifische Problemsituation, sondern darüber hinaus als unparteiische und loyale, mit den Strukturen der Organisation vertraute Person ein neutrales, informelles Gesprächsforum schaffen kann, eine Möglichkeit, die das integrative Modell durchaus als erstrebenswert erachtet und als einen wichtigen Schritt zur pädagogischen Schulentwicklung im Sinne einer Qualitätsentwicklung darstellt.

Wer die Zielbeschreibungen von Schulsozialarbeit so formuliert wie in der Einleitung des oben erwähnten Buches von Drilling, dass sie ausschließlich Kinder und Jugendliche dabei unterstützen soll, "in der Gesellschaft ihren Platz zu finden. Einen Platz an dem sie sich wohl

fühlen und von wo aus sie die Kraft schöpfen, ihr Leben in einer sie befriedigenden Form zu leben. Nur darum geht es. Nicht um das Wohl der Lehrkräfte...“ (Drilling 2002, S. 16), verkennt die tatsächliche aktuelle Problematik täglichen Kräfteverschleißes und die Zusammenhänge von Interaktionen in sozialen Berufen. Ähnlich wie problembeladene und/oder die Erziehungsaufgabe nicht mehr bewältigende Eltern zu Hause nicht in der Lage sind, ihren Kindern den Platz zu sichern, an dem sie sich nur wohl fühlen um Kraft zu schöpfen, fühlen sich tief frustrierte, unzufriedene, innerlich ausgebrannte, ernüchterte, verängstigte ... Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr imstande, den notwendigen Schwung und Humor, die Freude und Begeisterung aufzubringen, um den Lehrstoff enthusiastisch, stets jedem Schüler gerecht und immer Freude bereitend aufzubereiten und zu präsentieren.

DAS SIEBTE AXIOM

Das siebte Axiom setzt sich abschließend mit den Schnittstellen des Systems auseinander und versucht Antworten auf die Frage zu geben, wie eine Schule lernen kann, „auf operationaler Geschlossenheit aufbauend bewusst mit ihren Umwelten zu kommunizieren“ (Schratz 1999 S.98). Die Erfahrung hat immer wieder gezeigt, dass Schulen dazu neigen, sich deutlich abzugrenzen von ihrer Umwelt und nach Luhmann begründen sich Systeme erst durch die Differenz zur Umwelt und erhalten durch sie ihre Daseinsberechtigung. Ein System ist ein Gebilde mit eigener Wesensart, die sicherlich beachtet werden muss, denn lebendige und soziale Systeme haben eigene Ziele und individuelle Bedürfnisse. Ihre Elemente³⁷ sind signifikant für dieses System und charakterisieren in ihrem ureigenen Zusammenwirken eben nur dieses eine System, wobei es für den Organisationstyp Schule an sich repräsentative Formen selbst- oder fremdbestimmter Kooperation gibt. Terhart, Engelhardt und Altrichter konnten beobachten, dass sich diese „freiwilligen, nicht-institutionalisierten Mini-Netze“ (Altrichter 2000, S. 102) weitgehend beschränken auf kleine Arbeitsgruppen zwischen solchen Lehrern und Lehrerinnen, die eine emotionale Affinität zueinander verspüren und/oder eine Art persönlichen Nutzen bezüglich einer Arbeits- oder Zeitersparnis daraus ziehen können.

So erhält jede Schule ihr individuelles Etikett durch ihre internen Strukturbedingungen, den systemimmanenten Bedürfnissen und Erfordernissen sowie den vielfältigen Relationen, durch die sie sich abgrenzen von der gesamten, das System umgebenden Umwelt. Doch dienen natürliche Grenzen – auch Schnittstellen genannt – zur Regulierung dieser Differenz in Form eines notwendigen Austauschs von innen nach außen und umgekehrt. Kommunikation mit Systemen und der Umwelt außerhalb dieser Grenzen dient dazu, die vorhandene, für Außenstehende sich offenbarende Diffusität und Unschärfe auf Grund oft unklarer und widersprüchlicher Zielvorgaben und äußerst subjektiver Einschätzung von Ergebnissen – im systemtheoretischen Ansatz ‚fuzziness‘ genannt – Schritt für Schritt in eine auf Klarheit und Eindeutigkeit fußende Verständigungsbasis mit für alle verständlich formulierten Vereinbarungen und Zielsetzungen aufzulösen. Im Laufe der Interaktionen verändern sich bestimmte Elemente und es entsteht ein neuer, für beide Seiten akzeptabler und vor allen Dingen für die Umwelt verständlicher Sinn, wodurch die Anschlussfähigkeit an vergangenes Handeln und die Basis zukünftiger Kommunikationen bereitet wird. Durch diese gegenseitige Anteilnahme am System des anderen (zum Beispiel im Verhältnis Schule – Eltern oder Schule – örtliche Betriebe) wird die Anschlussfähigkeit an den Grenzen beziehungsweise Schnittstellen verbessert

³⁷ Im sozialen System handelt es sich nicht um Personen, sondern um Beziehungen

und dient einem besseren gegenseitigen Einfühlungsvermögen und/oder einem didaktisch-methodischen Zweck.

Eine solche zusätzliche Öffnung von Schule über ihre natürlichen Grenzen hinaus und im Sinne eines „Gemeinwesen- und Sozialraumbezuges“ verfolgt für Olk u.a. eines der wichtigsten Handlungskonzepte der Schulsozialarbeit unter der Voraussetzung, die Sozialpädagogen als „soziale Ressourcenerschließer“ erreichen auf Grund ihrer Schnittstellenfunktion beziehungsweise „Vermittlungs- und Scharnierfunktion“ „eine intensive Kooperation und Vernetzung aller relevanten sozialen und pädagogischen Institutionen im Stadtteil“ (Olk 2000, S. 193). Schulen haben in den vergangenen Jahren ohne eine solche Unterstützungsfunktion die Öffnung zur umfassenden schulrelevanten Umwelt nur sehr bedingt vollziehen können und sollten im Rahmen der Schulentwicklung die Chancen, die die Schulsozialarbeit bieten, nicht ungenutzt lassen.

3.6 ZUSAMMENFASSUNG

Mit der Entscheidung, Schulentwicklung zur ‚Guten Schule‘ weder induktiv noch deduktiv, sondern als ‚qualitativen Wandel‘ durch eine Weiterentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums von der zweiten Ebene der Ermächtigung anzustoßen, dessen pädagogischer Eros und Ethos, dessen Gestaltungskraft und Kompetenz die Entwicklung und somit die Qualität einer Schule entscheidend beeinflusst und bestimmt, wird man vor allem den Bedingungen und Gegebenheiten an unseren Hauptschulen und berufsbildenden Schulen gerecht. Ganz besonders für Schülerinnen und Schüler dieser Schulen ist Lernen in einer atmosphärisch entspannten und gleichzeitig klare Grenzen und Wertmaßstäbe setzenden Umgebung von entscheidender Bedeutung, entbehren doch gerade sie oftmals eines stabilen und verlässlichen Schutzraumes außerhalb der Schule sowie eines auf Erfolgserlebnissen basierenden Selbstwertgefühls und einer halbwegs optimistischen Zukunftsperspektive. Auch der zusätzliche, die tägliche Unterrichtsarbeit erschwerende Mangel an Basiskompetenzen zur zielgerechten und erfolgreichen Partizipation am Unterrichtsgeschehen und der Verlust eines verlässlichen Wertekodex‘ favorisieren diese Alternative, die es erlaubt, später in einer zweiten Phase der Schulentwicklung auf hier Grundgelegtes zurückgreifen zu können.

Konzentriert man die Entwicklung zur ‚guten Schule‘ von der Vielzahl der in der Literatur aufgeführten Merkmale und Kriterien auf die Förderung eines pädagogischen Eros sowie eines Schulethos, kann man den Großteil der Ansprüche an eine ‚gute Schule‘ kongregieren in zwei wichtigen, von den Lehrkräften des Kollegium zu fixierende Zielvorgaben:

1. In einem eigenen schriftlich fixierten oder ideellen Wertekatalog wird ein gemeinsamer, für alle Mitglieder verbindlicher Konsens gefunden über Handlungs- und Entscheidungskonzepte für das oftmals konfliktreiche Wirken in der Schule, besonders für die vielfältigen Grenzsituationen in der täglichen Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Kolleginnen und Kollegen. „Das Ethos der Schule ist der Wertkonsens über moralische Grundsätze“ und es setzt „immer konsens- und kommunikationsorientierte“ (Schratz 1999, S. 59) Handlungsträger voraus.
2. Jede Form der Kommunikation innerhalb der Teilsysteme muss geprägt sein von einer Art wertschätzender Akzeptanz aller Mitglieder untereinander ohne Ansicht ihrer persön-

lichen Haltungen, Problemlagen und Defizite als wichtige Voraussetzung zur Bewältigung der diffizilen Lehrer-Schüler-Interaktionen. Laut Schratz sollte „die Arbeit am pädagogischen Eros ein wichtiger Bestandteil der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd. S. 60) sein, quasi als Fundament für das schulische Erziehungsklima.

Die Institution Schule ist nicht nur eine soziale Begegnungs- und Kommunikationsstätte, sondern unterliegt sowohl einem selektierenden, durch Fortschritt genährten Wettbewerbsdruck als auch einem am Aktualitätsanspruch orientierten Veränderungsdruck, der von diesen Lehrkräften innerhalb der Kollegien aufgefangen und relativiert werden muss. Folgt Schule den Prinzipien einer Organisationsentwicklung, muss über die Installation eines Qualitätsmanagements das System Schule als Ganzes bezüglich seiner innerstrukturellen Schwachstellen analysiert werden, um dort mit geeigneten Mitteln der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung anzusetzen. Aus den Überlegungen zur Schulentwicklung folgt konsequenterweise der Ansatz qualitätssichernder Maßnahmen bei jenen Menschen, die sich unter den erschwerten Unterrichtsbedingungen als Druck von innen dem Druck und den Ansprüchen von außen stellen müssen

Als ein effizientes Mittel der Qualitätssicherung könnte Schulsozialarbeit mittels

- ihrer zahlreichen korrektiven (qualitätsverbessernden) und präventiven (qualitätssichernden) Handlungsstrategien zur Krisenintervention und Problembewältigung
- und ihrer eigenen systemimmanenten Mittel und Methoden für Verfahren der Interessensannäherung innerhalb sozial gespaltener Gruppierungen

jene sozialen Rahmenbedingungen arrangieren, über die in kleinen Schritten ein konfliktärmeres Zusammenleben und unproblematischeres Unterrichten ermöglicht würde und sich die Lehrkräfte gleichzeitig in ihren Bemühungen um Sozialisations- und Erziehungsprozesse sowohl durch direktes Eingreifen als auch durch Beratung und Weiterbildung unterstützt sähen. Die Schule als System wird befreit von jenen sozialpädagogischen Aufgaben, für deren Lösung keine Handlungskompetenz besteht.

Damit trägt Schulsozialarbeit als ein Subsystem der Jugendhilfe zur allgemeinen inneren Schulentwicklung bei und erhebt sich darüber hinaus in der Funktion eines Kommunikationselements gleichzeitig selbst zu einem Subsystem von Schulentwicklung. Dieses Teilsystem erwirkt mit den Instrumentarien der Organisationsentwicklung auf der zweiten Ebene der Ermächtigung, also auf der Ebene des Schulklimas

- eine qualitative Verbesserung der Schulhausatmosphäre,
- eine Weiterentwicklung der Lehrkräfte
- und an seinen Schnittstellen eine Optimierung des Kommunikationsflusses zwischen allen internen Teilsystemen sowie auch zu weiteren externen Systemen

und entspricht demzufolge einer permanenten, von den eigenen Bedürfnissen und/oder einem internen Problemen- und Leidensdruck gesteuerten Weiterentwicklung der Schule zu einer von der Schulsozialarbeit angestrebten ‚Humanen Schule‘ als ein Synonym zur bisher beschriebenen ‚Guten Schule‘ im gemeinsamen Verständnis einer ‚Lernenden Schule‘.

Aus der Sicht der Systemtheorie ist Schulsozialarbeit aber keineswegs ein Subsystem von Schule, sondern weist in diesem Vergleich selbst Systemcharakter auf. Beide Institutionen stellen sich dar als soziale Systeme von Kommunikationen, die Elemente beider Systeme sind spezifische, systemimmanente interaktive Handlungen und Ereignisse, die sich zwar den Einflüssen von der Welt außerhalb ihres Systems nicht verschließen können, die aber beide jeweils vollkommen autonom entscheiden bezüglich Art, Methode und Zeitpunkt einer Reaktion auf externe Einwirkungen. Die beiden Systeme stehen in keiner Abhängigkeit zueinander, wohl aber gibt es eine Wirkung des Systems Schulsozialarbeit auf das System Schule, denn von der Qualität der Schulsozialarbeit hängt die Effizienz des Schulentwicklungsprozesses ab und beeinflusst somit die Qualität der Schule, denn sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit und Schulentwicklung verfolgen die gleichen Ziele.

4. ZUSAMMENFASSENDES FAZIT: SCHULSOZIALARBEIT IST EIN SUBSYSTEM VON SCHUL-ENTWICKLUNG IN EINER LERNENDEN ORGANISATION

Am schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei mehreren überregionalen und internationalen Schulleistungstests entzündeten sich kontrastreiche Diskussionen um die Ursachenforschung und Ursachen- sowie Schadensbehebung. Erstere führte unter anderem zu der Erkenntnis, dass ‚Schule‘ es versäumt habe, sich frühzeitig genug auf die multifaktoriellen gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus erwachsenen ökonomischen Zwänge, arbeitsmarktpolitischen Anforderungen sowie veränderte Lebenswelten in Familie und Freizeit zu reagieren. Gleichzeitig gestanden Politik und Medien erstmalig öffentlich ein, dass die, durch eine zunehmend schwieriger werdende Schülerklientel erschwerten Bedingungen in Schule und Klassenzimmer einen im herkömmlichen Sinn geregelten, leistungsorientierten Unterricht oftmals unmöglich machen.

Politiker, Pädagogen und Soziologen begannen in den unterschiedlichsten Gremien „die Schule neu (zu) denken“ und präsentierten eine Vielzahl von Ansätzen und Novellierungsgedanken, die entweder als strukturelle Maßnahmen politisch durchgesetzt wurden oder als systemischer Entwicklungsprozess in die Verantwortlichkeit der Schulen gegeben wurden.

Diese auf Langfristigkeit und Nachhaltigkeit angelegte Prozess der ‚inneren‘, ‚pädagogischen‘ oder ‚institutionellen‘ Schulentwicklung bezeichnet eine Reform von innen und soll gesteuert werden von den in der Schule Wirkenden. Schulentwicklung soll sich an den Problemlagen jeder einzelnen Schule orientieren, um einzumünden in einer weitgehend autonomen Einzelschule im Sinne einer ‚Lernenden Schule‘ mit einer teilweisen Verlagerung administrativer Verantwortlichkeiten auf die Ebene der Schule. Das Prinzip verfolgt neben der Berücksichtigung der ganz spezifischen Problemlagen und Standards jeder einzelnen Schule

- die stärkere Einbindung aller an Schule Beteiligten – also Schüler, Lehrer, Eltern – in das schulische Geschehen durch eine Steuerung der als notwendig erachteten Veränderungsprozesse mittels Eigeninitiative,
- die Erweiterung des Handlungsspielraums jeder so arbeitenden Schule,
- die selbst verantwortete Profilierung,

um auf diese Art und Weise als ‚Lernende Schule‘ einen permanenten, sich dem gesellschaftlichen Wandel anpassenden Entwicklungsprozess zu garantieren.

Ein solcher Umbauprozess zur fortlaufenden Qualitätssteigerung schulischer Lernprozesse im weitesten Sinne bedarf flankierender Maßnahmen und unterstützender Konzepte, weswegen Innovationen wie die Schulsozialarbeit als eine permanente soziale Jugendarbeit an der Schule selbst und funktionierende Strukturkonzepte aus Wirtschaft und Arbeitswelt wie das Konzept der Organisationsentwicklung vielfach Berücksichtigung fanden.

Die Schule zu interpretieren als eine ‚Lernende Organisation‘ knüpft an den Gedanken, dass Organisationen lernfähig, also wandelbar sind. Dabei sind sie abhängig von den in der Orga-

nisation arbeitenden Menschen, ihrer Lernbereitschaft und –kapazität sowie ihrer hinreichenden Motivation. Damit wird innerhalb der Schule das Kollegium zum Zentrum der Organisations- und somit auch der Schulentwicklung. Nur ein qualifiziertes Personal – in der Schule ein Team von ermächtigten Lehrerinnen und Lehrern – ist in der Lage,

- die Bedürfnisse der Schule umzusetzen in fixierte Zielvereinbarungen
- und das Erreichen dieser Zielvorgaben in einem detaillierten Schulprogramm festzuschreiben.

Dabei bleibt der Schulentwicklungsprozess nur so lange lebensfähig, als es eine ständige Weiterentwicklung und Adaptation an Veränderungen der Umwelt gibt. Prozessbegleitung durch ein internes oder externes Steuerteam, Fehlersuche und Fehlereliminierung durch Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung sowie eine Ergebnisevaluation nach festgelegten Teilschritten gelten als weitere mögliche Komponenten in einem Schulentwicklungsprogramm.

Die Bereitschaft eines Kollegiums zu dieser Form intensiven Engagements und langfristiger Mehrarbeit kann nicht a priori vorausgesetzt werden, zumal sich viele Kolleginnen und Kollegen durch die täglichen Herausforderungen im Umgang mit den jungen Menschen ohnehin überfordert fühlen. Andererseits aber lässt der starke Belastungsdruck auch nach neuen entlastenden Handlungsmustern suchen und kann zumindest die Sympathie für schulische Innovationen entfachen. Unzweifelhaft aber fördert eine taktisch kluge Personalpolitik den Schulinnovationsprozess. „Personalentwicklung zielt darauf, Menschen für die Arbeitsweise in einer ‚lernenden Organisation‘ zu gewinnen und fortzubilden. Eine Organisation kann nicht ohne ihre arbeitenden Menschen weiterentwickelt werden. [...] Dazu müssen sie sich gegenüber den neuen Aufgaben gerüstet fühlen.“ (KM 2001, S. 14).

Damit wird Schulsozialarbeit zu einem unverzichtbaren Kommunikationselement der Schulentwicklung. Vom täglichen Durchsetzungskampf im Klassenzimmer frustrierte, durch unverhältnismäßigen Erwartungsdruck überlastete oder gar dem Burnout nahe stehende Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich nicht gerüstet neue Ufer anzustreben, also muss Schulentwicklung auf dieser Ebene des Kollegiums und des Schulklimas – geprägt durch die Atmosphäre im Lehrerzimmer – ansetzen mit Veränderungsmaßnahmen und Unterstützungskonzepten.

Unter diesem Aspekt muss Schulsozialarbeit als Subsystem nicht des Systems Schule, aber des Systems der Institutionellen (weil mit den Mitteln der Organisationsentwicklung) Schulentwicklung anerkannt werden. In der ‚top-down‘-Sicht auf alle drei Systeme erscheinen sie gleichrangig, in ihren Zielsetzungen, Funktionen, Instrumentarien und Methoden aber unterscheiden sie sich deutlich. Das System Schulentwicklung initiiert Prozesse und Kommunikationen zur Weiterentwicklung des Systems Schule. Die im Verhältnis zur Schule gleichrangige, völlig autonome Schulsozialarbeit dient als Teilsystem der Schulentwicklung auf Grund ihrer durchlässigen Schnittstellen dem Gelingen sozialer Kommunikationsprozesse zwischen allen Subsystemen des Systems Schule sowie mit außerschulischen Organisationen und Institutionen. Damit sichert Schulsozialarbeit die in der Schulentwicklung angestrebte weit verzweigte Vernetzung mit möglichst zahlreichen mit der Schule in einer Wechselwirkung stehenden externen Systemen.

Das Verständnis Drillings von der Beziehung zwischen der Schulsozialarbeit und der Schulentwicklung, der eine scharfe Trennung beider Systeme vornimmt, geht von einem völlig an-

deren Denkansatz aus, wenn er sich dagegen ausspricht, dass die Schulentwicklung in der Aufgabenbeschreibung ein Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit sein soll und begründet dies mit der Inkompetenz der Sozialpädagogen in unterrichtlichen Fragen: „Schulentwicklung ist eine Haltung, ein Denken und Handeln, nicht zuletzt von Lehrkräften vorangetrieben, die aus der eigenen Unterrichtserfahrung heraus Veränderungen vorschlagen. Was aber weiß die Soziale Arbeit über die Schwierigkeiten des Unterrichts? Wie viele Argumente hat ein Sozialpädagoge, wenn er über die Nachteile des Unterrichts diskutiert? Es kann nicht Aufgabe der Schulsozialarbeit sein, Lehrkräfte über didaktische Methoden und Unterrichtsformen aufzuklären“ (Drilling 2002, S. 117).

Das Verständnis von Schulentwicklung ist demzufolge bei Drilling viel enger gefasst nur auf die Optimierung von Unterricht, während dagegen im Verlauf dieser Abhandlung Schulentwicklung als ein allumfassender Veränderungsprozess schulischer Handlungs- und Kommunikationsprozesse dargestellt wurde, die nur dann optimal zum Erfolg führen können, wenn sich die Handelnden von systemfremden Anforderungen wie der Lösung sozialpädagogischer Problemlagen und schismogener Beziehungsgefüge befreien kann. Die Implementierung der Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung bedingt aber keineswegs ein Einmischen in unterrichtliche Fragen der Didaktik und der Methodik, denn jedes Teilsystem übernimmt im Gesamtsystem nur die systemspezifischen Funktionen und überlässt die nicht adäquaten Aufgaben den weiteren Teilsystemen. Schulsozialarbeit sollte vielmehr erfasst werden als große Chance zur Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums im Verständnis Harveys und Wiegands:

- Als Transformation im Sinne einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit durch Aneignen eines größeren Repertoires möglicher Verhaltensmuster in Konfliktsituationen
- und als daraus resultierende Ermächtigung zur Beeinflussung der eigenen zukünftigen Entwicklung.

Schulsozialarbeit wird damit für die jeweils spezifische ‚lernende Organisation Schule‘ zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung. Ist aber Qualitätsentwicklung ein Teilsystem der Organisationsentwicklung, wird Schulsozialarbeit zwangsläufig auch zu einem Subsystem dieser speziellen, als Schulentwicklung bezeichneten Organisationsentwicklung, und zwar auf der sozialen, kommunikativen Ebene

- sowohl in der Funktion einer zielfixierten, den gesamten Entwicklungsprozesses begleitenden, präventiven Qualitätssicherung
- als auch in der Funktion einer im gesamten Prozessverlauf mögliche Schwachstellen selektierenden und zur späteren Vermeidung von Fehlern korrigierenden Qualitätsverbesserung.

III. ZWISCHEN BELASTUNG UND ENTLAS- TUNG - EMPIRISCHE ANNÄHERUNG AN DIE SICHTWEISE VON LEHRKRÄFTEN

1. PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSINTE- RESSE: BELASTENDE FAKTOREN IM SCHULI- SCHEN ALLTAG

Beim Lehrerberuf handelt es sich um einen Beruf mit Mehrfachbelastung, den typische, von anderen sozialen Berufen divergierende Merkmale kennzeichnen. Einige charakteristische Besonderheiten beschreibt Van Dick (Dick 1999, S. 20) in seiner Untersuchung über Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf und beruft sich dabei auf eine Untersuchung von A. R. Barth und seine 1992 herausgegebene Abhandlung über den Burnout bei Lehrern:

- Rollenexpansion: von Lehrern wird alles verlangt (Wissensvermittlung, Erziehung, Korrektur sozialer Probleme, individuelle Betreuung, Persönlichkeitsförderung etc.),
- Zwangsgemeinschaft zwischen Schülern und Lehrern,
- Wissensgefälle: Lehrer verfügt über Herrschaftswissen, dadurch entsteht eine einseitige Beziehung,
- Fehlende Kontrolle: Erfolg der Lehreraufgabe hängt von Schülerpotenzial ab, ist demzufolge nicht steuerbar,
- Nie – Fertig – Werden: Lehreraufgaben sind nicht exakt definiert, Aufgabenerfüllung bleibt unklar,
- Soziale Isolation: Einzelpersonen treffen in komplexen Situationen unter Zeitdruck oft schnelle aber einsame Entscheidungen,
- Schlechtes Image: Keine Lobby, Lehrerberuf ist ein ‚gut bezahlter Halbtagsjob mit vielen Ferien‘.

Der Lehrerberuf ist demzufolge wenig transparent, bietet große Angriffsflächen für unspezifische und inkorrekte Kritik und setzt darüber hinaus ein hohes Anforderungsniveau, weil allein schon die eben genannten berufssignifikanten Merkmale zu einem hohen Maß von lehrerspezifischen Belastungen und Beanspruchungen führen. Ähnlich fassen Hübner und Werle (Hübner 1997) in einer Untersuchung an Berliner Schulen die Aspekte der berufsimmanenten Lehrbelastung zusammen:

- Schwer bestimmbare tatsächliche Arbeitszeit von Lehrern
- Kein Feedback über Erfolg oder Misserfolg ihrer Arbeit
- Tendenz zur Selbstüberschätzung
- Soziale Isolation der Arbeitssituation
- Notwendigkeit von außerordentlicher Flexibilität

Diese Spezifikation ist noch allgemeiner gefasst, während dagegen Van Dick bzw. Barth die Rollenexpansion auf Grund gesellschaftlicher Umstrukturierungsprozesse und auch die daraus resultierenden veränderten Belastungsqualitäten, die entstehen durch Aufgaben wie ‚Korrektur sozialer Probleme‘ und ‚Persönlichkeitsförderung‘ in die Merkmalsbeschreibung mit einbezieht.

Oelkers thematisiert die Realität des Lehrers noch differenzierter durch folgende Merkmale:

- „die permanente Knappheit der Zeit,
- die unscharfen und doch dringlichen Prioritäten,
- der ständige Druck des Unerledigten,
- die begrenzte Lösungskapazität bei steigender Problembelastung,
- die scharfe Selektivität aller Maßnahmen,
- das hohe Bewusstsein des Nichtrealisierten,
- die Unabschließbarkeit der Aufgaben,
- die vage Grenze aller Probleme“ (Oelkers 2000/2).

Zahlreiche weitere Autoren finden ähnliche Kriterien, die oft nur unter verschiedenartigen Terminologien gleiche inhaltliche Zusammenhänge beschreiben. Im folgenden Kapitel werden die Belastungskriterien den drei Ebenen Organisation – Individuum – System zugeordnet.

1.1 KONFLIKTBEREICHE DES LEHRERBERUFS

Die Intention dieser Arbeit assoziiert die Erwartung, Schulsozialarbeit könne und solle als Subsystem einer inneren und pädagogischen Schulentwicklung und im Rahmen ihres organisational eigenständigen, sozialpädagogischen Auftrages eine Qualifizierung zur humanen Schule hinsichtlich des internen Schulklimas favorisieren oder sogar anbahnen und zwar

- durch hilfreiches Eingreifen in notwendige Sozialisierungsprozesse innerhalb der schulischen Interaktionen,
- im Sinne einer Unterstützung der Lehrkräfte bei der Bewältigung der alltäglichen erzieherischen Probleme
- und einer dadurch bedingten partiellen Entlastung der Lehrkräfte bei der Erfüllung ihres eigentlichen gesellschaftlichen Auftrages,
- damit diese ihre Ressourcen wieder vermehrt freisetzen können für methodisch-didaktische Aufgaben
- und sie in diesem Sinne wieder zu einer bestmöglichen und gleichzeitig ökonomischen Lehrerprofessionalität zurückfinden können.

Vorher müssen aber grundsätzliche Einsichten gewonnen werden über die verschiedenartigen, dem Lehrerberuf und der Institution Schule immanenten spezifischen Stressfaktoren, die besonderen Belastungen durch veränderte Bedingungen in der heutigen Zeit und die potenziel-

len Beanspruchungswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrer. Die Fragen des dazu konzipierten ersten Leitfaden-Interviews zielten zu einem großen Teil ab auf die individuelle Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen von Lehrerarbeit wie auf:

- das heutige Rollenverständnis von Lehrenden zwischen dem Anspruch von Wissensvermittlung und Erziehung und den Erwartungen der Umwelt, alle gesellschaftlichen Probleme unserer heutigen Zeit auf die Schule abbilden zu können,
- die von Lehrkräften als typisch empfundenen Merkmale lehrerspezifischer Arbeitssituation, also der Tätigkeitsmerkmale wie Anforderungsvielfalt (skill variety), Ganzheitlichkeit (task identity), Wichtigkeit (task significance), Autonomie (autonomy) und Rückmeldung (job feedback) (Dick 1999, S. 114),
- die subjektiv empfundenen Belastungen und Beanspruchungen sowie einer damit korrelierenden Arbeitsmotivation, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsgesundheit,
- den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen wie der Kontrollüberzeugung im Sinne einer Attribution, der Kompetenz- beziehungsweise Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Ausprägung von Ungewissheitstoleranz,
- die Wirkungsweisen sozialer Unterstützung beziehungsweise die Beeinflussung durch das soziale Milieu der Schule,
- die systemimmanenten, arbeitshygienischen und organisationalen Belastungsfaktoren auf der Schulebene und der Organisationsebene.

Zur qualifizierten Einordnung und Bewertung der in den Interviews erhaltenen Lehreraussagen werden des Weiteren die für Arbeitszufriedenheit und Lehrergesundheits wichtigsten Einflussfaktoren in vier Belastungskategorien unterteilt und zwar in die:

1. fundamentalen gesellschaftspolitischen Einflussfaktoren der Organisation Schule,
2. für den Lehrerberuf repräsentativen Tätigkeitsmerkmale,
3. typischen, systemimmanenten Merkmale der Institution Schule als staatliche Einrichtung,
4. durch das Individuum bestimmte Einflussfaktoren

und deren Auswirkung auf Lehrerhandeln und Lehrerbefinden dargelegt. Einer anschließenden Erörterung des spezifischen Belastungsphänomens im Lehrerberuf folgt die Diskussion möglicher, die Belastungsqualität und –quantität beeinflussender Persönlichkeitsvariablen. Die Zuteilung von Belastungsfaktoren zu den drei Ebenen Organisation, System und Individuum sowie die Zuordnung der entsprechenden repräsentativen Kriterien sind in abgeänderter Form, aber durch Anregung von van Dicks und Kramis-Aebischers Unterteilungen erfolgt und auf Anstoß von van Dicks Untersuchungen zum Stress im Lehrerberuf um die Erfassung der berufsbedingten Faktoren durch ‚Tätigkeitsmerkmale‘ des Lehrerberufs ergänzt worden, wobei durchaus bewusst ist, dass es in der Literatur auch andere strukturelle Differenzierungsmodelle gibt. So nimmt zum Beispiel Rudow eine ganz andere Unterteilung vor, wenn er „für die arbeitsbedingten, überwiegend psychischen und psychosomatischen Gesundheitsstörungen und Erkrankungen im Lehrerberuf [...] in erster Linie die Arbeitsaufgaben, Faktoren der Arbeitsorganisation und soziale Arbeitsbedingungen, welche die Mehrfachbelastung ausmachen, verantwortlich“ (Rudow 2002, S. 37) macht und ergänzt als vierten Faktor ‚Kul-

turelle Bedingungen' mit den zugeordneten Dimensionen ‚gesellschaftlichen Erwartungen‘ und ‚Berufsimage‘.

Selbstverständlich wirken die im Folgenden aufgeführten Belastungskriterien nicht isoliert als separate Variablen, sondern alle genannten Faktoren und die darüber hinaus in der Literatur beschriebenen und von Lehrern und Lehrerinnen erlebten Belastungskomponenten stehen – wie die Bezeichnung schon erkennen lässt – als Teilaspekte einer Gesamtlast in multipler Interaktion miteinander, moderieren die persönlichen Empfindungen und Reaktionen, Verhaltensweisen und Beziehungen in unterschiedlicher Weise und führen aufgrund des Einwirkens differierender Persönlichkeitsvariablen zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der individuellen Belastungssituation. „Die Lehrerbelastung ist nicht über einen repräsentativen Faktor, eine Größe oder eine Kategorie definierbar. Die Arbeit des Lehrers ist prinzipiell eine Mehrfach­tätigkeit und daher Mehrfachbelastung. Auf den Lehrer wirken gleichzeitig und dauerhaft mehrere, verschiedenartige Belastungsfaktoren ein“ (Rudow 1994, S. 86).

1.1.1 BELASTUNGSKOMPONENTEN AUF DER ORGANISATIONSEBENE

Die unter **KAPITEL II** erörterte Dreigliederung der Organisation Schule in drei Subsysteme (vgl. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) oder wie in dieser Arbeit in die:

1. politische Ebene der Administration,
2. soziale Ebene des Schulklimas und
3. instrumentelle Ebene des Unterrichts,

bedingt ein ganzes Konglomerat von Systemmerkmalen, von denen zusammenfassend nur drei in den Interviews berücksichtigte Faktoren herausgegriffen werden, weil sie typische Konfliktbereiche und Belastungsquellen des schulischen Alltags aufzeigen:

1. Auf der politischen Ebene die Funktionserweiterung von Schule und einem daraus erwachsenen Anforderungskonflikt bezüglich des quantitativen Rollenumfangs,
2. auf der sozialen Ebene die Bedeutung einer sozialen Unterstützungsqualität zur Vermeidung von Kommunikationskonflikten,
3. auf der instrumentellen Ebene die Mehrdeutigkeit der Lehrerfunktion und die zwangsläufig sich daraus ergebenden Konflikte aufgrund einer qualitativen Rollenambiguität.

1.1.1.1 AUFGABEN- UND FUNKTIONSERWEITERUNG VON SCHULE

Wie schon mehrmals angesprochen, wird unsere Gesellschaft charakterisiert durch einen weitreichenden Pluralismus in allen Lebensbereichen, der auf Grund seiner Vielfalt gleichberechtigt nebeneinander existierender, oftmals miteinander in Konkurrenz stehender Weltanschauungen, Grundeinstellungen und Lebensformen jedem Einzelnen wesentlich größere Spielräume lässt für einen persönlichen Lebensstil und dadurch die bestehenden Bestrebungen unserer Gesellschaft nach Individualisierung unterstützt. „Wir leben in einer Gesellschaft, die fast al-

les zulässt und verbindliche Vorschriften zur Lebensführung, Moral, Sexualität, Kultur und Mode kaum noch kennt. Stabilisierende Sicherheit vermittelnde Strukturen geraten ins Wanken“ (Wulff 2001, S. 2).

Analog dazu bewirkt aber gerade diese Individualisierung in Verbindung mit Pluralismus und dem einhergehenden Verlust eines verbindlichen Wertekanons die Herausbildung neuer, das Zusammenleben belastender Problemlagen, die man auf Grund mangelnder oder gar fehlender Orientierungsmaßstäbe zur Lösung in Schule und Unterricht verlagert und unverzüglich im nächsten neu zu konzipierenden Curriculum verpflichtend macht. Schule soll hier die notwendigen Tugenden und moralischen Gesinnungen vermitteln, um den Anfechtungen des Alltags (Drogenkonsum – Medienverführung – Aidsgefahr – Konsumrausch – Gewaltbereitschaft ...) krisenfest zu widerstehen. In diesem Sinne hat man „alles getan, um die Lehrer mit immer neuen, schulfremden Aufgaben zu überschütten“ um sich dann zu wundern, „dass sie zu ihrem Kerngeschäft, dem bildenden Unterricht, nicht mehr kommen“, so dass jetzt mit Blick auf die PISA-Ergebnisse konsequenterweise überall „dicke große Zeigefinger“ zu sehen sind, „die auf die Schulen, die Lehrerinnen und Lehrer, deuten“ (Frühwald 2002). Unter dem Druck gesellschaftlicher Dringlichkeiten zeichnet man „Erwartungsbilder von Schule wie wenn sie, die Schule, ein Wunderland für Wunscherfüllungen sei“ (ebd.). Die Schule soll:

- „sich ein Programm geben,
- Aggressionen abbauen,
- Eltern entlasten,
- Schlüsselqualifikationen für das 21. Jahrhundert vorbereiten,
- sich bewerten lassen,
- ein Spitzenniveau im Leistungsvergleich der Länder zurückgewinnen,
- Kinder glücklich machen,
- den Wissenskanon erweitern,
- zur Sozialfähigkeit erziehen,
- die Berufszufriedenheit sichern – und natürlich – wie denn sonst –
- eine lernende Organisation werden“ (Hameyer 2003, S. 8).

Gleichermaßen verfährt man mit allen Innovationen, die Veränderungen, Irritationen und/oder ethische Problemlagen auslösen wie zum Beispiel

- im wirtschaftlich-industriellen Bereich im Zusammenhang mit der daraus resultierenden, äußerst komplexen Umweltproblematik,
- in der naturwissenschaftlichen Forschung auf Grund der Infragestellung ethischer Grundprinzipien einerseits und des teilweise bedenklichen Umgangs mit systembelastenden Substanzen und Techniken andererseits,
- in der Informations- und Kommunikationstechnik durch die Gefährdung von Privatsphäre, Datenschutz und informationellem Selbstbestimmungsrecht des Bürgers,
- in Fragen von Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhass infolge vermehrter Migrationsprozesse und der daraus folgernden Integrationsproblematik in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft.

Prof. Ipfling sprach in diesem Zusammenhang von den so genannten „Bindestrich-Erziehungen, die der Schule aufgelastet werden“ (Ipfling 1997, S. 6), als da sind: Sexual-Erziehung - Gesundheits-Erziehung – Verkehrs-Erziehung – Umwelt-Erziehung – Medien-

Erziehung – Friedens-Erziehung – Politische Erziehung – Verkehrs-Erziehung. Insgesamt findet er 16 solcher Erziehungsbereiche, die neben dem regulären Stoff ‚erledigt‘ werden sollten wie zum Beispiel im Rahmen des bayerischen Hauptschullehrplans.

„Es gibt inzwischen kein gesellschaftliches Problem mehr, das nicht lautlos der Schule aufgetischt wird. [...] Jedes halbwegs für wichtig gehaltene politisch-gesellschaftliche Problem – und davon gibt es wahrlich genug – wird zumindest auch als pädagogisches formuliert und damit zur Aufgabe der Schule erklärt“ (Giesecke 1995, S.94). Damit wird die Person des Lehrers zu einer Projektionsfigur für anfänglich übertriebene Erwartungen einerseits und die Ursachen verfehlter Handlungskonzepte im Falle des Scheiterns andererseits. „Der Lehrer wird somit [...] zum Erklärungsmuster für alle sozialen Pannen“ (Lenzen 2002). Und trotzdem – oder gerade deshalb – erwarten alle gesellschaftlichen Gruppierungen außerhalb der Schule „immer neue Leistungen und Tätigkeitsmerkmale, ohne die Lehrer dafür auszubilden, fortzubilden oder auch nur dazu zu animieren“ (ebd.). Abgesehen von der Tatsache, dass es kaum noch Grund- und Hauptschulklassen mit Kindern gleicher Muttersprache gibt, sitzen in den Klassen vermehrt solche Schüler, die der deutschen Sprache kaum bis gar nicht mächtig sind, aber von der Lehrkraft selbstverständlich en passant sinnvoll beschult und sozial unterstützt werden sollen. Damit hat man „den Integrationsprozess der multikulturellen Gesellschaft den Schulen überlassen“ (Frühwald 2002), die sich besonders im Bereich der Grund- und Hauptschulen – so argumentiert Frühwald weiter – dieser Aufgabe angenommen und dabei in großem Ausmaß soziale Spannungen aufgefangen haben.

Das erste Leitfadeninterview im Rahmen der empirischen Untersuchung erlaubt einen wenig determinierten Umgang mit dieser Thematik. Über allgemein gehaltene Fragestellungen zur Situation von Schule und Unterricht heute (für ältere Kolleginnen und Kollegen auch im Vergleich zu früher), den auffälligsten individuellen Belastungen und deren vermeintliche Ursachen sollen wirklich nur jene Problemfelder zur Sprache kommen, die für die jeweilige Lehrkraft und ihr Beanspruchungsgefühl primär relevant sind. Die Gesprächssituation fordert ein spontanes Antwortverhalten heraus:

- mit einer wesentlich kürzeren Phase des Abwägens und Nachdenkens, als dies bei einer schriftlichen Fixierung der Antwort möglich ist,
- mit einer Beschränkung auf die intuitive Darlegung der offenkundig bewussten Kriterien ohne Beeinflussung durch einen Auswahl-Antwort-Fragebogen mit inhaltlich vorgegebenen, dadurch oftmals sehr stark lenkenden Items.

1.1.1.2 AMBIGUITÄT ALS ROLLENDEFINITIONSKONFLIKT

Diese Ausweitung des Aufgabenkreises der Lehrkräfte vollzog sich schleichend und nicht geplant und hat dazu geführt, „dass das Berufsbild des Lehrers im Laufe der Zeit diffuser geworden ist. Weder in der Lehrerschaft noch in der Öffentlichkeit gibt es darüber noch eine hinreichende Übereinstimmung“ (Giesecke 2001, S. 10). Ein fehlender Konsens und eine diffuse Vorstellung vom Lehrerberuf stellen einen Rollenkonflikt dar, der es Lehrenden immer schwerer macht sich mit ihrer Tätigkeit zu identifizieren und unweigerlich zu einer psychischen Belastung durch Rollenambiguität führt.

Rollenambiguität wird definiert als Widersprüchlichkeit von persönlichen Erwartungen an eine bestimmte Rolle und gilt im Sinne eines Rollendefinitionskonfliktes als häufiger Stressor im Arbeitsprozess. „Rollenambiguität entsteht, wenn die Rollenerwartungen nicht voll ver-

standen werden und der Mitarbeiter nicht richtig weiß, was er tun soll, [...] wenn er keine Klarheit über seine Pflichten und Rechte hat und er deshalb seine Arbeit nicht zufrieden stellend erledigen kann“ (Weinert 1998, S. 238). Nur mit Hilfe einer gewissen Ambiguitätstoleranz lassen sich solche Mehrdeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten, ungewissen und unstrukturierten Situationen oder unterschiedlichen Erwartungen bezüglich einer im Beruf oder täglichen Leben auszufüllenden, an die eigene Person gerichteten Rolle ertragen.

Die qualitative Rollenambiguität ist leicht abzugrenzen gegen die schon beschriebene quantitative curriculare Zusatzbelastung, hat aber eine untrügliche, die eindeutige Abgrenzung erschwerende Affinität zu dem später zu beschreibenden Tätigkeitsmerkmal ‚Anforderungsvielfalt‘, bei dem es allerdings eher um die konkrete Tätigkeitsdefinition im Sinne einer Rollenakkumulation geht. Die inhaltliche Analogie der Begriffe wird verdeutlicht durch die Tatsache, dass Enzmann in Anlehnung an Cherniss (Enzmann 1989, S. 46) bei seinen Publikationen über Burnout Rollenstruktur und dadurch bedingte Rollenkonflikte und Rollenambiguität

- im Sinne eines unklaren Rollen- und Erfolgsverständnisses
- aufgrund von Mangel an Informationen und eindeutigen Aufgabenstellungen
- verbunden mit einer langen, unsicheren Zeitperspektive zum Sichtbarwerden von Ergebnissen
- und der Frage nach der Urheberschaft von Erfolgen

ausschließlich als Tätigkeitsmerkmal von helfenden Berufen, hier speziell der Lehrtätigkeit, darstellte.

Auf Grund der Komplexität der Lehrertätigkeit müssen Lehrkräfte ständig mehreren internen wie externen, inhärenten wie klar definierten, zu den eigenen Vorstellungen eher kompatiblen oder divergierenden Aufgaben, Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden, wobei es ihnen so gut wie nie gelingt, allen Anliegen, Forderungen und auch in ihn gesetzten Hoffnungen gerecht zu werden.

Kramis-Aebischer (Kramis-Aebischer 1995) beschreibt verschiedene Situationen von Rollenambiguität im Lehreraltag, deren Belastungsqualität für die Lehrerinnen und Lehrer aus der Gewissheit entsteht, dass die von den verschiedenen gesellschaftlichen Interessenvertretern gesetzten Erwartungen in die Leistungen der Schule beziehungsweise des Unterrichts nicht erfüllt werden können. Die folgenden drei Formen scheinen ziemlich symptomatisch und werden auch im ersten Interview angesprochen:

- das Dilemma zwischen Selektionsfunktion und Schülerförderung,
- der tägliche innere Kampf um die Entscheidung zwischen dem Primat der Erziehung und der Wissensvermittlung durch Abarbeitung des Lehrplans,
- der ständige Konflikt zwischen den Ansprüchen der Schüler und den oft stark divergierenden Anliegen der Lehrerinnen und Lehrer.

Ganz besonders an den Hauptschulen kommt es unter dem Druck des auch in der neuen Fassung überfrachteten Curriculums, der Arbeitswelt aus Industrie und Wirtschaft und der um die Lehrstellen ihrer Kinder bangenden Eltern zu dem so genannten „Inter-Sender-Konflikt“, wobei „Anforderungen verschiedenerer Sender [...] nicht vereinbar sind, jedoch auch nicht bedenkenlos ignoriert werden können“ (Rudow 1994, S. 105). Der Konflikt entsteht durch die

beträchtlichen Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit einer Selektion noch guter Schüler im Hinblick auf die Anforderungen der stets komplexer werdenden Arbeitswelt einerseits und der stets latent vorhandenen Gewissheit um die Notwendigkeit einer expliziten Förderung gerade der häufig noch zahlreich verbleibenden schwachen bis sehr schwachen Schüler, um ihnen ebenso einen Platz in eben dieser Arbeitswelt zu sichern. So beschreibt auch Frei über eine Untersuchung an Schweizer Schulen zur konstanten „Doppelbelastung“ (Frei 1996) durch den Anspruch, schwache Schüler zu fördern und gleichzeitig das Klassenniveau möglichst hoch zu halten. Selbst bei einer optimalen Berücksichtigung differenzierender Arbeitstechniken kann es im normalen Schulbetrieb heutzutage kaum gelingen, allen Schülern im gesetzten Zeitrahmen auch nur annähernd gerecht zu werden, zumal der schon oft beklagte Mangel an Lern- und Arbeitshaltung bei den Schülern die innerhalb einer Binnendifferenzierung unerlässlichen, kontinuierlichen, selbstständigen und konzentrierten Arbeitsprozesse ohne ständige Anleitung und Intervention der Lehrkraft inhibieren wird.

Um grundsätzlich einen geregelten effektiven Unterricht zu gewährleisten, stehen Lehrerinnen und Lehrer vor ständig neuen erzieherischen Herausforderungen, die ein systematisches Arbeiten entsprechend der häuslichen Vorüberlegungen weitgehend unterbinden. Oftmals überfordert es die Lehrenden, die ständigen Spannungen, Herausforderungen – oft auch provokativer Art – sowie Grenzüberschreitungen und im Unterricht offen ausgetragenen Konflikte sinnvoll aufzufangen und durch wirkungsvolle, jeweils individuell angemessene Reaktionen zu beherrschen und gleichzeitig die inhaltliche Struktur des Unterrichts nicht aus dem Auge zu verlieren, auch wenn das Stundenziel kaum noch erreicht werden kann. Dieser Antagonismus verleidet insbesondere jenen Kolleginnen und Kollegen die Freude am Unterrichten, die eine besondere Begeisterung für ihr Fach hegen und die Berufswahl primär aus dem Wunsch heraus trafen, Wissen weiterzugeben und Zusammenhänge gemeinsam mit Schülern als Nichtwissende aufzuspüren und zu analysieren. Erschwerend wirkt zusätzlich der von Rudow bezeichnete „Intra-Sender-Konflikt“ als Wissen um die stark voneinander abweichende Erwartung der Eltern, speziell ihre undisziplinierten Kinder durch pädagogisches Geschick und psychologisches Handlungsrepertoire nachsichtig, fast rücksichtsvoll zu behandeln, wo doch oftmals nur ein konsequentes, manchmal auch autoritäres Eingreifen zu dem von den Eltern gleichermaßen avisierten Ziel führen könnte.

Lehrerinnen und Lehrer befinden sich also konstant in der Zwangslage, die Handlungsmechanismen des Unterrichtens aufrecht zu halten, obwohl Einflüsse auftreten, die sowohl die eigene als auch die Aufmerksamkeit der Schüler immer wieder stark ablenken, das zielführende Lehrerhandeln lähmen und somit auch die weitere Motivation beeinträchtigen. In dieser unspezifischen Situation macht sich Rollenambiguität bemerkbar als Unsicherheit und Ungewissheit bezüglich der eigenen Handlungsentscheidung zwischen den Möglichkeiten

- des weiteren Zeitverlusts zum erzieherischen Eingreifen in die faktische Problemlage
- oder eines beharrlichen Versuchs, den Unterrichtsstoff - ungeachtet der objektiven Barrieren und des dysfunktionalen Unterrichtsverlaufs mit nachfolgend zu erwartenden ineffektiven Lernergebnissen - so gut wie möglich ‚durchzupeitschen‘.

„Aber niemand kann auf Dauer zwei widersprüchliche Erwartungen erfüllen“ (Lenzen 2002) konstatiert der Präsidenten der Freien Universität Berlin, Dieter Lenzen, in seinem Zeitartikel und beschreibt anschließend die daraus resultierenden „individuellen Ausstiegssymptome“. Die externen Erwartungen üben Druck aus, auf den es aber keine wirklichen Lösungsschemata gibt. Es bleibt unklar, was die „Erfüllung von Erwartung“ bedeutet – zumal es keine ein-

heitliche identische Erwartungshaltung gibt und entsprechend auch die Lösungsansätze divergent sein müssen und diese Unklarheit belastet.

Im Bewusstsein um die Diskrepanz zwischen dem leistungsorientierten Anspruch der Lehrerinnen und Lehrer und den nur rudimentär kontrollierten und disziplinierten sowie leistungsorientierten Verhaltensweisen der Schüler wird im Interview erfragt,

- welche Rollenkonflikte als Belastung empfunden werden,
- ob es auf Grund des bei vielen Lehrern und Lehrerinnen vorhandenen diffusen Pflichtgefühls, in solchen Situationen allen Erwartungen und Anforderungen gerecht werden zu müssen, zu Gefühlen von Überforderung und Selbstüberlastung kommt.

1.1.1.3 SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Der Aspekt der sozialen Unterstützung ist für Lehrerinnen und Lehrer von besonderer Bedeutung, handelt es sich doch bei allen ihren beruflichen Tätigkeiten, auch bei der täglichen Bildungsarbeit im Klassenzimmer, um soziale Interaktionen. Es gibt nur wenige Berufsgruppen, die einen ähnlich „sozial-interaktiven, besonders kommunikativen“ (vgl. Rudow 1994) Anspruch haben. Umso bedeutsamer wird es für die fortwährend sozial geforderten Lehrkräfte auch selbst in ein eigenes, von den Schüler- und Elterninteraktionen unabhängiges soziales Netz eingebunden zu sein, das auf Grund seines Unterstützungscharakters ein Gefühl von Rückhalt unter Gleichgesinnten und somit eine gewisse Sicherheit in Krisensituationen vermitteln kann. „Die Qualität sozialer Beziehungen unter den Kolleginnen und Kollegen und die Beziehung zwischen Kollegium und der Schulleitung machen hauptsächlich das ‚soziale Klima‘ an der Schule aus. Es bestimmt wesentlich die soziale Unterstützung an einer Schule“ (Rudow 1994, S. 72).

In der Literatur wird soziale Unterstützung sehr differenziert betrachtet. So unterscheidet Laiter zum Beispiel fünf unterschiedliche Dimensionen dieses Begriffs, auf die in dieser Arbeit aber nicht derart differenziert eingegangen wird. Soziale Unterstützung als eine nicht zu unterschätzende Ressource in Bezug auf Arbeitszufriedenheit beschränkt sich im Rahmen dieser Thematik auf die Unterstützungsqualität innerhalb der Schule, die das soziale Klima der Schule (2. Ebene des Schulklimas) ausmacht, und einer daraus entstehenden subjektiven Überzeugung des einzelnen Mitglieds der Gemeinschaft, tatsächlich Unterstützung erhalten zu können beziehungsweise die darüber hinausgehende Erfahrung von wahrgenommener Unterstützung im Schulalltag. Gleichgültig, ob Unterstützung rein emotional, instrumentell oder informationell erfolgt, sie wird im Kontext mit diesem Teil der Arbeit bewusst als Organisationsmerkmal und nicht als Persönlichkeitsmerkmal gesehen, weil es auch in den Befragungen ausschließlich um eine Unterstützung bei immer wiederkehrenden, berufstypischen Belastungen im ganz normalen Schulalltag, also um so genannte ‚daily hassles‘ geht und nicht um die Unterstützung in speziellen bedrohlichen und belastenden Lebensereignissen („life events“). Die Tätigkeit des Lehrers ist ohnehin dadurch gekennzeichnet, „dass Belastungen zum Berufsalltag gehören und ständig präsent sind. Auch wenn Zeiten mit Spitzenbelastungen oder extreme Belastung (Tod von Kolleginnen und Kollegen oder Schülern) denkbar sind, geht es hier hauptsächlich darum, Belastungen und Unterstützung im Kontext täglichen Unterrichts zu erfassen“ (Dick 1999, S. 92). Diese unterstützenden Kommunikationsmöglichkeiten sind für Lehrerinnen und Lehrer aber in vieler Hinsicht äußerst begrenzt:

-
- Jeder hat es in der Regel eilig, ist in den Pausen anderweitig beschäftigt, so dass Kommunikation sich beschränkt auf ‚zwischen Tür- und Angelgespräche‘,
 - Unterstützung kann selten in kritischen Situationen sofort eingeholt werden, der Kollege ist selbst im Unterricht, das Gespräch mit Rektor oder Eltern erfordert eine terminliche Absprache,
 - Reale Möglichkeiten der Unterstützung hängen sehr stark vom gesamten Geist des Kollegiums beziehungsweise dem sozialen Klima an der Schule ab,

„deshalb bleibt der Lehrer oft ein Einzelkämpfer, besonders an der Front der Schüler“ (Rudow 1994, S. 104).

Eine als notwendig erachtete Unterstützung im Schulalltag kann also von verschiedenen Gremien - vom Kollegium, der Schulleitung oder von den oberen Schulbehörden wie Schulamt oder Kultusministerium - aber auch auf unterschiedliche Art und Weise - emotional, instrumentell oder informationell - geleistet werden. Entsprechend sind an unterschiedlichen Positionen des ersten Interviews Fragen nach einem solchen wahrgenommenen Beistand eingebunden, die je nach Verlauf des Gesprächs in der Frage nach einem möglichen Gefühl des Alleingelassenseins gipfeln können. Im Zusammenhang mit einem denkbaren Unterstützungseffekt der Schulsozialarbeit für die Lehrerinnen und Lehrer selbst ist im zweiten Interview die Frage interessant, ob allein das Bewusstsein der jederzeit abrufbaren Unterstützung durch Sozialpädagogen beziehungsweise die tatsächliche Einforderung von unterstützenden Maßnahmen zu einem besseren Umgang mit den Stress bedingenden Konstellationen in Schule und Unterricht führt und außerdem eventuell schon die gespürte Belastung in den einzelnen Stadien der Stressverarbeitung senkt. Dabei können unter Umständen auch demographische Faktoren wie Alter und Geschlecht zu unterschiedlichen Einschätzungen führen, denn immerhin hat van Dick in seinen Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf (Dick 1999) eine signifikant höhere schützende Wirkung sozialer Unterstützung bei jüngeren Lehrerinnen und Lehrern (unter 46 Jahren) nachweisen können als bei den über 46-Jährigen.

1.1.2 BELASTENDE TÄTIGKEITSMERKMALE (CORE JOB DIMENSIONS) DES LEHRERBERUFS

Die Bezeichnungen für die fünf Tätigkeitsmerkmale sind der Terminologie der Organisationspsychologie entnommen, die sich seit geraumer Zeit mit der Korrelation der Arbeitssituation zur Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit auseinandersetzt. Die englischen Bezeichnungen wurden Mitte der siebziger Jahre in der Organisationspsychologie im Rahmen einer Optimierung organisationaler Prozesse definiert von Hackman und Oldham, um mit Hilfe des theoretischen Ansatzes des ‚Job characteristics approach‘ Arbeitsplatz-Determinanten für intrinsische Motivation und Arbeitszufriedenheit ermitteln zu können. Daraus entstand das heute in der Wirtschaft vielfach eingesetzte Motivationsmodell („Job-Characteristics-Model: JCM“)³⁸, das 1975 erstmals von Hackmann und Oldham. beschrieben wurde (Hackman 1975). Es enthält "eine Reihe von Hypothesen über motivationsfördernde Bedingungen der

³⁸ Die Übersetzungen für die englischen Begriffe unterscheiden sich in der Literatur nicht sehr wesentlich. Die hier gewählten Formulierungen sind übernommen von Weinert, 1998.

Arbeitssituation und deren Auswirkungen auf Erleben und Verhalten der Beschäftigten" (Ulich 1991, S. 99). Ausgegangen wird von fünf Kerndimensionen von Arbeit oder "Arbeitscharakteristika" (Weinert 1998, S. 189).

Die Übertragung der Begriffe auf Non-Profit-Organisationen steckt noch in den Kinderschuhen, aber ihre Verwendung im Rahmen dieser Arbeit dient nicht der Darstellung messtechnisch zu ermittelnder Fakten, sondern der Beschreibung wesentlicher bis typischer Merkmale im Arbeitsprozess von Lehrerinnen und Lehrern, die einen rückwirkenden und nachhaltigen Effekt sowohl auf die Arbeitsmotivation als auch auf die Arbeitszufriedenheit und daraus resultierend auf die Arbeitsgesundheit ausüben.

1.1.2.1 ANFORDERUNGSVIELFALT (SKILL VARIETY) DURCH ROLLEN- AKKUMULATION

Aus dieser Funktionserweiterung der Schule resultiert ein für den Lehrerberuf typisches, in der heutigen Zeit geradezu ausgeprägtes Kennzeichen, die Aufgabenvielfalt, die angibt, „wie sehr eine Tätigkeit verschiedene Aufgaben enthält, die eine Vielzahl und einen Wechsel unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten des Mitarbeiters erfordern“ (Dick 1999, S. 114). Wenn Wilkesmann 'skill variety' umschreibt als „Abwechslungsreichtum der Tätigkeit“ und dies als Voraussetzung dafür annimmt, „dass der Akteur in der Handlung ‚aufgehen‘ kann“ (Wilkesmann 1996, S. 140), überwiegt bei ihm eine eher positive Einschätzung dieser Arbeitsdimension, die für weniger komplexe Berufsbilder vor allen Dingen in der Produktion auch zutreffen mag.

Doch Lehrtätigkeit beschränkt sich heute nicht mehr primär auf eine adäquate Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen. In den letzten Jahren vollzog sich diese schleichende, fast unbemerkt vollzogene „Funktionserweiterung“ von Schule hinsichtlich der Ausweitung von Inhalten (siehe oben) einerseits, aber gleichzeitig auch hinsichtlich erweiterter Handlungsanforderungen durch die für alle Außenstehenden selbstverständliche Übertragung von Aufgaben aus Familie und Gesellschaft und dem gleichzeitig daran gekoppelten Anspruch, jedem Schüler die seiner unterschiedlichen Biografie gerecht werdende differenzierte kognitive wie soziale Förderung zukommen lassen zu müssen. Lehrerinnen und Lehrer sind dadurch bedingt neben fachlichen Aspekten immer stärker mit erzieherischen und sozial-integrativen Aufgaben konfrontiert und so lastet auf ihnen der gesellschaftliche Erwartungsdruck „soziale Probleme zu korrigieren, Wissen zu vermitteln, individuell auf die Schüler einzugehen und die Persönlichkeits- und moralische Entwicklung der Schüler zu fördern“ (Barth 1992, S. 84). Barth spricht demzufolge bei seinen Untersuchungen über Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern von einer „Rollenexpansion“, denn „während für andere Berufe bestimmte Schwerpunkte gelten, wird von Lehrer gleichzeitig alles verlangt“ (ebd, S. 84).

Aus dem ursprünglichen staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, der über die Wissensvermittlung hinaus den einzelnen Schüler zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranbilden sollte, wurden mittlerweile unter der entsprechenden Kulturhoheit der Länder unterschiedlich ausgestaltete, aber immer umfassendere landesrechtliche Kataloge verpflichtender Erziehungsziele verfasst mit Inhalten, die einstmals vorrangig zu den Erziehungspflichten der Eltern gehörten. Viele in diesen Texten formulierten Erziehungsziele beziehen sich auf Haltungen und Handlungsweisen, die zwar für ein einträchtiges Zusammen-

leben in Staat und Gesellschaft von grundlegender Bedeutung sind, im Wesentlichen aber im Sinne Fröbels³⁹ durch Vorbildverhalten vermittelt werden können. Diese Verantwortung kommt aber nach wie vor primär dem Elternhaus zu als ureigene Instanz für eine erste Orientierung des Kleinkindes hinsichtlich seines Denkens, Fühlens und Handelns und bezüglich angelegter, im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayUEG) im Jahr 2000 als Aufgabe der Schule postulierter Grundhaltungen wie

- Toleranz gegenüber Andersdenkenden,
- friedliche Gesinnung im Umgang mit den Mitmenschen,
- verantwortlicher Gebrauch der persönlichen Freiheit
- Achtung vor allen Menschen,
- Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt,
- gleichberechtigte Wahrnehmung der Rechte von Mädchen und Buben beziehungsweise Frauen und Männern.

Diese Bildung hat sicherlich ohnehin noch sehr viel zu tun mit Erziehung im Sinne einer Vermittlung der aus den aktuellen Lebensumständen erwachsenen und deshalb nützlichen Tugenden als „Eigenschaften im Menschen“ „zur Wahrnehmung und Sicherung“ (Hentig 2001) der den Menschen wichtigen Werte und sie kann dann in der Bedeutung Eduard Sprangers eine ‚Handreichung zur Selbsterziehung‘ werden.

Diese Handreichung fällt in unseren Schulen umso positiver aus, je mehr diese auf schon vorhandene, grundlegende Entwürfe und Verhaltensmuster zurückgreifen kann, denn alle Erziehung und geistige Beeinflussung beruht entsprechend der Zielsetzung entweder auf Bestärken oder Abschwächen einer schon vorhandenen Grunddisposition, die in der frühkindlichen Lenkung im Elternhaus wie auch immer angelegt wird. Auch von Hentigs Mahnung zur Selbstbescheidung sowohl der Pädagogik an sich als auch des Pädagogen verdeutlicht den Ansatz und die Möglichkeit einer Erziehung in Schule und Unterricht, wenn er sie versteht als Hilfe für die Kinder, „in ihre Kultur hineinzuwachsen und diese zu verstehen [...] nach dem Maß seiner Möglichkeiten, seiner bisherigen Erfahrungen, seiner Anlagen, seiner Lebenssituation“ (Hentig 1999, S. 53). Dabei stellt er gleichzeitig die Frage nach den „Gaben“ der jungen Menschen, „die ohne Schutz und rechtzeitige Förderung nicht zur Entfaltung kommen“ und nach den Kriterien, die ein junger Mensch braucht, „um in dieser Gesellschaft überhaupt frei, würdig, für andere nützlich zu leben (ebd. S. 51)“.

Auch wenn Hentig in seinem Interview ganz deutlich Tugenden wie Pünktlichkeit und Gehorsam als nicht mehr bedeutsam erachtet in einer Zeit der „Stechuhren“ und „flexiblen Arbeitszeiten“, zeigen auch die Antworten in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviews, wie sehr Ablaufprozess, Effizienz und Effektivität eines Unterrichts leiden unter der eher lässigen Haltung der Schülerinnen und Schüler zu eben diesen und anderen Tugenden wie Höflichkeit, Hilfsbereitschaft und Zuverlässigkeit, Mitmenschlichkeit und partnerschaftlichem Verhalten sowie ein Mindestmaß an Lernwillen, Aufmerksamkeit und persönlichem Einsatz und auch Leistungsbereitschaft. Diese Verhaltensweisen sind Voraussetzungen für das Gelingen eines jeden Unterrichts, egal ob es sich um Frontal- oder Gruppenunterricht, Projekt- oder Freiarbeit handelt, die aber von einem Großteil der Kinder und Jugendlichen von den Lehrkräften im Klassenzimmer immer wieder neu eingefordert und eingeübt werden müssen.

³⁹ Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst nichts.

Frühwald spricht etwas überspitzt eine weitere Ebene der Anforderung an heutige Lehrerinnen und Lehrer an. Äußerst satirisch bis sarkastisch, aber überaus treffend entwirft er eine seiner Einschätzung nach für die heutige Zeit durchaus adäquate Stellenanzeige für eine Hauptschullehrerin: „Gesucht wird eine nervenstarke und lebensfrohe junge Frau, gut ausgebildet in Psychotherapie, Pädagogik und weiteren fachwissenschaftlichen Disziplinen. Die Beherrschung zweier Fremdsprachen (Türkisch und Russisch) wird vorausgesetzt. Die ständige Übung in wenigstens einer Kampfsportart ist angeraten. Die Stelle wird schlecht bezahlt, Aufstiegschancen gibt es nicht etc.“ (Frühwald 2002).

Gerade in der Überzeichnung verdeutlicht er die nicht gewürdigte Anforderungsvielfalt, der Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich gerecht werden sollen und müssen und verweist mit der Forderung nach einer notwendigen Ausbildung in der Psychotherapie auf die ständige Präsenz der Lehrerinnen und Lehrer als Seelentröster und Elternersatz bis hin zum Therapeuten für notwendige individuelle Beratung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in kritischen Lebensphasen, weil sich die offenen, sehr freiheitlichen Lebensmuster innerhalb der Familien äußerst belastend auf die Entwicklung vieler junger Menschen auswirken und insbesondere für die jüngeren Kinder oft bedrohlich zu werden scheinen.

In einer Klasse, in der morgens mehrere Schüler oder Schülerinnen ihre innere Notlage entweder durch abnorme Verhaltensauffälligkeiten, extrem aggressives Auftreten gegenüber ihren Mitmenschen oder durch Tränen zum Ausdruck bringen, ist ein halbwegs effektiver Unterricht erst möglich, wenn eine gewisse Beruhigung durch Klärung beziehungsweise Besänftigen erreicht werden konnte. Diese und ähnliche Situationen veranschaulichen eine typische Form auftretender Rollenambiguität als Konflikt zwischen dem Zeitverlust für das Erreichen des gesetzten Lernziels und der Sicherung eines effektiveren Arbeitsklimas durch Einmischung in interpersonelle Spannungen. Ohne Zweifel verlangen solche nicht seltenen morgendlichen Konstellationen ein erhöhtes Maß an Feinfühligkeit und Einfühlungsvermögen, um eine Eskalation der Situation in eine noch weniger förderliche Richtung zu verhindern. Nicht selten folgt einer solchen ersten Beruhigung eine weitere Hinwendung in Form eines Gesprächs und Hilfeangebots in der nächsten Pause oder nach dem Unterricht, vor allen Dingen, wenn sich herausstellt, dass ein häuslicher, elterlicher Beistand für das Kind oder den Jugendlichen nicht vorauszusetzen ist.

Mit psychologischem Gespür sowie einem fundierten Wissen um mögliche Hintergründe für störende, immer wiederkehrende und/oder gehäuft auftretende Verhaltensauffälligkeiten in so genannten ‚schwierigen Klassen‘ oder bei wirklich verhaltensgestörten Schülern und Schülerinnen müssen Lehrkräfte schnelle Entscheidungen bezüglich ihres Handelns und Interventions treffen, um die Situation zu entschärfen und im Laufe einer Unterrichtsstunde wenigstens annähernd Arbeitsatmosphäre herzustellen. Erschwerend wirken dabei ein hohes Maß an Unruhe und ein allmählich steigender Lärmpegel, der eskalieren kann in einer Art „Klamaukatmosphäre“, denn „wenn jemand etwas mitzuteilen hat, muss sie oder er das sofort tun. Egal ob die Mitteilung zum Unterrichtsthema gehört oder nicht. Spontane Bedürfnisse sind anscheinend kaum aufschiebbar. [...] Mitten in einer zentralen Erläuterung wird der Unterricht unterbrochen“ (Köditz 2002, S. 29). „Tatsache ist, dass durch die Liberalisierung der Gesellschaft Disziplinprobleme in der Schule in den letzten Jahren drastisch zugenommen haben“ (Rudow 2002, S. 71) und nur eine, auf den psychologischen Fähigkeiten der Lehrkraft beruhende, fast schon analytische Einschätzung der jeweiligen Gesamtsituation bezüglich der Bedeutung beziehungsweise Stellung einzelner Schüler im Klassenverband, der Stärken und Schwächen besonders disziplinloser bis unverschämter Störer, der persönlichen Belastungen,

denen auffällige Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule ausgesetzt sein mögen – verbunden mit einer nicht zu erschütternden Portion Humor - wird im Laufe der Zeit einen gewissen Erfolg zeitigen hinsichtlich eines effizienteren Lernklimas oder zumindest hinsichtlich einer annähernd normal anmutenden Unterrichtssituation. „Zu konstatieren ist jedoch die Unfähigkeit und Unwilligkeit vieler Schüler, Gesprächen, in denen nicht die momentanen Bedürfnisse der eigenen Person im Vordergrund stehen, auch nur ansatzweise zu folgen“ (Köditz 2002, S. 29). Auch das immanente Wissen um die Hintergründe solch provozierender Widerstände, die häufig nur ablenken sollen von eigenen Unzulänglichkeiten und inneren Nöten, Ängsten und Vereinsamungen vieler Schülerinnen und Schüler heute, erzwingt in der jeweiligen Situation schnelles Agieren und schützt vielfach nicht vor falschen Reaktionen, stellt also wiederum eine völlig andere Anforderungsqualität an die Lehrkraft dar.

In diesem Zusammenhang weist Rudow in Anlehnung an Schönplugs handlungstheoretischen Ansatz zur Erfassung von Belastungen auf die „Simultaneität von Mehrfachanforderungen aus verschiedenen Bereichen“ hin, die auf Grund von „Koordinationstätigkeit“, „Aufmerksamkeitsverteilung“, „Zeitkontrolle“ und „Planungsaufwand“ (Rudow 1994, S. 80) zu einer erheblich intensiveren Belastungsqualität führt.

In wie weit diese Vielfalt und Komplexität der täglich zu verrichtenden Aufgaben und Anforderungen auf die einzelne Lehrkraft belastend wirkt, hängt sehr stark von Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrerinnen und Lehrer ab wie dem individuellen Attributionsstil und der Fähigkeit zum Coping, auf die an anderer Stelle noch intensiver eingegangen werden. Geschultes Fachpersonal wie Psychologen und Sozialpädagogen könnten aber unbestritten mittels fachspezifischer Methoden hilfreiche Unterstützung bieten, sofern sie durch

- unmittelbare Präsenz,
- je nach Erfordernis spontan oder planmäßig,
- augenblicklich aber auch längerfristig

intervenieren könnten. Die gegenwärtige Praxis erlaubt weder den Schulpsychologen noch allen weiteren psychologischen oder sozialpädagogischen Anlaufstellen und Diensten ein ähnlich flexibles und situatives Vorgehen, zu dem lediglich die dauerhaft in der Schule verortete Schulsozialarbeit in der Lage wäre. Die Verwendung des Konjunktivs weist schon auf ein Missverhältnis unterschiedlicher Ursache hin:

- Entweder sieht sich die Schulsozialarbeit selbst nicht im Dienste einer solchen den Schulbetrieb unterstützenden Aufgabe,
- oder aber die Schule beziehungsweise ihre Lehrerinnen und Lehrer meiden eine ähnlich intensive und auf Dauerhaftigkeit angelegte Kooperation,
- oder aber es besteht nach wie vor eine große Unsicherheit in der Definition der Tätigkeitsmerkmale eines Sozialpädagogen, so dass beide Fraktionen – Schule und Schulsozialarbeit – keine für beide gemeinsam akzeptable Basis der Zusammenarbeit finden können.

Das erste Interview versucht demzufolge zu eruieren:

1. Inwieweit empfinden Lehrkräfte überhaupt eine Anforderungsvielfalt.
2. Welche Anforderungen neben dem normalen Unterrichten wirken belastend.

-
3. Suchen Lehrkräfte Hilfe in Situationen der Überforderung und wenn ja welche und in welchen Situationen.
 4. Besitzen Lehrkräfte überhaupt Kenntnisse über die Einsatz- und Hilfemöglichkeiten des für sie neuen Systems Schulsozialarbeit an ihrer Schule.
 5. Wer könnte und sollte ihrer Meinung nach der Nutznießer dieser Innovation sein.
 6. Sind Lehrerinnen und Lehrer selbst bereit, Hilfe durch Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen.
 7. In welcher Intensität und Offenheit ist Kooperation gewünscht oder vorstellbar beziehungsweise wovon könnte eine solche Inanspruchnahme abhängen.

Wegen der geringen Trennschärfe zwischen den Merkmalen Rollenambiguität und Aufgabenvielfalt muss damit gerechnet werden, dass auf die Frage nach der Art der Belastungen Rollenkonflikte und Rollenakkumulationsprobleme von den Interviewpartnern nicht gegeneinander abgegrenzt, sondern erst in der Auswertung berücksichtigt werden können.

1.1.2.2 AUFGABENIDENTITÄT ODER GANZHEITLICHKEIT (TASK IDENTITY)

„Task identity“ im Sinne einer „Identität der Aufgabe“ (Weinert 1998, S. 190) beschreibt das Ausmaß, in dem die arbeitende Person einen Arbeitsgang als Ganzes verfolgen kann, also bei der eigenen Tätigkeit das zu erreichende Endprodukt beziehungsweise Endziel im Blickfeld hat. Ganzheitliche Arbeitsprozesse führen – das weiß man unter anderem aus der Forschung im Aktionsfeld der Fließbandarbeit – zu einer größeren Arbeitszufriedenheit als zerstückelte, aus dem Gesamtprozess herausgenommene, mechanische Handgriffe. Je komplexer der Arbeitsablauf, desto höher ist der Stellenwert der Handlung im gesamten betrieblichen Ablauf.

Die Forderung nach einer ganzheitlichen Methode beziehungsweise nach einem ganzheitlichen Vorgehen im Unterricht ist spätestens seit Pestalozzis Anspruch eines Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ bekannt, lässt sich aber noch weiter quasi als pädagogisches Dogma zurückverfolgen bis zu Comenius und dem von ihm proklamierten „Lernen mit allen Sinnen“ und Rousseaus ganzheitlichem Bildungsideal. In den letzten Jahren ist es – aus unterschiedlichen Richtungen – zu einer Wiederbelebung eines Lernens gekommen, das von den Reformpädagogen Anfang des letzten Jahrhunderts favorisiert wurde als am Objekt orientiertes Lernen im Sinne eines ‚learning by doing‘ (Dewey) oder ‚Lernens am Gegenstand‘ (Montessori), alles Ansätze, denen ein Verständnis von ganzheitlichem Lernen zugrunde liegt und die auf den Zusammenhang kindlichen Erlebens abzielen.

In einer erneuten Rückbesinnung auf diesen Ursprung wird auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernkulturen immer häufiger der Ruf nach ganzheitlichem Arbeiten in der Schule laut, um durch die Beteiligung der Schüler an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtsverlaufs den Vorteil einer intensiveren Identifikation mit diesem nutzen zu können. Wird die Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl im Diskurs mit den Schülern und mit Blick auf das Handlungsprodukt inhaltlich begründet, erhofft man sich einen größeren Lernerfolg und vor allen Dingen eine länger anhaltende Motivation.

Die Situation unserer Schulen aber erlaubt eine solche Arbeitsweise nur punktuell in einzelnen Projekten, darüber hinaus – so bestätigt auch Hentig in einem Interview – ist das System unserer Schulen „so eingerichtet, dass der Lehrer ganzheitlich gar nicht vorgehen kann. Im-

mer muss ein Pensum bewältigt werden, und immer ist dies in Fächer geteilt - schon in der Grundschule“ (Wiget 2000). Somit kann der Schüler an einem nach 45-Minuten-Takten unterteilten Unterrichtsvormittag niemals oder nur äußerst selten ein ganzheitlicher Mensch im reformpädagogischen Sinne sein.

Noch weniger können Lehrerinnen und Lehrer ein Gefühl für das fertige ‚Produkt‘ ihrer Mühen entwickeln, wenn es sich in der Vorstellung der einzelnen Lehrperson bei diesem ‚Produkt‘ um den von ihm im weitesten Sinne gebildeten und zur Lebensbewältigung befähigten Schüler handelt. Die Ungewissheit bezüglich der bedeutsamen und überzeugenden Bildungs- und Erziehungsziele sowohl der heutigen Zeit als auch der Zukunft der Kinder vor dem Hintergrund sich kontinuierlich modifizierender gesellschaftlicher Weltanschauungen und Lebenseinstellungen erschwert der Schule eine Identifikation mit klaren Zieldefinitionen. „Wer kann heute als gebildet gelten? Kann man mit den zu unterrichtenden Fächern bildungsrelevantes Wissen vermitteln? Die Diskussion der letzten 20 bis 25 Jahre über Erziehung und Autorität hat viele Lehrer im Selbstverständnis zu relevanten Erziehungszielen eher verunsichert als stabilisiert“ (Rudow 1994, S. 103).

Der Eindruck einer Zerstückelung des Arbeitsprozesses wird ferner noch intensiviert durch den Fakt, dass sich das Interesse der Lehrperson nicht auf einen Schüler – also auf ein ‚Endprodukt‘ - konzentrieren kann, sondern immer auf eine zahlenmäßig recht umfangreiche Gruppe ohnehin stark vorgeprägter Individuen mit sehr unterschiedlichem Erfahrungs- und Erlebnishintergrund gerichtet sein muss. Dies hat oftmals eher die Wirkung einer zusätzlichen Entfremdung von dem Gesamtziel, weil eine notwendigerweise dem gesamten Kollektiv der Klasse zukommende Handlung oder Reaktion im individuellen Einzelfall eine eher kontra-produktive Wirkung haben kann.

Richtet man den Fokus auf ein fest fixiertes kurz- oder mittelfristiges Ziel wie zum Beispiel auf eine Abschlussprüfung (Qualifizierender Hauptschulabschluss) oder den Übertritt in eine weiterführende Schule, dann mag diese Ganzheitlichkeit für einige Lehrerinnen und Lehrer noch eine real zu erreichende Größe sein, wobei sie sich meistens primär und fast ausschließlich in messbarer Leistung ausdrückt und nur geringe Rückschlüsse zulässt auf eine nachhaltige Wirkung der erzieherischen Einflussnahme. Weiterführende Schulen mit einem stark fluktuierenden Fachlehrerprinzip bieten fast keine Chance auf eine ganzheitliche Einschätzung des jeweils individuellen Lehrerwirkens. Die Arbeit dieser Lehrerinnen und Lehrer hat immer die Absicht einer Reihung von Einzelaktionen für viele, meistens im Jahresrhythmus wechselnde Subjekte und wird eigentlich nie richtig abgeschlossen. Ein ‚Endprodukt‘ bezüglich einer erzieherischen, moralisch-ethischen Wirkung auf den jungen Menschen ist in der Regel nicht während der Schulzeit feststellbar, höchstens – im Glücksfall – bei Jahre später arrangierten Zusammenkünften retrospektiv als Genugtuung erlebbar, allerdings eingeschränkt durch das Wissen um die außerschulischen Erziehungseinflüsse durch Eltern, Freunde, Arbeitsumfeld etc. Dieses in der Literatur auch als Zielintransparenz bezeichnete Merkmal wird von van Dick den Organisationsmerkmalen zugeordnet, wobei er im späteren Verlauf der Arbeit unter dem von ihm mit ‚Ganzheitlichkeit‘ übersetzten Tätigkeitsmerkmal ‚task identity‘ „das Ausmaß, in dem eine Person einen Arbeitsgang vom Anfang bis zum Ende verfolgen kann“ (Dick 1999, S. 114) verstanden haben will und damit die Ungewissheit über das Ende eines langfristigen Handlungsablaufs impliziert, weshalb hier beide Begriffe kongruent gesehen werden.

1.1.2.3 AUFGABENSIGNIFIKANZ ODER WICHTIGKEIT (TASK SIGNIFICANCE) UND DAS LEHRERBERUFSBILD

„Mit der subjektiven Wichtigkeit der geleisteten Arbeit stehen Selbstwertschätzung und Prestige des arbeitenden Menschen häufig in unmittelbarem Zusammenhang“ (Weinert 1998, S. 52), eine Aussage, die für den Arbeitsprozess in Profit- und Non-Profit-Organisationen gleichermaßen gilt. Ähnlich wie der Begriff der Ganzheitlichkeit kann auch jener der Wichtigkeit des Arbeitsprozesses an einem bestimmten Arbeitsplatz innerhalb einer Organisation mehrdimensionalen Charakter aufweisen.

1. Arbeit richtet sich nicht mehr ausschließlich auf die Sicherung des Lebensunterhalts, allenfalls dient sie zunehmend einer Verbesserung des Lebensstandards. Sehr häufig aber dient eine selbst erwählte und lebenslange Ausübung des Berufs vermehrt einer Ausdrucksform von Selbstverwirklichung, durch die dem Aspekt der Signifikanz einer ausgeübten Tätigkeit entweder im gesamtgesellschaftlichen Bereich oder als Bedeutsamkeit für einzelne Personen hohe Relevanz zukommt. Der von van Dick mit ‚Wichtigkeit‘ erklärte Begriff der ‚task significance‘ „bezeichnet das Ausmaß, in dem die Tätigkeit das Leben oder die Tätigkeiten anderer Menschen beeinflussen kann“ (Dick 1999, S. 115). Wilkesman beruft sich auf Untersuchungsergebnisse, die verdeutlichen, dass die Intensität der persönlichen Anstrengung im Beruf in enger Korrelation zur tatsächlich erlebten Bedeutsamkeit für andere Menschen steht. Für den Lehrerberuf stellt sich also die Frage nach der tatsächlichen Bedeutung des Lehrerhandelns für die Schüler beziehungsweise nach einer eventuellen Auswirkung auf ihr späteres Leben. Persönliche Konflikte sind vorprogrammiert, wenn es heutzutage nicht mehr nur um die reine Wissensvermittlung geht, deren Bedeutsamkeit in der Regel abhängt von einer erlernbaren professionellen Vorplanung des Vermittlungsprozesses im Unterricht und deren Wirksamkeit durch die erreichten Lernziele und Schulabschlüsse wenigstens ansatzweise nachvollziehbar ist. Die permanente Konfrontation der Lehrkräfte mit den ausgeprägten Erziehungs- und Persönlichkeitsdefiziten der Schülerinnen und Schüler erzeugt aber allzu oft das Gefühl von Machtlosigkeit gegenüber der innerhalb einer Unterrichtsstunde vielfältig auftretenden, unüberwindbar scheinenden Ausfälle im Arbeits- und Lernverhalten sowie der durch Disziplinschwierigkeiten erzeugten Spannungen im sozialen Klassengefüge. Die Arbeit erscheint weder konstruktiv noch sinnvoll, wohl aber ständig fordernd, führen die Disziplinierungsmaßnahmen nur selten zur weitgehenden Eliminierung der Störfaktoren.
2. Die Bedeutsamkeit der persönlichen Arbeit definiert sich allerdings auch durch die individuelle Wahrnehmung der eigenen Berufsrolle, die ihrerseits wiederum stark beeinflusst wird durch die Einschätzungen von Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten und in der Schule zusätzlich von Eltern. Die auf diese Art erfahrene Aufgabensignifikanz als Variante eines Feedbacks (im Gegensatz zu dem unter III.1.1.2.4 beschriebenen job feedback) kann allerdings auf Grund ihres subjektiven Charakters erhebliche Verfälschungstendenzen aufweisen, ist sie doch ihrerseits abhängig von dem gegenseitigen Verhältnis oder dem Zweck, den der Kritiker verfolgt. Und doch wird diese Form der Rückkopplung nach extremen Stresssituationen besonders unter Kolleginnen und Kollegen oftmals bewusst herbeigeführt, einerseits zur Absicherung oder Bekräftigung einer Entscheidungs- oder Handlungsrichtigkeit, andererseits zur Konsolidierung der persönlichen Integration in die Organisation Schule beziehungsweise im Kollegium. Die Wahrnehmung der eigenen Profession wird nicht zuletzt geprägt durch die Einstufung und Würdigung der Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten. Auch der

nen und Kollegen und Vorgesetzten. Auch der in der betrieblichen Personal- und Sozialpolitik bedeutsame Hawthorne-Effekt⁴⁰ verdeutlicht die Bedeutung sozialer Beziehungen und spürbar zuteil gewordener Beachtung und Aufmerksamkeit während des Arbeitsprozesses auf die Effizienz der Arbeitsleistung.

3. „Eine Handlung hat für einen Akteur immer dann große Bedeutung, wenn sie ihm einen hohen Status in seinem gesellschaftlichen Umfeld sichert“ (Wilkesmann 1996, S. 132). Dieses Umfeld stellt für jeden arbeitenden Menschen die Öffentlichkeit dar, die im Allgemeinen eine recht dezidierte Meinung über ganz bestimmte Berufsgruppen und gesellschaftliche Gruppierungen pflegt. So auch über die Rolle des Lehrers schlechthin, der in den Augen der Öffentlichkeit viel Geld verdient für einen Halbtagsjob mit überdimensional langen Ferien. Mit einem solchen Berufsimagen im Vergleich der Berufsgruppen nicht als vollwertige Akademiker im Kreise der Studierenden angesehen zu werden, scheint für viele Kolleginnen und Kollegen noch weniger bedeutend, doch groß war der angerichtete Schaden des von der politischen Führung ausgesprochenen lapidaren Urteils, alle Lehrer seien „die faulen Säcke der Nation“. Eine auf diese Art im öffentlichen Meinungsbild vordimensionierte Deklassierung des eigenen Berufsstandes beschädigt für lange Zeit die Wahrnehmung der eigenen Arbeitsleistung. In einer die letzten 40 Jahre berücksichtigenden beispielhaften Beweisführung verdeutlicht Lenzen in seinem Zeitartikel, wie sehr die Berufsgruppe der Lehrer in die Rolle des „Pharmakos, des Sündenbocks, auf den die Fehlhandlungen der Gesellschaft projiziert wurden“ gedrängt werden, denn sie werden der Unterlassungsschuld bezichtigt „wegen jeder gesellschaftlichen Erscheinung, die unliebsam ist, mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, mit deren Tun und Unterlassen“ (Lenzen 2002). So veränderte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte das kulturelle Lehrerberufsbild von der Lehrerfigur, der allein auf Grund ihrer privilegierten Bildung Autorität gebührte, zum „Flickschuster“ in einer Schule als „Reparaturwerkstatt der Gesellschaft“ und zum „Prügelknaben der Nation“, der die „Schuld trägt an den Defiziten einer Schülergeneration“ (Rudow 1994, S. 73). Wie soll unter diesem Urteil das kollektive Gefühl erwachsen, die Arbeit der Lehrer sei ein wichtiger Beitrag für die Gemeinschaft, besteht doch „eine hohe Korrelation zwischen dem ‚Prestige‘ eines Berufes oder Berufszweiges und dem Grad der Arbeitszufriedenheit, die unter den Angehörigen dieser Berufe gemessen wird“ (Weinert 1998, S. 52).

1.1.2.4 RÜCKMELDUNG DURCH DIE TÄTIGKEIT (JOB FEEDBACK)

Der in der Kommunikationswissenschaft aus dem Bereich der Kybernetik übernommene Begriff des ‚Feedback‘ beschreibt die innerhalb eines Verständigungsprozesses sinnlich wahrnehmbare Reaktion des Empfängers beziehungsweise des Rezipienten in Form einer Rückmeldung auf eine Kommunikationsäußerung von Seiten eines Senders. Die positive oder negative, zustimmende oder ablehnende Reaktion des Rezipienten kann unterschiedlich als verbale Äußerung, Gestik, Mimik oder Verhalten zum Ausdruck gebracht werden und dient so-

⁴⁰ Schon in den Jahren zwischen 1927 und 1932 wurde in den Hawthorne-Werken der Western Electric Co. in Chicago die so genannte Hawthorne-Studie über Verhalten und Leistung der Arbeiter am Arbeitsplatz stark rationalisierter Betriebe durchgeführt. Diese legendäre, mehr durch einen Zufall ausgelöste Studie untersuchte die Auswirkungen von Arbeitsbedingungen wie zum Beispiel Arbeitsplatzbeleuchtung oder ergonomische Arbeitsplatzgestaltung auf die Arbeitsleistung und gilt heute als Begründer der Betriebspsychologie, die die Beziehungen der arbeitenden Menschen untereinander untersucht (vgl. Wahren, 1987)

mit dem Absender der Information als Kontrollmechanismus zur individuellen Standortbestimmung.

Feedback gibt es demzufolge immer und überall dort, wo Menschen in irgendeiner Form miteinander kommunizieren, also auch im täglichen Arbeitsprozess. In Industrie und Wirtschaft differenziert man allerdings vom generellen Feedback den spezifischen ‚Job feedback‘ als direkte oder indirekte Rückmeldung über die Qualität und Effizienz der ausgeübten Tätigkeit durch die Tätigkeit selbst – und nicht durch die Meinungsäußerungen der Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten als soziale Unterstützung von außen (vgl. III.1.1.1.4). Die Rückmeldung durch die Aufgabe selbst stellt sicher, dass sie „weniger“ als bei Rückmeldungen durch Personen „von Verfälschungstendenzen beeinflusst werden kann“ (Dick 1999, S. 115) und gilt als notwendige Voraussetzung zur Objektivierung der erbrachten Leistung. „Der Rückmeldeaspekt ermöglicht das Handeln an einem Maßstab auszurichten und somit den Arbeitsprozess auf ein Ziel hinzusteuern“ (Wilkesmann 1996, S. 141).

Die Dimensionen ‚Aufgabensignifikanz‘ und ‚Job feedback‘ erhalten demzufolge eine starke Affinität, wobei die Rückmeldung selbst als wertfreie Information über Erfolg und Wirksamkeit des individuellen Handlungs- oder auch Entscheidungsprozesses nur dann einen gewissen Stellenwert in der Einschätzung des arbeitenden Menschen erhält, wenn die Tätigkeit für das Erreichen eines Zieles auch von gewisser Wichtigkeit ist und dazu muss „einer arbeitenden Person das Gefühl vermittelt werden, dass sie etwas leistet“ und darum „muss auf irgendeine Weise ihr Fortschritt über einen gewissen Zeitraum festgestellt werden“, denn „jeder arbeitende Mensch möchte von Zeit zu Zeit erfahren, „wo er steht, [...] auch dann, wenn weder Belohnung noch Kritik mit der Beurteilung verbunden sind“ (Weinert 1998, S. 52). Aber „nur wenn die Rückmeldung aus der Arbeit selbst erfolgt, können Handlung und Handlungsziel zusammenfallen“ (Wilkesmann 1996, S. 141) und darüber hinaus weitere Arbeitsmotivation fördern.

Lehrende aber leiden – abgesehen von partiellen kollegialen Zuwendungen – unter einem „Feedbackdefizit“, denn sie „bleiben über den Erfolg ihrer Arbeit mehr und mehr im Unklaren“ (König, 2003, S. 44}. Ein tägliches Belastungsempfinden ist hier vorprogrammiert, gibt es doch an einem Schultvormittag nur ein geringes auf die Tätigkeit bezogenes Feedback bezüglich der Effizienz und besonders der Nachhaltigkeit seiner Tätigkeit, speziell wenn es um erzieherische Maßnahmen geht, denn es gibt „nur wenige objektive Effizienzkriterien für die Bildungs- und Erziehungsarbeit“ (Rudow 1994, S. 81). Lehrerinnen und Lehrer brauchen aber – wie jeder andere berufstätige Mensch auch – unmittelbar aus dieser Berufstätigkeit ableitbare Erfolgserlebnisse durch Rückmeldungen über ihre Tätigkeit, aus der sie ein befriedigendes Gefühl von „Wirksamkeitserleben“ und das Bewusstsein, „dass sich der Einsatz lohnt, dass sie etwas bewirken können“ (Kretschmann 2002/2, S. 7) ableiten können.

Diese drei letzt genannten berufsspezifischen Belastungsfaktoren der Aufgabenidentität, Aufgabensignifikanz und des Feedbacks werden an verschiedenen Stellen des Interviews hinterfragt. Einzelne in das Interview eingestreute Fragen nach der Möglichkeit und der subjektiv empfundenen Effektivität schulischer Erziehungsarbeit versuchen zu ermitteln, welche Bedeutung beziehungsweise welchen persönlichen Einfluss die agierenden Lehrerinnen und Lehrer dieser permanenten Interventionsarbeit und den daraus resultierenden Ergebnissen beimessen. Fragen nach den Belastungen im Unterricht verfolgen die Absicht, den Mangel an Tätigkeitsmerkmalen wie ‚task identity‘ und ‚task significance‘ oder auch ‚job feedback‘ von den interviewten Lehrkräften selbst als Störfaktoren erfühlen und entsprechend verbalisieren

zu lassen, anstatt durch vorgegebene Antwortkonstrukte potentielle Aussagen inhaltlich nur herauszufiltern. Der Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass jenen Aussagen eine größere Glaubwürdigkeit oder Echtheit zukommt, die

- bei einem entsprechend ausgedehnten zur Verfügung stehenden Zeitrahmen
- ohne jegliche – auch nicht sprachliche - Beeinflussung von außen
- lediglich in der sachlichen Konfrontation mit der Problemstellung
- und aus der inneren Bedrängnis und Alltagslast heraus
- quasi intuitiv gemacht werden

und somit eine starke Relevanz erhalten (vgl. **Anhang 7, A6 bis A8**). Ähnlich einzustufen sind die Fragen nach dem persönlichen Umgang mit einer intensiven, bis in den Unterricht hineinreichenden Beobachtungs- und Beratungsfunktion eines Sozialpädagogen, die an das pädagogische Gewissen jedes Einzelnen appellieren und damit die latent vorhandenen irritierenden oder gar ängstigenden Gefühle von persönlich erlebter Unvollkommenheit und zeitweilig verspürtem Unwirksamkeitserleben wachrufen sollen (vgl. **Anhang 6, A1 bis A5**).

1.1.2.5 SELBSTSTÄNDIGKEIT = AUTONOMIE (AUTONOMY)

Autonomie im Sinne von Freiheit und Unabhängigkeit oder von Rudow Tätigkeitsspielraum genannt „bezeichnet das Ausmaß, in dem die Person bei der Planung und Durchführung ihrer Tätigkeit Entscheidungsfreiheit und –spielraum wahrnimmt“ (Dick 1999, S. 115). Gemäß dem ‚Job Characteristics Model‘ von Hackman & Oldman kann nur im Zusammenhang mit der Selbstbestimmung im Arbeitsprozess Verantwortung für diesen sowie für das daraus resultierende Erfolgs- oder Misserfolgserlebnis entstehen. In diesem Entscheidungsspielraum kann beziehungsweise muss der Handelnde aufgrund eines fachkundigen und sachkompetenten Abwägens zwischen mehreren Handlungsalternativen wählen, eigenständig Prozesse organisieren und sein Basiswissen kreativ auf die vorliegende Arbeitssituation anwenden. In einer abschließenden Reflexionsphase muss er zwangsläufig auch ertragen können, dass die Folgen seines Handelns in Korrelation gesetzt werden mit seinen vermeintlichen Fähigkeiten, seinen persönlichen Anstrengungen und seinem eingebrachten Arbeitsengagement. „Größere Autonomie am Arbeitsplatz vermittelt dem Individuum ein größeres Maß an Handlungssouveränität und Ich-Bezug im Arbeitsprozess“ (Gust 1996, S. 475).

Je größer die Anzahl der Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Bearbeitung der eigenen Aufgabe ist, desto größer ist die Selbständigkeit. Kramis-Aebischer sieht in einer erweiterten Autonomie am Arbeitsplatz einen positiven Reflex nicht nur auf die persönliche Einstellung zur Arbeit, sondern auch auf „Selbstkonzept, soziale Orientierung und intellektuelle Flexibilität“. Darüber hinaus sieht sie Wirkzusammenhänge „zwischen Autonomie am Arbeitsplatz und psychischem Wohlbefinden beziehungsweise Fehlen von Stresserleben“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 104). Autonomie aber beschränkt sich für Lehrerinnen und Lehrer auf die Arbeit im Klassenzimmer, in dem sie allerdings ein hohes Maß an Selbstbestimmung in allen drei Dimensionen⁴¹ der Unterrichtstätigkeit genießen:

⁴¹ Vgl. im Zusammenhang mit Arbeits-Team-Motivation das „Messen der Autonomie in drei Dimensionen“ bei Weinart, 1998, S. 403

-
1. Sie bestimmen Arbeitsmethoden, Verfahrensweisen und Einsatz von Unterrichtsmitteln und Anschauungsmaterial,
 2. sie legen die Zeitplanung fest bezüglich der Abfolge einzelner Handlungsschritte,
 3. sie disponieren die Unterrichts-Schwerpunkte und modifizieren die Zielsetzung.

Sie vollziehen darüber hinaus Planung, Vor- und Nachbereitung ihrer Unterrichtsstunden als Experten und - wenn sie wollen - völlig unabhängig von äußerer Einflussnahme, weshalb mangelnde Autonomie für die meisten Lehrerinnen und Lehrer im ersten Augenblick kein Problem ist. „Lehrpersonen arbeiten im Klassenzimmer allein, unsichtbar für Kolleginnen und Kolleginnen und Kollegen, für Vorgesetzte, so dass Lehrende innerhalb dieser Grenzen über ziemlich viele Rechte verfügen“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 102).

Das birgt allerdings auch Gefahren. Dieser oftmals bewusste Rückzug vom Kollegium, der Leitung und erst recht der Schulbehörde bedingt eine gewisse Isolation, in der Einzelpersonen in komplexen Situationen und unter Zeitdruck oft schnelle aber einsame Entscheidungen treffen. Oder es werden unwillkürlich und von niemandem korrigiert Unterrichtsmechanismen und Routineabläufe entwickelt, die einem effizienten Unterricht gegebenenfalls entgegenwirken. Im ersten Interview werden die Befragten ganz explizit nach dieser Art des Rückzugs gefragt in Form der Andeutung, in der Öffentlichkeit entstünde der Eindruck, Lehrpersonen wollten ohnehin alle Probleme innerhalb der Klasse allein lösen. An anderer Stelle wird noch einmal die Vorstellung angeregt, die eigenen Klassentüren zu öffnen zu Gunsten einer größeren Transparenz und einer persönlichen Öffnung gegenüber möglicher Routine oder zur Beobachtung schwieriger Schüler als möglichen Wirkungsbereich der Schulsozialarbeit.

Doch darüber hinaus ist ein weitergehender Handlungsspielraum für die Lehrkräfte schwer zu definieren, unterliegen sie doch in allen Entscheidungen und Zielsetzungen, die über den direkten Unterricht hinausgehen, unterschiedlich starren Reglementierungen:

- Das Curriculum regelt das Jahrgangsangebot, das nur begrenzte Auswahlmöglichkeiten innerhalb weit gesteckter thematischer Empfehlungen gestattet.
- Der Staat bestimmt weitgehend die Dienststelle: Lehrern und Lehrerinnen bleiben nur begrenzte Einflussnahmen auf ihre schulischen Einsatzorte, sie können sich nicht eigenständig an einer bestimmten Schule bewerben. Bei der jährlichen personellen Neuorientierung am Anfang eines Schuljahres werden einzelne Lehrkräfte ungefragt verschoben an andere Schulen, oftmals ohne Rücksicht auf persönliche Konstellationen.
- Je nach Führungsstil, Schulklima und personeller Besetzung können Grund- und Hauptschullehrer nur geringen Einfluss nehmen auf die fachliche und stundenplanmäßige Verwendung.
- Sie sind in der Regel nicht beteiligt an finanziellen Entscheidungen bezüglich der räumlichen und materiellen Ausstattung der Schule.

Werden die lehrplanspezifischen und materiellen Vorgaben noch ohne große Einwände toleriert und akzeptiert, so kann diese Fremdbestimmung bezüglich der beruflichen Verwendung sehr stark das Gefühl des Ausgeliefertseins erzeugen und zu erheblichen Konflikten und Krisensituationen bei den Lehrkräften führen. Je größer in diesem Zusammenhang das Gebäude an sich und darin die Zahl der Lehrer, desto mehr „ist der Handlungs- und Entscheidungsspielraum einer Lehrperson [...] eingeschränkt“ und führt zu einem Gefühl der „Vereinsa-

mung und Machtlosigkeit in dem ‚großen Getriebe‘“ (Rudow 1994, S. 140). Das zweite Interview beginnt deshalb auch mit der Frage nach einer zwischenzeitlich eingetretenen, für die Interviewten unerfreulichen Veränderung in Bezug auf die eigene Berufstätigkeit an der Schule, um eventuelle Störelemente hinsichtlich einer subjektiven Bewertung der Schulsozialarbeit zu erkennen.

1.1.3 SYSTEMIMMANENTE BELASTUNGSFAKTOREN

Auf dieser Ebene handelt es sich um typische Faktoren, die aus dem System Schule erwachsen und somit der so genannten Arbeitshygiene zuzuordnen sind, also institutionelle Bereiche wie

- Arbeitszeitdeputat und Zeiteinteilung im Unterricht
- Art, Größe, bauliche Ausgestaltung und materielle Ausstattung des Schulgebäudes,
- Bedingungen im Klassenzimmer: Klassenstruktur, Klassenfrequenz, Raumgröße, Lärmbelästigung,
- Führungsstil, Kompetenz und Transparenz der Schulleitung,
- Kommunikationsprozesse des Kollegiums,

von denen im Folgenden nur die für das Interview relevanten Merkmale erörtert werden.

1.1.3.1 MANGELNDE TRANSPARENZ DER ARBEITSZEIT BEI HOHER AUFGABENKOMPLEXITÄT

„Die Arbeitszeit ist ein ‚Dauerbrenner‘ in der Diskussion um die Lehrerbelastung“ (Rudow 1994, S. 61) und hat gerade in der jüngsten Zeit aufgrund der geforderten Deputatserhöhung für Lehrer durch Anwesenheitspflicht in der Schule an zwei Nachmittagen der Woche neue Nahrung bekommen und zu Recht Bestürzung und Entrüstung bei den Vertretern der Berufsgruppen hervorgerufen. Eine Vielzahl von Arbeitszeitstudien konnten - wie zum Beispiel die breit angelegte Potsdamer Studie unter der Ägide von Uwe Schaarschmidt – die erheblich gestiegene Belastung der Lehrkräfte in den letzten Jahren hinreichend belegen. Lehrerinnen und Lehrer kamen in allen Erhebungen⁴² durchweg auf eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von – je nach Schulart und Fächerkombination - 45 bis 55 Stunden. In einer von Schönwalder zusammengestellten Tabelle mit empirischen Daten aus den letzten 40 Jahren und aus verschiedenen Bundesländern (Schönwalder 2001, S.15 ff) differiert die Lehrerarbeitszeit zur Wochenarbeitszeit in der Industrie in den letzten 10 Jahren um +6 bis +12,8 Stunden. Bei einer Berücksichtigung der auf Grund der Ferienordnung weit höheren Zahl von bezahlten Urlaubstagen für Lehrerinnen und Lehrer erreichten Lehrkräfte trotzdem die damals für den allgemeinen Öffentlichen Dienst gültigen Jahresarbeitszeitfestsetzungen von 1702 Stunden, beziehungsweise – so belegt Schönwalder in seiner Darstellung – liegt realiter die Lehrerarbeitszeit in einer Vielzahl der Fälle sogar über der Tarifarbeitszeit der Mehrheit aller abhängig Beschäftigten. Aus einer weiteren Tabelle mit Daten einer von Schönwalder selbst

⁴² Strittmatter 1986, Wulk 1988, Hübner 1994, Foerster 1996, Holtappels 1996/97

durchgeführten Befragung geht darüber hinaus hervor, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer (32,1 Vollzeitkräfte und 45,9 Teilzeitkräfte) regelmäßig an mindestens einem, wenn nicht beiden Tagen des Wochenendes arbeiten – also eine Sieben-Tage-Woche haben, speziell in Zeiten geballter zusätzlicher Anforderungen wie in Zeugnis- und Prüfungszeiten.

Vorurteile und eine verzerrte Wahrnehmung durch „die gering scheinende Pflichtstundenzahl und die fehlende Transparenz der Arbeitszeitgestaltung haben in der Öffentlichkeit zu einer krassen Unterschätzung der Lehrerarbeitszeit geführt“ (Kramis-Aebischer 1995, S.105) und somit einen nicht unerheblichen Anteil an dem verhältnismäßig schlechten gesellschaftlichen Lehrerimage (vgl. III.3.1.2.3). Doch wie ebenfalls aus der Potsdamer Studie hervorgeht, nimmt die Arbeitszeit in der Diskussion um die Arbeitsbelastungsfaktoren eine herausragende Stellung ein und wird besonders relevant in Korrelation mit den beiden in der Studie zuerst genannten Belastungsfaktoren ‚Verhalten schwieriger Schüler‘ und ‚Klassenstärke‘. „Diese drei Faktoren wirken nicht isoliert für sich. So wird die große Klasse eben dann zum Belastungsfaktor, wenn sich damit auch der Wirkungsgrad störenden Verhaltens erhöht. Und wenn auf diese Weise jede einzelne Unterrichtsstunde einen enormen Kraftakt bedeutet, fällt natürlich auch die Stundenzahl besonders ins Gewicht“ (Schaarschmidt 2004, S. 72) und zwar unabhängig vom Lehrertyp und seinem persönlichen Attributionsstil. Diese Belastungsqualität trifft nach der Beobachtung Schaarschmidts auch die „gesündesten“ Lehrer.

Die Tatsache, dass die Arbeitszeit des Lehrers über das Stundendeputat hinaus nicht normiert werden kann und somit jeder einzelnen Lehrkraft Aufwand und Engagement individuell und eigenverantwortlich überlassen bleibt, prädestiniert ein Unvermögen der Trennung von Arbeitszeit und Freizeit und das permanente Unbehagen durch das Gefühl, eigentlich nie fertig zu sein. Verstärkt wird diese Empfindung zusätzlich durch das Wissen um eine Vielzahl von zusätzlich erwarteten, von außen herangetragenen institutionellen Anforderungen wie „Schulprogrammarbeit, Schulentwicklung, Steuergruppe, Pisa-Konsequenzen, Mehrbelastung durch veränderte Arbeitszeiten, schwieriger gewordene Schüler, leistungsfixierte Eltern“ (Gudjons 2003, S. 7), neue Technologien und Unterrichtsmethodiken und so weiter. Der sicherlich in vielen Situationen als äußerst positiv erachtete „hohe Anteil an frei bestimmbarer Arbeitszeit [...] schafft das Gefühl, man könnte [...] noch viel mehr tun“ und erzeugt im Laufe der Zeit „dauernd latente Schuldgefühle“ (Kramis-Aebischer 1995, S.100 nach Strittmatter). Dieser unterschwellige, aber fortwährend spürbare Interessenkonflikt zwischen

- dem Bewusstsein nicht beziehungsweise unvollständig gelöster beruflicher Aufgaben,
- dem persönlichen Freizeit- und Erholungsanspruch
- verbunden mit einem zunehmenden Bedürfnis nach Privatsphäre,

die oftmals am späteren Abend oder Wochenende zusätzlich durch telefonische Beratungen von Schülern und/oder Eltern eingeschränkt wird, führt langfristig zu einem Zustand des ‚Nicht-Mehr-Abschalten-Könnens‘ und wird damit - laut Strittmatter - zu einem hauptsächlichsten Belastungsfaktor.

1.1.3.2 KNAPPHEIT DER ZEIT UND ARBEITSÖKONOMIE

Zeit erhält aber auch im Ablauf des schulischen Alltags eine große Bedeutung, und zwar laut Oelkers unter dem Aspekt einer „permanenten Knappheit der Zeit“, die nicht zuletzt auch durch die diversen Störaktionen und die vermeintlich notwendigen Lehrerreaktionen verstärkt wird und auf die unweigerlich „der ständige Druck des Unerledigten“ (Oelkers 2000/2) folgt.

Unterricht ist für Oelkers im Wesentlichen „Zeitgestaltung“ und er beschreibt eine Art Domino-Effekt, der sich tagtäglich neu einstellt, wenn er sagt: „In der Erfahrung der Lehrkräfte ist Unterricht immer gleichbedeutend mit zu wenig Zeit, die auf merkwürdige Weise nicht vorhanden ist und zugleich davonläuft!“ (Oelkers 2000/2). Dabei braucht eine Mathematik im Sinne einer Lehrkunst des bewussten, strukturierten und ganzheitlichen Vermittelns neuer Inhalte „sinnliche Wahrnehmung, trial and error, Gespräch, vergewisserndes Handeln; und alles zusammen braucht Zeit, nicht Hast“ (Hentig 2001), soll der Lernerfolg wirklich nachhaltig sein. Einer empirischen Untersuchung von Häbler und Kunz zufolge beklagen ohnehin viele Lehrer einen Mangel an Zeit für die Erprobung neuer Unterrichtskonzeptionen als auch für die Betreuung und individuelle Förderung einzelner Schüler.

In der Praxis – so wähnt Oelkers - entsteht durch eine eher zu weitläufige und zeitraubende Planung für den chronologischen Unterrichtsablauf bei den meisten Lehrern prinzipiell schon das erste Zeitdefizit. Das Unterrichten selbst ist zusätzlich beherrscht von dem Druck, ständig auf andere Prioritäten als die zu vermittelnden Inhalte - wie auf die beschriebenen diversen Exkurse durch unerwünschte Schüleragitationen - reagieren zu müssen, die den Zeitplan des Lehrers bezüglich des Unterrichtsziels derart unproduktiv belasten, dass am Ende der Stunde die gesetzten Ziele nur selten erreicht werden können – von Lehrplanerfüllung kann oft gar nicht mehr die Rede sein.

Damit wächst im Lehrer das Bewusstsein, seinem Ideal von Unterricht nicht mehr gerecht zu werden, im Hintergrund türmt sich ein Berg von Unerledigtem. „Was nicht getan werden konnte, wird zur Belastung, mindestens im Sinne von Hintergrunderwartungen, die die ständigen Versäumnisse festhalten und aufschichten.“ Es muss ständig selektiert werden, welche Bedürfnisse und Anforderungen im weiteren Unterrichtsgeschehen Vorrang haben. Wichtige soziale, unterstützende Anliegen und pädagogische Erfordernisse müssen aus Mangel an Zeit zugunsten der Lehrplanerfüllung zu oft zurückgewiesen werden, so dass sich das Erleben umfassender persönlicher Unvollkommenheit mit dem Resultat eines permanent schlechten Gewissens auf Grund der unvermeidlichen Versäumnisse unweigerlich einstellt. Dabei ist ohnehin „die Lösungskapazität begrenzt, während im Ideal die Lehrkräfte für alles zuständig sein sollten, was für Unterricht und Umgang bedeutsam zu sein scheint, und das ist tatsächlich nahezu alles“ (Oelkers 2000/2).

Das Problem des persönlichen Zeitmanagements innerhalb des vorgeschriebenen Stundendeputats spielt bei den Interviews in zweifacher Hinsicht eine Rolle. Zum einen sollen Lehrkräfte sich selbstverständlich äußern zu der persönlichen Einschätzung ihres zeitlichen Arbeitsaufwandes und ihrem Umgang mit dem Zeitfaktor. Zum anderen wird es im weiteren Verlauf des Leitfadens wichtig sein, die Bereitschaft zu zusätzlichem zeitlichen Engagement im Zuge einer aktiv mitgestalteten, den Lehrer unterstützenden Schulsozialarbeit zu eruieren.

1.1.3.3 ARBEITSHYGIENISCHE BELASTUNGSFAKTOREN

Die Arbeitshygiene befasst sich mit den Belastungen am Arbeitsplatz, die die Gesundheit, die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden des Menschen am Arbeitsplatz beeinträchtigen können, also mit so genannten „extrinsischen“ Faktoren, die von außen auf die Arbeitsbereitschaft eines Menschen unterschiedlich einwirken. Solche, dem System Schule immanente Faktoren, die das Wohlbefinden im beruflichen Umfeld stark beeinträchtigen können, sind die viel diskutierte Klassenfrequenz – auch im Zusammenhang mit der tatsächlichen Klassenraumgröße - sowie teilweise auch die Größe der gesamten Schule selbst, das davon oft direkt

abhängige Lärmaufkommen, die Ausstattung der Schule bezüglich des Raumangebots, des Schallschutzes, der Energieversorgung und der einsetzbaren Unterrichtsmaterialien sowie die Pflege der Schule hinsichtlich der effektiven Maßnahmen zur Sauberhaltung.

KLASSENFREQUENZ

Schließt man an die Problematik des Zeitmanagements an, gelangt die persönliche Zeiteinteilung umso mehr in Unordnung, je größer und deshalb störanfälliger eine Klasse bezüglich ihrer Frequenz ist. Nach Rudow (Rudow 1994, S.64) erleben 87,6% die aktuellen Klassenstärken dann als zu hoch und negativ belastend, wenn die Frequenz 27 Schüler übersteigt. Nach den Ergebnissen der ‚Potsdamer Studie‘ rangiert der Belastungsgrad durch die Klassenstärke gleich nach jenem des Verhaltens schwieriger Schüler, wobei es sich hier offensichtlich um einen Belastungsfaktor handelt, der von den unterschiedlichen Lehrertypen (vgl. III.1.2.2.1) übereinstimmend als aufreibend erfahren wird und zwar vor allen Dingen in Korrelation mit den verhaltensauffälligen Schülern und der zu unterrichtenden Stundenzahl (vgl. III.1.3.5). Als besonders belastend wird in diesem Zusammenhang empfunden, dass ein situationsbedingtes, intensiv psychologisches Eingehen auf die lern- und verhaltensschwierigen Schüler einerseits, aber auch eine intensive Arbeit mit den besonders begabten Kindern andererseits aufgrund des permanenten Zeitdefizits nicht möglich ist. Ausgesprochen bedrohlich kann die Situation für Lehrerinnen und Lehrer dann werden, wenn in verhältnismäßig kleinen Klassenzimmern eine Klasse mit hoher Frequenz und erheblichem Störpotential eine Art ‚crowding‘ entsteht im Sinne eines Gefühls von Überfüllung durch eine exzessive, als subjektiv belastend erlebte Dichte.

LÄRM

Je größer die Dichte, desto intensiver aber wird die im Unterricht entstehende Lautstärke als Lärm empfunden, der nach jüngsten, von Berndt, Schönwalder u.a. durchgeführten Untersuchungen in Bremen und Nordrhein-Westfalen in einer Unterrichtsstunde durchschnittlich zu einem Geräuschpegel von 68 bis sogar 80 dB und bei Spitzenwerten teilweise sogar 90 dB⁴³ anschwillt. Demzufolge gaben auch 80% der befragten Lehrerinnen und Lehrer Lärm durch Schüler als einen wesentlichen Belastungsfaktor an, denn ein solcher über den als optimal angesehenen Wert von 55 dB hinausgehender Lautstärkenpegel hat „bereits Einbußen an Verständlichkeit zur Folge. Er erfordert verstärkte Anstrengung der stimmbildenden Organe sowie auch einen erhöhten Aufwand an Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen“ (Kretschmann 2002/1, S. 6) - selbstverständlich auch auf Seiten der Schüler. Leidet die Verständlichkeit, kann man davon ausgehen, „dass eine nicht unbeachtliche Anzahl von Schülern und Schülerinnen den Sinn von Wörtern und damit entscheidende Informationen nur deshalb nicht erfassen, weil sie das gesprochene Wort nicht identifizieren können. In der Folge wird die Verarbeitung der Information unmöglich“ (Triebe 2003, S. 18).

Lärm im Unterricht entsteht durch das ständige mehr oder weniger leise Gemurmel der Schüler untereinander, durch plötzliche Attacken einzelner Schüler gegen Mitschüler – gefolgt von Missfallensäußerungen, Schmerzgetue und allgemeiner, oft lautstark verbreiteter Kommentare oder Belustigungsäußerungen bei dem Rest der Schüler, durch ständiges Stühle Rücken, Fuß-

⁴³ Die arbeitswissenschaftliche Forschung ermittelte einen Schallpegel von höchstens 55 dB für optimale Arbeitsbedingungen in Lehr- und Lernräumen und Büros (nach Arbeitsstättenverordnung §15, VDI 2058 BI.3 und UVV "Lärm"), wenn Sprechen vorherrscht wird gar nur ein Pegel von 35 dB angesetzt.

scharren, fallende Gegenstände, exzessives Niesen mit anschließenden guten Wünschen und sonstigen Zwischenrufen. „Diese Interferenz von Schallwellen am Ohr beeinträchtigt das Verständnis von sprachlichen Mitteilungen, insbesondere dann, wenn durch weitere Störgeräusche die akustische Verständigung ohnehin eingeschränkt ist“ (Heyse 2003, S. 2). Die Kommunikation leidet und „die Diskriminierung von Figur und Hintergrund – von zum Beispiel einem einzelnen Sprecher aus einem Geräusch- und Sprachwirrwarr– ist außerordentlich ermüdend [...] Es resultiert eine zunehmende Erschöpfung, nicht allein durch die geistige Arbeit, sondern auch durch die zusätzliche lärmbedingte Belastung und die erhöhte Anstrengung, den Lärm auszuhalten, zu ‚überhören‘, mit Sprache zu übertönen“ (Heyse 2003, S. 1). Auch Rickes und Schreiber stellen in ihrer „Untersuchung zu gesundheitlicher Situation und Belastungsfaktoren von Lehrkräften“ (Rickes 2003) fest, dass schon bei Lärmeinwirkungen von über 75 dB verstärkt körperliche und psychische Stressreaktionen, wie zum Beispiel ein stark erhöhter Blutdruck, die Ausschüttung von Stresshormonen bis hin zu Veränderungen der Gehirnpotentiale, festgestellt werden können.

GEBÄUDEGRÖSSEKONSTELLATIONEN

Lautstärke potenziert sich in großen und nicht Schall gedämpften Gebäuden, weshalb die Gebäudegröße einer Schule auch zu einem Belastungsfaktor werden kann. Defizite bezüglich bestimmter Hygienefaktoren im Arbeitsbereich Schule wie die

- in großen Gebäuden verbreitet auftretenden akustischen Interferenzen,
- unzureichende klimatische Regulationsmechanismen zur Belüftung oder zum Heizen,
- schlecht gepflegte Sanitäreinrichtungen und unzulängliche Reinigungsarbeiten

verstärken den Belastungseffekt und erhöhen gemäß der „Zwei-Faktoren-Theorie“ von Herzberg (vgl. III.3.4) die innere Unzufriedenheit. Allein schon die Unübersichtlichkeit der Gebäudestruktur mit großen Hallen, langen Fluren, oftmals verbunden mit wenig behaglicher, rein pragmatischer Ausstattung, erzeugt in sensiblen Kolleginnen und Kollegen Gefühle des Unbehagens und der inneren Abneigung und beeinträchtigt eine innere Identifikation mit dem Arbeitsplatz.

Organisationsgröße und daran geknüpft das Vorhandensein hinreichender Transparenz bezüglich des Informationsflusses können auf Grund der direkten Proportionalität von Organisationsgröße und Organisationsaufwand besonders dann zu Belastungsfaktoren werden, wenn sich aufgrund einer zwangsläufig größeren Anonymität innerhalb eines umfangreichen Kollegiums das Gefühl von fehlender Vertrautheit und mangelnder sozialer Unterstützung bei persönlichen und fachlichen Problemen einstellt.

FÜHRUNGSSTIL

Der Person des Führenden, seinem Stil und der Qualität seiner Arbeit und dem dadurch erzeugten Führungsklima kommt trotz aller Autonomiebestrebungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer als Faktor im Arbeitsprozess große Bedeutung zu, da durch sie das gesamte Geschehen sowie das individuelle Verhalten und Erleben beeinflusst wird. Dabei scheint besonders bedeutsam, dass eine Führungsperson (in Schulen der Rektor beziehungsweise Direktor) und auf welche Art und Weise diese die ihm Kraft seines Amtes übertragene Machtposition ausübt, und zwar

- als Entscheidungs- und Vollzugsmacht,

-
- mit Urteilssicherheit und natürlicher Autorität,
 - im Sinne von Einflussnahme und Befehlsgewalt,
 - als anerkannter Experte mit Charisma.

Rudow bildet in seinem Buch über die Arbeit des Lehrers tabellarisch die Antworten aus einem von Schubert durchgeführten Interview mit 48 Lehrern und Lehrerinnen über die belastenden Faktoren ihrer Lehrtätigkeit ab, an deren Spitze mit über 78,3% die „Unzufriedenheit mit dem Führungsstil der Schulleitung beziehungsweise akute Konflikte mit der Leitung“ als primär belastend empfundenes Merkmal steht (Rudow 1994, S. 86).

Aus den Resultaten aller von Rudow geprüften Untersuchungen leitet er weiter ab: „Zwischen Führungsstil der Schulleitung und sozialen Beziehungen im Kollegium scheinen sehr enge Beziehungen zu bestehen“ (Rudow 1994, S. 167). Eine positive, spürbare Unterstützung durch die Schulleitung setzt Kräfte frei zur besseren Bewältigung der vielfältigen beruflichen Belastungen, wobei auch die Qualifikation für ein gesteuertes Krisenmanagement, die Früherkennung von Überlastungen und die sachkompetente Beurteilung der jeweiligen individuellen Arbeitsanstrengungen zum Aufgabenbereich der Schulleitung gehören. Deren Einschätzung der persönlichen Leistung wird in der Regel vom Individuum höher eingestuft als das Urteil der Mitarbeiter gleicher Hierarchie-Stufe. Anerkennung von dieser Seite kann dann auf der Ebene der „Motivationsbedürfnisse“ (vgl. Zwei-Faktoren-Theorie III.3.4) Arbeitszufriedenheit erzeugen, weil Anerkennung und Lob als positives Feedback Arbeitsmotivation auslöst. Entsprechend wird ein Mangel an Bestätigung für eine erbrachte Leistung sowie ein ungeschlüssiger und labiler, nicht transparenter oder gar willkürlicher Führungsstil oftmals als belastend und demotivierend empfunden.

1.1.4 ZUSAMMENFASSUNG

Die Studie geht von der Annahme aus, dass sich die selbst beobachteten, aber auch in der Fachliteratur und seit geraumer Zeit ebenfalls in den Medien diskutierten psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen bei Lehrerinnen und Lehrern rekrutieren aus der zunehmenden Diskrepanz zwischen dem Anstieg verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler einerseits und den gleichzeitig ständig erhöhten Ansprüchen und Erwartungen der Gesellschaft andererseits.

In der Diskussion um Lehrergesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext mit der immer häufiger laut werdenden Burnout-Thematik stellt sich die Problematik multifaktoriell dar, Belastungsfaktoren im schulischen Arbeitsleben resultieren nach der Version dieser Arbeit aus möglichen Diskrepanzen in drei Bereichen:

- Aus den drei Organisationsebenen der Institution,
- aus berufsspezifischen Tätigkeitsmerkmalen,
- aus systemimmanenten Strukturbedingungen.

Geht man vom Systemcharakter der Schule aus, bilden die drei Bereiche Administration, Schulklima und Unterricht miteinander korrelierende, aufeinander bezogene Subsysteme des Gesamtsystems, in denen sich aufgrund der schnell aufeinander folgenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zum Teil neuartige Beanspruchungsfaktoren einstellen (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Belastungsfaktoren auf den drei Organisationsebenen

Daneben spielen berufsspezifische Belastungsphänomene als Merkmale der Arbeitssituation eine determinierende Rolle im Erleben und daraus resultierenden Verhalten von Lehrkräften, die als so genannte Tätigkeitsmerkmale professionelle Handlungen organisationaler Prozesse charakterisieren und einen nachhaltigen Effekt auf die Arbeitsmotivation zeitigen (Abb. 4)

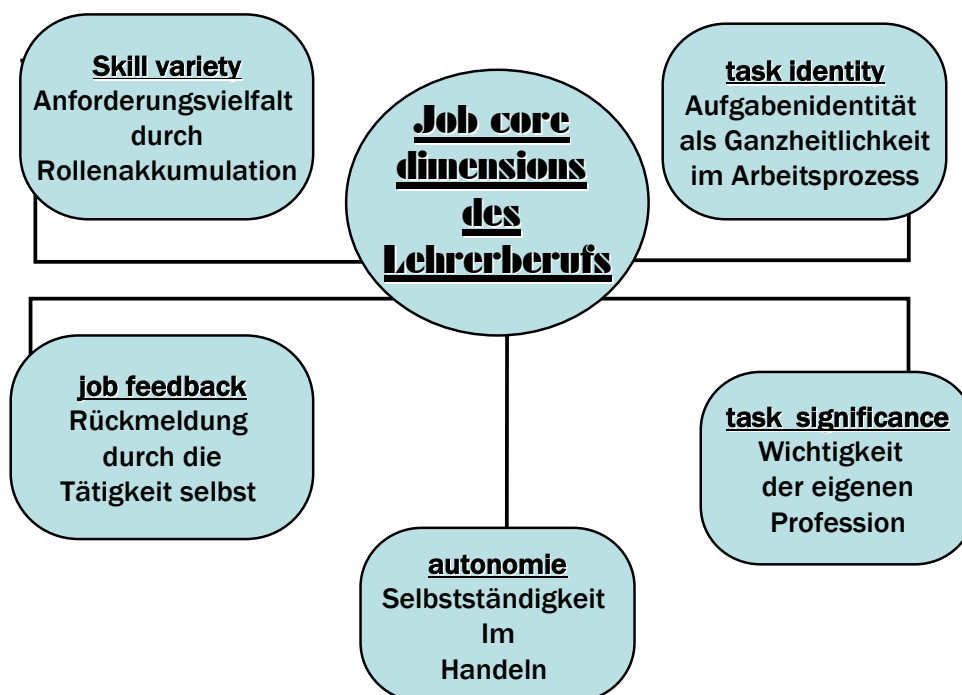


Abb. 4: Bedeutende Tätigkeitsmerkmale des Lehrerberufs

Rollenvielfalt erzwingt häufig schnelles Reagieren auf kritische Situationen im Sinne von zeitgleichen Mehrfachanforderungen hinsichtlich der

- Koordination unterschiedlicher Anforderungen und Tätigkeiten,
- Verteilung von Aufmerksamkeit,
- gleichzeitigen Beschäftigung aller Schüler unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten
- zeitlichen Kontrolle des Unterrichtsfortschritts und –verlaufs,
- Planung weiterer didaktischer Teilschritte,
- bei gleichzeitiger Kontrolle der vielförmigen Störmanöver.

Diese dauerhafte vielseitige und komplexe Beanspruchung führt zu deutlich messbaren Anspannungsreaktionen während der Unterrichtszeit und hinterlässt viele Lehrkräfte mit dem Gefühl totaler Erschöpfung aus dem Schulvormittag, weswegen Anforderungsvielfalt im Lehrerberuf eine hohe Belastungsqualität attestiert wird.

Task identity als ein ganzheitliches Vorgehen wird unterbunden durch:

- die Aufsplitterung der Teilaspekte eines Unterrichtsthemas und den 45-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden,
- die Aneinanderreihung vieler Einzelaktionen ohne Sicht auf das übergeordnete Ganze,
- die permanente Konzentration auf stets viele Schüler,
- die Ungewissheit über den wirklichen Ausgang des initiierten Bildungs- und Erziehungsprozesses.

Task significance als subjektiv empfundene Wichtigkeit der geleisteten Arbeit kann mehrdimensional erfahren werden:

- Anstelle einer für Lehrkräfte nachvollziehbaren weil nachhaltigen Wirkung ihres Lehrerhandelns auf zukünftige Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler erleben sie häufig den Beweis persönlicher Erfolglosigkeit beim Einsatz ihrer Erziehungs- und Interventionsmaßnahmen.
- Viele Lehrer fühlen sich persönlich diffamiert durch das schlechte Image in der Öffentlichkeit.
- Eine oftmals fehlende Wertschätzung der eigenen Berufsrolle aufgrund einer Würdigung durch das direkte Umfeld verhindert eine motivationsfördernde Identifikation mit dem Beruf.

Job feedback als direkte Rückmeldung über die Effizienz des eigenen Lehrerhandelns passiert im Unterricht für viele Kollegen immer seltener, da die in der direkten Unterrichtssituation erzielten Ergebnisse oftmals wenig Anlass zu dieser Ausprägung von Wirksamkeitserleben geben, obwohl das Wissen um die Resultate persönlicher Arbeitsleistungen stark korreliert mit einer intrinsischen Motivation.

Autonomie als wahrgenommenes Ausmaß von Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung ist stark ausgeprägt bei der Planung und Durchführung unterrichtlicher Tätigkeiten, für die sich Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen sehr stark verantwortlich fühlen.

Wenig bis gar keinen Entscheidungsspielraum gesteht man Lehrerinnen und Lehrern dagegen zu, wenn es um die persönliche Verwendung im Unterricht beziehungsweise in der Schule geht oder gar um den Dienort, der administrativ zugewiesen wird, oder wenn Fragen personeller und materieller Ausstattung der Schule erörtert werden.

Darüber hinaus sind jedem System Störfaktoren immanent, die zu beeinflussen dem im System arbeitenden Menschen nur selten möglich ist, weil sie durch festgelegte Strukturmerkmale wie Gebäudekonstellationen, zeitliche Fixierungen, gesetzliche Bestimmungen und Rahmenbedingungen oder der leitenden Instanz abhängen (Abb. 5).

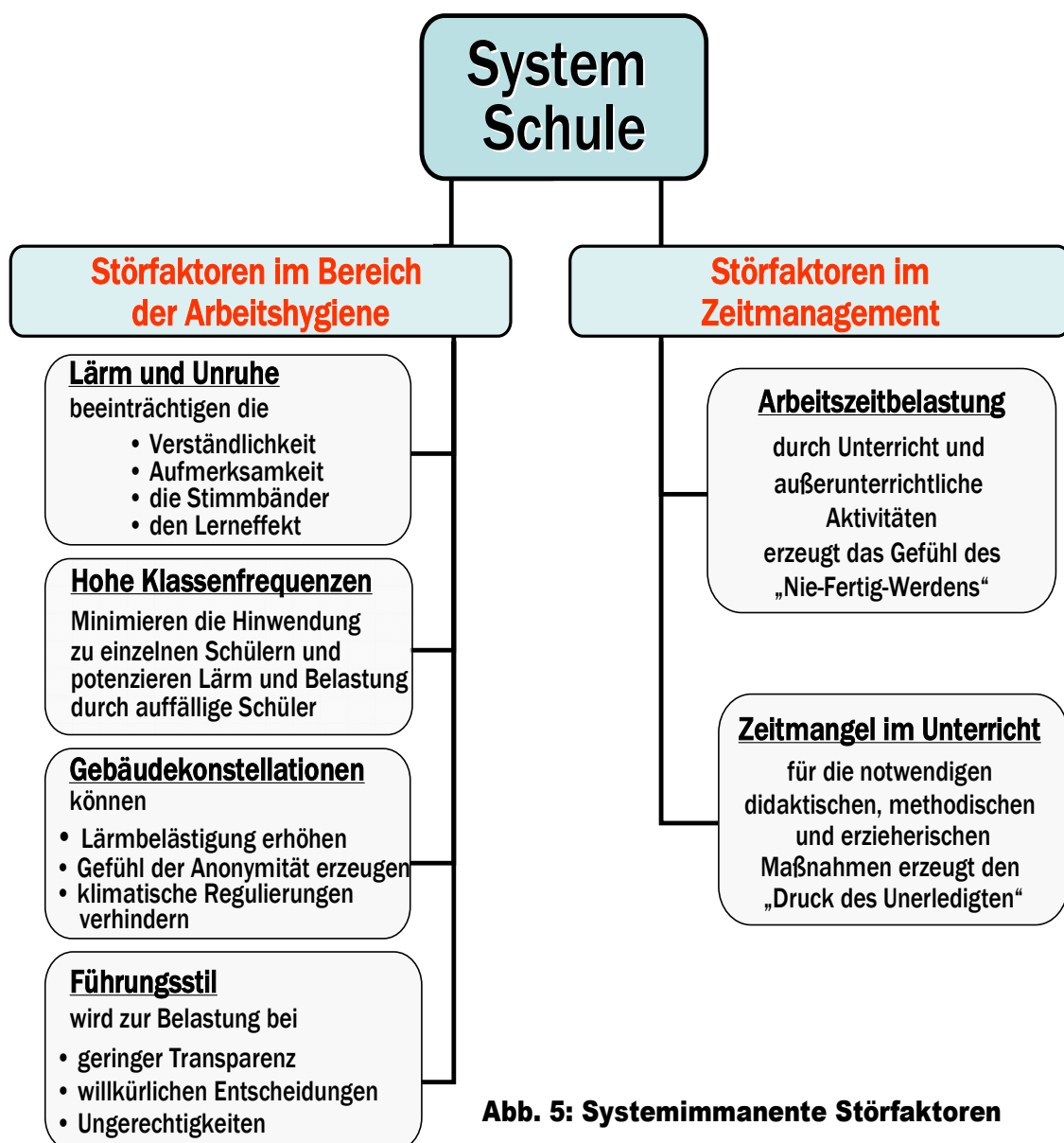


Abb. 5: Systemimmanente Störfaktoren

1.2 INDIVIDUENBEZOGENER ANSATZ ZUR BELASTUNGSDISKUSSION

Personenmerkmale dienen der Beschreibung einer speziellen Person auf Grund der nur für sie typischen Variablen. Dabei umfassen diese Merkmale biologische Merkmale wie Alter und Geschlecht, soziologische wie zum Beispiel die Berufsausbildung und der gesellschaftliche Status, aber auch Verhaltensmerkmale wie Coping als individuelle Reaktionsweise auf extern einwirkende Situationen im Sinne einer Bewältigungsstrategie. Darüber hinaus beschreiben die Personenmerkmale stabile Persönlichkeitsfaktoren, die als psychische Eigenschaften einer Person durch eine Situation beeinflusst und somit verändert werden können.

Belastungsrelevante Indikatoren können aufgrund individueller Verhaltensmuster beziehungsweise Identitätsmuster (unterschiedliche Verhaltenstypen), bestimmter biologischer Determinanten sowie durch individuelle Persönlichkeitsfaktoren auch in der einzelnen Person selbst begründet sein. Alter und Geschlecht als demographische Bestimmungsfaktoren sowie bestimmte, für die pädagogische Wirksamkeit von Lehrern und Lehrerinnen relevante Persönlichkeitsvariablen oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lehrerkategorie auf Grund beobachtbarer Verhaltensmerkmale sollen im Folgenden kurz erörtert werden.

1.2.1 BIOLOGISCHE EINFLUSSFAKTOREN

Als biologische, physiologische oder auch demographische Faktoren werden lediglich die beiden Aspekte Geschlecht und Alter berücksichtigt, wobei beim Altersfaktor noch eine Unterscheidung vollzogen wird zwischen dem biologischen Alter und dem Dienstalter. Zahlreiche Untersuchungen zum Burnout-Prozess (vgl. Barth, Bauer u.a.) bei Lehrern und Lehrerinnen haben allerdings häufig keine signifikanten Korrelationen zwischen Belastungssyndromen bis zum Burnout und demographischen Merkmalen nachweisen können.

1.2.1.1 GESCHLECHT

Allerdings kommen bezüglich des Geschlechts viele Untersuchungen zu dem identischen Ergebnis, dass Frauen anfälliger sind für jene die Gesundheit beeinträchtigende Belastungssymptome. Van Dick führt mittels der Ergebnisse von nicht auf Lehrerinnen und Lehrer begrenzte Studien des Freiburger Psychophysiologen Myrtek aus dem Jahr 1998 an, „dass konsistente Unterschiede im Krankheitsverhalten zwischen Männern und Frauen ermittelt wurden“ (Dick 1999, S. 80). Frauen zeigten demnach häufigeres Krankheitsverhalten mit körperlichen Beschwerden und Fehltagen. Die von Barth 1992 veröffentlichten, auf Lehrer bezogenen Forschungsergebnisse wiesen dagegen „keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Burnout“ (Dick 1999, S. 80) auf. Bauer u.a. fanden auch „keine nennenswerten Ergebnisse, mit der Ausnahme, dass Depersonalisierung⁴⁴ bei Lehrern häufiger vorkam als bei Lehrerinnen“, (Bauer 1999, S. 106).

⁴⁴ Auch Depersonalisation oder Entpersönlichung als ein Zustand der Entfremdung einer Person gegenüber ihrem eigenen Ich und ihrer Umwelt. Depersonalisationsphänomene treten bei psychischer Erschöpfung und in psychischen Krisen auf.

Kramis-Aebischer dringt tiefer in die Materie ein und weist schon mittels eines 6-jährigen Forschungsprojekts von Flaake aus den achtziger Jahren eine Handlungskette auf, die zwangsläufig mit 70% für doppelt so viel Lehrerinnen in die Überforderung führte als Lehrer mit 34%. Dabei sieht sie die Ursache in der Tatsache, dass weibliche Lehrkräfte durch eine oftmals vorherrschende „beziehungsorientierte Sichtweise“, in der sie sich in einem viel „stärkerem Maße auf emotionale Beziehungen zu Schülern und Schülerinnen“ einlassen und selbst im Unterricht sehr stark den Wunsch verspüren, „auf Einzelne und deren Probleme einzugehen“, in der individuellen Einschätzung einer kritischen Situation und der daraus resultierenden „Befindlichkeit häufig sehr abhängig von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler“ sind (Kramis-Aebischer 1995, S. 112).

Ähnliche Schlussfolgerungen erlaubten dagegen Untersuchungen von Terhart u.a., die in einer breit angelegten Studie über die Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen feststellten, dass sich geschlechtsspezifische Belastungsunterschiede bei von Schülern ausgehenden und methodisch-pädagogischen Problemen derart einstellen, dass sich - abgesehen von den Grundschullehrerinnen - „Lehrerinnen gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen durch die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich höher belastet fühlen. Besonders hoch ist die Belastung für die Lehrerinnen an der Haupt- und Realschule“ (Terhart 1994, S. 181), was die Autoren auf die Beobachtung zurückführen, dass weibliche Lehrkräfte in der Regel mehr ausgerichtet sind auf eine zusätzliche erzieherische Intervention.

Neuere Untersuchungen wie die erst 2001 veröffentlichte Potsdamer Studie, in der an 3000 Lehrern und Lehrerinnen aus verschiedenen Regionen das unterschiedliche Bewältigungsverhalten bezüglich typischer Faktoren der Arbeitsbelastung untersucht wurde, stellen eindeutig fest, „dass insbesondere bei den Frauen ein ungünstiges Bild der Beanspruchungssituation besteht“. Schaarschmidt u.a. führen dies zurück auf die auch in der als fortschrittlich geltenden Epoche noch existierende Doppelbelastung der berufstätigen Frau durch Beruf und Familie, in der Frauen zu den beruflichen Anforderungen in einem viel stärkeren Maße als Männer eine „Inanspruchnahme durch die Familie und die häuslichen Aufgaben“ erfahren (Schaarschmidt 2000, S. 15). Ähnlich sehen auch Barkholz u.a. (Barkholz 1997) in ihrer Abhandlung über die ‚Gesundheitsfaktoren im Lehrerberuf‘ die Doppelbelastung der Frauen als Auslöser für stärkere Belastungserfahrungen und deren Wirkungen auf die Gesundheit.

1.2.1.2 BIOLOGISCHES ALTER UND DIENSTALTER

Ebenso wird in diesem Artikel das Lebensalter als relevantes demografisches Merkmal für das Erleben von Belastung angesehen, allerdings mit dem Hinweis auf die inhomogenen Ergebnisse bei den verschiedenen Autoren. Intensiver als bei der Berücksichtigung der geschlechtstypischen Muster hängen beide Altersperspektiven von den Persönlichkeitsvariablen ab, so dass es nicht zwingend so sein muss, dass ältere Lehrkräfte generell mehr Belastungen erleben als jüngere, denn die erlebte, in anderen Berufszweigen so hochgeschätzte Berufserfahrung kann, muss sich aber nicht positiv auswirken. „Im positiven Fall stärkt sie das Selbstbewusstsein durch die vielfältigen Stressvorerfahrungen und durch die dabei erworbenen Bewältigungsmöglichkeiten. Im negativen Fall können sich stressvolle Berufserfahrungen und erlebte Inkompetenz in der Stressvermeidung beziehungsweise -bewältigung in emotionaler Labilität niederschlagen“ (Wilke 1997, S. 64). Variablen wie unterschiedliche Attributionsstile, interne oder externe Kontrollüberzeugung und die persönliche soziale Unterstützung müssen Berücksichtigung finden, wodurch diesen demografischen Merkmalen eine Art „Moderatorfunktion“ (Rudow 1994, S. 143) zwischen den einzelnen Belastungsfaktoren zukommt.

Rudow sieht in diesem Zusammenhang den Aspekt des Familienstandes von zusätzlicher Bedeutung, der im Sinne eines ‚social support‘ schützenden Charakter haben kann. Andererseits vermag aber auch gerade familiäre Belastung die Bewertung der dann als zusätzlich eingestuft Belastung im Beruf dahingehend modifizieren, dass der schon durch häusliche Konflikte beanspruchte Lehrer auf weitere Erschwernisse in der Schule äußerst sensibel und instabil reagiert.

Kramis-Aebischer, van Dick und Bauer u.a. sehen keine Zusammenhänge zwischen Lebensalter und empfundenem Belastungspotential, doch ermittelten Bauer u.a. einen höheren Stressanteil bei den jüngeren Lehrern unter 40 Jahren als bei den älteren, der sich in Dehumanisierung und Reduzierung der Leistungsfähigkeit äußerte. Ähnlich erkennt auch Schaarschmidt schon bei den ganz jungen Kolleginnen und Kollegen eine ungünstige Risikokonstellation, die sich deutlich negativ abhebt von den Belastungsmustern der noch studierenden zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, so dass er in der Konsequenz eine größere Beachtung der Gesundheitsförderung schon beim Berufseintritt oder sogar im Studium fordert.

Den dieser Arbeit zugrunde liegenden Leitfaden-Interviews ging beim ersten Durchgang eine Fragebogenerhebung zu den persönlichen auch demographischen Daten (vgl. Anhang 1) voraus, so dass in der Auswertung selbstverständlich diese beiden Faktoren in Korrelation gesetzt werden zu den einzelnen, für die Thematik der Arbeit wichtigen Fragenkomplexen von Belastung, Belastungserleben und Schulsozialarbeit. Dabei wird eine Aussage angestrebt über eine mögliche Beziehung zwischen Akzeptanz, Anerkennung und sogar Inanspruchnahme der durch Schulsozialarbeit ermöglichten Unterstützungsfunktionen und dem Lebens- sowie Dienstalter und Geschlecht der Lehrer.

1.2.2 PERSONENMERKMALE ALS AUSDRUCK INDIVIDUELLEN REAGIERENS

1.2.2.1 TYPABHÄNGIGE VERHALTENSUSTER

Wenig abhängig von den biologischen Variablen wie Alter und Geschlecht sind die arbeitsbezogenen Verhaltensweisen, die Erlebensmuster bezüglich der Belastungen und die individuelle Art und Weise, sich mit den Anforderungen eines Berufes auseinanderzusetzen.

Die Organisationspsychologie unterscheidet in diesem Zusammenhang generell seit beinahe 30 Jahren die beiden Persönlichkeitsmuster der Typ A- und Typ B-Personen, deren Verhaltensmuster stark voneinander divergieren. Entsprechend dieser Differenzierung gilt der Typ A als Karrieretyp mit den in diesem Zusammenhang aufgeführten Merkmalen:

- Ehrgeiz, Strebsamkeit und Karriereorientierung
- bei hektischer Arbeitsweise
- unter ständigem Zeitdruck,
- mit ausgeprägtem Konkurrenzstreben,
- unter erheblicher Verausgabungsbereitschaft
- und demzufolge unter konstanter Stressbelastung.

Auf Grund dieses komplexen Konglomerats psychosozialer Variablen galt dieser Persönlichkeitstyp lange Zeit als Prototyp für stressbedingte Herz-Kreislauf-Erkrankungen und koronare Herzerkrankungen. Neuere Studien weisen darauf hin, dass weniger diese Kriterien des rast-

losen Karrierestrebens und permanenten Wettbewerbsdrucks die ursächlichen Risikofaktoren für Stresserkrankungen sind, sondern die im Charakter dieser Typ A-Personen verankerten und „die manchmal damit einhergehenden Komponenten wie ‚rasch in Zorn zu geraten‘, ‚beständig und nachhaltig feindselige Standpunkte und Auffassungen einzunehmen‘, ‚Zynismus‘ und ‚Misstrauen‘ gegenüber anderen, die völlig harmlos scheinen“ (Weinert 1998, S. 245).

Konträr dazu orientiert sich das Persönlichkeitsmuster der Typ B-Person eher an Verhaltenskomponenten wie Geduld, Ruhe, Gelassenheit und Entspannung, ihre Handlungen sind weniger ausgerichtet auf Karriere als auf Arbeitsfreude und Kreativität und auch auf Freizeit, ohne dass sie diese bedächtige Vorgehensweise mit Schuldgefühlen belasten würde.

Auf den Lehrerberuf bezogen hat es in den darauf folgenden Jahren zum besseren Verständnis der Lehrerbelastungssituation und der damit verbundenen Krankheitssymptome und zahlenmäßig expandierenden Frühpensionierungen immer wieder Versuche gegeben, Lehrerhandeln und individuelles Erleben und Beurteilen in Kategorien einzuordnen und somit markantere Lehrertypologien bilden zu können als die Differenzierung ausschließlich in A- und B-Typen dies erlaubt.

Kramis-Aebischer arbeitete hinsichtlich der Zuordnung von Lehrern und Lehrerinnen zu unterschiedlichen Lehrertypologien mit der von Hirsch 1990 vorgenommenen Differenzierung in sechs idealtypische Identitätsvarianten, von denen jeweils drei Typologien eine positive beziehungsweise negative „subjektive Wahrnehmung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 115) beschreiben. Eine solche Typenbildung kommt zustande durch die Kombination von Ausprägungen verschiedener Variablen des Verhaltens und Erlebens. Voraussetzung ist eine systematische Kovarianz, das heißt die Korrelation bestimmter Ausprägungen der unterschiedlichen Variablen muss in einer nachweislichen Regelmäßigkeit von ‚gehäuft‘ über ‚sehr oft‘ bis ‚immer‘ miteinander erfolgen. Auf diese Art und Weise korrelierte Hirsch prägnante Kriterien, die seine Idealtypen ‚Stabilisierungstyp‘(+) – ‚Entwicklungstyp‘(+) – ‚Diversifizierungstyp‘(+) – ‚Problemtyp‘(-) – ‚Krisentyp‘(-) – ‚Resignationstyp‘(-) charakterisieren.

Schaarschmidt u.a. haben mittels der Clusteranalyse die Informationen beziehungsweise Messwertkombinationen ihrer äußerst umfangreichen Erhebung schrittweise so zu Gruppen zusammengefasst, dass sich diese „Cluster“ gut voneinander abheben lassen, gleichzeitig aber eine im Sinne der jeweiligen Fragestellung pragmatische Reduzierung der umfangreichen Ausgangsdaten auf letztendlich vier Verhaltensmuster erlauben. Auf diese Art und Weise wurden in dem Zeitraum von 1995 bis 1999 mit Hilfe des diagnostischen Verfahrens ‚A-VEM‘ (Arbeitsbezogenens Verhaltens- und Erlebensmuster) die Daten von über 3000 Lehrern und Lehrerinnen, deren „persönliche Ressourcen“, also „Merkmale wie Einstellungen, Ansprüche und Erwartungen gegenüber der Arbeit, Erholungsfähigkeit, Bewältigungskompetenzen und übergreifende Emotionen“, also „Verhaltens und Erlebensmerkmale, die einerseits in die Arbeit eingebracht, andererseits aber auch durch die Arbeit geformt wurden“ (Schaarschmidt 2000) erhoben, strukturiert und zu vier zweckmäßigen Gruppen (4-Cluster-Lösung) ausdifferenziert. Dabei bildeten sich die vier Typen G, S, A und B, die auf Grund der Erhebungen in den drei Bereichen ‚Arbeitsengagement‘, ‚Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen‘ und ‚Emotionen‘ sowohl Aussagen über die psychische Gesundheit als auch die gesundheitlichen Risiken zulassen.

Die in ihrem Arbeitsverhalten und ihrem Arbeitsengagement so konträren Gruppen G und S erzielten die besten Werte bezüglich der Arbeitszufriedenheit und Arbeitsgesundheit, dagegen gelten die unter den Lehrern und Lehrerinnen überdimensional vertretenen Muster A und B eindeutig als Risikogruppen. Natürlich ist zu berücksichtigen, dass die einzelne Lehrkraft durchaus Merkmale von zwei Kategorien aufweisen kann, denn „dabei ist in der Mehrzahl der Fälle eine Person nicht ausschließlich nur einem Muster zuzuordnen. Meist treten Musterkombinationen („Mischmuster“) auf“ (Schaarschmidt 2000, S. 28). Die meisten der Lehrerinnen und Lehrer entsprachen lediglich schwerpunktmäßig einem der vier Risikomuster, das heißt, es lagen in der Regel „Mischmuster“ vor, und zwar hauptsächlich Kombinationen zwischen G- und A-Typen, G- und S-Typen, S- und B-Typen und A- und B-Typen. Der überwiegende Anteil bestimmte letztlich die endgültige Zuordnung zu einer Typologie.

Alle Versuche einer solchen Typenzuordnung dienen der Klärung unterschiedlicher Beanspruchungsmuster hinsichtlich gleicher beruflicher Anforderungen, hinterfragen also den Einfluss des Persönlichkeitstyps auf die Empfindung von Beanspruchung, Stress und Überlastung über die Umwelt- und Situationsvariablen hinaus. Abstrahiert man von dem Fakt, dass die persönlichen Dimensionen Erleben und Verhalten nicht zuletzt entscheidend genetisch prädestiniert sind (Typ-A- und Typ-B-Personen), werden die persönlichen Einstellungen zu den Schwierigkeiten des Lehrerdaseins als auch die entwickelten Bewältigungsstrategien vielschichtig vorgeprägt durch die individuellen Lebensläufe einerseits und vor allen Dingen durch die unterschiedlichen Erfahrungen mit Berufseintritt, Schule und Berufsalltag andererseits. Alle diese Determinanten stehen in permanenter Wechselwirkung zueinander und bedingen sich gegenseitig. Die Kategorisierung der Lehrerpersonen nach Typologien, die eine Voraussage über ein potentiell Unvermögen in der Verarbeitung permanenter Beanspruchung erlauben, erhält ihre besondere Legitimation durch die Tatsache, dass die zu beurteilenden Situationen hinsichtlich des Erlebens und Verhaltens vorherzubestimmen sind, „weil der beste Prädiktor für zukünftig zu erwartendes Verhalten das Verhalten aus der Vergangenheit ist“ (Weinert 1998, S. 114). Daraus leitet sich die Möglichkeit ab, durch präventive, auf den jeweiligen Typ abgestimmte Maßnahmen schwerwiegenden psychischen und auch körperlichen Ausfällen oder gar Zusammenbrüchen entgegenwirken zu können.

1.2.2.2 „COPING“ ALS BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIE

Es ist also offensichtlich, dass gesundheitsschädliche Auswirkungen erlebter Belastung nicht nur von den Umwelt- und Arbeitsbedingungen abhängen, sondern auch von den der belasteten Person bewussten oder unbewusst zur Verfügung stehenden Verhaltensweisen im Sinne von Bewältigungsstrategien. Dabei hat selbstverständlich jede Lehrperson ihren eigenen Stil im Umgang mit den täglichen Erschwernissen und Anforderungen, und genau dieses gewählte Vorgehen hat Einfluss auf die psychische Gesundheit und den Burnout-Prozess und somit auch auf Motivation und Wohlbefinden beziehungsweise Arbeitszufriedenheit.

Eine wichtige Form der Bewältigung ist in diesem Zusammenhang das Coping, durch das kritische Lebenssituationen mithilfe von die negative Einstellung verändernden Maßnahmen und Methoden beherrscht werden sollen. Bewältigung beschreibt den Versuch, die gestörte Verbindung zwischen der Person und ihrer Umwelt wieder herzustellen. Coping beschreibt keinen Zustand, sondern einen Verlauf, einen Prozess (deshalb die entsprechende Grammatikform), der einsetzen soll, wenn die persönlichen Ressourcen nicht ausreichen, um den Anforderungen der Umwelt, in unserem Falle des Berufs, gerecht zu werden, wobei an dieser Stelle bewusst die Bedeutung für die therapeutische Arbeit mit Kranken und Behinderten vernachlässigt wird. Immer ist der Fokus gerichtet auf die Wiederherstellung beziehungsweise Auf-

rechterhaltung der psychischen Stabilität der Betroffenen. „Als Situationsanlass für Bewältigungsbemühungen ist die objektiv gegebene oder subjektiv perzipierte bedrohte Handlungsfähigkeit der Person zu sehen“ (Kramis-Aebischer 1995, S.61).

Laut Weinert beeinflusst ein wirksames Coping sowohl das private als auch das berufliche Leben sowie die Wirksamkeit der erbrachten Leistung, sofern die Reduzierung der störenden Stressoren gelingt und er sieht drei unterschiedliche Copingstrategien:

1. Kontrolle im Sinne einer Problemlösung über die Definition des Problems, das Suchen nach Problemlösungsansätzen, Anwendung rationeller Strategien (problemorientiert),
2. Vermeidungsverhalten wie Davonlaufen, Bagatellisieren, Distanzieren, selektive Aufmerksamkeit (emotionsorientiert),
3. langfristiges Arbeiten an Symptomen.

Für das Arbeiten an den Symptomen schlägt er in Anlehnung an Edwards eine Reihe von ‚Selbsthilfemaßnahmen‘ vor wie die sportliche Betätigung, Entspannungsübungen wie zum Beispiel autogenes Training, Biofeedback oder ein zweckmäßigeres Zeitmanagement.

Auf Lehrerinnen und Lehrer bezogen kann man von dem Ansatz ausgehen, dass Gesundheit und Wohlbefinden mit der ‚Passung‘ zwischen Person und Arbeitsumfeld“ korreliert. Dieser ‚Person-Umwelt-Fit-Ansatz‘ kennt zwei ‚Beziehungen für das Zusammenpassen‘ (Weinert 1998, S. 251):

1. Passen Art und Weise des Entlohnungssystems, also beim Lehrerberuf der Mangel an Feedback und die schlechte Reputation in der Öffentlichkeit, zu den Erwartungen der entsprechenden Lehrperson?
2. Passen die erworbenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Erfahrungen der Lehrkraft zu den Anforderungen, die von den unterschiedlichen Seiten (Gesellschaft, Industrie und Wirtschaft, Politik, Eltern, Schüler selbst) an sie herangetragen werden?

Kommt es in der einen oder anderen Beziehung zu einem ‚Miss-Fit‘, gilt dieser Zustand des Nichtpassens als Stress begünstigend und erfordert Coping-Maßnahmen zur ‚Reparatur‘ der gestörten Person-Umwelt-Konstellation, die im günstigsten Fall gleichzeitig oder sukzessive eine Verbesserung der emotionalen und mentalen Stimmungslage bewirken kann. Die gewählte Strategie wird dabei abhängen von der individuellen Bewertung der beunruhigenden Situation, denn „wenn eingeschätzt wurde, dass die bedrohlichen oder herausfordernden Umweltbedingungen nicht veränderbar sind“, wird in der Regel emotionsorientiertes Coping bevorzugt (siehe oben), dagegen wird sich problemorientiertes Coping einstellen, „wenn solche Bedingungen als veränderbar angesehen werden“ (Rudow 2002, S. 97).

Die Fragestellung in den Interviews soll sowohl Aufschluss geben darüber,

- ob überhaupt ein Bruch in der Lehrer-Umwelt-Beziehung erkannt wird,
- wenn ja, wie die Zuordnung der Ursachen für gestörtes Passungsgefüge und tägliches Belastungsempfinden erfolgt,
- wie sie damit umgehen im Sinne einer persönlichen Bewältigungsstrategie.

Im Zusammenhang mit dem letzten Punkt wird wieder die Frage von Interesse sein, ob als mögliche Verarbeitungsstrategien im Sinne eines problemorientierten Ansatzes oder des Arbeitens an den Symptomen mögliche Hilfestellungen von außen, in diesem Fall durch die Schulsozialarbeit beziehungsweise den Sozialpädagogen, für Lehrerinnen und Lehrer denkbar wären oder ob sie vermehrt den aus meiner Sicht trügerischen Prozess emotionsorientierten Copings bevorzugen, vor allen Dingen, weil sie auf Grund eines Kontrollverlustes eher internal und mit stabilen Persönlichkeitsfaktoren attribuieren.

1.2.3 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE ALS SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN FÜR BELASTUNGSERLEBEN

Bei solchen in der Persönlichkeit des Individuums begründeten Belastungsfaktoren ist es nicht immer leicht, zwischen den Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen klar zu unterscheiden und damit eindeutig zu definieren, welche Faktoren

- entweder als Merkmale des Verhaltens Schlüsse auf die Eigenschaften der Person oder auf ihr Verhalten in anderen Situationen zulassen,
- oder unter dem Aspekt einer persönlichen Ausprägung schon relativ konstanter Eigenschaften im kognitiven, im affektiven und im motivationalen Bereich Persönlichkeitsmerkmale darstellen.

Weinert setzt Persönlichkeitsmerkmale gleich mit Charaktereigenschaften, die nach seinem Verständnis „eine weit stärkere Beziehung zur Wahrnehmung von Führung aufweisen“ (Weinert 1998, S. 87) als man früher immer angenommen hatte. Einem Lehrer spricht man in der Öffentlichkeit in stiller Übereinkunft dann Führungsqualitäten zu, wenn er auf Grund seiner Fähigkeiten und vor allen Dingen seines persönlichen Auftretens als durchsetzungsfähig gilt, somit von der Klasse als natürliche Autorität anerkannt wird und dadurch in der Lage ist, die Schülerinnen und Schüler souverän auf das angestrebte Bildungsziel hinzulenken.

Die in vielen Erhebungen erfasste verhältnismäßig große Zahl an Lehrern und Lehrerinnen, die in der Erfüllung dieser Aufgabe trotz aller Belastungen in ihrer Grundhaltung Arbeitszufriedenheit signalisierten, ließ den Schluss zu, dass „den arbeitsbezogenen Einflussvariablen weniger Gewicht“ zukommen, „als den Dispositionen, die eine Person ihrem Leben gegenüber zeigt“ (Weinert 1998, S. 217). Da nun Belastungen und Stress an sich wertfrei sind (vgl. III.3.3), führen erst die Art und Weise der individuellen Einordnung und psychischen Verarbeitung von Stresssituationen und Stressreaktionen auf Grund sehr divergierender Persönlichkeitsmerkmale zu einer entscheidenden Beeinflussung von persönlicher Zufriedenheit mit der Lehrerrolle (Arbeitszufriedenheit) und dem daraus resultierenden körperlichen Zustand (Arbeitsgesundheit). Als solche Variablen, die „bei objektiv vergleichbaren Bedingungen die Situationswahrnehmung und –bewertung“ sowie „die Verhaltensweisen bei Stressereignissen moderieren oder zu interindividuell unterschiedlichen Bewältigungsergebnissen führen“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 68) werden in dieser Abhandlung solche Einstellungen und Überzeugungen berücksichtigt, die in den Belastungssituationen des Berufsalltags einen starken Einfluss im Sinne von ‚Pufferwirkungen‘ oder ‚Moderatoren‘ ausüben können.

Dabei werden die Persönlichkeitsfaktoren gerne auch als dem Individuum immanente, also interne psychosoziale Ressource betrachtet, wobei Ressourcen in diesem Zusammenhang „Hilfsmittel“ sind, „die es erlauben, die eigenen Ziele anzustreben und unangenehme Einflüsse zu reduzieren“ (Kleinmann 1998).

Die Kenntnis jener in der persönlichen Struktur und im Verhalten des Menschen verankerten Prädiktoren für Belastungserleben erlaubt ein gezieltes Vorgehen zur Sicherung von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsgesundheit nach der Salutogenese-Therapie⁴⁵:

Frühzeitige Präventionsmaßnahmen sollen durch

- eine gezielte Stärkung und Förderung von persönlichen und sozialen Ressourcen und Schutzfaktoren eines Individuums
- bei gleichzeitiger Verminderung von Risikofaktoren

derart auf das individuelle Verhalten Einfluss nehmen, dass Ursachen für spezifische Krankheiten auch dann minimiert werden können, wenn die äußeren belastenden Störfaktoren nicht veränderbar sind. Bei einer solchen „symptomorientierten Erfassung“ „werden die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen“ (Schaarschmidt 2002, S. 9).

1.2.3.1 INTERNALE UND EXTERNALE KONTROLLÜBERZEUGUNG (LOCUS OF CONTROL)

Die Art und Weise, wie Menschen in gewissen situativen Gegebenheiten und auf bestimmte Reize von außen reagieren, wird also sehr stark von ihren Vorerfahrungen bestimmt, so dass in neuen Konstellationen in aller Regel die tradierten Verhaltensmuster übernommen werden. Diese Vorerfahrungen beeinflussen darüber hinaus auch die Erwartungshaltungen in neuen unbekanntem Situationen, indem mangels eigener, schon gemachter Erfahrungen mit generalisierten Erwartungen an diese herangegangen wird. Vorerfahrungen beziehungsweise objektivierte Erwartungen vermitteln das Gefühl, den Verlauf des Prozesses wenigstens partiell beeinflussen zu können, eine wichtige Voraussetzung effektiven, zielorientierten Handelns.

Diese persönliche Überzeugung wird in der Literatur in der Übersetzung des ursprünglichen Terminus des ‚Locus of Control‘ recht unterschiedlich umschrieben als zum Beispiel ‚Kontrollüberzeugung‘, ‚Verstärkerkontrolle‘, ‚Selbstverantwortlichkeit‘ und unterscheidet im Sinne einer auf die Handlungskonsequenz beziehungsweise auf ein Ziel orientierten Erwartungshaltung zwischen zwei möglichen Beeinflussungsrichtungen:

1. Wird die Kontrolle über den Zusammenhang zwischen Handlung und Ergebnis außerhalb der eigenen Person gesehen, spricht man von einer externalen Kontrollüberzeugung, bei der individuell nicht steuerbare Mächte, das Schicksal oder der Zufall oder

⁴⁵ Der Begriff entstammt dem medizinischen Versuch des israelischen Forschers Aaron Antonovsky, Stressfolgen zu beobachten. Dabei entwickelte sich eine ganz neue Perspektive für Gesundheit und Gesundheitssysteme. Antonovsky nannte sie Salutogenese: eine Antwort auf die Fragen, wie Gesundheit zustande kommt und welche gesundheitsproduzierenden Faktoren es gibt.

auch Menschen im Besitz eines größeren Machtpotentials als Verursacher angenommen werden und der Handelnde selbst sich zunehmend passiv verhält.

2. Gilt eine Situation für das Individuum durch Eigeninitiative als steuerbar, spricht man von einer internalen Kontrollüberzeugung, da eine aktive Beeinflussung vom Individuum selbst ausgeht. Solche ‚internal‘ genannten Personen „haben die Überzeugung, ihr Schicksal selbst in der Hand zu haben“, denn „Internale handeln, um das Ergebnis zu beeinflussen“ (Weinert 1998, S. 244), sie sind der Meinung, dass ihre Person „Herr ihres eigenen Schicksals ist“ (Weinert 1998, S. 106).

Eine stark ausgeprägte Gewissheit während eines Handlungsverlaufs, selbst durch eigenes Agieren den gewünschten Handlungsablauf veranlassen und forcieren zu können, bedingt eine gewisse Beherrschbarkeit der Umweltbedingungen und Vorhersagbarkeit der Ereignisse:

- Zusammenhänge sind durchschaubar und erklärbar (Durchschaubarkeit),
- zukünftige Ereignisse können prognostiziert werden (Vorhersehbarkeit),
- dadurch wird deren Verlauf beeinflussbar (Beeinflussbarkeit)

und führt demzufolge zu einer größeren Sicherheit und Zuversicht in zukünftiges Geschehen. Die Durchschaubarkeit steht in enger Korrelation mit einem gewissen Kohärenzgefühl als Fähigkeit, an Zusammenhänge des Lebens zu glauben, diese weitgehend nachvollziehen und daraus eindeutig einen Sinn des Lebens ableiten zu können.

Die Prognose zukünftiger Ereignisse ist gekoppelt an die subjektive Überzeugung, „dass der Person in der gegebenen Situation Handlungsalternativen, oder zumindest eine Handlungsmöglichkeit, zur Verfügung stehen“ (Kompetenzerwartung) und an die gleichzeitige Annahme, „dass auf eine bestimmte Handlung bestimmte Ereignisse folgen“ (Kontingenzerwartung) (Dick 1999, S. 83).

Der Überzeugung, das eigene Leben selbstwirksam gestalten zu können, folgt in der Regel die Bereitschaft zur subjektiven Bewertung der Handlungsergebnisse selbst sowie daraus resultierender Konsequenzen.

Die Intensität der empfundenen Stressbelastung im Berufsleben sowie das Arbeitsverhalten und die Handlungsmotivation hängen also eng von der jeweiligen persönlichen Disposition ab. Laut Weinert belegen zahlreiche Forschungsergebnisse der letzten Jahre, dass Internale

- einen positiven Zusammenhang sehen zwischen Anstrengung und höherer Leistung,
- eine höhere Arbeitsmotivation zeigen,
- eine stärkere Beziehung aufweisen zwischen Arbeitszufriedenheit und Gesamtleistung,
- langfristig bessere Aufstiegschancen haben.

Dies trifft selbstverständlich auch für die Berufsgruppe der Lehrer zu. „Lehrer/innen, die überzeugt sind, ihr Leben selbst bestimmen zu können, es im ‚Griff‘ zu haben, fühlen sich geringer belastet als solche, die sich den Gegebenheiten ausgeliefert fühlen“ (Wilke 1997, S. 64). Starke Kontrollüberzeugung bedingt eine bessere allgemeine Gesundheit, größere Lebenszufriedenheit und weniger depressive Symptome als geringe Kontrollüberzeugung. Ferner können Menschen mit hoher Kontrollüberzeugung besser mit Belastungen und Stress umgehen als jene mit geringer Kontrollüberzeugung, fühlen sie sich doch den täglichen Problemen weniger hilflos ausgeliefert als vermeintlich von außen gesteuerte Menschen. Man geht

teilweise sogar von der Annahme aus, dass schon die persönliche Kontrollerwartung bezüglich der Beherrschbarkeit einer kritischen Situation zur Stressreduzierung führt und somit selbst in objektiv nicht kontrollierbar scheinenden Situationen erhöhte Kontrollmotivation und Reaktanzverhalten auslöst. Bei ausbleibenden Erfolgserlebnissen durch die Erfahrung von Unkontrollierbarkeit allerdings sinkt die Motivation, sich mit ähnlich herausfordernden Problemen konstruktiv auseinanderzusetzen und auf Grund der erlebten Misserfolgserlebnisse stellt sich unvermeidlich bewusst erlittene Hilflosigkeit bis zur Depression ein.

Im Zusammenhang mit den geführten Interviews und den häufig als leidvoll erfahrenen Unterrichtserfahrungen wird es interessant sein, den jeweiligen individuellen Umgang mit diesen Verursacherprinzipien vor allen Dingen im Kontext mit den Wünschen nach Hilfsangeboten und dem persönlichen Engagement im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit zu erkennen.

- Führt die täglich erfahrene Unkontrollierbarkeit schon zur Hilflosigkeit oder weitgehend noch zur subjektiven Kontrollerwartung und somit noch zur Reaktanz im Sinne eines inneren Widerstandes, der sich gegen die permanente Beeinträchtigung des geplanten Unterrichtshandelns durch Störaktionen wendet?
- Vermag dieser interne Widerstand noch ausreichende persönliche Energien freisetzen, um mehr oder weniger hilfreiche Sanktionen zum Unterbinden der unerwünschten Verhaltensweisen zu ergreifen oder ist Resignation die wahrscheinlichere Folge?
- Mit welchen Maßnahmen wird die Kontrollierbarkeit der Situation demonstriert und inwieweit führen sie zur Lösung des Konflikts und damit zu der gewünschten Verhaltens- und Situationsänderung oder eher zur Inkongruenz-erfahrung? (Wenn ich Sanktionen ausspreche, passiert trotzdem keine Veränderung!)
- Werden die eigenen Schwierigkeiten in der Klasse und das Erleben von Scheitern beim Einsatz der akzeptierten Interventionsmaßnahmen mittlerweile resignativ als gegeben betrachtet oder beziehen die befragten Lehrerinnen und Lehrer immer noch hinreichend Motivation auch aus minimalen Erfolgserlebnissen, aus ihrem Auftrag oder aus einem pädagogischen Ethos?
- Sind die Kolleginnen und Kollegen bereit, zum Schutz der eigenen psychischen Gesundheit mangelnde eigene Kontrolle durch externe Hilfsangebote und Kontrollmechanismen zu kompensieren oder sehen sie in solchen Unterstützungskonzepten einen weiteren Verlust von Kontrollerleben aufgrund des persönlichen Eingeständnisses von Schwäche und Inkompetenz?

1.2.3.2 UNTERSCHIEDLICHE ATTRIBUTIONSSTILE

Ebenso bedeutsam wie die individuelle Kontrollüberzeugung, die Ereignisse und Ergebnisse objektiver Entscheidungs- und Handlungsprozesse als Folge willentlich beeinflussten Handelns oder als unabwendbar prädestiniert erscheinen lässt, ist für das Erleben und Verarbeiten von Belastung und Stress der persönliche Attributionsstil. Kontrollerwartung und Attribution haben insofern identische Ausprägungen, als beide Persönlichkeitsvariablen den Verursacher des Handelns zu erklären versuchen. Geht es bei der Kontrollüberzeugung aber eher um die potentielle Erzeugung von Reaktanz infolge erlebter Freiheitsbegrenzung und anschließende aktive Einflussnahme auf das Geschehen, handelt es sich bei der Attribution um eine Art Zuschreibung von Erklärungen für eigenes oder fremdes Verhalten im Sinne einer Hinterfragung der Ursachen und Motive von beobachteten oder direkt erlebten Ereignissen. Attributionspro-

zesse fragen nach dem Warum, also nach den Ursachen für eine Handlung oder für ein Ereignis. Handelt es sich also bei einem Attributionsprozess um „eine Schlussfolgerung über die Ursachen, Gründe und Anlässe des eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer“ (Weinert 1998, S. 468), muss berücksichtigt werden, dass die Beobachtung als rein subjektive Wahrnehmung von jedem Menschen individuell sehr unterschiedlich aufgenommen und beurteilt wird. Besonders die Qualität der Beurteilung hinsichtlich der Einordnung in ein Wertesystem (jemand ist faul, unmotiviert, hat einen schlechten Charakter ...) und/oder ein Verhaltensschema (jemand verhält sich unhöflich, unkollegial ...) steht in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen Vorerfahrungen eines Menschen, so dass die kausalen Erklärungen einer Person für bestimmte Ereignisse oder für die Handlungen anderer Menschen stark von den eigenen inneren Zuständen, Charaktereigenschaften und Umwelterfahrungen abhängen.

Die Ursachen für das Verhalten am Arbeitsplatz können nach Weinert von drei Grunddimensionen aus interpretiert werden, so dass die Qualität einer verrichteten Arbeit beurteilt werden kann:

1. über die fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Person (internal),
2. in Abhängigkeit vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe (external),
3. im Zusammenhang mit den Umständen der Arbeitsumwelt (external).

Übertragen auf die Anforderungen im Lehrerberuf kann davon ausgegangen werden, dass die ‚Attributionsstile‘ der Lehrerinnen und Lehrer, also die persönliche Einschätzung der Handlungsergebnisse und der damit verbundenen Alltagsschwierigkeiten, stark voneinander divergieren. So kann die Verantwortung für erlebte Misserfolge und den Verlust an Kontrolle internal, also der eigenen Person und ihrer vermeintlichen Inkompetenz zugeschrieben werden, ebenso aber auch externen Quellen wie Aufgabenvielfalt und Rollenambiguität (vgl. III.1.1.1.2) oder der mangelnden sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz (vgl. III.1.1.1.4), belastenden Tätigkeitsmerkmalen (vgl. III.1.1.2) oder auch defizitären Arbeitshygienefaktoren (vgl. III.1.1.3.3).

„Ungünstige Attributionsmuster liegen dann vor, wenn die Person dazu tendiert, Misserfolge allein sich selbst zuzuschreiben und dabei auch noch stabile Persönlichkeitsmerkmale bei sich dafür verantwortlich zu machen“ (Wilke 1997, S. 64). Unter stabilen Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Erklärungsfaktoren versteht man fest verankerte, kurzfristig nicht veränderbare Fähigkeiten und Eigenschaften, so dass sich auch das, aus einem solchen Unvermögen (zum Beispiel einer sich selbst zugeschriebenen pädagogischen Unfähigkeit und/oder mangelnder Durchsetzungsfähigkeit) resultierende Misserfolgserlebnis mit großer Wahrscheinlichkeit wiederholen wird. Als Konsequenz einer derartigen internalen Attribution entwickelt sich zwangsläufig aus der anfänglichen persönlichen Schuldzuschreibung aufgrund einer verminderten Kontrollerwartung lähmende Angst als Stress erzeugende Ausgangsposition für nachfolgende Niederlagen. „Hier wird ein Kontrollverlust (im Sinne der gelernten Hilflosigkeit) wahrgenommen, dem bestimmte Attributionsprozesse folgen. [...] Der Betroffene macht sich selbst für die Hilflosigkeit verantwortlich, indem er beispielsweise sagt: Ich bin unfähig, das unangenehme Ereignis beeinflussen zu können. Solche Einschätzung wird verallgemeinert auf viele ähnliche Ereignisse“ (Dick 1999, S. 99).

Eine günstigere Konstellation ergibt sich für den Beanspruchten, wenn er trotz internaler Attribution situationsabhängige, also variable und damit in der Regel leicht beeinflussbare

Persönlichkeitsmerkmale wie zum Beispiel Müdigkeit, Unkonzentriertheit oder schlechte Vorbereitung als Auslöser missratener Kontrollfunktion gelten lässt, wobei natürlich die Eliminierung dieser Faktoren wieder zur Beherrschung der Situation führen muss.

Das für das Wohlbefinden der Lehrperson vorteilhafteste Attributionsmuster zieht bei erlittenen Niederlagen externe Ursachen mit ins Kalkül wie zum Beispiel die schwierigen Schüler, die überfüllte Klasse, einen ungünstigen Stundenplan, fehlendes Arbeitsmaterial, eine Überforderung durch das Curriculum und ähnliches, um so Schuldgefühlen vorzubeugen. Schwarzer spricht in diesem Fall von Menschen mit einem „optimistischen Interpretationsstil, indem sie positive Ereignisse sich selbst zuschreiben, sie für zeitstabil halten und sie auch noch auf andere Bereiche verallgemeinern. Negative Ergebnisse dagegen erhalten das umgekehrte Zuschreibungsmuster“ (Schwarzer 1995, S. 4). Allerdings geraten Personen, die ausschließlich in dieser Form Handlungsergebnisse interpretieren, in Gefahr, faktische Probleme zu leugnen und die gegebenen Konstellationen zu bagatellisieren oder zu unterschätzen, damit behindern sie nachfolgende korrigierende und selbst regulierende Auseinandersetzungen.

1.2.3.3 KOMPETENZ- UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (SELF EFFICACY)

Von den persönlichen Interpretationsstilen (also der Art und Weise einer Attribution und des Copingstils) hängt es wiederum ab, inwieweit ein Mensch zu der subjektiven Überzeugung gelangt, „Anforderungen und Schwierigkeiten des Lebens aufgrund der persönlichen Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schaarschmidt 2002, S. 12), also selbstwirksam angemessene Handlungen kompetent und zielführend ausführen zu können. Dieses „Konstrukt ‚Selbstwirksamkeit‘ bezieht sich auf die Meinung der Person darüber, dass sie fähig ist, eine Aufgabe erfolgreich zu erledigen (= ihr gewachsen sein)“ (Weinert 1998, S. 109) und wurde als Selbstwirksamkeitstheorie erstmals von Bandura 1977 formuliert als Selbstwahrnehmung im Verständnis von Selbstvertrauen einer Person hinsichtlich ihres Erfolges bei der Konfrontation mit neuartigen Situationen und Problemstellungen und ihrer Bewältigung.

Da es bei dieser Selbsteinschätzung um eine Abschätzung der eigenen Kompetenzen für eine auszuführende Handlung geht, spricht man in der Literatur auch von einer Kompetenzerwartung, die sich von der auf das Ergebnis gerichteten Konsequenzerwartung unterscheidet. Kompetenzerwartung oder auch Kompetenzüberzeugung ist ausschließlich auf die Handlungsphase selbst bezogen, auf „...die Auswahl bzw. Vermeidung von Situationen, das Ausmaß der investierten Anstrengung sowie die Ausdauer bei der Bewältigung“ (Jerusalem 1990, S. 36). Dabei handelt es sich in der Regel nicht um eine generalisierende Einschätzung der eigenen Person und ihrer Ressourcen, sondern um eine auf jeweils einen bestimmten Bereich beschränkte Handlungskompetenz beziehungsweise um ein „situationsspezifisches Element“ (Weinert). Erzeugt die Konsequenzerwartung in einer Person „die Überzeugung, dass es in bestimmten Situationen überhaupt Handlungen gibt, die zur Bewältigung beitragen können“ (Dick 1999, S. 84), reicht dies für eine erfolgreiche Handlungssteuerung nicht aus, denn erst die Sicherheit aufgrund der subjektiven positiven Einschätzung der zur Verfügung stehenden Lösungsmechanismen und Handlungsstrategien erzeugt Handlungsmotivation und problem-initiiertes und letztlich im positiven Verlauf auch problemlösendes Handeln.

Nach dem Verständnis Schwarzers drückt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung die optimistische Überzeugung, den Glauben einer Person aus, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung einer schwierigen Aufgabe zu verfügen. Die damit verbundenen Be-

anspruchungen werden unter einer hohen Erwartung persönlicher Wirksamkeit bereitwilliger und weniger belastend erfahren als bei weniger selbstwirksamen Einstellungen. „Belastungen werden erfahrungsgemäß akzeptiert, wenn sie mit einem Wirksamkeitserleben verbunden sind. Hoch belastete Lehrkräfte erleben ihren Beruf als befriedigend, wenn sie das Gefühl haben, dass sich der Einsatz lohnt, dass sie etwas bewirken können“ (Kretschmann 2002/2). Im Zuge eines Selbstregulationsmechanismus wirkt erlebter Erfolg verstärkend, „indem die Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber diesem Aufgabentyp stabilisiert wird“ (Schwarzer 1995, S. 2). Als daraus resultierenden motivationalen Effekt erkannte Jerusalem,

- dass selbstwirksame Personen die Lösung einer schwierigen Aufgabe auch dann als Herausforderung betrachteten und diese aktiv, intensiv und optimistisch in Angriff nahmen, wenn auf Grund der Komplexität und Schwierigkeit einerseits und mangelnder Erfahrungswerte andererseits objektiv kaum Erfolgchancen bestanden,
- und dass darüber hinaus die zwangsläufig eintretenden Misserfolge geringere Frustrationen erzeugten.

So ist es nicht verwunderlich, dass auch Schaarschmidt in seiner breit angelegten Potsdamer Studie zu dem Ergebnis gelangte, dass „von der Selbstwirksamkeitserwartung, mit der Lehrerinnen und Lehrer ihren täglichen Anforderungen gegenüberstehen,“ in hohem Maße abhängt, „inwieweit aus den schulischen Belastungen positives oder negatives Beanspruchungserleben resultiert“, denn schon alleine die Überzeugung persönlich die Kompetenz zur erfolgreichen Ausführung einer Handlung zu besitzen „fördert offensichtlich die Stressbewältigung, beugt dem Burnout vor und steigert das Wohlbefinden sowie die Berufszufriedenheit“ (Schaarschmidt 2002, S. 9). Der Grad der Ausprägung von Selbstwirksamkeit hat demzufolge Einfluss auf die Intensität der Bemühungen und die konstruktive Verarbeitung von negativem Feedback.

Dabei darf es nach Schwarzer auch schon einmal zu einer leichten „Überschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung“ kommen, denn sie „inspiriert zu Visionen, spornt zu neuen Taten an und wappnet gegen Konsequenzen von Fehlschlägen“ (Schwarzer 1995, S. 5), sofern Selbstillusion den Blick für die Realität nicht vollends blockiert. Aber gerade die heutzutage immer häufiger zu bewältigende Konfrontation mit gewaltbereiten Schülern lässt in Lehrern und Lehrerinnen vermehrt eine zwiespältige Haltung zur persönlichen Wirksamkeit erwachsen, und zwar gerade dann, wenn weibliche Lehrkräfte häufig nicht in der Lage sind, diesen Schülern Einhalt zu gebieten. Der Umweltfaktor ‚Schüler‘ ist für eine Erfolgserfahrung zu dominant gegenüber der eingreifenden Lehrkraft und ihren zur Verfügung stehenden intervenierenden Verhaltensweisen. In solchen Situationen sind Lehrerinnen und Lehrer angewiesen auf ein stark ausgeprägtes Selbstwirksamkeitsgefühl, das es ihnen erlaubt, die natürlichen Grenzen persönlichen Reagierens und aktiven Eingreifens anzuerkennen und Hilfe von außen einzufordern. Im Rahmen der Interviews wird es aufschlussreich sein, zu erfahren, wie Lehrkräfte reagieren auf persönliche Überforderungen und Beanspruchungen. Wie stark ist ihr Selbstwirksamkeitsbewusstsein und in welcher Weise wird dieses initiiert: Durch positiv verstärkende Erfolgserlebnisse, durch modellhaftes Lernen („Wie machen es andere?“ – Weiterbildungsveranstaltungen mit Anleitungen für den Umgang mit dem schwierigen Schüler?) oder nur einfach durch Zureden durch Kolleginnen und Kollegen („Du schaffst das schon!“) beziehungsweise persönliches Sich-selbst-Überreden und externale Attribution aus Angst vor dem Prestigeverlust. Selbstillusion könnte in diesem Fall korrigierende Selbstregulation beeinträchtigen, die Beanspruchung permanent belastender werden lassen und in der Konsequenz stressbedingte psychische und physische Ausfallerscheinungen implizieren.

1.2.3.4 AMBIGUITÄTS- BZW. UNGEWISSHEITSTOLERANZ

Als letzte, sehr stabile und Merkmal übergreifende Persönlichkeitseigenschaft soll kurz auf die so genannte Ungewissheitstoleranz eingegangen werden, der auf Grund einer für den Lehrerberuf charakteristischen Rollenvielfalt (vgl. III.3.1.1.2) eine entscheidende Moderatorfunktion für die Ausprägung von Stresssymptomen einerseits, aber auch der Arbeitszufriedenheit zukommt und die zusätzlich mit vorher schon diskutierten Persönlichkeitsfaktoren korreliert.

Allerdings fand dieses Merkmal zwar im Bereich der Organisationspsychologie und der Managementforschung hinreichend Berücksichtigung, in der Analyse von Lehrerbelastung und -stress hingegen wurde ihm im deutschsprachigen Raum noch nicht sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet. Erst in den letzten fünf Jahren haben sich an der Universität Halle mehrere Studien mit der persönlichen Ressource ‚Ungewissheitstoleranz‘ an Grund-, Real- und Berufsschulen auseinandergesetzt, denn „viele berufliche Anforderungen implizieren den Umgang mit Ungewissheit. Hierzu gehört etwa die Bereitschaft zu beruflicher Mobilität, der Umgang mit dem Wechsel an einen neuen Arbeitsplatz, die Fähigkeit sich auf häufig wechselnde berufliche Anforderungen einzustellen, die Aufforderung zur Teamarbeit und vieles mehr“ (Dalbert 1999), also Anforderungen, die sowohl durch die gegenwärtige Aufgabenvielfalt des Berufs an sich (vgl. III.3.1.1.1) als auch durch die aktuellen Innovationsansprüche der Schulentwicklung auf die Kollegien und jede einzelne Lehrkraft zukommen.

Die von Weinert artikulierte Definition der Ambiguitätstoleranz trifft aufgrund der beschriebenen diffusen Vorstellungen vom Lehrerberuf, der fehlenden Übereinstimmung bezüglich seiner Aufgaben und des daraus resultierenden Rollendefinitionskonfliktes für Lehrerinnen und Lehrer insofern genau zu, als er in ihr das Ausmaß sieht, in dem einer „Person unstrukturierte und ‚mehrdeutige‘ Situationen als angenehm und verträglich erscheinen“ (Weinert 1998, S. 245). Die vielfältig beschriebenen veränderten Bedingungen des Unterrichtens, hervorgerufen durch komplexe gesellschaftlichen Umbrüche in Verbindung mit

- einer Destabilisierung der Arbeitswelt und dem Ruf nach handlungsorientiertem und selbst bestimmendem Lernen, nach höherer Allgemeinbildung, Selbstständigkeit und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen;
- einem Wertewandel, der es nicht mehr selbstverständlich sein lässt, dass Schülerinnen und Schüler Anweisungen ihrer Lehrerinnen und Lehrer befolgen;
- veränderten Familienstrukturen, durch die den Schulen eine Korrektur mangelnder Sozialisationsprozesse zugeschrieben wird,

verdeutlichen eine ständige „Veränderung der Aufgaben von Lehrenden und der Ausführungsbedingungen. Hiermit verbunden ist eine Erhöhung der Ungewissheit, mit der die Lehrerinnen und Lehrer umgehen müssen“ (König 2003, S. 45). Zusätzlich bedarf es einer Erweiterung und Veränderung des methodisch-didaktischen Potentials, um den Wünschen und Ansprüchen der gesamten Umwelt hinsichtlich der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen sowie diverser Schlüsselqualifikationen gerecht zu werden, so dass „in der heutigen Zeit Ungewissheitstoleranz ein Persönlichkeitsmerkmal ist, das den Beanspruchungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst“ (König 2003, S. 44).

Dabei entstehen Wechselbeziehungen zwischen Ambiguitätstoleranz und

- dem Erleben offener, unklarer Situationen, die für Tolerante als Herausforderung, für Intolerante als Bedrohung erfahren werden;
- der Bewältigung von Belastung, bei der Tolerante eher zur positiven Umdeutung neigen, während Intolerante mit Vermeidungshaltung und Resignation antworteten;
- dem subjektiven Befinden, das sich bei Toleranten durch die positive Umdeutung in Form einer besseren Adaption an neue Umweltsituationen bemerkbar macht, wogegen Intolerante mit depressiven Symptomen reagieren.

Darüber hinaus korreliert Ambiguitätstoleranz mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen, die den Effekt der Ambiguitätstoleranz entweder verstärken oder abschwächen können, so dass es in der Regel trotz Einwirken diverser Belastungsfaktoren und Stressoren fast immer zu einer positiven Beeinflussung der Arbeitszufriedenheit und des Wohlbefindens bei ungewisheitstoleranten Lehrkräften kommt, da der adaptive Effekt, gekoppelt an die positive Umdeutung, wesentlich günstigere Voraussetzungen schafft zur Akzeptanz von unbekanntem beruflichen Anforderungen und zur Identifikation mit neuen Situationen.

1.2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Abstrahiert man die Belastungsdiskussion von den externen organisationalen sowie system- und berufsimmanenten Stressoren und erhebt allein die Personen der Lehrerinnen und Lehrer zum Mittelpunkt der Diskussion um Beanspruchung und um daraus erwachender subjektiver Belastung, lassen sich eine Reihe von Determinanten finden, die von der individuellen Persönlichkeit und von Persönlichkeitsmerkmalen, von spezifischen Veranlagungen sowie von genetisch bedingten Verhaltensmustern geprägt werden (Tab. 1).

Allgemeine Personenmerkmale als Ausdruck individuellen Reagierens			Persönlichkeitsmerkmale als situationsübergreifende Erlebens- und Verhaltenstendenzen: Schlüsselqualifikationen für Belastungserleben			
Biologische Merkmale: Alter und Geschlecht	Typenbildung durch Verhaltensmuster	Coping als aktive Bewältigungsstrategie	Internale und externe Kontrollüberzeugung	Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerwartung	Ambiguitätstoleranz	Unterschiedliche Attributionsstile

Tab. 1: Individuelle Belastungsdeterminanten

Erstaunlicherweise wurden bei den meisten empirischen Untersuchungen nur wenig wirklich signifikante Divergenzen zwischen dem Belastungsempfinden der beiden Geschlechter gefunden. Lediglich die Neigung der weiblichen Lehrkräfte zu einem stärkeren sozialen und erzieherischen Engagement sowie die Tatsache der Doppelbelastung durch Beruf und Familie mit Kindern lassen geschlechtsspezifische Belastungsunterschiede erkennbar werden.

Noch weniger eindeutig hängen spezifische Gefühle von Beanspruchung oder gar Überlastung vom Alter der Lehrerinnen und Lehrer ab, vielmehr korrelieren diese sehr stark mit weiteren Persönlichkeitsvariablen sowie mit Berufs- und Stressvorerfahrungen, die je nach Bewältigungserleben positiv oder negativ eingebracht werden können.

Lässt sich der sehr heterogene und komplexe Untersuchungsbereich der Beanspruchungs- und Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern nur äußerst einschränkt und partiell nach demographischen Kriterien strukturieren, so bedient sich die Soziologie auch der Möglichkeit, Übersichtlichkeit zu gewinnen durch Reduktion aller Informationen auf wenige Kategorien mit Elementen jeweils annähernd identischer Ausprägungen bestimmter, für die Untersuchung als aussagekräftig erkannter Dimensionen. Ein hohes Maß an Gemeinsamkeit aller einer Gruppe zugeordneter Elemente (Lehrerinnen und Lehrer) erlaubt die Herausarbeitung typischer Verhaltensmuster jeder Gruppierung und somit die Bildung unterschiedlicher Typen hinsichtlich der untersuchten Variablen wie zum Beispiel Erleben und Verarbeiten von Beanspruchung und Belastung, Einstellungs- und Handlungsmuster im Zusammenhang mit Unterstützungsmechanismen im Allgemeinen und Schulsozialarbeit im Besonderen. Die daraus resultierenden Typologien begünstigen im Folgenden die Vorhersage wahrscheinlicher Reaktionsmechanismen auf bestimmte Konfliktsituationen im beruflichen Schulalltag.

Zu diesen Reaktionsmechanismen gehören die unterschiedlichen Formen von Bewältigungsstrategien, die sich durch permanente Wechselwirkung von jeweils genetischer Vorprägung und individuellem Lebenslauf einer Lehrkraft manifestiert haben und über die eine Person immer dann bewusst oder unbewusst verfügen muss, wenn es zu einem Stress begünstigenden ‚Miss-fit‘ im Verhältnis von Person (Lehrerinnen und Lehrer) und Umwelt kommt⁴⁶. Coping als prozesshaftes Geschehen wird in bedrohlichen Situationen ausgelöst und verhilft durch situationsbedingte Anpassung an die Problemlage sowohl zur Bewertung als auch zur adäquaten, Stress vermindernenden Reaktion, wobei es durchaus sehr divergente, das heißt Wohlbefinden und Gesundheit fördernde (produktive Auseinandersetzung mit dem Problem – aktive Kontrolle und Verhaltensänderung – gezielte Entspannungstechniken – Suche nach sozialer und fachlicher Unterstützung) oder belastende Copingstile (Verweigerungshaltung - Fluchtverhalten – Ablenken durch Ersatzbefriedigung – soziale Abkapselung und Tarnung) gibt.

Die Tatsache, dass es eine große Anzahl von Lehrkräften gibt, die ungeachtet der täglichen Konfrontation mit externen Stressoren und Belastungsfaktoren und trotz des Einsatzes der unterschiedlichsten Bewältigungsstrategien ihre einstige Berufswahl nach wie vor positiv bewertet, verweist auf personenabhängige, eher genetisch prädisponierte Persönlichkeitsfaktoren, die individuelles Verhalten in der Auseinandersetzung mit alltäglichen Beschwerlichkeiten und Überforderungen steuern im Sinne einer positiven oder negativen Verstärkung.

Zu diesen charakterlich determinierten Ressourcen gehören subjektive Einstellungen, Erwartungen und Überzeugungen zur Einordnung und Bewertung von Situationen und Ereignissen. Die folgenden individuellen Unterschiede in der Wahrnehmung, Deutung und Erklärung vergleichbarer Situationen können gegensätzliche emotionale Reaktionen und zukünftige Verhaltensweisen auslösen und sind somit mitverantwortlich für Wohlbefinden, Arbeitsgesundheit

⁴⁶ ‚Miss-fit‘ kann zum Beispiel ausgelöst werden durch die erlebte Unfähigkeit in Bezug auf die Bewältigung täglich wiederkehrender Disziplinprobleme und der damit verbundenen Ansprüche an Sozialisations- und Erziehungsleistungen der Lehrkräfte im Widerspruch zu dem eigentlichen Bildungsauftrag

und Identifikation mit der Tätigkeit im positiven oder für Unzufriedenheit, Hilflosigkeit und psychische Ausfallerscheinungen im negativen Verlauf:

- Internale Kontrollüberzeugung im Sinne einer generalisierenden Machbarkeitsüberzeugung, die im Menschen das sichere Bewusstsein vorherrschen lässt, durch verfügbare Ressourcen die persönliche Entwicklung durch Eigeninitiative kontrollieren und steuern zu können und demzufolge dem Akteur erlaubt, Handlungsergebnisse auf eigene Initiativen zurückzuführen. Menschen mit internaler Kontrollüberzeugung streben nach Selbstständigkeit, da sie sich bei der Arbeit ungern von anderen Menschen oder vorgegebenen Arbeitsbedingungen bevormunden lassen. Angebote von Unterstützungssystemen stoßen wahrscheinlich eher auf Antipathie. Entsprechend sind Lehrkräfte mit einer internalen Kontrollüberzeugung weniger stressgefährdet, da allein die Überzeugung der Beherrschbarkeit einer kritischen Situation zu einem geringeren Beanspruchungsgefühl führt.
- Externale Kontrollüberzeugung als subjektives Gefühl von Machtlosigkeit – auch im Sinne einer ‚gelernten Hilflosigkeit‘ - erzeugt im Menschen die Gewissheit, für den Zusammenhang zwischen eigenem Handeln und dem daraus folgernden Ergebnis seien Kräfte, Einflüsse und Umstände außerhalb der eigenen Person verantwortlich zu machen, weswegen sie vermehrt mit Hilflosigkeit und dem Vermeiden kritischer Konstellationen reagieren. Lehrkräfte mit einer externalen Kontrollüberzeugung leiden - kontinuierlich über all die Missstände klagend - in der Regel aber passiv unter den gegebenen, sich sukzessive verschärfenden Disziplinschwierigkeiten und sehen sich außer Stande, der geballten Macht äußerer Einflüsse eigene Handlungsstrategien entgegenzusetzen.
- Selbstwirksamkeitserwartung ist im Gegensatz zur verallgemeinernden Kontrollüberzeugung ein situationsspezifisches Element und erzeugt die Sicherheit, bei auftretenden Schwierigkeiten über Handlungsalternativen beziehungsweise adäquate Handlungsmuster zu verfügen, also in ganz spezifischen Handlungsanforderungen über hinreichend Lösungsmechanismen und ein ausreichendes Maß an Bewältigungskompetenz zu verfügen, weswegen viele Autoren auch von einer Kompetenzerwartung sprechen. Das Phänomen der Selbstwirksamkeitserwartung bewirkt im Lehrerberuf gleich drei Positiveffekte:
 - Sie fördert die intrinsische Motivation und die Bereitschaft zum Engagement,
 - dabei werden Beanspruchungen weniger belastend erlebt
 - und ermöglicht eine konstruktive Verarbeitung von negativem Feedback..
- Ambiguitätstoleranz ist in der Literatur mit fünf verschiedenartigen Ausprägungen⁴⁷ beschrieben worden, von denen im Zusammenhang dieser Arbeit die Bedeutung für ‚Problemlöseverhalten‘ als ‚Offenheit für neue Erfahrungen‘ Berücksichtigung findet. In Ableitung von dem Terminus ‚Ambiguität‘ als Mehrdeutigkeit oder auch Widersprüchlichkeit liegt die Verwendung des Begriffs Ambiguitätstoleranz im Sinne der Fähigkeit, andere Sichtweisen zu akzeptieren sowie Mehrdeutigkeiten und Widersprüche in Situationen und Handlungsweisen zu ertragen, nahe. Aufgabenvielfalt, Rollenakkumulation und der Prozess der Schulentwicklung erzeugen bei einigen Lehrkräften Unsicherheit oder zumindest zeitweise Orientierungslosigkeit und können demzufolge als stress- oder Angst auslösend empfunden werden. Dagegen erleichtert die Fähigkeit, mit solchen Unsicherheiten und

⁴⁷ Ambiguitätstoleranz kann das Problemlöseverhalten, den Umgang mit sozialen Konflikten, das Elternbild, die Akzeptanz von Rollenstereotypen sowie die Offenheit für neue Erfahrungen betreffen.

noch unstrukturierten Gegebenheiten umzugehen, Lehrerinnen und Lehrern das Unterrichten unter den gegebenen Schwierigkeiten, weil sie eher in der Lage sind, in unberechenbaren, von der Norm abweichenden und sich ihrer Kontrolle entziehenden Situationen handlungsfähig zu bleiben.

- Unterschiedliche Attributionsstile im Umgang mit positiven sowie negativen Ereignissen und unerwarteten Zwischenfällen führen zu unterschiedlichen Deutungen bezüglich der Ursache vorliegender Ergebnisse. So kann die Attribution einer Lehrer-Schüler-Konfliktsituation attribuiert werden:
 - als persönlich beeinflussbare oder unveränderbar gegebene Situation,
 - als allgemein typische Begebenheit oder als spezifische Ausnahme,
 - als internal selbst provoziert oder als external durch äußere Einflüsse initiiert.

Nach Seligman besteht ein direkter Zusammenhang zwischen einem negativen oder auch pessimistischen Attributionsstil, mit dem eine als erfolglos empfundene Aktion oder Maßnahme internal, als unveränderbar und allgemeingültig interpretiert wird, und psychischen Stressreaktionen, Verweigerungshaltungen oder gar Depressionen und Burnout.

1.3 DAS PHÄNOMEN DER BELASTUNG IM LEHRERBERUF

„Das Unterrichten von Kindern ist eine anstrengende und Kräfte zehrende und in ihrem Schweregrad vielfach unterschätzte Beschäftigung. Das belegen Arbeitszeitanalysen, Arbeitsplatzanalysen sowie Untersuchungen zum Krankheitsrisiko bei Lehrerinnen und Lehrern und Statistiken zum Berufsverbleib“ (Kretschmann 2002/3, S. 14). Schule und Lehrerberuf stehen permanent im Kreuzfeuer des öffentlichen Interesses und müssen sich seit TIMS, PISA und aktueller OECD-Studie vielfach harscher Kritik aussetzen. Hat man sich in den letzten Jahrzehnten mittels Arbeitsplatzanalysen, Persönlichkeitsforschung und der unterschiedlichsten Organisationstheorien intensiv um die Arbeitszufriedenheit und Arbeitsgesundheit arbeitender Menschen in Produktions- und Wirtschaftsbetrieben gesorgt, „weist die systematische wissenschaftliche Belastungsforschung im Bildungs- und Erziehungsbereich eine bemerkenswert kurze Tradition auf und ist zu den jüngeren Forschungsthemen zu zählen“ (Stöckli 1998, S. 241), obwohl spezifische, dem Lehrerberuf immanente Belastungen durchaus keine neuartige Erscheinung darstellen.

Die Relevanz des Themas ist vor dem Hintergrund laufend veröffentlichter erschreckender Zahlen über vorzeitige Pensionierungen, gestiegene Erwerbs- und Berufsunfähigkeit im Lehrerberuf, psychosomatische Krankheitsverläufe bis hin zu Angstzuständen, Depressionen und Burnout-Erscheinungen bei Lehrern und Lehrerinnen im letzten Jahrzehnt durchaus erkannt worden, so dass sich immer mehr Studien der Ursachenforschung für diese Phänomene gewidmet haben, zumal die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur bezüglich ihres Arbeitsauftrages, sondern auch hinsichtlich ihrer Anerkennung in der breiten Öffentlichkeit einem erheblichen Wandel unterlag. Für Lehrerinnen und Lehrer erschöpft sich die Tätigkeit des Lehrberufes nicht mehr nur in den klassischen Funktionen der Lehrtätigkeit wie Unterrichten und Organisieren des Unterrichts und den zusätzlichen sozialen Mühen des Erziehens und In-

novierens, sondern ihm ist heute mehr denn je bewusst, „dass seine gesellschaftliche Funktion bis auf weiteres auch in der Schuldvernichtung steht“ (Lenzen 2002, S. 71).

Mit Schuldvernichtung meint Lenzen in seinem Zeitartikel nichts anderes als die Kompensation jener Defizite, mit denen unsere heutigen Schüler auf Grund mangelnder Sozialisationsprozesse und stabiler positiver Einflussfaktoren, fehlender gesellschaftlicher Ideale und Traditionsmuster und „wertzuverlässiger Verhaltenssicherheit“ (ebd.) in die Schule kommen, denn mit einer gelungenen Kompensation vernichtet Schule, genauer gesagt vernichten die Lehrkräfte neben der Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen die Schuld der Umwelt für deren vorheriges beziehungsweise permanentes Versagen in der Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen, und genau das macht die Überforderung, die Belastung aus.

Was aber genau ist Belastung, Überforderung, Beanspruchung und Stress in diesem Zusammenhang? Warum leiden nicht alle Lehrer unter den gleichen Belastungssymptomen und Ausfallerscheinungen, obwohl auf allen die gleichen Anforderungen der Schüler, Eltern, Arbeitgeber, Wirtschaft, Politik ... lasten? Unter dem Aspekt, dass in dieser Arbeit Schule vielfach als eine Organisation im weitesten Sinne betrachtet wird, werden die folgenden Begriffsbestimmungen oftmals auch aus einem organisationspsychologischen Ansatz diskutiert.

1.3.1 ZUR BEDEUTUNG DES BEGRIFFS ‚BELASTUNG‘

Der Begriff der Belastung besetzt in der Organisationspsychologie eine zentrale Stellung, obwohl nach der Darstellung von Kramis-Aebischer „in seiner wissenschaftlichen Verwendung“ „der Begriff jedoch unklar und deshalb oft umstritten“ ist, denn sie sieht für diese wissenschaftliche Verwendung eine „Zweideutigkeit des Begriffs, wenn sowohl das Befinden und Verhalten, als auch die situativen Auslöser des Befindenzustands oder Verhaltens gemeint sind“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 29). Doch nach der Norm DIN EN ISO 10075-1 „Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung“ (DIN EN ISO 10075-1 1996) wird die psychische Belastung definiert als „die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken“.

In der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft hat sich inzwischen eine Kopplung der Begriffe Belastung und Beanspruchung durchgesetzt, wobei nach dem Verständnis von Rohmert und Rutenfranz (1983) differenziert wird zwischen

- der Belastung als eine von der Umwelt auf das Individuum einwirkende Größe
- und Beanspruchung als eine sich auf das Individuum auswirkende Größe.

Auch hier wurde von dem gleichen Ausschuss eine Definition gegeben als „die individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand“ (ebd.)

Dadurch wird die Belastung selbst für das Individuum nicht beeinflussbar. Es handelt sich um externe, objektive Faktoren, da die Anforderungen nur von den externen Bedingungen der Tätigkeit und des Arbeitsplatzes abhängen. Solche Faktoren wurden in dieser Arbeit zusammengefasst beschrieben als organisationale Belastungsfaktoren, Tätigkeitsmerkmale als arbeitspsychische Belastungsfaktoren und als arbeitsplatzhygienische Belastungsfaktoren. Aus dieser objektiven Belastung als „wertindifferentes Phänomen“ (Rudow 1994, S. 42) resultiert nach Ru-

dow in Folge noch vor dem Beanspruchungsempfinden eine subjektiv erfahrene beziehungsweise empfundene Belastung, „weil objektive Belastungsfaktoren stets individuell widerspiegelt werden“ (Rudow 2000, S. 38) und zwar abhängig von den unterschiedlichsten Individualfaktoren wie zum Beispiel von:

- den psychischen Voraussetzungen,
- den Fähigkeiten und Kompetenzen,
- der Erfahrung und den Erkenntnissen,
- der Einstellung und dem Willen,
- der Konstitution und Leistungsfähigkeit,
- den Arbeitsmotiven⁴⁸ und den daraus abgeleiteten Handlungszielen.

Die Antwort auf diese subjektiv empfundene Belastung in Form physischer oder psychischer Reaktion signalisiert dann den Grad und bestimmt somit die Qualität der Beanspruchung:

- Führt die Anstrengung zu einer positiv erlebten Beanspruchung, resultiert daraus Anregung, erneute Motivation, fortgesetzte Aktivierung und Wohlbefinden;
- Fühlt sich der belastete Mensch aber stark überfordert, spricht man von negativen Beanspruchungen als Beeinträchtigung von Körper, Geist und Seele, weil „sie eine Destabilisierung psychophysischer Regulationen beziehungsweise eine Minderung psychophysischer Handlungsvoraussetzungen hervorrufen“ (Rudow 1994, 45) und die Basis legen können für psychische Ermüdung und Ausfallerscheinungen, Monotonie und psycho-somatische Erkrankungen bis hin zu Stresssymptomen.

Damit sind Belastungen an sich etwas Neutrales, sie können negative sowie positive Anforderungen an einen Menschen sein und gelten wertfrei als alle von außen auf den Menschen einwirkende Einflussfaktoren, die nach Rudows Theorie in der Lage sind, im Organismus Beanspruchungsreaktionen auf drei Ebenen auszulösen:

- Reaktionen auf der physiologischen Ebene wie Blutdruckerhöhungen oder vermehrte Ausschüttung von Adrenalin,
- Reaktionen im Bereich der kognitiven Handlungsregulationsfähigkeit durch Beeinflussung der Konzentration, der Zielplanung, der Entscheidungsfähigkeit sowie der gesamten Leistungskompetenz.
- Reaktionen im emotionalen Bereich auf der Ebene des Erlebens und der persönlichen Befindlichkeiten.

Belastungen sind eine unabdingbare Komponente in jedem Beruf, hier ist der Lehrerberuf nicht auszunehmen. Auch können sich die meisten mit Engagement im Berufsleben Aktive nicht einer wachsenden Belastung entziehen. Belastungen und somit Beanspruchungen im neutralen Sinne erleben Menschen in allen Lebensbereichen, so auch bei Aktivitäten und Beziehungen in der Privatsphäre sowie im Sport und sogar in der Freizeit. Belastungen im Beruf

⁴⁸ Rudow spricht diesen Motiven eine besondere Bedeutung in der Diskussion um Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf zu und bezeichnet sie als entscheidende Momente der Lehrertätigkeit.

beziehungsweise Lehrerberuf – und nur die sollen in dieser Arbeit Berücksichtigung finden - können laut eines Berichts des Instituts für Arbeits- und Sozialmedizin der Universität Rostock aus unterschiedlichen Prozessen resultieren:

1. „aus der Art und dem Schwierigkeitsgrad“ einer zu erledigenden Aufgabe,
2. „aus den sozialen Beziehungen zu Vorgesetzten und Mitarbeitern“,
3. aus den vorgefundenen so genannten „Vollzugsbedingungen (z.B. technische Hilfsmittel und Zeitvorgaben)“
4. aus den arbeitshygienischen „Umweltbedingungen“ (Münzberger 2000, S. 2).

Alle vier Aspekte treten als Verstärker eines negativen Belastungs- und Beanspruchungsprozesses bei Lehrern auf im Sinne von Regulationshindernissen für den geregelten Ablauf physiologischer, unterrichtlicher sowie emotionaler Prozesse im schulischen Alltag.

Es würde die Grenzen dieser Arbeit sprengen, wenn auch die aus anderen Lebensbereichen resultierenden Beanspruchungen der Lehrerinnen und Lehrer in die Überlegungen mit einbezogen würden, obwohl Übereinstimmung darüber besteht, dass viele Belastungsfaktoren außerhalb des Berufslebens mit den beruflichen Belastungen korrelieren und vielleicht sogar schon eine schlechte Ausgangsbasis für das Aushalten weiterer Belastungen bilden. Die Tatsache, dass im Bereich der Volksschule der Anteil weiblicher Lehrkräfte weit überwiegt, muss den Blick schärfen für die oft veränderte Ausgangslage dieser Kolleginnen, die vielfach schon durch die Konstellation der einwirkenden Belastungen im Privatleben (Organisation des Haushalts und des Familienlebens, möglicher Stress mit dem Ehepartner, Erziehungsschwierigkeiten bei den eigenen Kindern) in ihrem weiteren individuellen Adaptationsvermögen geschwächt sind. Immer hängen die Reaktionsmechanismen sehr von der Belastbarkeit und den individuellen Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale jeder einzelnen Person ab und sind demzufolge nie voraussagbar oder zu verallgemeinern. Sie werden „hinsichtlich Art und Ausprägung der stattfindenden Reaktion durch die individuellen Adaptationsbreiten [...], somit durch die individuelle Disposition [...] bestimmt.“ (Münzberger 2000, S. 3).

Darüber hinaus übernimmt auch der Stellenwert, den der gewählte beziehungsweise ausgeübte Beruf hinsichtlich der Erwartungen, Zielsetzungen, Interessen, und Handlungsmuster sowie des Engagements und vor allen Dingen der Motive im persönlichen Erleben und Wertempfinden einnimmt, eine wichtige Funktion hinsichtlich der Belastungssensibilität beziehungsweise Belastungsstabilität. In der Lehrertätigkeit selbst begründete Motive machen a priori eine größere Belastungsstabilität wahrscheinlicher als rein pragmatisch begründete Berufswahlmotive wie bei zum Beispiel die vielen Ferien, der Sicherheit verleihende Beamtenstatus oder bei Frauen die für eine Familienplanung günstige Arbeitszeit.

Geht man von Belastung und Beanspruchung als wertfreie Begriffe aus, ist es durchaus einseitig, dass der Einzelne – je nach Relation zwischen Belastung, Akzeptanz, persönlicher Coping-Möglichkeiten und Leistungsfähigkeit – aus Belastungen bzw. Anforderungen und deren Bewältigung ein enormes Potential an Verstärkungseffekten erzielen und in seiner Persönlichkeit reifen und wachsen kann. Im günstigen Fall führen Erfolgserlebnisse als Folge von positiv verarbeiteter Belastung und Beanspruchung zu einer größeren Berufszufriedenheit, Selbstsicherheit und personaler Kompetenz, die wiederum dazu befähigt, immer größere Belastungen aushalten zu können. Der Ablauf scheint vergleichbar mit einer Art Konditionstraining, bei dem Belastung zur Chance wird für zunehmende Professionalität, in der auch Selbstzweifel und Erfahrungen des Scheiterns dem Entwicklungsprozess immanent sind.

Übersteigt aber die Belastung die individuelle Belastbarkeit einer Person, führt dies über anfängliche Erschöpfungszustände zu chronischem Stressempfinden, psychosomatischen Erkrankungen (einhergehend häufig mit physischen Ausfallerscheinungen), vorzeitigem Verschleiß (Häufung der vorzeitigen Pensionierungen) bis hin zur typischen Berufskrankheit, dem im Zusammenhang mit Lehrerstress so oft erwähnten Burnout.

Es kommt also im Sinne von Oelkers allein auf die „Qualität“ der Belastung an. Bei der Entscheidung für den Lehrerberuf sind schon besondere Belastungseffekte vorprogrammiert und es ist bedenklich, wie sehr in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung das Berufsbild idealisiert wird. „Sie unterstellt nicht nur den perfekten Lehrer und mit ihm die Beherrschbarkeit jeder Situation, sondern auch den willigen Schüler, der nur darauf wartet, jeden Tag unterrichtet zu werden“ versucht Oelkers in seinem Vortrag vor den Lehrern eines Schweizer Lehrervereins bewusst zu machen, und er verdeutlicht mit Beispielen, wie sehr die „Idealität des Berufes Belastungen aufbaut!“ (Oelkers 2000/2).

Studien⁴⁹ weisen darauf hin, dass schon die Berufswahl beeinflusst wird von einer rein ideologischen Grundhaltung zum Lehrerberuf als „Arbeit mit Kindern“ im Sinne einer Hinwendung zum „Kind als Mittelpunkt“ des Geschehens. In der Vorstellung geht es diesen Berufsanwärtern um die Beziehung zum Kind schlechthin, und zwar nicht in der ständigen oft aufreibenden Auseinandersetzung um eingeforderte Aufgaben und Pflichten, sondern im harmonischen und gemeinsamen Suchen und Finden von Problemlösungsstrategien in einer hypothetisch heilen Welt. In ihr haben real existierende, alltägliche Kontroversen um Arbeitsverhalten, Pflichterfüllung, Pünktlichkeit, Anerkennung der natürlichen Lehrerautorität, angemessenes Verhalten im Umgang mit Mitschülern und Lehrern - also um die notwendigen Regeln der zwischenmenschlichen Verständigung und des Lernverhaltens - keinen Platz. Sie werden oft verleugnet zugunsten einer pädagogischen Idealität, die einfache Rezepte anbietet.

Damit wird eine nachhaltige Belastungsqualität zugrunde gelegt: Der Zweifel an sich selbst und seinem pädagogischen Können und Einfluss durch eine permanent erfahrene Diskrepanz zwischen den subjektiven Erwartungen und den Erfahrungen im pädagogischen Alltag, zwischen persönlichem Anspruch und Berufswirklichkeit. Die im Lehramtsanwärter, der aufgrund der geringen Anzahl von Praktika zu wenig eigene Schul- beziehungsweise Unterrichtserfahrung machen konnte, latent existente pädagogische Erwartungshaltung, es handle sich bei den Kindern in der Schule, also den Schülern, um von Natur aus neugierige und kreative, unbegrenzt lernfähige und stets motivierbare, natürliche, spontane und bildungshungrige Wesen, wird sehr bald der Erkenntnis weichen müssen, dass auch unter größter Anstrengung und mit methodisch ausgefeilten Finessen diese Haltung oft nur bei wenigen Kindern erzeugt, geschweige denn vorausgesetzt werden kann – wenn es sich nicht gerade um Schulanfänger handelt. Damit aber manifestiert sich der erste, von nun an permanent den Lehrer begleitende Belastungsfaktor, der immer mehr die Grundfesten seines Selbstverständnisses erschüttern wird, weil er selber immer weniger seinem Idealbild von einem guten Lehrer entspricht. „Ausbildung aber idealisiert, und dies in mehrfacher Hinsicht.“ (Oelkers 2000/3, S. 1). „Die Berufsbiographie“, der Lehrer wird laut Oelkers „belastet durch die Erfahrung persönlichen

⁴⁹ Diese Studien wurden zwar in der Schweiz durchgeführt, doch sieht Oelkers die Vergleichbarkeit beider Länder als gegeben an. Aus eigener Kenntnis der Sachlage schien die Übertragbarkeit der Aussagen auf deutsche Verhältnisse vertretbar. An anderen Stellen seiner Veröffentlichungen über den Lehrerberuf bedient sich Oelkers der Zahlen und Ergebnisse aus deutschen Untersuchungen.

Ungenügens im Blick auf die professionellen Ansprüche,“ und „selbst Lehrkräfte, die als erfolgreich gelten, [...], stehen unter externer Beobachtung, die von unerreichbaren Idealen ausgeht“ (ebd. S. 6).

1.3.2 ERHÖHTES BELASTUNGSPOTENTIAL DURCH FUNKTIONSERWEITERUNG VON SCHULE

Dieser bei vielen Kolleginnen und Kollegen spürbare latente Selbstzweifel ob seines persönlichen Unvermögens hat in den letzten zwei Jahrzehnten zusätzlich Nahrung bekommen durch die sich fast unbemerkt vollzogene „Funktionserweiterung“ von Schule hinsichtlich einer Ausweitung von Handlungsanforderungen und einer daraus für Lehrerinnen und Lehrer resultierenden „Rollenexpansion“ (vgl. III.1.1.1). Das Bewältigungsrepertoire und die Problemlösungsmechanismen der Schule und somit ihrer Lehrerinnen und Lehrer hat aber – trotz vieler überzeugender theoretischer Ansätze und Reformgedanken und trotz blumiger Umschreibungen für die Institution Schule als Ort des Lebens, als Lebensraum und Haus des Lernens – „in einer sich schnell wandelnden Zeit nicht Schritt halten können und scheint den ständig gestiegenen Anforderungen nicht gewachsen zu sein“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 12).

Die Tatsache, dass alle gesellschaftlichen Defizite quasi auf die Schule abgebildet werden, führt zwangsläufig zu einer enormen Intensivierung des Belastungspotentials der Lehrerinnen und Lehrer:

- An die Schule werden zunehmend neue und geänderte Ansprüche und Erwartungen gestellt,
- die professionellen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer unterliegen einem ständigen Wandel,
- die zu erfüllende Dienstleistung am Kind und Jugendlichen ist vielschichtiger und qualifizierter geworden.

„Insgesamt steigen die Wünsche an das von Schulen zu erbringende Dienstleistungsangebot:

- Schulen sollen nicht nur Stätte der Belehrung und Wissensvermittlung sein,
- sondern auch Möglichkeiten und Anregungen zu selbst bestimmter Freizeitgestaltung bieten,
- Beratungsdienste vermitteln,
- Begegnungen zwischen Generationen und Kulturen ermöglichen, [...]“ (Horstkemper 1998, S. 4).

Die Bewältigung dieser äußerst komplexen Aufgabenstellung erfordert von den Lehrkräften heutzutage „hohe Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, Lehrpersonen müssen über ein breites Repertoire beruflicher Handlungsmöglichkeiten verfügen, welches sie ziel-, aufgaben-, schüler- und situationsgerecht in begründeter Weise einsetzen können. Dies erfordert sowohl breite Kenntnisse in den Fachwissenschaften, in den Fachdidaktiken sowie in der Erziehungswissenschaft als auch eine hohe persönliche und soziale Handlungsfähigkeit und –bereitschaft“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 12).

Es wird zunehmend unerträglicher, in der Verantwortung eines solch erweiterten Bildungs- und Erziehungsdiktats zu stehen. Eltern, die eigentlich für eine elementare Werteerziehung, eine grundlegende Haltung zur Schule und einem darin zu erbringenden Mindestmaß an Leistung zuständig sein sollten, ziehen sich - aus welchen Gründen auch immer - zunehmend aus dem Erziehungsprozess zurück und schieben den ‚Schwarzen Peter‘ ebenfalls der Schule zu. „Im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung kann Schule nicht mehr darauf rechnen, dass die Familie ihre Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in gleicher Weise wie bisher übernimmt“ (Horstkemper 1998, S. 5). Lehrerinnen und Lehrer spüren aber in der täglichen Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen die Dringlichkeit einer hilfreichen Intervention in den beschriebenen und anderen Krisensituationen, aber sie sind total überfordert, zumal sie häufig auch nicht über die geeigneten pädagogischen Mittel, Mechanismen und Rahmenbedingungen verfügen, um in jeder Situation problemlösend einzuwirken und entsprechend gleichzeitig auch ihr eigenes individuelles Belastungspotential zu reduzieren.

Elternerwartungen an Schule und Unterricht sind durch einige Studien aus den letzten 10 Jahren dargestellt. Eine 1997 bei 3209 Bundesbürgern durchgeführte repräsentative Umfrage des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) erbrachte das Resultat, dass die Deutschen nach Aussage des IFS-Leiters Hans-Günter Rolff von der Schule die Vermittlung altbewährter, aber lange verpönte Tugenden wie Disziplin und Toleranz sowie sozialer Fähigkeiten erwarten, Erziehung oftmals sogar einen größeren Stellenwert zuordnen als der Wissensvermittlung. „Diese Erziehungslast wird ganz allein den Lehrerinnen und Lehrern aufgebürdet“ (Rolff 1998/1)! Rolff warnte davor, den Schulen immer mehr zuzumuten bei gleichzeitiger Ressourcenkürzung und nahm auch die Jugendlichen in die Verantwortung, sich „um ein erzieherisch günstiges Schulklima“ (ebd.) bemühen zu müssen.

Erschwerend wirkt zusätzlich der erlittene Autoritätsverlust im Laufe der letzten 20 – 30 Jahre, seit durch die Propagierung einer antiautoritären Erziehung auch vom Lehrer ein eher partnerschaftliches Verhältnis anstatt Reglementierung und Einschränkung erwartet wird. Die Folgen wurden in den letzten zehn Jahren immer massiver spürbar, führte das veränderte Bild und oftmals auch das Selbstverständnis des vermeintlich fortschrittlichen Lehrers „zur Veränderung der Machtstrukturen in der Schule zu Ungunsten des Lehrers und damit zu neuen, schwierigen Situationen, auf die er wenig vorbereitet war. Diese Erscheinung wurde in der Wissenschaft mit solchen Bezeichnungen wie ‚Praxisschock‘ [...] reflektiert“ (Rudow 1994, S. 5).

1.3.3 BILDUNG ODER ERZIEHUNG! – WO LIEGT DER SCHWERPUNKT?

So klafft offensichtlich eine Lücke zwischen den Ansprüchen der Wirtschaft und Arbeitswelt mit höheren Mindestforderungen „an Fachwissen und das Leistungsniveau der Schulabgänger“ (Rolff 1998/1) auf der einen und den Forderungen der Eltern nach mehr Erziehung auf der anderen Seite. Die Abb. 6 stellt die Reihung der Anforderungen an Schule und Unterricht von Seiten der Befragten dar, denen, laut überwiegendem Urteil, die Schulen weitgehend nicht gerecht werden.

Vergleicht man die der Bevölkerung wichtigsten Ziele miteinander, so divergieren sie in ihrer Bewertung nur in einer Bandbreite von 10%, Bildung und Berufsvorbereitung werden in ihrer Wertigkeit gleich hoch eingestuft wie die Fähigkeiten persönlicher Kompetenz, das heißt Bil-

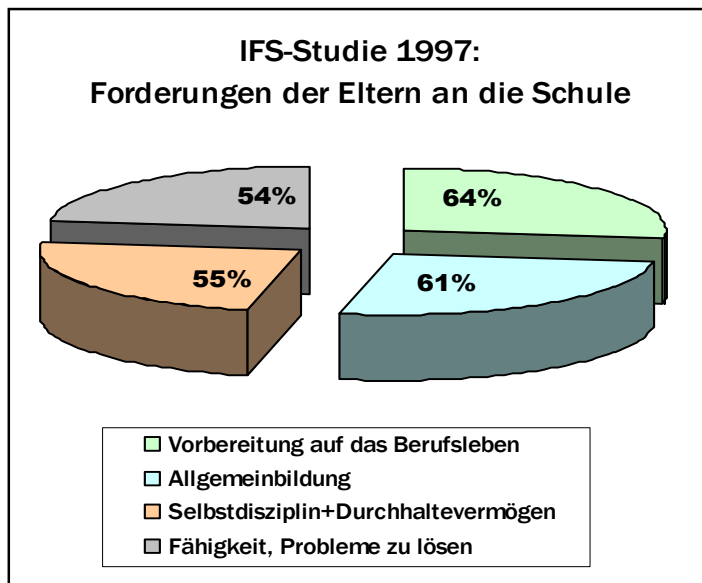


Abb. 6: Was Eltern von der Schule erwarten (Zweifachnennung möglich)

- „Kinder aus angestammten Milieus zu verschulen,
- eine basale Schulfähigkeit in Sprache und Verhalten vorauszusetzen,
- den Unterricht darauf abstützen zu können,
- ohne zusätzlichen Aufwand betreiben zu müssen“ (Oelkers 2002/3, S. 8).

Auf diese verlässliche „Außenstützung“ muss Schule in heutigen „hochmobilen Gesellschaften, die sich international geöffnet haben und deren Lebensformen bei sinkender öffentlicher Kontrolle individuell gestaltet werden“ verzichten, so dass folglich Schule zuerst einmal selbst „Schulfähigkeit“ erzeugen muss. Zu diesem Zweck muss sie:

- „sprachliche und kulturelle Anpassungen vornehmen,
- -Disziplinierung im Sinne ihrer Spielregeln ausbilden und notfalls einklagen,
- die zur Schule passende Lernhaltungen entwickeln,
- für dauerhafte Akzeptanz der Unterrichtstandards sorgen
- -und so Integration betreiben“ (ebd. S. 8).

Interessant sind auch die ein wenig differenzierteren Daten aus der IFS-Umfrage 1995, von denen in der nachstehenden Tab. 2 nur wenige ausgewählte Ergebnisse aus einer repräsentativen Stichprobe von

dung und Erziehung erfahren eine gleichwertige Bedeutung. Grundqualifikationen wie Disziplin und Ausdauer sowie Problemlösungsstrukturen und damit zusammenhängende Konfliktbewältigungstechniken sollten aber primär schon grundgelegt sein durch das Elternhaus, so dass Schule an solche Grundlagen anknüpfen kann, um überwiegend den beiden anderen Zielsetzungen entsprechen zu können. Oelkers spricht in diesem Zusammenhang von der nicht mehr vorhandenen „Milieu-Integration“, deren „Konsens der Verschulung“ unzweifelhaft vorah:

In der Schule zu wenig beachtet	Angaben in %
Disziplin	35%
Vernünftigen Umgang miteinander	29%
Höflichkeit, gute Umgangsformen	27%
Toleranz gegenüber anderen	23%
Allgemeinwissen	20%
Fähigkeit zur Zusammenarbeit	14%
Rechtschreibkenntnisse	14%
Kritisches Denken	13%
Fachwissen	8%
Künstlerisches und Handwerkliches	7%
Elternbeteiligung	7%

Tab. 2: IFS-Umfrage 1995 (Zweifachnennung möglich)

Schülereltern in den westlichen Bundesländern verdeutlicht sind. Dargestellt sind die Prozentwerte für die Nennung der 11 vorgegebenen Items zu der Frage, auf welche Dinge nach Meinung der Versuchspersonen heute in der Schule zu wenig geachtet würde. Jeder Proband konnte zwei Stimmen abgeben, so dass sich die Prozentzahl auf 200 summierte!

1.3.4 WANDEL IM LEHRERSPEZIFISCHEN BELASTUNGSEMPFINDEN

Die schon mehrfach angesprochenen, sehr differenzierten gesellschaftlichen Umstrukturierungen haben zwangsläufig eine totale Veränderung der Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen zur Folge. „Lehrerinnen und Lehrer erfahren, dass sie zunehmend mit Schülerinnen und Schülern fertig werden müssen, deren Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen aus veränderten Familienverhältnissen mit Ein-Eltern- und Einzelkind-Strukturen und schwindender Erziehungskompetenz im Elternhaus resultieren, und dass sie für solche psychosozialen Hilfeleistungen keine Anerkennung oder gar Hilfe erhalten“ (Bohnsack 2001, S.3). Die Modifikationen der Familienstrukturen sowie das veränderte Erziehverhalten gelten als ein Verursacher für

- viele auffällige defizitäre Verhaltensmuster bei Schülern mit den daraus resultierenden Konflikten in den schulischen Kommunikationsprozessen,
- und den sukzessiven Belastungsphänomenen bei den Lehrern und Lehrerinnen.

Führten vor 30 Jahren so genannte Verwaltungstätigkeiten wie Korrigieren, das Führen von Klassenakten, Unterrichtsvorbereitung und ähnliches Schriftwesen zu einem verstärkten Belastungsempfinden, vollzog sich ein deutlicher Wandel bei den Lehrern und Lehrerinnen in der Wahrnehmung und Einschätzung belastender Konstellationen heute.

Wie schon erwähnt ist wesentlich beteiligt an dieser veränderten Apperzeption der Wandel der Sozialisations- und der Erziehungsprozesse vor allen Dingen im Elternhaus, das in der Phase vor der Einschulung wichtige erzieherische Fundamente legen muss. Wertvorstellungen wie Gehorsam und Unterordnung streben laut Expertengruppe des Forum Bildung (Forum Bildung 2001) nur noch 5% der heutigen Elterngeneration an, führend mit fast 80% sei dagegen das Erziehungsziel ‚Selbstständigkeit‘, ‚freier Wille‘ und ‚Gleichberechtigung des Kindes‘. Im gleichen Maße hat sich zwangsläufig auch der Erziehungsstil in der Schule geändert, die autoritäre Lehrer-Schüler-Beziehung wich einem mehr freundschaftlichen Umgang, der bei manchen Kolleginnen und Kollegen häufig zu einer von Schülern missbrauchten Vertraulichkeit führte.

„Hinter diesem Wertewandel im Bereich der Erziehung steht die so genannte ‚Endtraditionalisierung‘ der Muster unserer Lebensführung.“(Forum Bildung 2001).Viele verbindliche, damit das menschliche Verhalten kontrollierende Werte und Moralvorstellungen haben in unserer Gesellschaft ihre Bedeutung verloren zugunsten neuer Ausdrucksformen der individuellen Lebensplanung. Dadurch bedingt ist die Lebenssituation der Kinder in der heutigen Zeit geprägt durch:

- Auseinanderbrechen der Familien (Erhöhung der Scheidungsraten),

-
- Leben in einer – unter Umständen häufiger sich ändernden - „Patchworkfamilie“
 - oder Leben mit einem allein erziehenden Elternteil,
 - Vermehrte Berufstätigkeit beider Eltern oder
 - Zunehmende elterliche Arbeitslosigkeit
 - Frühzeitige Nutzung der Bildschirmmedien virtuelle Erziehung
 - Gesteigerter Konsumzwang und Wohlstandstreben
 - Überregionale Mobilität in allen Lebensbereichen.

Die sich auflösenden Familienstrukturen haben häufig für Kinder und Jugendliche eine bedrohliche Beziehungsarmut zur Folge. Eltern, die durch entweder dringend erforderliche, Konsum orientierte oder der Selbstverwirklichung dienende Berufstätigkeit meist nur noch abends und dann äußerst gestresst mit ihren Kindern kommunizieren, können ihnen nicht mehr den notwendigen relevanten Schutzraum für eine ermutigende und vertrauensvolle Entwicklung zu einer stabilen, Wert orientierten Persönlichkeit geben.

Die viel zitierten Peer-Groups und die Medien übernehmen so vermehrt und immer früher die erzieherische Funktion einer Normenbildung und Grenzüberwachung. Liebevoller und gleichzeitig reglementierende Auseinandersetzungen in der Familie werden ersetzt durch materielle Zuwendungen. Marken-Outfits und voll technisierte Kinderzimmer führen einerseits zur Anerkennung in der Clique, andererseits aber zu einer emotionalen Vereinsamung des Jugendlichen, verbunden mit einer sich entwickelnden Egozentrik und inneren Spannungszuständen durch den Entzug sozialer Bindungen und richtungweisender, Wert orientierter Vorbilder.

Dabei ist unumstritten - so formuliert es auch die Expertengruppe des ‚Forum Bildung‘ in einem Bericht über die ‚Förderung von Chancengleichheit‘ – dass gerade die elterliche Zuwendung und das Zutrauen in das eigene Kind „die wichtigste Dimension und Bedingung für eine gute Ausrüstung und Motivation, das Leben in die Hand zu nehmen“ ist. „Viele Ausprägungen und Einstellungen im Bereich Zukunftssicht, klare Lebensplanung, Autonomie/ Kreativität/Konfliktfähigkeit, Menschlichkeit/Toleranz, Selbstmanagement hängen positiv mit dieser Dimension zusammen“ (Forum Bildung 2001). Allen voran sind hier die Eltern in der Pflicht, möglichst frühzeitig und durch ein liebevolles, aber bewusstes Lenken die Basis für Schlüsselqualifikationen und Werthaltungen zu bereiten.

Stattdessen schließen die Lücke fehlender Leitbilder im engen Zeitrahmen der Eltern unmerklich aber permanent Vorbilder aus Film und Fernsehen, Werbung und Musikszene sowie Fußball, Boxen und Autorennen. „Kindheit ist unter heutigen Bedingungen wesentlich Medienkindheit“ (Aufenanger 1991, S. 11). Die täglichen Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen decken sich mit dieser Beobachtung. Kinder sind oft von klein auf passiv und ungeschützt, also unter Verzicht auf direkte Bezugspersonen, dem inneren ‚Erleiden‘ von Gewaltdarstellungen, „Soaps“ und zweifelhaften Reality-Shows mit falschen Inhalten und Helden ausgesetzt, die durch ihren latenten Vorbildcharakter Wertorientierung und Handlungsmuster sowie Zukunftsausrichtung der jungen Zuschauer nachhaltig beeinflussen (Abb. 7).

Nach Angaben des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest haben 25 Prozent der Sechsjährigen und 70 Prozent der 16-/17-Jährigen einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer. An Wochenenden und in den Ferien, so ermittelte das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen in einer im Sommer 2002 angelaufenen Studie unter der Leitung von Prof. Pfeiffer, schauen „bis weit in die Nacht hinein ohne Überwachung der Eltern“ „56 Pro-

zent der 12- bis 17-Jährigen Jungen häufig solche Filme“ an, „die von Experten des Jugendschutzes als jugendgefährdend eingestuft wurden und deswegen erst nach elf Uhr gesendet werden dürfen“ (Pfeiffer 2003, S. 22).

Aggressionsfördernde Umweltfaktoren wirken multifaktoriell!

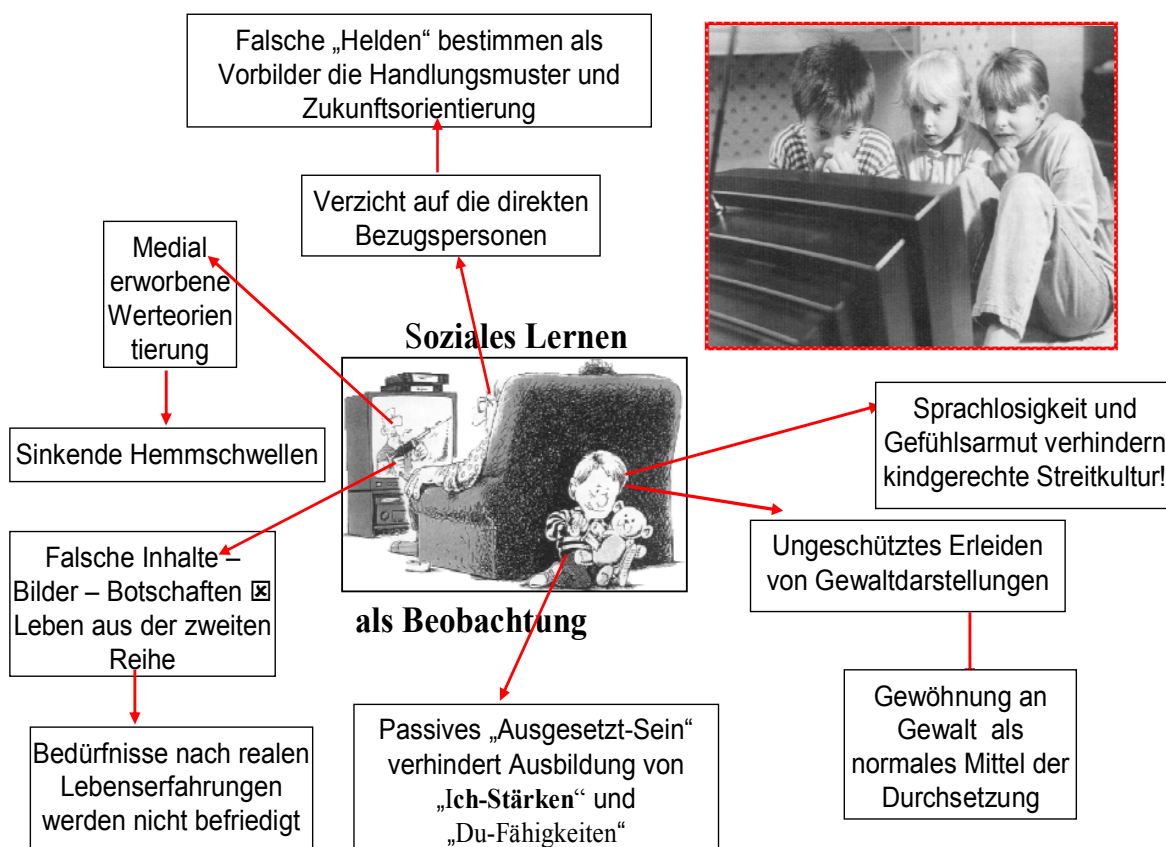


Abb. 7: Die Rolle der Medien als Aggressor und Verstärker

Sie werden frühzeitig mit Problemstrukturen konfrontiert, die sie nicht einmal erfassen können, geschweige denn verarbeiten. Es scheint gerechtfertigt, „davon zu sprechen, dass mindestens ein Fünftel der männlichen 12- bis 17-Jährigen in einen Zustand der ‚Medienverwahrlosung‘ geraten ist. In ihrer Freizeitbeschäftigung dominiert das Anschauen von Gewalt- und Actionfilmen sowie die Nutzung von PC-Spielen mit jugendgefährdendem Inhalt“ (ebd. S. 22). Sie führen vom Kindheits- bis zum Erwachsenenalter vielfach ein Leben aus der zweiten Reihe, wobei nicht aktiv erlebt, sondern passiv erfahren wird, so dass die Bedürfnisse nach realen Lebenserfahrungen oftmals nicht befriedigt werden. Sprachlosigkeit und Gefühlsarmut sind häufig die Folgen, die in Schule und Unterricht mehr als deutlich spürbar sind. „Zunächst einmal verarmt ihre soziale Existenz. Wer pro Tag in seiner Freizeit mehr als vier Stunden vor dem Fernseher oder dem PC verbringt, der versäumt das Leben“ (ebd. S. 22) „Kinder wissen schon alles, bevor sie es als Jugendlicher oder Erwachsener selbst erfahren konnten! Ein heutiges Kind kennt durch das Fernsehen die ganze Welt, ehe es alleine eine Straße überqueren kann“ (Textor 1990, S. 17). „Problematisch erscheint, dass oft sekundäre, mediale Erfahrungen die primären, sozialen überlagern“ (Wehr 1996, S. 5).

Darüber hinaus ist es vielen Eltern vermehrt nur bedingt gelungen, die sicherlich schwierige Intention eine durch Selbstbestimmung geprägte Erziehungshaltung zum Wohle ihrer Kinder umzusetzen. Verunsichert durch Kritik und Forderungen unterschiedlichster ideologischer Gruppierungen in Kindergärten und Schulen verfielen sie in ihrem Wunsch nach Fortschrittlichkeit vielfach in ein ursprünglich nicht beabsichtigtes Extrem von Gewährenlassen mit minimaler Einflussnahme. Die derzeitige ‚Spaßgesellschaft‘ bzw. ‚Spaßkultur‘ scheint eine direkte Fortsetzung dieses Missverständnisses, das vielfach in einer lang anhaltenden, orientierungslosen und konturlosen Erzieherhaltung gipfelte. „Aber an die Stelle der Verhaltensnormen und Tabus aus historischer Zeit tritt nichts Neues außer dem anarchischen ‚anything goes“ (Gauland 2001). In direktem Zusammenhang stand die zunehmende Ablehnung jeglicher Autorität, deren Folgen heute noch vielfach die zwischenmenschliche Kommunikation in den Schulen dominieren. Die Kinder dieser Generation, die zu einer Art freier Entfaltung ‚gezwungen‘ wurden, können selber ihren Kindern keine notwendigen und sinnvollen Grenzen setzen und zeitgemäße Grundtugenden und Schlüsselqualifikationen lehren oder gar vorleben, denn wie sollen sie weitergeben, was sie selber nie erfahren haben? Die Ideologie, ein für nicht richtig erachtetes Verhalten der Kinder ohne irgendeine Sanktion hinzunehmen, überforderte diese Kinder, die sich natürlich im Dunstkreis einer erfahrenen Grenzenlosigkeit entsprechend ‚zwanglos‘ und ‚grenzenlos‘ entwickelten, dabei aber vielfach die erwarteten Handlungsmuster von ‚kreativen und selbst bestimmten Mitgliedern der Gesellschaft‘ (so das Credo der damaligen Denkungsart) vermissen ließen und immer noch lassen. So erlebt man heute vielfach Kinder, die - laut Klage vieler Eltern - völlig außer Rand und Band eben diese Eltern sowie ihre Umgebung dominieren und teilweise sogar terrorisieren. Diese Laissez-faire-Einstellung „hat im Alltag zu einer weitgehenden Verwöhnung der Kinder und Jugendlichen geführt. Slogans wie ‚Ich will alles und das sofort!‘ und deren permanent unterschwellig zustimmende Verbreitung in den Massenmedien zeigen schon seit mehr als 20 Jahren an, dass Anstrengung, Leistung, Disziplin im persönlichen wie im öffentlichen Leben und damit auch in der Erziehung nicht mehr ‚trendy‘ sind.“ (Tymister 2002, S. 6).

Auch die 14. Shell-Studie stellt fest, dass die „Spielräume für die Selbstbestimmung des Verhaltens und die Selbstorganisation der Persönlichkeit [...] deutlich gestiegen“ sind und führt dies zurück auf „die frühe Partizipation der jungen Generation am Konsumwarenmarkt und den modernen Kommunikationsmedien [...] wie auf die schwindenden pädagogischen Einflüsse von Eltern und Berufserziehern“ (Hurrelmann 2002, S. 33).

Kinder und Jugendliche mit diesen erzieherischen Grundlagen sollen nun in der Schule Wissen und Bildung vermittelt bekommen, wobei Bildung häufig als Inbegriff von gelungenem Lernen schlechthin gilt. Dies geht nicht ohne eine gewisse positive Grundeinstellung zur Leistung und nicht ohne Bereitschaft, das eigene Lernen bewusst wahrzunehmen und zu gestalten. Erfolgreiches Lernen setzt geistige Offenheit, Akzeptanz der Notwendigkeit von selbst gesteuerten Lernprozessen sowie die Bereitschaft sich selbst zu fordern voraus. Dies gilt für alle Lernprozesse im Leben eines Menschen – für theorie- oder praxisorientiertes Lernen, für sach- oder fachgerichtetes Lernen sowie für soziales Lernen im Sinne von Anerkennen und Umsetzen notwendiger Normen und Regeln als Basis für ein rücksichtsvolles und selbstverantwortliches Zusammenleben innerhalb der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppierungen. „Bildung ist deshalb viel mehr als Ausbildung und Qualifikationserwerb; sie ist Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten“ im Sinne von „Daseins- und Lebenskompetenz“ (Forum Bildung 2001). Lernen wird damit

„eine konstruktive, das heißt aktive und produktive Leistung jedes Einzelnen“⁵⁰,“ wobei Bildung „zur wichtigsten Ressource gegenwärtiger Alltagsbewältigung“ wird.

Entzieht sich aber dieser Einzelne – hier der Schüler – im Unterricht der Einflussnahme durch den Lehrer, verweigert er das sich Einbeziehen lassen in das Unterrichtsgeschehen, das Mitverfolgen und Mitdenken in kognitiven Prozessen, steht der Lehrer vor dem Problem, eventuell vorhandene Blockaden (entstanden aus Trotz, aus lange Zeit eingeübter Verweigerung, aus Übermüdung durch Reizüberflutung, aus Unvermögen sich selbst zu fordern, aus der Ablehnung von Fremdbestimmung, aus der Verarbeitung familiärer Problemlagen, aus der Tatsache heraus, dass der Schüler schon lange den stofflichen Anschluss verpasst hat...) zu überwinden. Da sich in der Regel nicht nur ein Schüler auf diese Weise geistig aus dem unterrichtlichen Geschehen verabschiedet⁵¹, wird Unterricht für den Lehrer zunehmend „eine Art gehetztes Management, das über die vorhandenen Erwartungen eigentlich nur erstaunt sein kann“ (Oelkers 2000/1, S. 5), denn geht er auf die unterschiedlichen Ursachen dieser Form von „Schulmüdigkeit und Schulferne“ (ebd. S. 9) ein und versucht jedes Kind dort abzuholen, wo es steht – also jede Blockade spezifisch zu bezwingen - bleibt kaum noch Zeit mehr für ausgefeilte, interdisziplinäre, differenzierende, individuell fördernde Formen von Bildungsabsicht. Er muss Prioritäten setzen zugunsten einer Zielsetzung und kommt in eine innere Zwickmühle. Aus Erfahrung weiß heute jede Lehrkraft – auch schon die Junglehrer und –lehrerinnen – wie sehr Eltern von ihnen erwarten, dass sie sich ganz spezifisch mit der Problemlage ihres Kindes auseinandersetzen, um es individuell seiner persönlichen psychischen und kognitiven Entwicklung entsprechend zu fördern.

Dieser Anspruch und die Erwartungen der Öffentlichkeit, die sich sehr stark von seinem eigentlichen Auftrag - nämlich methodisch und didaktisch aufbereiteter Unterricht im Sinne von Instruktion und Unterweisung - unterscheiden, führen zu einem Belastungsempfinden ganz anderer Qualität. Es geht nicht mehr nur um Planung, Vorbereitung, Korrektur, Konferenzen, Schriftwesen und ausgefeilte Methoden, sondern um eine Reparatur der unterschiedlichsten, extern entstandenen Persönlichkeits-Defekte, deren verschiedenartig auftretende Phänomene auf sehr heterogene Genesisprozesse schließen lassen, deren Kausalitäten den Lehrern aber in den wenigsten Fällen einsichtig sind. Da die meisten Auffälligkeiten störenden Charakter haben, muss eine ständige, den Unterrichtsverlauf wieder und wieder unterbrechende Reaktion erfolgen, von deren permanenter Erfolgswahrscheinlichkeit der Intervenierende aber keinesfalls überzeugt sein kann.

Diese Form der Belastungsqualität zermürbt und frustriert im Laufe eines jeden Schultags jeden Tag aufs Neue und bringt Lehrerinnen und Lehrer oft an den Rand ihrer persönlichen Toleranzgrenze, zumal gleichzeitig gefordert – nicht nur erwartet – wird, dass Lehrkräfte der steigenden Beanspruchung mit Gelassenheit, Nachsicht und Besonnenheit begegnen. Ein schreiender, schimpfender Lehrer ist a priori ein schlechter Lehrer. Das Gefühl der Ermüdung, Frustration und schließlich Resignation, weil trotz eines intensiven Engagements die gewünschte Situationsänderung nicht eintrat, nimmt der Lehrer mit nach Hause. Er kann sich dieser seelischen Belastung und geistigen Auseinandersetzung über die Schulzeit hinaus nicht

⁵⁰ Was ist "verständnisintensives Lernen"? Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung.

⁵¹ Auch die Expertenrunde Forum Bildung stellt eine „steigende Zahl von Kindern und Jugendlichen, die aus dem System Schule aussteigen“ fest.

entziehen, er vermag es nicht selbst zu regulieren wie etwa den Arbeitsaufwand für Unterrichtsvorbereitungen oder Klassenarbeiten. Der hängt ganz allein von dem persönlichen Leistungsanspruch und der Einsatzbereitschaft ab und kann entsprechend selbst durch Arbeitsreduktion oder –verlagerung reguliert werden. Die Diskrepanz zwischen Außenerwartung und tagtäglicher Realität wird jeden Tag neu erfahren, gefährdet irgendwann die Selbstwertregulation und verwandelt „glühende Idealisten, denen keine Anstrengung zu groß war, in deprimierte, erschöpfte, misstrauische und leicht reizbare Zyniker, die ihre Klientel (Schüler) zunehmend gleichgültig und abweisend behandeln“ (Berger 2002, S. 1)⁵². Dass nicht alle Betroffenen die gleichen Symptome zeigen, liegt - nach der Aussage von Berger und auch vorher hier schon erläutert- wahrscheinlich an der Tatsache, dass Menschen offensichtlich über unterschiedliche „Bewältigungsstrategien oder Ressourcen verfügen, die vor Verletzungen in der Arbeit schützen“ (vgl. III.1.2.3.2 und III1.2.2.2). Auch der Umgang des Einzelnen mit der Arbeit, der persönliche Stellenwert innerhalb seiner sozialen Beziehungen auch außerhalb der Schule sowie individuelle Möglichkeiten der Selbstwertregulation sind laut Berger wichtige Einflussfaktoren.

Richtig scheint aber aus langjähriger Beobachtung, dass dieser Wandel im Belastungsempfinden von der rein arbeitsorganisatorischen auf die psychisch-soziale Ebene zu diesen vielfältigen Irritationen im Lehrerhabitus führt. Im Bewusstsein einer pädagogischen Verantwortung seinen Schülern gegenüber erleben Lehrerinnen und Lehrer täglich erneut, dass sie ihren oft schon recht bescheidenen Ansprüchen nicht gerecht werden, weil sie in den meisten Fällen Schülern keine wirkliche Hilfestellung anbieten können. Keiner vermag mehr die Belastungen genau abzuschätzen und Außenstehende können sie nicht einschätzen.

Arbeitszufriedenheit lässt sich auf diese Weise nicht einstellen, weil der nächste Tag neue, oft an die Selbstachtung gehende Herausforderungen bringt, so dass bei vielen Kolleginnen und Kollegen der Gedanke an Schule und Unterricht innere Spannungen oder gar Angstgefühle erzeugt. Auch König erkannte bei seinen Untersuchungen zum Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf die Alltagsbewältigung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, dass diese ihre Erzieherrolle als äußerst ambivalent empfinden und sie aus diesem Grund gehäuft mit Versagensängsten sowie Insuffizienzgefühlen zu kämpfen haben. (König 2003). Diese Ambivalenz resultiert aus den „...als notwendig erkannten Erziehungsaufgaben und den eingeschränkten Möglichkeiten der Realisierbarkeit“ (Jürgens 1996, S. 31).

1.3.5 VERSTÄRKUNG DES BELASTUNGSPROZESSES DURCH REGULATIONSHINDERNISSE

Die Handlungsvorhaben der Lehrkräfte werden darüber hinaus in der Regel zusätzlich beeinträchtigt durch Stressoren, die sich in Form von so genannten Regulationshindernissen (Behinderungen eines regulären Ablaufs geplanter Handlungen) auswirken. Zu den Stressoren mit besonderer regulationshindernder Bedeutung zählen:

⁵² Der Diplom-Psychologe Peter Berger arbeitet in der Hardtwaldklinik mit Lehrern und Lehrerinnen, die unter berufstypischen Belastungsreaktionen leiden.

-
- Soziale Stressoren: Probleme in der täglichen Interaktion vor allen Dingen mit den Schülern, aber auch den Eltern und selbstverständlich auch mit den sonstigen Mitgliedern des Kollegiums.
 - Zu den Stressoren in der Lehrer-Schüler-Interaktion zählen alle unterrichtswidrigen Faktoren, die von den Schülern ausgehen, wie z.B. ein ständig hoher Lärmpegel - akute Unaufmerksamkeit verbunden mit Konzentrationsmangel - Hyperaktivität oder sonstige, die Arbeitsruhe beeinträchtigende Unruheherde - arbeits- und lernverweigernde Haltung bei den Schülern (Verweigerungshaltung) - undiszipliniertes Betragen – Negierung von notwendigen Anordnungen - Infragestellen der Lehrerautorität - verbale Entgleisungen – verbale oder gar körperliche Gewaltäußerungen gegenüber Mitschülern.
 - Schulhygienische Stressoren: Eine Beeinträchtigung der Handlungsregulation kann durch bestimmte Rahmenbedingungen der Arbeit entstehen wie unzumutbare räumliche Verhältnisse (kleine Klassenräume, schlechter Schallschutz, mangelhafte Beleuchtung) dauerhafte Belastung durch zusätzlichen Außenlärm, schlechte mikroklimatische Verhältnisse (Wärme-Kälteregulierung, Belüftung).
 - Schulorganisatorische Stressoren: Überfüllte Klassenzimmer – personelle Unterversorgung - unzureichende Lehrmittel und fehlendes Arbeitsmaterial (z.B. neue Bücher) – nicht erfüllbare Lehrpläne – fehlende Fachräume (werden als Klassenräume benötigt) – keine Differenzierungsmöglichkeiten.

Bei diesen Stressoren handelt es sich nach Herzbergs „Zwei-Faktoren-Theorie“ ausschließlich um „Faktoren, die sich nicht auf die Arbeit selbst, sondern auf den ‚Kontext‘ beziehen“, die Herzberg deshalb „lediglich als ‚Hygienefaktoren‘ im Arbeitsprozess“ definiert und die man „als Grundbedürfnisse ansehen“ könnte, „als Faktoren, die den Mitarbeiter in der Arbeitswelt ‚gesund‘ erhalten“ (Weinert 1998, S.150). Der Mangel einzelner oder gar mehrerer „extrinsischer“ Faktoren verstärkt den Belastungseffekt und erhöht entsprechend die innere Unzufriedenheit, weswegen sie in der Organisationspsychologie auch als „Unzufriedensteller“ bezeichnet werden.

Wie verschiedene Umfragen belegen, sind die extrinsischen Hauptdeterminanten des Belastungsprozesses bei Lehrern und Lehrerinnen Klassengröße und Häufung von Problemschülern mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Verhaltensoriginalitäten. 1999 wurde über alle Schultypen verteilt eine Studie zu den Belastungen im Lehrerbereich erstellt, bei der deutlich wurde, dass die Hauptproblematik nicht aus der steigenden Stundenzahl resultiert, sondern eindeutig aus den eben genannten Faktoren, wobei die Belastung durch schwierige Schüler mit der steigenden Klassenfrequenz wächst: „So wird die große Klasse eben besonders dann zum Belastungsfaktor, wenn sich damit auch der Wirkungsgrad störenden Verhaltens erhöht. Und wenn auf diese Weise jede einzelne Unterrichtsstunde einen enormen Kraftakt bedeutet, fällt natürlich auch die Stundenanzahl besonders ins Gewicht“ (Schaarschmidt 2004, S. 72).

Dazu kommt, dass Pausen nicht als Erholungsphasen zum Belastungsausgleich genutzt werden können, da in dieser kurzen Zeit zwischen den Unterrichtsstunden neben einigen notwendigen organisatorischen Handlungen sowohl die kollegialen als auch die Schüler-Lehrer-Interaktionen konzentriert wahrgenommen werden müssen. „Pausen sind für Lehrerinnen und Lehrer alles andere als Phasen der Entspannung. Meistens sind sie angefüllt mit schnellen Absprachen und hastigen letzten Vorbereitungen für die nächste Stunde. Und nicht selten gibt es Konflikte zwischen Tür und Angel, die schwären und wuchern, weil sie kaum jemals richtig

aufgearbeitet werden. Die vielen größeren oder kleineren Entscheidungsprozesse und Konflikte erzeugen Stress“ (Kretschmann). „Da strömt alles auf mich ein!“ ist eine typische Aussage in meiner Befragung. Laut Rudow, der sich bei der Auflistung typischer belastender Pausenaktivitäten auf eine Untersuchung von Wulk 1988 bezieht, „dominieren Aktivitäten mit einem relativ hohen Belastungsgrad. Die Vorbereitung von Experimenten und Verwaltungsarbeiten belasten die Lehrer am stärksten“ (Rudow 1994, S. 69).

Man geht davon aus, dass der Schulvormittag gekennzeichnet ist durch unterschiedliche Belastungsphasen mit hoher Beanspruchung zu Beginn (starke Konzentration auf gelingende kognitive und emotionale Schüler-Motivation als Grundlage für einen gelingenden Lernprozess) und am Ende (Zusammenfassung, Wertung und Einordnung des Stundenergebnisses). Während des Unterrichtsverlaufs sollte eigentlich die Belastungskurve absinken, wenn der Lehrer in der Lage ist, die Übergänge reibungslos zu gestalten, notwendige Leistungs-differenzierungen einzuplanen und zu bewältigen sowie vor allen Dingen seine eigenen Handlungsregulationen mit Hilfe eines anerkannten Regelsystems effektiv einzusetzen. Die meisten zwischen zwei Doppelstunden liegenden Pausen sollen anfänglich zur emotionalen Verarbeitung erlebter Beanspruchungen – unter Umständen auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen – ein Belastungstief aufweisen, um gegen Ende in Form einer Art Prephase eine Antizipation auf die darauf folgende neue Belastungssituation zu ermöglichen

Aus weiter oben schon genannten Gründen kommt den ohnehin sehr kurzen Pausen in der Regel eine andere Bedeutung zu und was den Ablauf des Unterrichts anbelangt, entspricht die Belastungskurve in den überwiegenden Stunden auf Grund der Einwirkungen unterschiedlichster Sozialer Stressoren auch nicht annähernd dem hier nur skizzierten Idealschema. Laut Stähling kommt es in vielen unterrichtlichen Situationen viel mehr zu einem so genannten „Aufschaukelungsprozess“, bei dem sich die Belastungssituation des ohnehin schon belasteten Lehrers in dem Maß kontinuierlich erhöht, wie sich die „Handlungsregulation des Lehrers“ verringert, denn „um so größer werden in der Folge davon die Stressoren Unaufmerksamkeit der Schüler und der Lautstärkepegel“ (Stähling 1998, S. 27).

Beruft man sich auf die Merkmale bzw. Stressfaktoren, mit denen Oelkers den Lehrerberuf charakterisierte (vgl. III.1), kommt außerdem der ganz wesentliche Aspekt des permanenten Zeitmangels hinzu, der nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Störaktionen und die vermeintlich notwendigen Lehrerreaktionen ausgelöst wird. Unterricht ist für Oelkers im Wesentlichen „Zeitgestaltung“ und er beschreibt eine Art Domino-Effekt, der sich tagtäglich neu abspielt, wenn er sagt: „In der Erfahrung der Lehrkräfte ist Unterricht immer gleichbedeutend mit zu wenig Zeit, die auf merkwürdige Weise nicht vorhanden ist und zugleich davonläuft!“ (Oelkers 2000/2, S. 8). Dabei geht er davon aus, dass prinzipiell schon durch eine eher zu weitläufige und zeitraubende Planung für den zeitlichen Unterrichtsablauf bei den meisten Lehrern das erste Zeitdefizit entsteht. Das Unterrichten selbst ist zusätzlich beherrscht von dem Druck, ständig auf andere Prioritäten - wie auf die beschriebenen diversen Exkurse durch unerwünschte Schüleragitationen - als die zu vermittelnden Inhalte reagieren zu müssen, die den Zeitplan des Lehrers bezüglich des Unterrichtsziels derart unproduktiv belasten, dass am Ende der Stunde die gesetzten Ziele nur selten erreicht werden können – von Lehrplannerfüllung kann oft gar nicht mehr die Rede sein. Aber wenn Schülerinnen und Schüler sehr diszipliniert sind, dann kann der Lehrer „das vorbereitete Unterrichtskonzept nur episodisch umsetzen, weil er wiederholt auf die Disziplin einwirken muss“ (Rudow 1994, S. 25). Damit wächst im Lehrer das Bewusstsein, seinem Ideal von Unterricht nicht mehr gerecht zu werden, im Hintergrund türmt sich ein Berg von Unerledigtem. „Was nicht getan werden konnte, wird zur Belastung, mindestens im Sinne von Hintergrunderwartungen, die die ständigen Ver-

säumnisse festhalten und aufschichten.“ Es muss ständig selektiert werden, welche Bedürfnisse und Anforderungen im weiteren Unterrichtsgeschehen Vorrang haben. Wichtige Anliegen und Erfordernisse müssen zurückgewiesen werden und das Erleben umfassender persönlicher Unvollkommenheit mit dem Resultat eines permanent schlechten Gewissens auf Grund der unvermeidlichen Versäumnisse stellt sich ein. Dabei ist ohnehin „die Lösungskapazität begrenzt, während im Ideal die Lehrkräfte für alles zuständig sein sollten, was für Unterricht und Umgang bedeutsam zu sein scheint, und das ist tatsächlich nahezu ‚alles‘“ (Oelkers 2000/2, S. 5).

1.3.6 BEEINFLUSSUNG VON ARBEITSZUFRIEDENHEIT UND ARBEITSGESUNDHEIT

Geht man davon aus, dass alle Menschen ganz bestimmte Grundbedürfnisse haben, die sie bestrebt sind zu befriedigen, dann geht diese Arbeit entsprechend Herzbergs Bedürfnistheorie von dem Postulat aus, dass es für die Beteiligten in einem Arbeitsprozess nur zwei Sätze von Grundbedürfnissen gibt:

1. Die oben schon erwähnten grundlegenden „Hygienebedürfnisse“, die deshalb „extrinsische“ Faktoren genannt werden, weil sie nicht aus dem eigentlichen Arbeitsprozess an sich erwachsen, sondern von außen her, vom Umfeld angeregt werden wie zum Beispiel der Führungsstil der Vorgesetzten, die Bedingungen am Arbeitsplatz (Arbeitszeit; Räumliche Verhältnisse bezüglich Größe, Ausstattung, Belüftung, vorhandene Immissionen;) Verwaltungsprozesse, soziale Beziehungsgefüge, Vergütung und ähnliches.
2. Die „Motivationsbedürfnisse als Bedürfnisse ‚höherer Ordnung‘“ (Weinert 1998, S.150) oder „intrinsische“ Faktoren, die von innen her, aus eigenem Antrieb durch das Interesse an der Sache, also aus dem Arbeitsprozess, resultieren und sich auf die Substanz der Arbeit selbst beziehen wie „Gefordertsein durch die Arbeit, Stimulation des Interesses, Verantwortung, die von der Arbeit herrührt“ (Weinert 1998, S. 208).

Nach Herzbergs „Zwei-Faktoren-Theorie“ sind diese beiden Bedürfnissätze ausschlaggebend für die Arbeitszufriedenheit des arbeitenden Menschen in einem öffentlichen Arbeitsprozess. Auf die Belastungsdiskussion bezogen verstärkt der Mangel einzelner oder gar mehrerer Faktoren den Belastungseffekt und erhöht entsprechend die innere Unzufriedenheit, weswegen extrinsische Faktoren in der Organisationspsychologie auch als „Unzufriedensteller“ – auch im Sinne von Stressoren - bezeichnet werden. Eine konstante Nichtbeachtung und Nicht-Eliminierung solcher Störfaktoren, die sich nicht auf die Arbeit selbst, sondern auf den „Kontext“ beziehen, löst unterschiedliche negative Beanspruchungsfolgen aus, die das Wohlbefinden und somit auch die Arbeitszufriedenheit, in Folge die Qualität der Arbeit und langfristig die Gesundheit beeinflussen. Allerdings führt eine Erfüllung dieser Hygienebedürfnisse nicht zwangsläufig schon zur Zufriedenheit am Arbeitsplatz, vielmehr herrscht lediglich keine Unzufriedenheit, doch sind die Mitarbeiter deshalb nicht notwendigerweise schon motiviert.

1.3.6.1 STRESS ALS BEANSPRUCHUNGSREAKTION INFOLGE NEGATIVEN BELASTUNGSERLEBENS

Beeinträchtigen also Störfaktoren im Sinne von Stressoren permanent das Wohlbefinden eines Menschen, weil dieser sich nicht in der Lage fühlt, mit seinen Reaktions- und Handlungsmög-

lichkeiten den situativen Anforderungen zu begegnen und einen für sich selbst befriedigenden Lösungsprozess zu initiieren, führt diese offene, negativ erlebte Interaktion zwischen Mensch und Problem zu dauerhaften Ermüdungserscheinungen, dem Gefühl der Monotonie und setzt möglicherweise einen Stressmechanismus mit den unterschiedlichsten körperlichen Reaktionen in Gang. Der Mensch erfährt den so genannten Distress⁵³ als negative Stressreaktion auf Überforderung und Belastung und nur um diese Variante geht es in der folgenden kurzen Abhandlung, wenn von Stress und im nachstehenden Abschnitt von Burnout die Rede ist.

Ob Distress oder Eustress, Stress ist also, bezogen auf das Drei-Ebenen-Modell nach Rudow, immer eine physiologische, kognitive und emotionale Reaktion auf einen psychischen oder physischen Stimulus beziehungsweise Stressor der

- physikalischen Art (extreme Temperaturen, Lärmeinwirkung, ...)
- chemischen Beschaffenheit (Schadstoffeinwirkungen, Drogenkonsum, ...)
- medizinischen Ausprägung (Infektionen, Operationen, chronische Krankheiten, ...)
- psychischen Beeinträchtigung (Isolation, Scheidung, Tod, Leistungsdruck, ...).

Diese Reaktion kann entweder innerhalb der Reaktionsbreite des Organismus ablaufen oder die individuellen Reaktionsmöglichkeiten des Organismus überschreiten, dann fühlt sich der Mensch gestresst. „Stress ist die Antwort des Organismus auf jede Beanspruchung“ (Selye 1976, S. 3), und diese stets gleich ablaufenden biologischen Reaktionen umfassen immer eine Bewertung des Reizes über den Hypothalamus im Zwischenhirn und die ausgelöste Überfunktion der Nebennieren. Über die Erregung des Sympathikusnerven und die Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin aus dem Nebennierenmark werden alle Kräfte mobilisiert für eine der Situation angepasste Reaktion unter der Mobilisierung hoher Energiepotentiale, die zu Leistungen befähigen, die im Ruhezustand nicht denkbar wären. Temporäre Wirkungen auf das Herz-Kreislaufsystem und den Atmungsprozess vervollständigen die leistungssteigernde Wirkung. Stress ist demnach „eine adaptive Reaktion, die durch interindividuelle Unterschiede herbeigeführt wird“ (Weinert 1998, S. 234) und war quasi als ‚Notfallreaktion‘, früher ein Schutzprinzip für die Lebewesen in freier Wildbahn, das entweder Flucht- oder Kampfverhalten auslöste. Heute weiß man allerdings sehr genau, dass bei allen Beanspruchungen positiver wie negativer Ausprägung, also bei großer Freude und Ekstase, bei großem Leid oder Schmerz, immer dieselben körperlichen Reaktionen ausgelöst werden, aber nur die negativ erfahrenen Stressoren wirken bei Akkumulation sowohl auf der physiologischen als auch auf der kognitiven und psychischen Ebene Krankheit begünstigend.

Wie auch schon im Verarbeitungsprozess erlebter Belastung betont, werden die Stresserfahrungen eines Menschen sowie die ausgelösten Stressreaktionen stark beeinflusst von den interindividuellen Merkmalen und Unterschieden sowohl auf der Ebene demographischer Daten (Geschlecht und Alter mögen teilweise eine Rolle spielen) als besonders im Bereich der Bewältigungsstile, des Persönlichkeitstypus, der sozialen Unterstützung und der Selbstwirksamkeit beziehungsweise des Selbstwertgefühls. Von der persönlichen Bewertung einer Belas-

⁵³ Selye, der Pionier der Stressforschung, definierte Stress als „lebensimmanenten Vorgang“, der eine „neutrale biologische Wertigkeit“ besitzt. Damit kann es sich bei Stressempfindungen um angenehme oder unangenehme Erlebnisse handeln, für die Körperreaktion ist das nicht von Bedeutung, denn der „biologische Stressmechanismus läuft immer dann ab, wenn der Körper gefordert wird“ Die eher motivierende und stimulierende Form nannte er Eustress. (Selye, H., 1976, Vortrag: "Stress und Burnout". 1. Internationale Konferenz: "Durch Stress-Abbau zu einer gesunden Gesellschaft". Universität Hamburg)

tungssituation hängt es schließlich ab, ob eine spezifische Arbeitsbelastung als Stressor wahrgenommen wird, weil er „eine reale oder potentielle Gefährdung tätigkeitsbestimmender Bedürfnisse beziehungsweise Motive (Bedrohung des Selbstkonzeptes, des Wohlbefindens, der Gesundheit usf.) impliziert“ (Rudow 1994, S. 92).

Das Gefühl von persönlich erlebtem Distress ist also eine reaktive Folgeerscheinung kontinuierlichen negativen Beanspruchungserlebens aufgrund eines permanenten und simultanen Einflusses multipler, nicht zu bewältigender Belastungsfaktoren im Lehrerberuf. Doch dieser multifaktoriell bedingte Lehrerstress benötigt professionelle Strategien auf der persönlichen und organisatorischen Ebene, damit durch externe Intervention im Sinne einer Veränderung der Arbeitsbedingungen im weitesten Sinne und/oder durch die Aneignung persönlicher Bewältigungsmuster, die ein vermindertes Stresserleben garantieren oder doch wahrscheinlich machen, für Lehrerinnen und Lehrer bessere Adaptationsvoraussetzungen erwirkt werden.

In diesem Zusammenhang erhält – entsprechend dem Anliegen dieser Arbeit – Schulsozialarbeit ihren besonderen Stellenwert als unterstützendes Subsystem der Schulentwicklung, das in ihrer Funktion der sozialen Unterstützung verhaltensauffälliger und verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler abschwächend oder sogar reduzierend auf gewisse Belastungsfaktoren einwirken kann. Unter dieser Prämisse werden im ersten Interview Fragen gestellt nach dem Belastungserleben selbst bezüglich der Situationen oder Ereignisse, die Lehrerinnen und Lehrer an einem Unterrichtstag als belastend erleben, nach der Belastungsverarbeitung hinsichtlich der persönlichen Verarbeitungsstrategien und Handlungsmuster in schwierigen kollidierenden Situationen und nach erwünschten, aus ihrer Perspektive als hilfreich erachteten Maßnahmen, wobei einzelne Fragen die Schulsozialarbeit bewusst ins Blickfeld der Interventionsmöglichkeiten rücken. Das zweite Interview dient der Überprüfung bezüglich einer Realisierung vorher vorhandener Hoffnungen und Erwartungen oder gehegter Skepsis in eher defensiver Haltung.

1.3.6.2 BURNOUT INFOLGE PERMANENTEN ERLEBENS NEGATIVER BEANSPRUCHUNGSREAKTIONEN

Gilt Stress als Reaktion des Körpers auf kontinuierlich erlebte negative Beanspruchungen, so ist Burnout die Folgeerscheinung dauerhaft erlebter Stresssymptome auf der emotionalen Ebene, also „ein durch Stress verursachtes Problem“ (Weinert 1998, S.248). Als stressrelevante physiologische Indikatoren gelten Funktionsstörungen im Herz-Kreislauf- und Magen-Darm-System, die bei wiederholtem Auftreten den Charakter einer chronischen Krankheit annehmen können. Gleichzeitig kann auf der kognitiven Ebene eine Verminderung der persönlichen Handlungskompetenz eintreten, die sich in Konzentrations- und Gedächtnisstörungen niederschlägt und sich als komplexe Störung im Arbeitsprozess bemerkbar macht. Ein solches vorerst nur als „Einschränkung der Handlungskompetenz“ auftretendes Symptom „kann bis zum Zerfall der psychischen Handlungsstruktur führen, zum Beispiel im Endstadium von Burnout“ (Rudow 1994, S.57).

Burnout beschreibt einen typischen emotionalen Erschöpfungszustand als Endzustand eines schleichenden Prozesses infolge permanent auftretender täglicher Belastungen in so genannten ‚helfenden Berufen‘ beziehungsweise Kontaktberufen und drückt sich aus durch Depersonalisierung, reduziertem Wirksamkeitserleben als Gefühl persönlicher Leistungsunfähigkeit bis zum intensiven Fluchtbedürfnis. Diese Form der emotionalen Erschöpfung ist gekennzeichnet durch eine sukzessive Verringerung von Empathie als Antwort auf eine vorher inten-

siv erlebte persönliche Auseinandersetzung – manchmal bis zur Identifikation - mit den Problemen anderer Menschen, für die man sich im Sinne einer Klientenbetreuung zuständig fühlte. Nach Maslach „liegt auf der Ursachenebene die Besonderheit von Burnout in andauerndem emotional beanspruchenden Kontakt mit anderen Menschen“ (Enzmann 1996, S. 28) sowie „die emotionale Reaktion beziehungsweise Erregung, die in der Helfer-Klienten-Interaktion entsteht“ (ebd. S. 29). Allgemeine Stressoren des Arbeitsplatzes und des Berufes tragen nach Enzmann mehr im Sinne einer emotionalen Erschöpfung bei, während „Klientenbezogene Stressoren entscheidend für die Entstehung von Depersonalisierung sind“ (ebd. S. 29).

Auf die emotionale Erschöpfung, die sich bemerkbar macht durch „das Gefühl, emotional ausgelaugt, verbraucht und am Ende der Kräfte zu sein“ (Stöckli 1998, S. 242), und die durch soziale Abstumpfung und zwischenmenschliche Gleichgültigkeit gekennzeichnete Depersonalisierung folgen nicht selten bei Nichtbeachten eines Burnout-Syndroms psychosomatische Beschwerden bis hin zur Neurose oder Depression, verbunden mit diffusen Angstzuständen oder Phobien sowie gehäufte Fehlzeiten am Arbeitsplatz und Frühpensionierungsbestrebungen als Fluchtreaktion aus dem ungeliebten Berufsleben.

Wie die Statistiken der letzten Jahre belegen, ist gerade diese letzt genannte Reaktion unter Lehrern und Lehrerinnen sehr weit verbreitet, der Prozentsatz der bis zum Ende der normalen Berufsarbeitszeit tätigen Lehrerinnen und Lehrer ist äußerst gering. Nach den Recherchen des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt geben von den 90% vorzeitig aus dem Beruf ausscheidenden Lehrkräften medizinische Gründe an, bei bis zu 50% wurden psychosomatische/psychiatrische Diagnosen gestellt. Zahlen aus Bayern belegten schon 1995, dass Lehrern und Lehrerinnen, die beim Amtsarzt vorstellig wurden, zu 80% Dienstunfähigkeit attestiert wurden, davon 42% mit psychischen Erkrankungen. Daneben stehen noch somatoforme Störungen und Angststörungen an der Spitze der Befunde. „Aus gesundheitlichen Gründen ist bundesweit die Hälfte aller Pädagogen mit 60 Jahren nicht mehr im Beruf“, bekundete der Bielefelder Gesundheitswissenschaftler Klaus Hurrelmann in einem Gespräch mit der Deutschen Presse-Agentur im August 2000. Bis zur Pensionsgrenze von 65 Jahren sei kaum noch ein Lehrer im Amt. Schaarschmidt belegte in seiner Potsdamer Studie ein überproportional hohes Gesundheitsrisiko (70%) für Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Kontaktberufen und sah die Begründung in der beruflichen Verausgabung bis hin zur Resignation.

Diese Zahlen machen deutlich, dass der Lehrerberuf Burnout-gefährdet zu sein scheint. Die Erklärung dieses Effekts liegt auf der Hand, gibt es doch kaum Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Bildungsauftrag nicht verquicken mit einer intensiven ‚Helfer‘- Motivation, die ihnen spätestens in der Ausbildung tief eingepflanzt wird – verbunden mit dem idealistischen Anspruch, bei hinreichendem Engagement und unter Einsatz der ‚korrekten‘ methodisch-didaktischen Verfahren zweifelsfrei pädagogisch wirksam sein zu können. Die auf diese Weise gesetzten und schon manifestierten Handlungsziele können aus schon erörterten Gründen in ihrer Vielzahl und Komplexität vor allen Dingen in der Hauptschule nicht annähernd realisiert werden, so dass sich die anfängliche hohe Motivation und ein damit verbundenes persönliches Engagement oft über den schulischen Auftrag hinaus immer wieder erneut als nicht Erfolg versprechend herausstellt und eher zu frühen Frustrationserlebnissen führt. Die häufig immer größer werdende Diskrepanz zwischen Tätigkeitsmotiven und realen Handlungszielen führt – je nach Ausprägung der entsprechenden Personenmerkmale (vgl. III.3.3.3) – zu einer Stagnation des Arbeitseinsatzes auf Grund zwangsläufig aufkeimender Selbstzweifel an den eigenen Fähigkeiten. Folglich „dominieren in der Arbeitstätigkeit zunehmend Erwartungen,

die sich auf Misserfolge, also negative Verstärkungen, beziehen“ (Rudow 1994, S. 131). Das Gefühl, für den eigenen Kraft- und Energieaufwand nicht hinreichend ‚belohnt‘ zu werden, jeden Tag erneut um Akzeptanz der Person, des Lehrerauftrags und der damit verbundenen nötigen Arbeitsruhe und Arbeitshaltung kämpfen und sich vor Angriffen auf die eigene Person zur Wehr setzen zu müssen, führt irgendwann zu einem schmerzlich empfundenen Sinnverlust der beruflichen Tätigkeit. Die daraus resultierende wachsende Distanzierung von den ursprünglichen Zielen führt sukzessive zur Reduzierung des Einsatzes auf ein Mindestmaß an Arbeitsaufwand, unmittelbarem Involviertsein und persönlicher Energie. Das permanente Gefühl persönlicher Ohnmacht und Unwirksamkeit erzeugt Angst und diverse Krankheitssymptome, vor allen Dingen aber den Wunsch nach ‚Flucht‘ im Sinne eines möglichst raschen Berufsausstiegs – und wenn nur sporadisch in bestimmten Zeitabständen über krankheitsbedingte Fehltage.

Ohne Zweifel müssen Maßnahmen ergriffen werden. Die prozesshafte Entwicklung des Burnout-Syndroms verhindert ein frühzeitiges Erkennen und direktes Eingreifen, zumal das Eingeständnis persönlicher Hilflosigkeit und damit ein Outen des persönlichen Desasters in der Regel ausbleiben. Es bleibt nur die permanente Forderung nach Maßnahmen, die im Vorfeld solchen Entwicklungen vorbeugend entgegenwirken, weshalb sich im Rahmen dieser Arbeit die Frage stellt nach der für die Lehrerinnen und Lehrer denkbaren Präventivwirkung von Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Stresserleben und Burnout-Gefährdung (vgl. III.3.3.4)

1.3.7 ZUSAMMENFASSUNG

Die in den letzten Jahren zahlenmäßig zunehmenden Veröffentlichungen über die Belastungen des Lehrerberufs und deren Auswirkungen auf Wohlbefinden und Arbeitsgesundheit der Lehrerinnen und Lehrer haben versucht, die Öffentlichkeit zu sensibilisieren für den Arbeitsplatz Schule und für die tatsächlichen täglichen Beanspruchungen, denen Lehrkräfte in der heutigen Zeit vor, während und nach der Zeit des reinen Unterrichtens ausgesetzt sind. Die Beanspruchungen sind vielschichtig und überfordern eine große Zahl nicht nur der älteren Lehrkräfte bis an die individuelle Belastungsgrenze.

Nun sind nach der Definition der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin Belastungen neutral, führen zu Beanspruchungen, die sich positiv wie negativ auswirken können und sind ohnehin die Voraussetzung, der „Motor für menschliche Entwicklung“ (Joiko 2002, S. 8). Nach der DIN-Definition versteht man unter psychischer Belastung „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (ebd. S. 10). Auf das Berufsleben bezogen wirken diese Belastungen als Arbeitsbedingungen auf den Menschen ein, die sich zusammensetzen aus:

- Art, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufgabe selbst (gestiegene Anforderungen an Lehrkräfte durch veränderte Ausgangsbedingungen, ...)
- der Arbeitsorganisation hinsichtlich der Zeitregelung und des Arbeitsablaufs (schlechtes Zeitmanagement, ineffektive Pausenregelung, wenig Transparenz, ...)
- den zur Verfügung stehenden Arbeitsmitteln als Vollzugsbedingungen,

-
- den arbeitshygienischen Bedingungen (Gebäudekonstellationen, Lärm, schlechte klimatische Regulierbarkeit, Klassenfrequenz, soziale Beziehungen im Kollegium und zur Schulleitung, Verhältnis zu den Schülereltern, ...)
 - und dem Arbeitsplatz als direkte Arbeitsumgebung (Größe und Ausstattung des Klassenzimmers, ...).

Diese von außen einwirkende und deshalb objektive Belastung ist demzufolge a priori vom handelnden Subjekt nicht manipulierbar, wohl aber die psychische Beanspruchung als „unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der Belastung“ (ebd. S. 12). Sie wird durch individuelle Merkmale, Verhaltensmuster und Eigenschaften des Menschen beeinflusst, zu denen jene beschriebenen Personenmerkmale und Verhaltensweisen wie Selbstwirksamkeitserwartung, Ambiguitätstoleranz, Problemlösungsstrategien, Art und Weise der Attribution und Kontrollüberzeugung gehören, und darüber hinaus natürlich auch durch die persönlichen Lebensumstände.

Psychische Belastungen werden dann zu Fehlbeanspruchungen, wenn diese für den Menschen, hier die Lehrkraft, eine zu große und dauerhafte Beanspruchung erzeugen, zumal sich in der Regel ohnehin meistens mehrere negative Auswirkungen in einer Art ‚Aufschaukelungsprozess‘ gegenseitig verstärken. Dabei spielen negative Konstellationen und Fehlentwicklungen innerhalb der Bereiche b) bis e) als extrinsische Faktoren oder so genannte ‚Unzufriedensteller‘ (Herzberg) zwar eine untergeordnete Rolle nach den intrinsischen, auf den Arbeitsprozess selbst bezogenen Faktoren ‚höherer Ordnung‘, doch verstärkt ein Mangel mehrerer solcher Stressoren den Belastungseffekt und erzeugt in der Konsequenz permanent erfahrener Einschränkung persönlicher Handlungskompetenz Unzufriedenheit (‚Unzufriedensteller‘), Ermüdungszustände, innere Unruhe und Lustlosigkeit und initiiert einen Stressmechanismus, der sich zunehmend durch körperliche Beschwerden, im Extremfall durch diverse Krankheiten bis zur Arbeitsunfähigkeit äußern kann.

Eine lang andauernde, als ‚Distress‘ bezeichnete negative Stressreaktion auf der emotionalen Ebene mündet bei zusätzlichen schlechten Umweltbedingungen und Persönlichkeitsstrukturen in einen depersonalisierenden Erschöpfungszustand, der als Burnout besonders häufig in sozialen Kontaktberufen diagnostiziert wird. Statistiken belegen einen Anstieg der an psychosomatischen Folgebeschwerden erkrankten Menschen speziell im Lehrerberuf, verbunden mit einem immer frühzeitigeren Ausscheiden der Lehrkräfte aus dem Schuldienst.

Diese Tatsache verweist auf die veränderten, erheblich gestiegenen Ansprüche an Schule allgemein und an Lehrerinnen und Lehrer im Besonderen. Es reicht heute nicht aus, einen didaktisch und methodisch planmäßig aufbereiteten, für unterschiedliche Leistungsgruppen differenzierten und nach Möglichkeit lebenswelt- und handlungsorientierten Unterricht zur Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen und Schlüsselqualifikationen durchzuführen und gleichzeitig erzieherisch einzuwirken durch die Unterstützung elterlicher und gesellschaftlicher Einübung eines allgemein anerkannten Verhaltens- und Wertekodex‘.

- Der Verlust verbindlicher Wertvorstellungen mit ansteigender Tendenz zur Gewaltverherrlichung,
- Defizite in der familiären Erziehung durch sich auflösenden Familienstrukturen und/oder extrem liberale Erziehungsstile,

-
- die parallel dazu erfahrene Grenzenlosigkeit im Umgang mit Autoritäten, im Konsumverhalten und in der Forderung nach Spaß und Freizeit,
 - die Dominanz der Medien bei der Suche nach normativen, zukunftsweisenden Leitbildern sowie der Orientierung an Vorbildern im Kindes- und Jugendalter,
 - der Verlust sozial stabiler Bindungen und Erfahrungen außerhalb der oftmals nach rücksichtslosen Gesetzmäßigkeiten funktionierenden Peer-Groups,
 - eine zunehmend ablehnende Haltung gegenüber einer leistungsbezogenen, selbstverantwortlichen Lern- und Arbeitshaltung,
 - der Mangel an einem Minimalkonsens der für die Allgemeinheit relevanten gesellschaftlichen Erziehungsziele

überlässt der Schule eine vergleichsweise große Anzahl verhaltensorigineller, verhaltensschwieriger bis verhaltensgestörter, konzentrationsunfähiger, leistungsunwilliger, unmotivierter, gewaltbereiter, regelloser, vereinsamter Kinder und Jugendliche, die eine notwendige Basis an einfachen Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation sowie der ‚Schulfähigkeit‘ vermissen lassen und tagtäglich zum massiven sozialpädagogischen Intervenieren in Schule und Unterricht zwingen. Viele damit verbundenen Erwartungen der Eltern, der Arbeitswelt und letztlich der Gesellschaft sind ursächlich im Lehrer-Berufsbild bis heute noch nicht vorgesehen und demzufolge inhaltlich unklar definiert, sie variieren ohnehin in der Vorstellung der unterschiedlichsten Interessengruppen mit divergierenden Zielvorstellungen.

Schule wird folglich zunehmend überfrachtet mit allen ungelösten gesellschaftlichen Problem- und Fragestellungen, der Aufgabenbereich des Lehrers wurde aufgebläht bei gleichzeitigem Prestigeabbau und Autoritätsverlust, aber die Ressourcen – ob in Form personeller, finanzieller und materieller Unterstützung, als Fort- und Weiterbildung zum Erwerb einer erweiterten sozialpädagogischen Handlungskompetenz oder wenigstens ideell als Aufwertung der Profession - wurden nur bedingt und sehr selektiert zur Verfügung gestellt. Selbst die gerühmten und viel versprechenden Schulentwicklungsprozesse werden letztlich wieder auf den Schultern der Lehrerschaft initiiert und ausgetragen bei gleichzeitiger Erhöhung der Pflichtstundenzahl. Damit wird den Schulen und Lehrkräften weitgehend nicht nur - den Wünschen und Vorstellungen der Öffentlichkeit hinsichtlich der Rangfolge der Qualifizierungsaufgaben entsprechend - die Verantwortung für die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse der Schülerinnen und Schüler, sondern zusätzlich für die Umgestaltung der eigenen internen Arbeitssituation übertragen.

Auf diese Weise erreicht die Qualität der Belastung und Beanspruchung ein Ausmaß, das für viele Lehrerinnen und Lehrer die persönlichen Belastungsgrenzen übersteigt, zumal vielen Versuchen der Einflussnahme und der sozialen Unterstützung die erhofften Verhaltensänderungen bei den Schülerinnen und Schülern versagt bleiben und sich somit die Diskrepanz zwischen externer Erwartungshaltung und individuellem Handlungs- und Erfolgsdruck sowie auch persönlichem pädagogischen Anspruch nicht minimieren lässt, sondern vielmehr als ungelöstes Problem auch den Freizeitbereich überschattet, so dass Frustrations- und Insuffizienzgefühle über Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit dominieren.

2. ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

2.1 ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG

Vor dem Hintergrund des Wissens um die Notwendigkeit pädagogischer Interventionsmaßnahmen zur Sozialisation unserer Schülerinnen und Schüler, der Kenntnis um die Schulentwicklungsbestrebungen zur Reform der Schule von innen heraus und der Erfahrung um den Entlastungs- aber auch Innovationsbedarf bei den Lehrerkollegien wird eine vielschichtige Auseinandersetzung mit allen denkbaren Ansatzpunkten für konkrete Hilfsangebote zur Bewältigung des heutigen Schulalltags unumgänglich. Aus diesem Blickwinkel muss demzufolge auch die Strategie der Schulsozialarbeit hinsichtlich jener Faktoren und Aktionen überprüft werden, die der besseren Bewältigung des Lehreralltags dienlich sein könnten.

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, ob es von den Lehrern und Lehrerinnen als möglich und wünschenswert erachtet wird, einen Interventionsansatz wie die Schulsozialarbeit für die eigene Person in Anspruch zu nehmen im Sinne einer Unterstützungsmaßnahme und/oder Bewältigungsstrategie in der täglichen Auseinandersetzung um erträgliche soziale Umgangsformen und somit als Basis eines für alle Beteiligten förderlichen, planmäßigen und intentionalen Unterrichtens.

- Können aus der Sicht der Lehrkräfte ausgebildete Sozialpädagogen die pädagogische Last der Lehrer bezüglich vielschichtiger Sozialisationsarbeit etwas abmildern, somit die Unterrichtssituation entspannen, die Anspannung der Lehrer bezüglich ihrer Belastungsfaktoren etwas mildern und folglich zu einer größeren Arbeitszufriedenheit und/oder besseren Identifikation mit der eigenen Lehrtätigkeit beitragen?
- Ist ein eingreifendes Handeln der Schulsozialarbeit bei der überwiegenden Zahl der Lehrerinnen und Lehrer überhaupt gewollt? Inwieweit sind sie selbst auch bereit, ihr Handeln darauf abzustimmen?
- Erkennen die Kollegien darüber hinaus auch die Chance, dass die Schulsozialarbeit als Wegbereiter einer humanen Schule auf Grund ihrer intervenierenden Stützangebote auch das soziale Gefüge eines Kollegiums hinsichtlich der Kommunikations- und Kooperationsprozesse und die Stimmung zwischen Schülern und Lehrern allgemein – also die Schulhausatmosphäre – beeinflussen und damit einen erheblichen Beitrag zur Schulentwicklungsarbeit leisten kann? Wenn ja, inwieweit sind sie bereit, sich durch Einbringen der eigenen Person und Zeit darauf einzulassen?

Über eine Darstellung der aktuellen Lehrersituation an fast allen Schulen, speziell aber den Hauptschulen, und eine Exploration bezüglich ihrer persönlichen Belastungskonstellation hinaus soll mit dieser Studie Aufschluss darüber gewonnen werden, inwieweit

- die empirisch erfassbaren individuellen Einstellungen und Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer zu einem konstant an der Schule verorteten Unterstützungskonzept
- sowie die persönlichen Handlungsmuster in der ersten Zusammenarbeit

beeinflussbar sind hinsichtlich einer flexiblen Öffnung für bisher unkonventionelle Hilfsangebote und einer intensiven Kooperation mit den Sozialpädagogen zur besseren Bewältigung der täglichen Beanspruchungssituation. Dabei wird auch die Frage aufgegriffen, ob sich das berufliche Selbstverständnis als Folge der durch Erfahrung entwickelten subjektiven Problemlösungsstrategien und des persönlichen Verständnisses der Lehrerverberufung auf eine produktive, auf Aufgeschlossenheit und Selbstdarstellung beruhende Zusammenarbeit beider Institutionen förderlich und eher störend auswirkt.

2.2 DAS UNTERSUCHUNGSDESIGN

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine explorative, qualitative Längsschnittstudie, bei der in einer gleichen Grundgesamtheit von Volksschullehrern allgemein zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten Daten erhoben wurden. Im Fokus der Untersuchung stehen sowohl die reale Situation der Lehrkräfte im Schulalltag sowie die mögliche potentielle Veränderung der schulischen Problemlagen durch die Installation von Schulsozialarbeit als Form von Jugendhilfe an Schulen. In diesem Sinn handelt es sich eigentlich um eine so genannte Trendstudie als Sonderfall der Längsschnittuntersuchung, da sie gleiche Merkmale an unterschiedlichen Stichproben (zweimal drei Lehrergruppen aus drei unterschiedlichen Schulen) erhebt, aber die gleiche Grundgesamtheit (alle Volksschullehrer) repräsentiert (vgl. Tab. 3).

	SCHI	SCHII	SCHIII	Gesamt
w	7	7	6	20
m	2	3	4	9
w+m	9	10	10	N = 29

Tab. 3: Grundgesamtheit der interviewten Lehrkräfte

Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass die Kolleginnen und Kollegen zum Zeitpunkt des ersten Interviews entweder noch keine (Schule I und Schule III) oder nur kurzfristig Berührung (Schule II) mit der Einrichtung hatten, weil die Installation der Schulsozialarbeit zeitgleich mit den Interviews oder nur wenige Monate vorher vollzogen wurde. An einer Schule allerdings verfügten die Interviewpartner mangels fehlender Vorinformationen nur über geringe Kenntnisse bezüglich Struktur, Konzept und Zielsetzung dieser Einrichtung.

2.3 METHODE DER DATENERHEBUNG

Bei der Wahl der Methode und des Vorgehens waren zwei Zielvorgaben von Bedeutung:

1. Zum einen wird im ersten Interview versucht, Daten für ein realistisches Bild von der akuten Lehrerbelastung, ihren Ursprüngen und Bewältigungsversuchen sowie dem Wunsch der Lehrkräfte nach Unterstützungsmechanismen zu bekommen. Diesen Aufgaben, Beanspruchungen und partiellen Überforderungen soll am Ende der ersten Phase eine Interventionsmethode in Aussicht gestellt werden, die unter ganz bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen für Lehrerinnen und Lehrer hilfreich sein könnte bei der Bewältigung der Alltagsprobleme mit Schülern und Eltern. Die

Fragen sollten aber schon die Notwendigkeit verdeutlichen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich öffnen, ihre Position allein im Klassenzimmer als Einzelkämpfer aufgeben und bei der Wahl des meistens favorisierten Ansatzes einer integrierten Schulsozialarbeit in enger Kooperation mit den Sozialpädagogen arbeiten müssen. Dabei erhält jeder einzelne Kollege die Gelegenheit, sich rein theoretisch – bei Bewusstmachung vieler möglicher Konfliktsituationen – schon gleich von einer zukünftigen Inanspruchnahme dieser Maßnahme zu distanzieren oder seine Bereitschaft und sogar positive Erwartungshaltung zu signalisieren.

2. In der zweiten Phase war geplant, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Sachlage nicht mehr nur rein hypothetisch einschätzen müssen, sondern auf Grund tatsächlicher erster Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen zu ersten eigenen Urteilen gelangen können und durch einen ständigen Abgleich mit den ehemals gemachten Äußerungen zu einem bewertenden Urteil für ihre eigene Person gelangen sollten.

Die Kombination beider Erhebungen soll dann Aufschluss geben über die tatsächliche Beeinflussung der Lehrarbeit, der Lehrerbelastung, der Arbeitszufriedenheit und des Wohlbefindens am Arbeitsplatz hinsichtlich einer gleichzeitigen Verbesserung seiner Unterrichtssituation allein durch die Installation der Schulsozialarbeit als Maßnahme der Schulentwicklung und durch die Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen als professioneller Vertreter der Jugendhilfe. Dabei soll eine Theorie der Beeinflussung von Lehrergesundheit durch ein an der Schule installiertes professionelles Unterstützungssystem aufgestellt werden, die Aufschluss darüber gibt, unter welchen Prämissen bezüglich der zwischenmenschlichen und Aufgaben orientierten Schwerpunktsetzung ein solcher Entlastungsmechanismus im Dienst der allgemeinen Schulhausatmosphäre und der Stabilisierung der Lehrerpersönlichkeit mit Reflexion auf das Unterrichtsgeschehen wirken kann. Um möglichst vielseitig alle Merkmals- und Individualitätsausprägungen der Lehrerinnen und Lehrer zu berücksichtigen, wurden gegebenenfalls auch typologische Vergleiche angedacht.

Zur Annäherung an diese Zielvorgaben bot sich für die vorliegende Erhebung die Alternative eines rein quantitativen Vorgehens mittels einer operationalisierten Fragebogenerhebungen, einer qualitativen Interviewmethodik oder einer Kombination beider Methoden, also zum Beispiel einer Interviewmethode im ersten Durchlauf und einer Nacherhebung mittels eines Fragenbogenkonstrukts. Da sich Schulsozialarbeit, wie sie hier verstanden wird, nur im Konsens mit Schule definiert und somit auch nicht losgelöst von den Meinungen und Einschätzungen der damit konfrontierten Lehrerinnen und Lehrer erörtert werden kann, schien es bedeutsam, auf Methoden zurückzugreifen, die einen näheren Kontakt mit dem Forschungsfeld erlauben, so dass die Entscheidung zugunsten eines Interview-Verfahrens fiel, bei dem je nach Wahl des Interviewtyps „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts zur Geltung kommen“ kann (Flick 2000, S. 94). Damit erhält „der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen“ (Lamnek 1995, S.61).

Von großem Vorteil schien mir auch die Tatsache, dass durch die persönliche Datenerhebung in der jeweiligen Schule als Forschungsfeld und Ort der Thematik und gleichzeitig als vertrautes Umfeld der Versuchspersonen ein besserer Zugang zu persönlichen, freimütigen und unverfälschten Ausführungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer gewährleistet schien als durch die Anonymität eines Fragebogens. Durch die von Lamnek für diese qualitative Methodik explizit hervorgehobenen Vorteile wie Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und

Interpretativität ist darüber hinaus zu jedem Zeitpunkt der individuellen Einzel-, nicht Gruppenbefragung, eine situative Einlassung des Interviewers auf die individuelle Spezifik des Einzelfalles gewährleistet.

2.3.1 PRÄFERENZ FÜR DIE ‚WEICHE METHODE‘ DES QUALITATIVEN LEITFADENINTERVIEWS

Als geeignetes Instrument für die Erhebung kamen demzufolge alle offenen Interviewstile in Frage, wobei sich diese Studie im Rahmen einer Fallanalyse für das qualitative, halbstandardisierte beziehungsweise halbstrukturierte und Themen – beziehungsweise Problem zentrierte Leitfadenterview entschied. Qualitative Interviews dienen nicht der affirmativen Überprüfung einer schon bestehenden Theorie, sondern führen auf Grund offener Methoden wie Beobachtungen oder Befragungen zur Aufstellung neuer Theorien, nach Lamnek eines der wichtigen Prinzipien qualitativer Interviews. Zu diesem Zweck rückt jeweils eine einzelne befragte Person als Fall in den Fokus des Interviewers, der sich durch jeden einzelnen dieser Fälle Rückschlüsse auf die Gesamtheit sichern will. In der vorliegenden Arbeit liegt der thematische und berufsbezogene Schwerpunkt der Befragung auf neuen Erfahrungswerten hinsichtlich der Beeinflussbarkeit von Lehrerverhalten durch Schulsozialarbeit.

Durch die Variabilität verfügbarer Gesprächstechniken wie zum Beispiel die am Problem orientierten Fragen oder Verständnisfragen, direkten Rückmeldungen von Verständnis oder Unverständnis, inhaltlich vertiefende Rückfragen, die spontane Konfrontation mit für den Interviewer widersprüchlichen oder unverständlichen Aussagen sowie durch einzelne, im Interviewer durch Aussagen des Probanden erzeugte zusätzliche Ad-hoc-Fragen vertiefen die Einsicht in die Thematik und begünstigen die Erkenntnisgewinnung bezüglich der Sichtweise des Befragten. „Ziel ist dabei die wissenschaftliche Rekonstruktion von typischen Handlungsmustern“ sowie Denk- und Einstellungsmustern, „an denen sich generelle Strukturen aufzeigen lassen“ (Horstkemper 2003, S. 47). Dabei werden „Deutungsmuster und Wirklichkeitsstrukturierungen [...] im Alltagskurs verhandelt und dem Forscher zugänglich“, weil „er selbst am Diskurs teilhat [...]“ (Lamnek 1995, S. 62).^{54a}

Zu diesem Zweck ist das zu recherchierende Thema in Form eines Leitfadens lediglich vorstrukturiert, auf weitere Restriktionen von Antwortmöglichkeiten – vor allen Dingen auf standardisierte Antwortvorgaben - wird verzichtet, um mangelnde Reliabilität der Datenerhebungsmethode aufgrund indirekter Beeinflussungen zu vermeiden. So stellte sich als Vorteil dieser halbstandardisierten Interviewtechnik – vor allen Dingen bei sehr extrovertierten Gesprächspartnern – vielfach den Frauen – als positiv heraus, den Leitfaden auch einmal verlassen beziehungsweise umstrukturieren zu können, um sich unmittelbar auf die jeweilige Perspektive oder auch psychische Verfassung des Gegenübers einstellen zu können. Nach König besteht ein hoher „Freiheitsspielraum“, denn „die Fragen sind dem Befragten individuell anpassbar“ (König 1975, S. 95). In einer Art „Explikation“ konnte schon während des Interviews durch „Nachfragen“ und „vorsichtiges Interpretieren der Äußerungen durch den Forscher“ der Interviewpartner angeregt werden, seine Aussagen zu einer Thematik weiter zu spezifizieren, näher zu erläutern oder mit Beispielen zu verdeutlichen. Durch diese Möglich-

^{54a} Prinzip der Prozesshaftigkeit und ^{54b} Prinzip der Reflexivität nach Lamnek

keit kontinuierlicher und beidseitiger Reflexion des Gesagten und Korrelation mit schon vorher Mitgeteiltem wurden durch den jeweiligen Interviewpartner selbst explizierende „Deutungs- und Interpretationshilfen für den Forscher geleistet“. Dieses methodische Vorgehen erleichtert die spätere Deutung und objektive Interpretation der Daten im Sinne der jeweils individuellen Sichtweise des Befragten, denn „nicht der vom Forscher gemeinte Sinn wird bei den Interpretationen unterstellt, sondern der vom Befragten explizierte Sachverhalt wird zu einem Maßstab für höhere Gültigkeit der Interpretationen (Lamnek 1995, S. 63).^{54b}

Auf der anderen Seite bieten halbstandardisierte Interviews gegebenenfalls auch die Freiheit, ein trotz aller Offenheit und Flexibilität vom Interviewer fixiertes planmäßiges Vorgehen sicherzustellen durch mögliche gezielte Fragen oder dargebotene Stimuli, die nach Bedarf verbale Äußerungen der Interviewpartner lenken oder erst initiieren können, um eine genügende Anzahl vergleichbarer und valider Daten zu garantieren, also kontinuierlich „den Forschungsprozess im Hinblick auf die Forschungsziele zu optimieren“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 33). Damit entfernt sich dieses Leitfadentechnische Interview bewusst von dem von Lamnek für qualitative Interviews auch favorisierten Prinzipien der Relevanzsysteme⁵⁵, um in der späteren Auswertung über den quantitativen Ansatz hinaus für einige Fragenkomplexe schwerpunktmäßig eine qualitative Gegenüberstellung einzuräumen.

Problem zentriert ist das Interview, weil es sich an einer gesellschaftlich und schulpolitisch äußerst relevanten Problemstellung orientiert und sich über thematisch differenzierte Phasen dem Kern der Problematik annähert (vgl. Leitfaden I), um eine langsame Öffnung des Interviewpartners zu erwirken und eine Vertrauensbasis herzustellen. Ein solches Vorgehen ist besonders dann wichtig, wenn eine Thematik dazu angetan ist, nicht nur Kognitionen zu veranlassen, sondern auch Emotionen freizusetzen. Da es sich immer um Einzel- und nie um Gruppenbefragungen handelte, gelang es fast immer, mit Hilfe dieser so genannten ‚weichen Fragen‘⁵⁶ eine anfänglich vorsichtige Zurückhaltung schon durch den ersten Fragenkomplex bezüglich der schwierigen Bedingungen, unter denen Lehrer heute agieren müssen, aufzulösen zugunsten einer engagierten und tiefgründigen Reflexion sowohl der Fragen als auch der persönlichen Einstellungen und Handlungsmuster und der Bereitschaft zur Selbstdarstellung, so dass sich retrospektiv für beide Interviewphasen und alle Interviewpartner, auch für die anfänglich oftmals sachlicher argumentierenden männlichen Kollegen, entsprechend Lamneks ‚Prinzip der Offenheit‘ ein echter Zugang für unerwartete Informationen verifizieren lässt.

Es scheint beinahe selbstverständlich, dass eine so weitreichende Autonomie bezüglich der inhaltlichen Gestaltung des Gesprächs den Verzicht auf eine a priori - Hypothesenbildung nahe legt, da durch die Offenheit der Methode durchaus vorher nicht einkalkulierbare Aspekte und Perspektiven einer Thematik von Seiten der Befragten eingebracht werden können. Dies entspricht ohnehin der Zielsetzung qualitativer Forschung, die „mehr einer Hypothesengenerierung denn einer Hypothesenprüfung“ (Lamnek 1995, S. 112) dient.

⁵⁵ Das Interview verzichtet auf eine vom Forscher vorgeplante Struktur, sondern richtet sich nur nach der Wirklichkeitsdefinition des Befragten

⁵⁶ Flexible qualitative Verfahren, die zugunsten einer maximalen Offenheit der Antworten eine von Sympathie getragene und dadurch bedingt flexible Beziehung zwischen Interviewer und Befragtem fördern, nennt man ‚weiche Methoden‘ im Gegensatz zu den ‚harten Methoden‘, bei denen der Befragte einer rigiden Verhörtechnik unterworfen wird, um ihn so zur ‚richtigen‘ Antwort zu veranlassen und um zu verhindern, dass er sein Verhalten beschönigt oder nur oberflächliche Aspekte davon einbringen könnte.

Die Herausbildung eines solchen partnerschaftlichen Verhältnisses auf der Basis von Verständnis und Einfühlungsvermögen, auf der sich die Interviewpartner mit ihren Interessen und Notlagen wahr- und ernst genommen fühlten, förderte darüber hinaus bei vielen Befragten eine äußerst selbstkritische Haltung zu den Fragen über schulische Alltagsprobleme, Bewältigungsmuster, ihr typisches Lehrerverhalten in schwierigen Situationen, ihre Ängste und leidvollen Erfahrungen in der Schule und ihre Befürchtungen hinsichtlich bestimmter Veränderungen durch den Einfluss von Schulsozialarbeit und Sozialpädagogen. „Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion“ (Witzel 2000, S. 3) und regt darüber hinaus bei einem ausreichend großen Zeitrahmen zur Erzählung einzelner, oftmals für das Verständnis bedeutender Begebenheiten an. Waren die Abweichungen vom Thema nicht allzu immens, reagierte ich flexibel auf dieses Mitteilungsbedürfnis, zumal Zeit nur dann ein limitierender Faktor wurde, wenn die geplante Abfolge mehrerer aufeinander folgender Interviews zeitliche Fixpunkte setzte, so dass man sich meistens mühelos an variable Konstellationen anpassen konnte. „Als eine ursprüngliche Form der Reflexion bauen Erzählungen die Künstlichkeit der Forschungssituation ab“ (ebd.)⁵⁷. „Sie öffnen mit Ihren Fragen ganze Schleusen bei mir“ war nur eine der Reaktionen, die dazu führte, dass sich wie in diesem Fall – und zwar trotz der immer noch künstlichen Situation allein schon durch die Präsenz eines Aufnahmegerätes - das Interview über einen Zeitrahmen von zwei Stunden erstreckte. Wie zu erwarten, zeigten die weiblichen Befragten einen größeren Hang zu einer zwischenzeitlich erzählgenerierenden Phase mit dem gleichzeitigen Effekt, dass sie in der Regel einerseits ein größeres Maß an Selbstzweifel äußerten, wesentlich mehr Emotionen freisetzten und Selbstkritik übten. Die mitlaufende Videokassette war in solchen Momenten weitgehend in Vergessenheit geraten, bei späterer Rückbesinnung auf den Mitschnitt genügte eine absichernde Nachfrage, ob die Daten absolut anonym und sicher verwaltet und verarbeitet würden.

2.3.2 KLASSIFIZIERUNG ZUM EXPERTENINTERVIEW

Geht man davon aus, dass ein Lehrer im landläufigen Sinn Sachverständiger, Kenner oder Fachmann ist, also eine Person, „die über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann beziehungsweise jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser 1997, S. 484), wobei jeder Einzelne als „pädagogischer Profi [...] über Fachwissen verfügt, seine berufliche Arbeit reflektiert und eine berufsspezifische Sprache gebraucht“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 80), gehören Lehrerinnen und Lehrer zu einem „exponierten Personenkreis [...], der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt“ (ebd.). Damit lässt sich das in Lehrerkollegien erhobene Leitfadeninterview zu der Sonderform eines Experteninterviews erheben und der Expertenstatus der Lehrkräfte legitimieren, da diese „selbst Teil des thematisierten Handlungsfeldes“ (Hofer, 2001, S. 497) Schule sind und sie damit eine Institution repräsentieren, „die in (typische) Problemlösungs- und Entscheidungsprozesse involviert“ (ebd., S. 499) ist.

Experteninterviews sind laut Meuser & Nagel charakterisiert durch drei Faktoren:

1. durch die „Existenz eines solchen fachlich orientierten Sonderwissens“ (ebd.),

⁵⁷ Nach Lamnek: Prinzip der Interaktion – Mitgestaltung des Verlaufs durch Befragte

-
2. durch die Erkenntnis um die Begrenztheit des detaillierten und spezialisierten Wissens,
 3. durch die Abhängigkeit von dem jeweiligen Forschungsinteresse,

womit der Expertenstatus ein „zugeteilter Status [...], mit anderen Worten ein situativ-relationaler Status“ (Meuser 1991, S. 443) ist. Aber genau diese Definition erschwert die eindeutige Zuordnung der im Rahmen der Studie geführten ersten Interviews, denn die Ausgangslage ist ambivalent:

- Einerseits ist es unstrittig, dass Lehrerinnen und Lehrer Experten im Schul- und Unterrichtswesen sind und sich hier auszeichnen durch vielschichtiges fachliches Sonderwissen, wobei sie sich der Grenzen ihrer Qualifikationen sicherlich bewusst sind. Die Person des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin wird also zum Experten, weil sie „sich durch eine institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit auszeichnet“ (Meuser 1997, S. 484).
- Andererseits aber fokussiert das Forschungsinteresse einen Bereich, der den Lehrern und Lehrerinnen schon aus der Historie in Struktur und Methodik eher fremd gewesen ist, dessen Zielsetzungen und methodische Varianten sie im Zusammenhang mit der innovativen Verortung in ihrer Domäne, dem Schulhaus, nun erst recht nicht einzuordnen wissen.

Beschreibt man Experten nun mit den Definitionen Liebolds und Trinczeks als „Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes“ (Liebold 2002, S. 38), die sich dadurch auszeichnen, „dass sie für den Entwurf, die Implementierung oder auch die Kontrolle einer Problemlösung verantwortlich sind“ (Hofer, 2001, S. 498), weil sich das wissenschaftliche Interesse ganz selektiv ausrichtet „auf die Problemsicht des Experten innerhalb seines organisatorischen und institutionellen Zusammenhangs“ (Liebold 2002, S. 38), gilt diese Definition für Lehrerinnen und Lehrer ohne Einschränkung hinsichtlich des Einflussbereiches ‚Bildung und Erziehung in der Schule‘. Für sozialpädagogische Strukturen und Zusammenhänge aber - wie zum Beispiel Ausbildung, Methoden und Arbeitsweisen von Sozialpädagogen und sozialpädagogischen Institutionen - können Lehrkräfte nicht als Träger spezifischen Insider-Wissens bezeichnet werden, denn fast alle befragten Lehrkräfte zeigten sich äußerst dürftig bis gar nicht vertraut mit den Strukturen der Sozialarbeit, auch nicht der Jugendsozialarbeit und des Jugendamtes. Nur die Lehrkräfte einer Schule waren durch Informationen und Beratungen im Vorfeld hinreichend auf mögliche positive wie negative Effekte durch die Integration von sozialer Jugendarbeit unter dem Namen Schulsozialarbeit in das Schulgebäude eingestimmt und hatten sich dementsprechend mit der Problematik auseinandergesetzt hinsichtlich der Aufgabenzuweisung und Zielsetzung im Kontext mit ihren eigenen pädagogischen Anliegen und Problemen. Selbst die Erweiterung des Verständnisses vom Expertenwissen über die Interpretation von reflexiv verfügbarem Wissen hinaus zu einem implizit vorhandenen Wissen, dass mit seinen „ungeschriebenen Gesetzen, mit einem Wissen im Sinne von funktionspezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne dass sie den AkteurInnen explizit gemacht werden können“ (Meuser 1997, S. 486) rechtfertigt nur eine eingeschränkte Zuordnung der ersten Interviews zur Spezies der Experteninterviews.

Differenzierter stellt sich die Situation dar bei der zweiten Interview-Phase der Rückkopplung. Das aktive Erleben von Schulsozialarbeit über eine Zeitspanne von ein bis eineinhalb Jahren legte einen partiellen, aber ganz und gar individuellen Erfahrungshintergrund, der es nun erlaubt, dass „die damit verbundenen Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus

diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände [...] Gegenstände des Expertinneninterviews“ (Meuser 1991, S. 444) sein konnten. Damit definieren sich alle befragten Lehrerinnen und Lehrer im zweiten Erhebungsabschnitt als Experten, weil jeder einzelne „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ (ebd. S. 443). Auf diese Weise fungieren die befragten Lehrerinnen und Lehrer als Repräsentanten beider Institutionen und können demzufolge Problemlösung und Entscheidungsstruktur beider Professionen erörtern.

2.3.3 GESTALTUNGSMERKMALE DER INTERVIEWS

Beide Befragungen wurden konzipiert als problemzentrierte Interviews mit häufig schon recht problemorientierten Fragestellungen. Der Schwerpunkt des ersten Leitfadens beschränkt sich auf die ganz individuelle Wahrnehmung des schulischen Alltags und der damit verbundenen Anforderungen und Belastungen, persönlichen Hilfestrategien und Erwartungen im Sinne von Hoffnungen, Wünschen und Befürchtungen im Hinblick auf potentielle Unterstützungssysteme wie zum Beispiel der Schulsozialarbeit. Mit Hilfe des zweiten Leitfadens sollte die in den 12 bis 18 Monaten gewonnene Empirie über die faktisch erlebten und subjektiv als positiv oder negativ bewerteten Modifikationen des komplexen Schullebens sowie über die empfundene beziehungsweise erwünschte und/oder zugelassene Beeinflussung der eigenen Person ermittelt werden. Der erste Leitfaden war für einen ungefähren Zeitrahmen von ca. 60 Minuten, der zweite für ca. 40 Minuten konzipiert.

2.3.3.1 DER KURZFRAGEBOGEN

Der ersten Befragung vorausgeschickt wurde ein Kurzfragebogen zur Ermittlung einiger biografischer und persönlicher Daten, die oftmals aufgrund der

- Angaben zur Anzahl der Berufsjahre,
- angekreuzten Motive für die einmalige Wahl dieses Berufes,
- der Erläuterungen bezüglich einer Wiederwahl des Lehrerberufs aus aktueller Sicht

eine gute Gesprächsgrundlage boten oder manchmal sogar als eine Animation zu persönlichen Äußerungen genutzt werden konnten. Simple demografische Daten wie biologisches und Dienstalter sowie Geschlecht dienten lediglich möglichen statistischen Vergleichen hinsichtlich einiger eventuell geschlechts- oder altersspezifischer Aussagen.

2.3.3.2 DER INTERVIEWLEITFADEN I

Aufgrund einer authentischen Konzentration von Aussagen zielt das Interview über eine Kumulierung von subjektivem Erfahrungs- und Erkenntniswissen hinaus ab

- auf die Manifestierung von Schlussfolgerungen und Erkenntnissen hinsichtlich der individuell unterschiedlichen Wahrnehmung, Bewältigung und Verarbeitung schulischer Alltagsprobleme,
- und damit gleichzeitig auf eine Konsolidierung problemspezifischer Themenkomplexe
 - Wandel der Belastungssituation von Lehrkräften

-
- Individuelles Erleben von Schule und Unterricht,
 - Erste Konfrontation mit der Schulsozialarbeit und ihren Umsetzungsmodellen,
 - Vorstellbare persönliche Einlassung in Kooperations- und Stützangebote.

Aus diesem Grund wurde die Ausformulierung des Leitfadens nicht nur limitiert auf „Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews“ sowie „einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn“ (Witzel 2000, S. 4, Abs. 9), sondern er erhielt ein komplettes systematisch entwickeltes Gerüst detailliert abgefasster Fragen (vgl. **Anhang II**), von dem im Sinne einer Reduktion der stimulierten Gesprächsanlässe je nach Verlauf des Dialogs nur soweit abgewichen wurde, als es die Sicherung des erwünschten Datenvergleichs erlaubte. Die weitgehend offen formulierten Fragen stellten die Intensität der Auseinandersetzung mit der angesprochenen Thematik - auch im Sinne eines emotionalen Involviertseins - ohnehin in das Ermessen jedes einzelnen Interviewpartners, so dass ausreichend Möglichkeiten bestanden, eigene Erzählstränge zu entwickeln und im Laufe des Gesprächs Aussagen zu revidieren, neue oder korrigierende Aspekte zu einer Aussage einzubringen oder vermeintliche Widersprüchlichkeiten näher zu erläutern.

Eine so genannte Eingewöhnungsphase (Frage 1-16) galt als Phase des Kennenlernens und Vertrautwerdens, in der sich der Interviewer annäherte an die Probleme des Schulalltags mit der Intension, Selbsterfahrung bezüglich der Problematik und somit Zugehörigkeit und Solidarität zu signalisieren. In diesem Sinne wurden eher verallgemeinernde und offene Fragen gestellt, die sich an den Erfahrungswerten der Interviewpartner orientierten und sie zu einer Reflexion über ihren individuellen Schulalltag ermutigen sollten. Es ging dabei um allgemeine Fragen bezüglich des erlebten Schulalltags mit allen seinen Schwierigkeiten und möglichen Hintergründen und Ursachen.

Die auf diese Weise initiierten Befragungsprozesse zu einem vertrauten Bereich des oft leidvoll erlebten Alltags verdeutlichten eine Akzeptanz der Interviewpartner, womit es gelungen war, „bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit“ zu erzeugen, „weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühl(t)en“ (Witzel 2000, S. 3, Abs. 6). Interessiertes Zuhören bei der oft ausführlichen Beschreibung des persönlichen Berufsalltags führte zur ersten mehr oder weniger ausführlichen Darbietung subjektiv wichtiger Begebenheiten und ermöglichte einerseits ein „behutsames Sich-Einfühlen in die Lebenswelt des Befragten“, trug darüber hinaus gleichzeitig „zum Abbau der beidseitigen Anfangsspannung sowie zu einem offenen Kommunikationsklima bei“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 81). Diese behutsame Annäherung förderte wiederum in dem Gegenüber „die Erinnerungsfähigkeit und motiviert(e) zur Selbstreflexion“ (Witzel 2000, S. 3, Abs. 6). Letzteres offenbarte sich in der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auch selbstkritisch über eigene Schwierigkeiten im Schulleben zu äußern und persönlich erlebte Verunsicherungen zu artikulieren. Die Auswahl der Fragen zielte ab auf die Problemerkennung einer erlebten persönlichen Überforderung.

Dieses im ersten Abschnitt aufgebaute Vertrauensverhältnis begünstigte für den weiteren Verlauf die Bereitschaft zur Selbstdarstellung und motivierte zur Reflexion über persönliche Stärken und auch Schwächen im Kontext mit den folgenden anzusprechenden Problemstellungen.

Die anschließende Vertiefungsphase (Frage 17-45) konzentrierte sich immer mehr auf die persönliche Situation des Interviewten. Sie schloss direkt an leidvoll erlebte Situationen und

persönlich entwickelte Reaktionsmechanismen an, um über die Einbeziehung der Jugendhilfe hinzuführen auf als notwendig empfundene Hilfsmaßnahmen und somit auf die an den Schulen neu installierte Schulsozialarbeit. Im Weiteren wurden die mit dieser Einrichtung verbundenen Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer erfragt und auf das eigene Rollenverständnis bezogen. Innerhalb einer Darbietung der drei denkbaren Umsetzungsmodelle (vgl. I.5) von Schulsozialarbeit an Schulen⁵⁸ führte die Kommunikation mit der jeweiligen Bitte um Stellungnahme immer näher an das eigentliche Forschungsproblem heran. Die Konstruktion einiger inhaltlich analoger, an verschiedenen Stellen des Interviews eingefügter Fragen bezüglich fiktiver Konfliktkonstellationen in der Arbeit mit dem Sozialpädagogen rührten an das Selbstverständnis der Lehrkräfte. Es waren Fragen, die potentielle Konkurrenzsituationen bezüglich der Beziehungsarbeit zu den Schülern oder ein denkbares Infragestellen persönlich lang erprobter Lehrer-Methodik und der pädagogischen Kompetenz durch den beobachtenden Sozialpädagogen heraufbeschworen. Es kam also über die ausschließliche beidseitige Information zu einer bewussten allmählichen Problematisierung der eigenen Stellung zum Sozialpädagogen und seiner Intervention in das Schulleben sowie in den doch weitgehend autonomen Tätigkeitsbereich der Lehrerinnen und Lehrer.

Die abschließende Konfrontationsphase (Fragen 46-54) - auch Problematisierungsphase genannt - bezweckte eine ganz persönliche Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit der Frage des sich Einlassens in die Veränderungsprozesse durch Schulsozialarbeit, versuchte also endgültig die individuelle Akzeptanzbereitschaft für das hohe Anspruchsniveau einer integrierten Form der Schulsozialarbeit zu ergründen. Hier kam es jetzt zur eigentlichen Problematisierung durch direkte Konfrontation des Befragten mit Entscheidungsfragen zu seiner ganz persönlichen Bereitschaft, der Schulsozialarbeit und somit auch dem Sozialpädagogen einen breiten Raum in seinem persönlichen Schulalltag einzuräumen. Die Auswahl gerade dieses extremsten Modells der integrativen Zusammenarbeit wurde geleitet von der Annahme, dass sich die Befragten in der vorhergehenden Phase weitgehend für dieses Modell als das Anzustrebende aussprechen werden, weil es ihnen effektiv die größte Hilfestellung garantiert. Nun sollte ermittelt werden, inwieweit sich der Einzelne einlassen würde auf problemorientierte Kommunikation, also auf eine intensive Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen, der vom Beobachter in der Klasse bis zum Berater und auch Kritiker avancieren könnte und der seinen dauerhaften Platz einschließlich Stimmberechtigung in allen Gremien der Schule sowie in Projekten und Unterrichtsteams einzelner Lehrerinnen und Lehrer erhalten sollte. Frage 52 ermunterte als letzte Frage alle Kolleginnen und Kollegen zur Formulierung seiner ganz individuell gesetzten Grenzen der Einmischung durch den Sozialpädagogen und forderte demzufolge zu einer klaren Selbsteinschätzung auf.

Ganz speziell führte bei vielen Interviewpartnern die oftmals erstmalige gedankliche Auseinandersetzung mit dem Novum Schulsozialarbeit an der eigenen Schule immer wieder zu Redundanzen und Widersprüchlichkeiten in den Aussagen, die von einer persönlich noch äußerst ambivalenten und/oder unentschiedenen Haltung zu den zu erwartenden Neuerungen herrührte und aufgrund der Offenheit der Interviewform stets thematisiert werden konnten. Das Für und Wider hinsichtlich immer wieder auftretender Interessenswidersprüche und Entscheidungsdilemmata angesichts völlig neuartiger, für einige Interviewpartner beinahe progressiv anmutender Handlungsanforderungen konnte erwogen werden, während Redundanzen „oft interpretationserleichternde Neuformulierungen“ (Witzel 2000, S. 3, Abs. 6) waren.

⁵⁸ Vom Subordinations- über das Kooperations- bis zum Integrations-Modell

Fasst man die 52 Interviewfragen stichwortartig zusammen, reduziert sich der Leitfaden binnen zwei Themenbereichen auf die im Folgenden aufgeführten 16 Problemfragenkreise. Die meisten Fragen wurden im Verlauf des Dialogs als direkte Sequenz aneinander gereiht, einige wenige Fragestellungen aber wurden gezielt innerhalb unterschiedlicher Kontexte wiederholt gestellt und führten unter Umständen zu den oben beschriebenen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten.

TEIL A: BERUFSVERSTÄNDNIS

1. Allgemeine berufliche Belastungen
2. Vermutete Ursachen
3. Erweiterter Erziehungsauftrag von Schule
4. Übergeordnete Unterstützungsmaßnahmen
5. Spezielle subjektiv empfundene Belastungen
6. Erzieherfunktion des Lehrers
7. Individuelle Sanktionierungs- und Kontrollmaßnahmen
8. Externe Hilfseinforderungen

TEIL B: SCHULSOZIALARBEIT ALS INTERVENTIONSMASSNAHME

1. Kenntnisse über Schulsozialarbeit
2. Persönliche Einstellung
3. Lehrer als Einzelkämpfer
4. Modellvorstellungen einer Kooperation
5. Lehrer und Sozialpädagogen als Konkurrenten
6. Integration des Sozialpädagogen in schulische Prozesse
7. Persönliche Einlassung und Kooperationsbereitschaft
8. Individuell gesetzte Grenzen der Schulsozialarbeit.

Diese thematische Disposition begünstigt in der Verarbeitung der Daten die obligatorische Kategorienbildung auf allen drei Stufen von der Determinierung der offenen über die axialen bis zu den selektiven Kategorien und bildet somit schon das Gerüst der späteren Auswertungs- und Diskussionskomplexe.

2.3.3.3 DER INTERVIEWLEITFADEN II

Die Zielsetzung des zweiten Interviews gestaltete sich vollkommen anders, ging es doch jetzt mehr um eine Expertenbefragung, in der angesammelte Erfahrungen und daraus resultierende Erkenntnisse und Urteile durch gezielte Fragestellungen so abgerufen und in einer Antwort freigesetzt werden sollten, dass sie in der Auswertung für eine weitgehend objektive und vergleichende Interpretation brauchbar sind. Bei einer Anzahl von 30 Fragen reduzierte sich die geschätzte Befragungszeit auf ca. 40 Minuten.

Aufbauend auf die entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre in der ersten Interviewphase wurde auf eine Aufwärmphase zum Kennenlernen verzichtet und sofort angeknüpft an die damaligen persönlichen Einschätzungen der jeweils individuellen Gegebenheit hinsichtlich der schulischen Belastung mit der Bitte um eine vergleichende Bewertung der aktuellen Situation. Auch die ersten weiterführenden Fragen hatten eher Erinnerungscharakter als dass sie schon auf neue Erkenntnisse abzielten.

Die Frage nach jenen Konfliktsituationen, die das Einfordern von Unterstützung und eine Intervention von außen notwendig machten, zielte schon bald (Frage 6) auf die Einbeziehung des Sozialpädagogen und die Einrichtung der Schulsozialarbeit ab, wobei zwei Alternativen weiterer Recherchen möglich wurden:

- Wurde der Sozialpädagoge in die Maßnahmen mit einbezogen, zielte der weitere Verlauf des Interviews darauf ab, Aussagen zu erfragen über subjektiv empfundene Erfahrungen hinsichtlich der wahrgenommenen Effizienz und Leistungsfähigkeit des Stützsystems Schulsozialarbeit beziehungsweise ihrer Vertreter, der Sozialpädagogen.
- Wurde die Hilfe des Sozialpädagogen nicht eingefordert, sollte im weiteren Prozedere der Befragung eine Begründung aufgezeigt werden.

Über eine direkte Konfrontation mit jeweiligen im ersten Interview gemachten Aussagen⁵⁹ zu

- persönlichen Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich einer Implementierung von Schulsozialarbeit sowie
- der damals getroffenen Entscheidung für eines der vorgelegten Kommunikationsmodelle von Schule und Schulsozialarbeit

führte der Leitfaden endgültig in die Phase der persönlichen Bewertung hinsichtlich der innovativen Auswirkungen von Schulsozialarbeit sowohl signifikant für die eigene Person als auch generell für das Kollegium beziehungsweise für die Atmosphäre im Kollegium und Schulhaus. Das Interview endet mit einer ganz subjektiven Einschätzung der erlebten Vorteile im Sinne von Hilfestellungen und Arbeits- beziehungsweise Zeitersparnissen und/oder der erlittenen Enttäuschungen. Das gesamte Interview erfragte also lediglich Begebenheiten aus dem Zeitraum zwischen den beiden Zusammenkünften.

Mit Bezugnahme auf diese Zeitspanne stellt sich der zweite Leitfaden in kurzen Phrasen zusammengefasst wie folgt dar:

- Subjektiv empfundene generelle Veränderungen
- Eingeforderte Hilfsmaßnahmen in Konfliktsituationen
- Veränderungen an der Schule durch Schulsozialarbeit
- Subjektive Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit
- Persönliche Beziehung zu den Vertretern der Schulsozialarbeit
- Stellung der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Kollegium
- Wünsche und Anliegen damals – Realität heute
- Individuelle Entlastung durch Schulsozialarbeit

⁵⁹ Eine solche Rückkopplung hatte im abgeschwächten Maße den Charakter einer nachträglichen Absicherung bezüglich vormals geäußelter Meinungen, denn ein von einigen Forschern gefordertes Feedbackgespräch zur Validierung der Ergebnisse wurde aus Zeitgründen nicht geführt. So konnten aber wenigstens noch jene Aussagen über persönliche Einstellungen und Haltungen revidiert werden, die zum besseren Verständnis und zur Erinnerung wiederholt wurden, aber durch die erste Aufbereitung zu diesem Zeitpunkt missverständlich wiedergegeben wurden

Das spezifische Interesse dieses Leitfadens galt weitgehend der kritischen Auseinandersetzung jeder einzelnen interviewten Lehrkraft mit dem persönlichen Anforderungsprofil an Schulsozialarbeit beziehungsweise an die tätigen Sozialpädagogen und der ebenfalls subjektiv erlebten Realität. Dabei wurde eine ständige Beziehung hergestellt zu den Fragen und Antworten im ersten Interview, so dass eine konvergente Abbildung beider Befragungen zu substantiellen Qualitätseinstufungen in der persönlichen Bewertung und damit zu einheitlichen Standards in der Gesamtauswertung führen sollte.

Aufgrund der Orientierung des Leitfadens an den effektiv gestellten Fragen im ersten Interview ließ die Konversation in der zweiten Phase wenig Ermessensspielraum für fakultativ gestellte Fragen, wohl aber für über die Vorgaben hinausgehende zusätzliche Ausführungen und Anmerkungen der Interviewpartner, so dass auch hier die eingeplante Zeit oftmals überschritten wurde.

2.4 AUSWAHL UND KRITERIEN DER STICHPROBE

Die Grundgesamtheit der Untersuchung umfasst Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschulen beziehungsweise Volksschulen (Grund- und Hauptschule) in Bayern, also auch die Fachlehrer mit den fachspezifischen Ausbildungen. Bei der Auswahl der potentiellen Interviewpartner ging es nicht um Repräsentativität, es mussten also keine Stichproben gezogen, sondern der Situation ‚Innovation Schulsozialarbeit‘ besonders aussagefähige Fälle gefunden werden. Ich bediente mich also der Methode des ‚theoretical samplings‘, bei der „man sich nach seinen Erkenntnisinteressen einzelne Fälle für die Befragung“ (Lamnek 1995, S. 93) aussucht.

Auswahlkriterium für eine Schule war demzufolge die berechtigte Aussicht auf eine Installation der Schulsozialarbeit an der Schule im Schuljahr 2001/2002, also nach Erhebung der ersten Interviews. Das Akquirieren der Testpersonen an drei verschiedenen Schulen im Umkreis von München (im Folgenden mit den Kürzeln SCHI, SCHII und SCHIII versehen), erfolgte im Zeitraum von November 2000 bis April 2001 auf Lehrerkonferenzen, zu denen ich nach einem ersten persönlichen Kontakt mit den Schulleitern auch in den beiden fremden Schulen als Gast zur Teilnahme eingeladen wurde.

Die Schulen SCHI und SCHIII starteten mit ihrem Schulsozialarbeits-Projekt wunschgemäß zum Schuljahresbeginn 2001/2002, die Schule SCHII stieg aus organisatorischen Gründen schon im Februar 2001 in das Schulsozialarbeitsprojekt ein, so dass offiziell an dieser Schule zum Zeitpunkt des ersten Interviews schon eine im Schulgebäude verortete Schulsozialarbeit existierte, sich aber die interviewten Kolleginnen und Kollegen zur Zeit der Befragung noch immer in einem Stadium der angespannten Erwartungshaltung befanden.

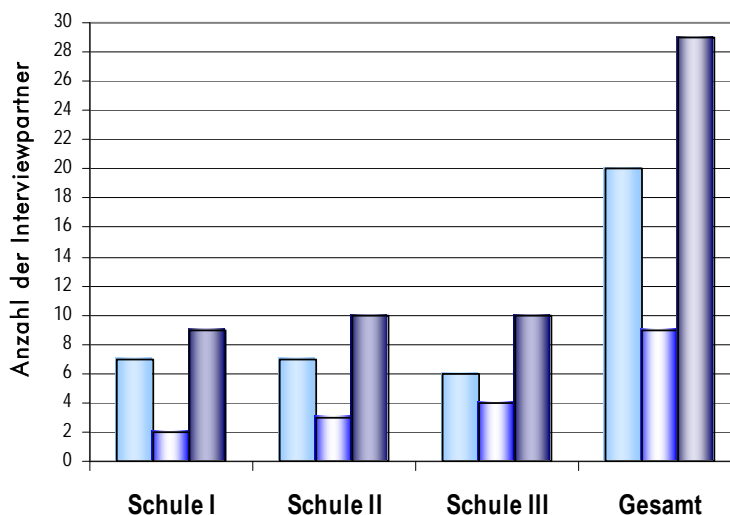
Die Auswahl der Stichprobe resultierte auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Eine Einflussnahme meinerseits erfolgte nur insofern, als ich bei der jeweiligen Vorstellung meines Projektes auf den entsprechenden Konferenzen explizit darauf hinwies, dass mir zur Gewährleistung optimaler Repräsentativität und Generalisierungsmöglichkeit an einer breiten Meinungsvielfalt gelegen sei und ich deshalb auch die Mitarbeit der in den Konferenzen schon deutlich spürbaren Zweifler und Kritiker einer Schulsozialarbeit erbäte. In einer dann festgelegten Frist von drei Wochen konnten die Kollegiumsmitglieder in den beiden externen Schulen ihre definitive Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews durch Eintragen in eine ausgehängte

Liste, an der eigenen Schule durch direkten Kontakt zum Ausdruck bringen. So bildeten sich drei so genannte Klumpenstichproben⁶⁰ mit zweimal zehn und einmal neun Elementen.

Dabei stellte sich bald heraus, dass von den beiden externen Schulen trotz versuchter Ermutigung im Wesentlichen die Sympathisanten – auf jeden Fall nicht die absoluten Gegner - dieser neuen Einrichtung ‚Schulsozialarbeit‘ ihre Bereitschaft zur Mitarbeit signalisierten. Diese Vermutung erhärtete sich noch im Verlauf der Interviews, in denen einige Lehrerinnen und Lehrer immer wieder Hinweise auf solche den Prozess störende beziehungsweise abblockende oder sich deutlich distanzierende Kolleginnen und Kollegen in ihre

Antworten mit einbanden. Einige Versuche, wenigstens vereinzelte Kolleginnen und Kollegen mit einem negativen Vorurteil zu einem späteren Zeitpunkt durch persönliche Gespräche gewinnen zu können, misslangen an beiden Schulen ausnahmslos. (Abb. 8).

Abb. 8: Geschlecht und Schul-zugehörigkeit der Interviewpartner (N = 29)



Durch dieses aktive Auswahlverfahren vollzog sich die Zusammensetzung der gesamten Stichprobe hinsichtlich:

Lehrerart:

Grundschullehrer [GSL]

Hauptschullehrer [HSL]

Fachlehrer [FL]

Geschlecht:

männlich [m]

weiblich [w]

Arbeitszeit:

Vollzeitarbeit (V)

Teilzeitarbeit (T)

Berufserfahrung als Anzahl der Berufsjahre (Tab.4)

ohne Steuerung meinerseits, so dass weitgehend völlig willkürliche Gruppierungen entstanden. Unterrepräsentiert waren die männlichen Testpersonen als Pendant bestehender Verhältnisse an den Grund- und Hauptschulen in ganz Deutschland (vgl. Tab. 5)

⁶⁰ Zufallsauswahl, „die nicht auf einzelne Elemente der eigentlich interessierenden Grundgesamtheit zugreifen, sondern auf bereits zusammengefasste Elemente, auf sogenannte Klumpen oder Cluster. Dabei kann es sich s.B. um Wahlkreise, aber auch um andere Einheiten wie Unternehmen, Organisationen etc. handeln.“ (ILMES - Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung.)– Schule wird in diesem Zusammenhang als Organisation betrachtet.

Schule	IP	Lehrerart	Geschlecht	Dienstalter	Arbeitszeit
Schule I	IP 1	FL	w	10	V
	IP 2	HSL	w	23	T(18)
	IP 3	HSL	w	15	V
	IP 4	FL	w	21	T(25)
	IP 5	FL	w	11	V
	IP 6	HSL	m	2	V
	IP 7	HSL	w	28	V
	IP 8	HSL	w	20	V
	IP 9	HSL(R)	w	38	V
Durchschnitt				18,67	
Schule II	IP 10	HSL	w	3	V
	IP 11	FL	w	32	T(18)
	IP 12	FL	w	19	T(18)
	IP 13	FL	w	32	T(18)
	IP 14	GSL+HSL(R)	m	37	V
	IP 15	HSL	w	4	V
	IP 16	HSL	m	3	V
	IP 17	GSL	w	28	T(24)
	IP 18	HSL	m	9	V
	IP 19	GSL	w	25	T(24)
Durchschnitt				19,2	
Schule III	IP 20	HSL	m	10	V
	IP 21	HSL(KR)	m	26	V
	IP 22	HSL	w	6	V
	IP 23	HSL	w	0	V
	IP 24	HSL	m	12	T(25)
	IP 25	HSL	w	11	V
	IP 26	HSL	w	6	V
	IP 27	HSL(R)	m	36	V
	IP 28	HSL	w	23	V
	IP 29	HSL	w	1	V
Durchschnitt				13,1	

Tab. 4: Daten zu den Lehrkräften in den 3 Interviewschulen (N = 29)

beiden Volksschulen unterrichteten alle sowohl in der Grundschule als auch in der Hauptschule und konnten somit die Situation aus beiden Perspektiven beurteilen. Die beiden einzigen Grundschullehrerinnen an der eigenen Schule haben ebenfalls beide Hauptschulerfahrungen als Fachlehrerinnen für Englisch und stuften folglich ihre Aussagen im Interview entsprechend ein.

Unter den männlichen Hauptschullehrern befanden sich die drei Direktoren der Schulen, die auf Grund ihrer Funktion mehr aus einer Fachlehrer- denn aus einer Klassenlehrersicht argumentierten. Als auch bei den Schülern anerkannte Autoritätspersonen gingen ihre Antworten selbstverständlich oft über die individuelle Einschätzung der Fragestellungen hinaus und bezogen aus übergeordneter Sicht die Gesamtsituation der Schule und des Kollegiums in die

Lediglich an der SCHII, deren Kollegium durch langjährige Zusammenarbeit bekannt und vertraut war, wurde versucht, eine größere Streuung hinsichtlich der Lehrertypen als auch der subjektiven Haltung zur Schulsozialarbeit durch persönliche Intervention zu erzielen.

Für den einzigen männlichen Grundschullehrer kam es nie zu einer zeitlichen Koordination und die männlichen Fachlehrer (Musik und Religion) waren in den Jahren der Interviewführung nur mit einem geringen Stunden-deputat an der Schule tätig, konnten also wenig Aussagen zum Gesamtklima und zum Status der Schule bzw. zu möglichen Veränderungsprozessen beitragen und auch ohnehin nur wenig von einer Maßnahme wie der Schulsozialarbeit profitieren. Männliche Sportlehrer unterrichteten gleichzeitig als Klassenlehrer und waren somit schon einbezogen. Die Fachlehrer aus den

Antwortkonstrukte mit ein. Sie müssen sich selbst auf Grund des Autoritätsanspruchs ihrer Position ohnehin mit weniger persönlichen Schwierigkeiten im Unterricht auseinandersetzen, werden aber in eben dieser Funktion häufig von allen in das Schulgeschehen involvierten Personen mit den auftretenden Problematiken konfrontiert.

Die Tab. 5 verdeutlicht, dass die Altersstruktur bezüglich des Interesses an der Thematik sowie der Bereitschaft zur zusätzlichen Zeitinvestition keine maßgebliche Rolle gespielt haben kann, wenn man von der Hypothese ausgeht, dass junge Kolleginnen und Kollegen innovativem Gedankengut vielleicht aufgeschlossener begegnen könnten als schon eher erschöpfte und desillusionierte Lehrerinnen und Lehrer.

Berufs- jahre	1	2	3	4	6	9	10	11	12	13	15	16,9	21	23	25	26	28	23	36	37	38
Anzahl IP	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	Ø	1	2	2	1	2	2	1	1	1

Tab. 5: Altersstruktur aller Interviewpartner (N = 29)

Die durchschnittliche Zahl der Berufsjahre nach der Zweiten Staatsprüfung liegt über die gesamte Stichprobe gemittelt bei 16,9 Jahren. Damit liegt der Anteil der noch jungen Kolleginnen und Kollegen (Berufsjahre ≤ 10 = 11 Lehrkräfte) sogar unter der Quote berufserfahrener Kolleginnen und Kollegen (Berufsjahre ≥ 20 Jahre = 13 Lehrkräfte). Die Besonderheit der Thematik lässt auch den Schluss zu, dass die erwartete oder zumindest erhoffte Entspannung des stark belasteten Schulalltags Lehrerinnen und Lehrer mit einer schon höheren Zahl von Dienstjahren besonders motivierte, sich innerhalb eines solchen Interviews gedanklich mit diesem Hilfsangebot auseinander zu setzen.

2.5 INTERVIEWPHASEN UND DOKUMENTATION

Die Realisierung der beiden Interviewphasen sollte mit einem Abstand von ein bis eineinhalb Jahren vollzogen werden und wurde dementsprechend auch umgesetzt.

2.5.1 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Die eigentliche Datenerhebung für das erste Interview begann im März 2001 mit zwei Kolleginnen an der eigenen Schule im Sinne einer klein angelegten Pilotstudie und dauerte bis Dezember 2001, so dass an einer der externen Schulen zu diesem Zeitpunkt auch schon eine erste Annäherung an die neue Einrichtung stattgefunden hatte. Die zweite Phase erfolgte vom Mai 2002 bis Februar 2003, so dass für alle interviewten Kolleginnen und Kollegen die Zeitspanne persönlicher Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit und dem Wirken der Sozialpädagogen von einem Jahr nie unterschritten und von eineinhalb Jahren nie überschritten war.

Die Termine wurden stets in gemeinsamer Absprache festgelegt, die Interviews selbst fanden in den beiden auswärtigen Schulen immer im Schulgebäude statt, wobei die Räume von den jeweils interviewten Kolleginnen und Kollegen ausgesucht wurden. So konnte man davon ausgehen, dass die meisten Interviewpartner das Treffen in einem für sie angenehmen Umfeld arrangierten. Die Interviews mit den Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule fand bis auf ganz wenige pragmatisch begründete Ausnahmen in beiden Phasen bei mir zu Hause statt. In allen Fällen aber schien mir die Gesprächssituation an sich entspannt, beim ersten Interview sogar äußerst gespannt im Sinne von neugierig, und begann in der Regel mit ein paar persönlichen Äußerungen oder Fragen zur Erholung von den manchmal doch spürbaren Anspannungen durch die stets vorangegangenen Unterrichtsbeanspruchungen. Trotzdem wurde mir auch in der zweiten Phase nie der Eindruck vermittelt, die oft im Anschluss an den kompletten Unterrichtsvormittag durchgeführte Befragung sei nun eine zusätzliche, innerlich nicht mehr akzeptierte und damit unbequeme Zusatzbelastung.

2.5.2 TRANSKRIPTION

Die Transkription des vollständigen ersten und zweiten Interviews von der Tonbandaufnahme erfolgte wortgetreu, die selbstverständlich nicht als Anhang beigefügt werden konnte, aber jederzeit einsehbar ist. Lediglich sehr ausführliche Berichte zu nachhaltig erlebten Prozessen und Situationen in Schule und Unterricht, mit Schülern, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen beziehungsweise Schulleitung, wurden bei der Verschriftung unter Notiz der Bandnummer vermerkt, um sie auffindbar zu machen für ein eventuelles Zurückgreifen bei späteren Textinterpretationen, bei denen sie von Bedeutung sein könnten. Auf die schriftliche Fixierung situativer Gesprächsnotizen wie längeres Überlegen, Pausen oder emotionale Erregung wurde verzichtet, weil es im Sinne Meusers und Nagels nicht um eine analytische Betrachtung und Interpretation der gesamten Person im Kontext mit ihrer umfassenden, also auch privaten Lebenswirklichkeit geht, sondern um ihr explizit auf die angesprochenen Themenbereiche bezogenes Wissen.

Die Interviews der ersten Phase wurden durchnummeriert von 1 bis 29 und mit der gleichen Ziffer im zweiten Befragungsdurchgang versehen. Um in der Auswertung unter Umständen Einzelergebnisse und Erkenntnisse in Korrelation setzen zu können mit einer spezifischen Disposition an einer der drei Schulen, sind die Schulen gekennzeichnet in der Reihenfolge der Erhebungen mit den Buchstaben A, B und C, so dass alle Kolleginnen und Kollegen einer Schule durch den gleichen Anfangsbuchstaben kenntlich gemacht sind. Jedes Interview wurde zusätzlich mit Zeilennummern versehen, um zügige Recherchen aufgrund der in die Auswertung einbezogenen, die Aussage erhellenden Zitationen im Originalwortlaut sicherzustellen.

2.6 METHODEN DER DATENAUSWERTUNG

Der Datenerhebung folgte die Auswertung beziehungsweise Interpretation der Daten im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse. Sie wird als „eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik“ oftmals als Kern der qualitativen Forschung und des empirischen Vorgehens betrachtet und dient der Theorieentwicklung. Der Prozess der Inhaltsanalyse vollzieht sich weitgehend als Strukturierung, da er sich nicht streng nach dem Interviewverlauf und den gefäll-

ten Aussagen richtet, sondern nach einem aus dem gesamten Textmaterial erstellten Codier-Leitfaden (vgl. Anhang), der sich wiederum aus der konkreten Fragestellung des Forschungsansatzes, den angesprochenen Themen des Interviewleitfadens und der Zielsetzung herauskristallisiert als erstes Categoriesystem, aus dem jene zu interpretierende Aspekte bestimmt werden.

Damit fiel bezüglich der qualitativen Analyse vorliegender Interviews die Entscheidung für die von Mayring dargelegte Methode der Strukturierung, deren Ziel er darin sieht, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen und das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 1999, S. 92).

2.6.1 KATEGORIENBILDUNG AM MATERIAL

Die gewählte Strategie führte also zur Reduktion des Textes aufgrund einer Strukturierung der einzelnen Interviews in ein für alle Interviews verbindliches, aus den Frage- und Antwortkonstrukten abgeleitetes Categoriesystem, denn nach Mayring wird auf die „systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material“ (Mayring 1999, S. 92) im Sinne einer induktiven Kategoriebildung großen Wert gelegt. Allerdings war in diesem speziellen Fall eines halbstandardisierten Leitfadens sowohl eine offenkundige Sequenz der Impulse als auch eine Fixierung auf ganz bestimmte Schwerpunkte von Anfang an determiniert, so dass die Kategorien nicht ‚emergent‘ gewonnen wurden.

Durch diese nachträgliche, am erhobenen Datenmaterial vorgenommene Rekonstruktion von Kategorien und Dimensionen durch extensive, die Aussagen immer weiter verdichtende Interpretationen soll einer absoluten Vorstrukturierung des Interpretationsschemas vorgebeugt werden. Flick legt für einen solchen Interpretationsprozess drei „Prozeduren im Umgang mit dem Text“ fest, nämlich „offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren“ als „verschiedene Umgangsweisen mit textuellem Material, zwischen denen der Forscher bei Bedarf hin- und her springt und die er miteinander kombiniert“ (Flick 2000, S. 197).

Aufgrund der Vielfalt der inhaltlichen Aussagen oftmals zu einer einzigen Fragestellung und der schon in den ersten Interviews deutlich hervortretenden Anhäufung bestimmter übereinstimmender Aussagen schien es angebracht, dieser qualitativen Auswertung anschließend eine einfache quantitative Bewertung zuzuordnen. Dieses Vorgehen der Kombination beider Verfahrensschritte im Sinne des von Mayring dargestellten ‚Verallgemeinerungsmodells‘ kann bei den in der Regel nicht repräsentativen Stichproben einer qualitativen Studie zu einer stärker abgesicherten Generalisierung führen und bietet demzufolge für „qualitative Projekte eine Möglichkeit, mehr wissenschaftliche Stringenz zu gewinnen“ (Mayring 2001, S. 7, Abs. 26), denn „dadurch wird die Forschung stärker intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar“ (ebd. S. 7, Abs. 31). Darüber hinaus lassen sich aufgrund der während der Interviewerhebung erworbenen Kenntnisse über partielle schulspezifische Entwicklungsprozesse im Bereich des Innovationsvorhabens ‚Schulsozialarbeit‘ mit numerischem Datenmaterial zu einzelnen Aspekten leichter Querverbindungen herstellen zwischen den drei Schulen, um einzelne Rückschlüsse über Art und Ausprägung von Korrelationen und Beeinflussungen spezifischer Einstellungs- und Handlungsschemata ziehen zu können.

2.6.2 VORKATEGORIEN DURCH GENERALISIERUNG

Der Prozess der Auswertung beginnt aber auf jeden Fall mit dem „offenen Kodieren“ und erfolgte in dieser Arbeit induktiv in einer Art „Generalisierenden Analyse“ (Lamnek 1995) oder „Paraphrasierung und Bündelung“ (Kickartz 1997) als inhaltlich thematische Zusammenfassung jeder einzelnen Interviewaussage nach übergeordneten Teilaspekten, die ich als ‚vorläufige Kategorien‘ oder ‚Vorkategorien‘ bezeichnen möchte. Durch diese die Analyse einleitende Konstruktion einer ersten Vergleichbarkeit der Interviewaussagen erhielt ich einen noch vagen Überblick über Gemeinsamkeiten, aber auch Häufigkeiten oder Unterschiede gemachter Ausführungen. Christiane Schmidt spricht in diesem Zusammenhang von „vagen Kategorien“, die im Verlauf der weiteren Auswertung des Materials „ausdifferenziert, präzisiert, modifiziert und ergänzt bzw. ersetzt“ (Schmitt 1997, S. 550) werden.

Dabei wurde bewusst jede der drei Schulen einzeln ausgewertet und dargestellt, um die während der Interviews schon erkennbaren signifikant schulspezifischen Unterschiede einer späteren genaueren Betrachtung und Interpretation unterziehen zu können und gleichzeitig Artefakte von erzwungener Homogenität zu inhibieren. So entstand ein erstes, sehr detailliertes, aber zugleich generalisierendes Schema so genannter Vorkategorien, das die doch meistens sehr ausführlichen Antworten zu den einzelnen Interviewfragen mit häufigen Mehrfachaussagen oder inhaltlichen Rückführungen auf vorherige Fragestellungen überschaubar abbildete (vgl. Anhang 4).

Unter Verknüpfung mit einer ersten grundlegenden quantitativen Auszählung der identischen Aussagen der heterogenen Gruppe von Lehrern ergibt sich am Ende des ersten Strukturierungsvorgangs für die erste Frage zu den subjektiv erfahrenen Veränderungen des Schulalltags die Reduktion der weitschweifig ausgeführten Erläuterungen auf vier voneinander sehr unterschiedliche Cluster, denn nach Mayring „sollen die einzelnen Cluster eine maximale Differenz voneinander aufweisen“. Die unter dem Aspekt des Verursacherprinzips gebündelten und den Clustern zugeordneten Inhalte beziehungsweise „die einem Cluster angehörenden Objekte“ weisen intern „eine maximale Ähnlichkeit in Bezug auf das untersuchte Kriterium“ (Mayring 1999, S. 74) auf. Die abschließende Auszählung der Mehrfachbenennungen führte dann zu der in der Tab. 6 dargestellten ersten Verallgemeinerung.

Subjektiv wahrgenommene Veränderungen	SCHI	SCHII	SCHIII
Lehrerfixierte Problemwahrnehmung	9	4	4
Schülerfixierte Problemwahrnehmung	14	14	5
Elternfixierte Problemwahrnehmung	5	6	1
Orientierung an den Rahmenbedingungen	0	1	0

Tab. 6 : Subjektiv wahrgenommene Veränderungen im Schulalltag

2.6.3 ENTWICKELN VON AUSWERTUNGSKATEGORIEN

Gelenkt durch die thematische Zweiteilung des Interviews ermöglichte anschließend diese übersichtliche Basis strukturierter Konstrukte durch eine Art ‚Vernetzung‘ der so genannten ‚Vorkategorien‘ eine Konzentration der Aussagen auf erstmals zwei Hauptkategorien A und B, denen wiederum jeweils drei gültige Auswertungskategorien zugeordnet wurden. Im Sinne einer ‚Kategorienbildung am Material‘ (Schmitt 1997, S. 552) oder des ‚axiales Kodierens‘ von Flick, bei dem ‚aus der Vielzahl entstandener Kategorien diejenigen ausgewählt‘ werden, „deren weitere Verarbeitung am viel versprechendsten erscheint“ (Flick 2000, S. 201), wurden über das gesamte Interview alle Textstellen erfasst, die sich einer solchen kodierten Kategorie zuordnen ließen. Darüber hinaus wurden „Beziehungen zwischen diesen Kategorien und anderen Kategorien herausgearbeitet“ (ebd.), um eine erneute Reduktion auf eine überschaubare, aber prägnante und signifikante Menge von Merkmalsdeterminanten herauszuarbeiten. Auf Grund dieser Reduktion des Datenmaterials durch „Bündelung von Bedeutungseinheiten“ (Mayring 1999, S. 75) auf ein für sinnvoll erachtetes Abstraktionsniveau entstand der nachfolgend unter III.3.1 aufgeführte tabellarische Codierleitfaden.

Dieses Vorgehen war vor allen Dingen bei dem ersten Interview notwendig, da es in der Gesprächsführung einer größeren Autarkie bezüglich des Ablaufs und der Anordnung der gestellten Fragen unterlag, im Ganzen also flexibler mehr im Sinne einer Unterhaltung durchgeführt wurde, in der auch der Interviewpartner – nicht nur der Leitfaden - die Abfolge beeinflussen konnte und somit „in der Frageformulierung und in der Häufigkeit von Nachfragen [...] auf das Erzähl- und Antwortverhalten der einzelnen Befragten eingegangen“ (Lamnek 1995, S. 112) wurde. Dabei konnte es durchaus auch geschehen, dass in fortgeschrittenen Interviewpassagen Antwortfragmente auf eine anfänglich gestellte Frage quasi „nachgereicht“ wurden. Bedingt durch die erfreuliche und ergiebige Offenheit und Mitteilsamkeit der Kolleginnen und Kollegen wurden vereinzelt auch Fragen weniger umfassend oder gar nicht gestellt, wenn sie nicht in die Entwicklung des entspannten und ungezwungenen oder auch sehr emotionalen Gesprächsverlaufs passte. Die ausführliche, durch Wiederholungen von Fragen in unterschiedlichen Kontexten gekennzeichnete Struktur des Leitfadens erlaubte dieses Vorgehen ohne Einbuße von bedeutsamen Informationen.

Im Anschluss an die Kategoriendefinition und die Fixierung jener, den einzelnen Kategorien zuzuordnenden Textstellen wurden diese Kategoriendefinitionen in ihrer Art und Ausprägung tabellarisch abgebildet (vgl. **Anhang 5**), um abschließend in dem umfangreichen Material nach exemplarischen Textstellen zu suchen, die als Prototyp die jeweilige Art und Intensität einer Kategorie abbilden sollten. Diese so genannten Ankerbeispiele (vgl. Mayring, 1999) sind im Codierstrang B, der die ganz persönlichen Positionen zur Installation von Schulsozialarbeit an der jeweiligen Schule darstellt, zusätzlich durch Trennlinien und Schulbezeichnungen ersichtlich voneinander getrennt, um schultypische Tendenzen eventuell schon am Leitfaden ersichtlich zu machen.

3. ERGEBNISSE UND DATENAUSWERTUNG DER ERSTEN INTERVIEWS

Im Folgenden wurden sowohl der Codier-Leitfaden des ersten Interviews (CLI) als auch die tabellarische Übersicht der Kategoriedefinitionen, die in Anlehnung an Mayrings Vorschlag zur Strukturierung größerer Materialmengen erstellt wurde und eine Grundlage für eine weitere thematische Diskussion bildete, in den Text eingefügt. Die erste generalisierende Analyse mit der Bildung der Vorkategorien kann im Anhang eingesehen werden.

Im Anschluss daran erfolgt eine detaillierte, auf einzelne charakteristische Erkenntnisse reduzierte Diskussion solcher Fragen- und Themenkomplexe, die relativ aussagekräftig sind im Hinblick auf die Erhebungsproblematik des zweiten Interviews. Darüber hinaus wird auf einige, die drei Schulen manchmal voneinander abgrenzende strukturelle oder auch personelle Besonderheiten eingegangen, die abweichende oder fast schon extreme Aussagen erklärbar machen. Drittens werden jene Fragenkomplexe erörtert, die auf Grund eines mehr statistischen Charakters keine Beachtung bei der Kategoriedefinition fanden.

3.1 CODIERLEITFADEN I - LEITFADENINTERVIEW I

Hauptkategorie A - Individuelle berufsspezifische Beanspruchung

A1 Subjektiv erlebte Belastungen

Belastende Faktoren im Unterricht
Belastungsfaktoren auf der Organisationsebene
Belastende Tätigkeitsmerkmale
Arbeitshygienische Belastungsfaktoren

A2 Individuelle Kontrolle und Selbstwirksamkeit

Verfügbares Repertoire an Interventionsmaßnahmen und ihre Wirksamkeit
Möglichkeiten externer Hilfe durch andere Personen oder Institutionen
Forderungen nach externer Unterstützung

A3 Subjektive Beanspruchung bis zur Überforderung

Hauptkategorie B - Schulsozialarbeit als autonome Interventionsinstanz

B1 Schulsozialarbeit als Installation der Jugendhilfe im Schulgebäude

Erster Kontakt mit der Schulsozialarbeit

- Erste Reaktionen
- Aktuelle Einstellung

Subjektiver Standpunkt

- Erste Erwartungen
- Erste Befürchtungen
- Primäre Nutznießer
- Potentielle Auswirkungen auf die Klassensituation
- Hoffnung auf Entlastung

B2 Mögliches Konfliktpotential durch die Arbeit mit dem Sozialpädagogen

Sozialpädagoge als Partner oder Konkurrent
Sozialpädagoge stellt Kompetenz des Lehrers in Frage
Sozialpädagoge als pädagogisches Gewissen

B3 Bereitschaft zur persönlichen Kooperation mit der Schulsozialarbeit

Aktives Einfordern von Unterstützung
Kollektive Initiativen in der Klasse
Weiterqualifizierung durch den Sozialpädagogen
Einflussnahme auf persönliches Denken und Handeln

3.2 TABELLARISCHE DEFINITION DER KATEGORIEN UND ANKERBEISPIELE⁶¹

	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
A1	Stressor Schüler	<p>Subjektiv erlebte Belastungen</p> <p><u><i>Belastende Faktoren im Unterricht:</i></u></p> <p>Als belastend empfunden wurden die motivationalen, sozialen und emotionalen Defizite bei den Schülern.</p>	<p>Das Schlimmste ist Hausaufgaben, dass sie die nicht machen. Schlampige Arbeitsmaterialien, keine Arbeitsmoral, schlafende Verhaltensweise, so lümmeln, Kaugummi kauen.</p> <p>Die Kraft, die man aufwendet, um ihnen noch ein wenig beizubringen, weil Aufmerksamkeit und Konzentration nach wenigen Minuten nachlassen.</p> <p>Verhaltensgestört ist gar kein Ausdruck. Viele, viele, viele. Manche sind „verhaltensoriginell“!</p> <p>Nur durch äußerst unangenehme Weise auffallen müssen, sitzt ständig auf einem Pulverfass: alle Stifte in Kopfoffnungen stecken, Turnhose auf den Kopf.</p> <p>Dieses bewusste Austesten, wie weit sie gehen können macht mir zu schaffen.</p> <p>Dieses den anderen so niedermachen, dieses beleidigen mit Ausdrücken – verbal oder auch körperlich.</p> <p>Ich leide unter der unwürdigen Sprache der Kinder und deren Sprachlosigkeit. - Keine Emotionen – starke Reduzierung.</p> <p>In der Seele kommt nichts mehr an, z.B. wenn einer weint. Jeder will nur austeilen, von sich geben, nichts mehr aufnehmen.</p> <p>Mangelndes Schuldbewusstsein für eigenes Fehlverhalten – immer sind die anderen Schuld.</p> <p>Hyperaktivität ist ein ganz verbreitetes Phänomen. Es ist schon bald wieder normal, es fallen die auf, die nicht im Unterricht aufstehen und herumspringen müssen.</p>
	Stressor Aufgaben- und Funktions-Erweiterung	<p>Belatungsfaktoren auf der Organisations-ebene</p> <p>Zusätzliche Aufgaben belasten Lehrer mit Verantwortlichkeiten, die über den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hinausreichen.</p>	<p>Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Für die vielen neuen Aufgaben fehlen die Grundvoraussetzungen bei den Kindern.</p> <p>Ich habe das Gefühl, dass der Aufgabenbereich mehr und mehr wird.</p> <p>Es wird immer mehr auf die Schule abgewälzt. Ich denke an einfache Erziehungsregeln – den Lehrern wird immer mehr zugemutet, auch von Seiten der Eltern.</p> <p>Ich bin nicht nur Lehrer – die ganzen Aufgaben dazu, das geht nicht mehr.</p> <p>Der Bildungsauftrag ist umfangreicher geworden, denn es geht nicht nur um Wissensvermittlung, sondern man soll den Kindern Umgangsformen beibringen – es umfasst wesentlich mehr.</p>

⁶¹ Weitere Beispiele für tabellarische Zuordnungen können im **Anhang 5** eingesehen werden

3.3 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE DURCH QUALITATIVE AUFBEREITUNG

Um die durch die individuellen Haltungen und Einstellungen entweder einer Mehrzahl von Lehrkräften oder lediglich einzelner Abweichler bedingten vielfältigen, komplexen und oft sehr aussagekräftigen Antworten in ihrem thematischen Kontext zu verdeutlichen, werden in der folgenden Auswertung sowohl typische Tendenzen als auch singuläre, für den Erkenntnisgewinn trotzdem bedeutend erscheinende Argumentationsmuster durch Interviewaussagen im Originaltext zitiert. Die Interviewtexte wurden zu diesem Zweck durchnummeriert von 1 bis 29 und die Abkürzung IP steht fortan für ‚Interviewpartner‘, der Hinweis (IP5) weist demzufolge die Quelle des Zitats aus als Interview mit dem Interviewpartner Nr. 5, wobei die Zugehörigkeit zu einer der drei Schulen nur dann explizit hervorgehoben wird, wenn die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule merklich abweichen in ihrem Antwortverhalten und eine diesbezügliche divergente Konstellation ausreichende Relevanz besitzt zu dem Zusammenhang der Fragestellung. Es wurde sehr gewissenhaft auf eine genaue Wiedergabe der oft sehr spontanen und unter emotionalem Druck gemachten Aussagen geachtet, so dass eine Beeinflussung der inhaltlichen Korrektheit aufgrund geringfügiger redaktioneller Veränderungen zur besseren Lesbarkeit ausgeschlossen ist.

3.3.1 WANDEL IM LEHRERSPEZIFISCHEN BELASTUNGSEMPFINDEN

Die unter Punkt III.1.1.1 ausführlich diskutierte, mehrdimensionale Funktionserweiterung der Schule und die daraus resultierenden Folgeerscheinungen für diese Institution und für den Unterricht wurde in den Interviews absichtlich nicht bewusst thematisiert, um mit Hilfe der ersten beiden Fragen nach subjektiv empfundenen Veränderungen im Schulalltag und nach den ebenso individuell erfahrenen Belastungen eine weitgehend ungelenkte Spezifizierung von Seiten der Interviewpartner zu garantieren. Natürlich muss bei dieser Einstiegsfrage berücksichtigt werden, dass selbstverständlich nur Kolleginnen und Kollegen eine für die Auswertung relevante Aussage machen konnten, die mindestens 8 bis 10 Jahre in ihrem Beruf gearbeitet haben. Demzufolge fielen die Vergleiche bei ungefähr einem Drittel der Befragten wesentlich unspezifischer aus, ein Vergleich war höchstens möglich bezüglich unterschiedlicher Örtlichkeiten, an denen man seine ersten Erfahrungen erlebt hatte (z.B. als Referendar auf dem Land, die ersten Berufsjahre in der Stadt). Mehrfachnennungen waren möglich, alle Antworten wurden spontan – ohne langes Nachdenken gegeben. Insbesondere die älteren Kollegen (BJ > 20) antworteten ganz spontan, als hätten sie nur auf diese Frage gewartet.

Erstaunlich schien dann in diesem Zusammenhang allerdings, dass trotz einer fortwährend hörbaren Klage über die Überfrachtung von Schule und Unterricht mit gesellschaftsrelevanten Themen und Problemstellungen dieses Belastungskriterium im Kontext der aktuellen Fragestellung und im Verhältnis zu anderen genannten Auslösern als außergewöhnliche Variable nur eher selten und vage angesprochen wurde oder besser formuliert, sich auf nur eine einzige übereinstimmende Feststellung fokussierte. So wird zwar in sieben Antworten eine Ausdehnung des schulischen Aufgabenbereichs angeschnitten, doch wird die Dimension nicht weiter erläutert. Schließlich gehen alle Interviewpartner zielstrebig darin konform, dass die höchste Belastung von der zwiespältigen, zwangsweise aufoktroierten Funktionserweiterung der

Schule durch einen durch das Schülerverhalten aufgezwungenen, eklatant erweiterten Erziehungsauftrag ausgeht.

Primär stand also in einer Überzahl der Gespräche die für fast alle Interviewpartner offensichtliche Doppelfunktion der Schule als Bildungs- und Erziehungsanstalt im Mittelpunkt der eigenen Beiträge, eine Tatsache, die erste Rückschlüsse auf die Bedeutung dieser Thematik für die Beteiligten zulässt. Der Trend in der Problemwahrnehmung vieler Lehrkräfte wird verdeutlicht durch Äußerungen wie:

- „Gravierend, ich glaube, dass sich unsere Gesellschaft und somit auch die Erziehung unserer Kinder verändert hat. Schule hat einen anderen Stellenwert eingenommen. Schule hat versäumt, sich den gesellschaftspolitischen Veränderungen anzupassen.“ (IP7)
- „Zunächst empfinde ich die Schulsituation heute anders, weil die Eltern mehr gegen die Schule arbeiten. Das Umfeld hat sich geändert. Das wirkt sich auf die Kinder aus, weil dadurch der Einfluss der Lehrer geringer wird“ (IP13)
- „Vor allen Dingen Frauen sind mehr belastet wegen der erhöhten Anforderung an die Erziehungsarbeit“ (IP18)
- „Die Anforderungen an die Lehrkräfte ist einfach ganz anders geworden. Es geht längst nicht mehr um Wissensvermittlung ...“ (IP21)
- „Die Situation ist schwieriger geworden hinsichtlich der Erziehbarkeit der Schüler!“ (IP25)
- „Die Einstellung der Eltern zu Schule und Erziehungsarbeit hat sich gewandelt – ins Negative.“ (IP26)

Nicht äußere Rahmenbedingungen oder interne und/oder externe Strukturveränderungen gelten als bedeutend auffällige und belastende Variable, sondern die Kinder beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen und ihr in einer Vielzahl von Aussagen sofort ausführlich spezifiziertes Verhalten in Schule und Unterricht sind für das Gros der dienstälteren Kolleginnen und Kollegen, denen ein zeitliches Vergleichen und Einordnen möglich ist, die faktische Veränderungsgröße (Tab. 7)

	Schülerfokussiert	Lehrerfokussiert	Elternfokussiert
V e r ä n d e r u n g e n	Durch den Mangel an motivationaler emotionaler und sozialer Schulfähigkeit (18)	Durch eine größere psychische Belastung (9)	
	Durch wachsende Defizite beim Leistungswillen, im Arbeitsverhalten und im Pflichtbewusstsein (14)	Erhöhte Anforderungen durch zusätzliche erzieherische Aufgaben (6)	Durch eine zunehmend negative Einstellung und Haltung gegenüber Schule und Lehrern (7)
		Unterschied zwischen Vorstellungen und Berufsrealität (2)	

Tab. 7: Spürbare Veränderungen des Schulalltags

Diese Tendenz wurde bestätigt durch die Kreuzung der Antworten aus den beiden ersten Fragen um

- die Veränderungen im Schulalltag und
- die potentielle Mehrbelastung der Lehrer heute.

Eindeutig gehen die Veränderungsquoten von den Schülern und ihrem Arbeits- und Sozialverhalten aus. Zwar drücken nur sechs Interviewpartner den erzieherisch größer gewordenen Anspruch aus, doch ist er immanent auch in den sieben Angaben über verändertes Elternverhalten eingeschlossen. Bemerkenswert ist auch, dass schon bei diesen ersten Fragen fast ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer eine erhöhte psychische Beanspruchung ins Gespräch einbringen. Auffällig ist dagegen, dass kein einziger Interviewpartner ganz intuitiv eine Mehrbelastung im arbeitsorganisatorischen Bereich (Vorbereitung, Weiterbildung, Korrektur, Konferenzen ...) als auffallend belastende Veränderung benannte.

Bei einer extensiven Nachfrage mit dem Ziel einer möglichen Korrelation zwischen einem veränderten Schulalltag, einer höheren Belastung sowie zusätzlich den möglichen Gründen quasi als Rückkopplungsfrage für die veränderten Situationen und die daraus resultierenden Mehrbelastungen für die Lehrerinnen und Lehrer, bekräftigten die Antworten den vorhergehenden Trend. Eine Mehrbelastung sahen bis auf drei Kollegen alle, einige sogar durch mehrere Faktoren verstärkt und auch die jüngeren Kolleginnen und Kollegen meinten eine größere Belastung als bei ihrem Berufseinstieg feststellen zu können. Insgesamt kam es durch die Möglichkeit der freien ungesteuerten Äußerung zur Nennung von 45 Angaben zu einer persönlich empfundenen Mehrbelastung. Ursächlich verantwortlich dafür zeichneten eine Mehrheit von 16 Interviewpartnern vermeintliche Defizite in Elternhaus und Erziehung. Addiert man die vier Aussagen über die negativen Auswirkungen exzessiven Medienkonsums als eine Konsequenz inkompetenten Elternverhaltens im Sinne eines Erziehungsdefizits zu diesem Ursachenkomplex, zeichnet sich ganz deutlich die weitere Entwicklung bezüglich der Bewertungen und Einordnungen schulischer Prozesse und Konstellationen durch die interviewten Lehrerinnen und Lehrer ab, zumal lediglich sieben Äußerungen sehr vage formulierte gesellschaftspolitische Gründe anführen und nur vier Aussagen einen direkten spontanen Zusammenhang zu Mängeln auf der institutionellen Ebene wie zum Beispiel schlechte Ausstattung der Schulen oder die viel beklagte Klassenfrequenz herstellen.

Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, wenn man sich an bestimmten Erkenntnissen der Lehrerforschung orientiert, die sich seit 40 Jahren mit der Arbeitszufriedenheit des Berufsstandes der Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzt. Dabei scheint eine, für Lehrer nicht gerade spektakuläre, aber obigen Fakt erhellende Erkenntnis mehrerer Studien für viele Zwischenergebnisse dieser Auswertung relevant zu sein: Die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer definiert sich primär über interpersonelle Beziehungen, also über gelingende soziale Kontakte zu den typischen Personengruppen ihres Berufs wie den Schülern und den Eltern, den Kollegen und dem Rektor. Schon 1970 stellte Niemann in seiner Studie über die Berufszufriedenheit des Lehrers, sein Verhältnis zur Öffentlichkeit und sein individuelles Berufsbild fest, „dass die Kriterien für die Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Beruf die zwischenmenschlichen Beziehungen zu seinen Bezugsgruppen, den Kollegen, den Eltern, den Schülern bilden“ (Gehrmann 2003, S. 117). Eine groß angelegte Untersuchung durch Merz Mitte der 70er Jahre in Bayern grenzt diese Erkenntnis insofern ein, als er nur noch einen Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und „der kognitiv-affektiven Beurteilung seiner beruflichen Tätigkeit (Arbeitsinhalt)“ sieht. Zu diesem kognitiv-affektiven Erkenntnisprozess

gehört „das Gefühl, durch seine berufliche Tätigkeit seine Persönlichkeit entfalten zu können und wie er mit seinen Schülern auskommt“ (Merz in Gehrman, 2003, S. 125). Auch in der aktuelleren Burnout-Forschung gelangte Farber 1991 zu einer ähnlichen Formulierung, nach der „die primäre Quelle für Berufszufriedenheit bei Lehrern die Erfahrung ihres sinnvollen Einflusses auf das Leben der Schüler ist“ (ebd., S. 128)

Diese Aufzählung ließe sich weiter fortsetzen, erklären die Befunde doch den äußerst emotionalen Einstieg der Interviewpartner in die Dialoge sowie die anfängliche Nichtberücksichtigung jener „Determinanten, die eher der äußeren Berufssituation zuzuschreiben sind“, also den „objektiven Merkmalen der Arbeitssituation“ (ebd., S. 125). Sind diese elementaren personellen Interaktionen gestört, so dass die Erfahrung einer sinnvollen Beeinflussung der wichtigsten Bezugsgruppe, der Schülerinnen und Schüler, einem „ständigen Kampf im Klassenzimmer“ und dem „Gefühl der Machtlosigkeit“ (IP5) weichen muss, erhalten andere mögliche Belastungsfaktoren zumindest anfänglich sekundäre Bedeutung.

3.3.1.1 ELTERN VERNACHLÄSSIGEN DEN ERZIEHUNGSPROZESS

Nicht verwunderlich schien es demzufolge, dass diesem weitgehend sehr emotionalen Einstieg von Seiten der Gesprächspartner ziemlich schnell eine generalisierende Schuldzuweisung folgte, und zwar in die Richtung der mutmaßlichen Verursacher ihrer prekären Situation. Doch wurde vorerst der Gesprächsverlauf von mir von dieser affektgeladenen Thematik über geleitet zu einer eher sachlichen Erhebung von Aussagen über den jeweils subjektiven Arbeitseinsatz – eventuell hervorgerufen durch strukturelle Veränderungen wie den Einsatz neuer Medien, zum Beispiel der Computer, oder die Einführung des neuen Lehrplans und der damit verbundenen ungewohnten Anforderungen an Fächer übergreifende Projektarbeit und Computer gestützte Unterrichtseinheiten in allen Unterrichtsfächern. Abgesehen von wenigen Kolleginnen und Kollegen, die sich nach wie vor nicht für die Arbeit mit dem Computer erwärmen können und diese zwangsweise verordneten Fortbildungen als äußerst lästig empfan-

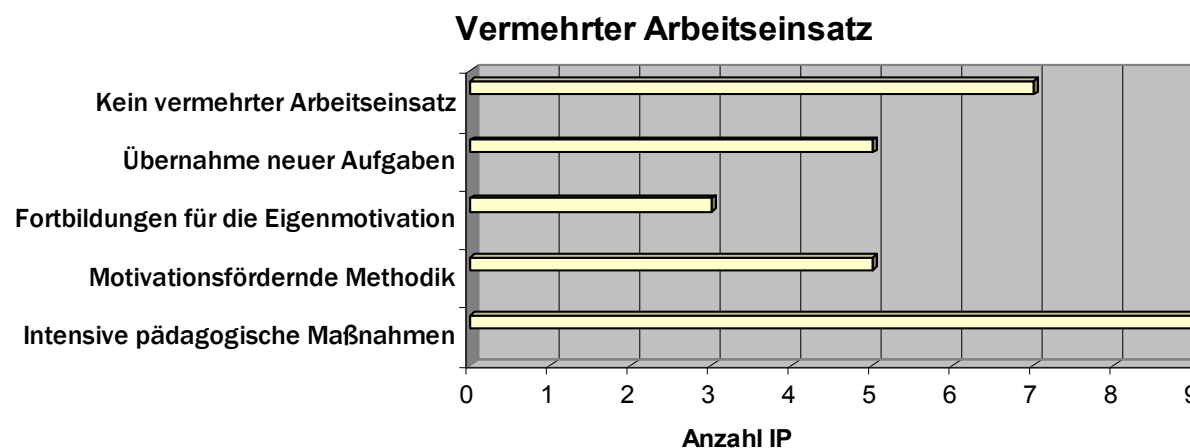


Abb. 9: Subjektiv empfundene Erhöhung des Arbeitseinsatzes (N = 29)

den, gab es keine Klagen über eine übergroße Arbeits- oder gar Mehrbelastung durch zusätzliche fach- oder Medien orientierte Aufgabenschwerpunkte. Ein vermehrter Arbeitseinsatz wurde jedoch teilweise geltend gemacht für sehr aufschlussreiche Aktivitäten wie Methoden zur Förderung der Motivation bei den Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft selbst oder die Auseinandersetzung mit pädagogischen Maßnahmen (Abb. 9).

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde die anfänglich durch die Interviewaussagen erzeugte thematische Fokussierung auf die Konfliktbereiche ‚Schule - Bildung – Erziehung – Elternhaus‘ bewusst wieder aufgegriffen mit der Frage, ob sich Lehrerinnen und Lehrer heutzutage einem erweiterten Erziehungsauftrag stellen müssten. Keine weitere Fragestellung erzeugte eine solche Übereinstimmung hinsichtlich des Antwortverhaltens fast aller 29 Interviewpartner, nur eine Lehrkraft konnte dieser Frage nicht uneingeschränkt zustimmen. Die Vielzahl der in diesem Zusammenhang aufgeführten motivationalen, sozialen und emotionalen Defizite (vgl. III.3.3.2.1) umfasst charakterliche Ausprägungen, Geisteshaltungen und Handlungsstrukturen, die eine gewisse Grundvoraussetzung für die Unterrichtsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bilden und deren Existenz für Schule und Lehrerschaft somit eigentlich selbstverständlich sein müsste, wenn Unterricht im Sinne einer Förderung von Wissens- und Handlungskompetenz erfolgreich agieren soll. Die meisten der interviewten Lehrkräfte beklagten das Fehlen solcher Grund- und Werthaltungen (im Sinne eines vorbereiteten Ackers), auf deren Fundament die Bildungsbemühungen von Schule und Unterricht wenigstens Teilerfolge erzielen könnten (auf dem ihre Saat aufgehen kann) und sahen besonders im Fehlen der sozialen und motivationalen Kompetenzen eine Anhäufung von den Arbeitsprozess belastenden Stressoren, weil die hinlänglichen Basisvoraussetzungen im Sinne einer Unterrichts- und Schulfähigkeit nicht gegeben sind. So bemühen sich viele Lehrerinnen und Lehrer permanent um die Entwicklung eines minimalen Sozialverhaltens:

- *„Die Hemmschwelle in ihrer emotionalen Erregung ist total weg in der Schule. Sie sehen die Schule als den Lebensraum, wo sie sich genauso aufführen können wie zu Hause oder auf dem Spielplatz. Wir sind schon so weit, dass der höfliche Schüler von der Gruppe nicht anerkannt wird. Der wird eher gemobbt. Wenn einer grüßt, ist er ein Schleimer“* (IP13)

um die Ausbildung einer halbwegs kultivierten Sprache im Umgang miteinander:

- *„Die Sprache der Kinder hat sich so reduziert auf nur noch Umgangssprache“* (IP4) und einem Minimum an Ausdrucksfähigkeit: *„Es beginnt damit, dass man sich nicht ausdrücken kann. Man kann nicht sagen, was man denkt, was man will und fühlt. In Gesprächskreisen können sie nicht herausbringen, was sie sagen wollen. Es ist eine Verarmung.“* (IP2)

um die Einsicht, dass Schule zwar ein Ort des Wohlfühlens sein soll, darüber hinaus aber sehr wohl Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein und ein Minimum an Arbeitsbereitschaft und Sorgfalt einfordern darf, kann und auch muss:

- *„Bestimmte Grundhaltungen bei Schülern sind von zu Hause nicht mehr üblich. Das beginnt bei simplen Sachen wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, irgendwo gewisse Umgangsformen – da fehlt es bei unseren Schülern gewaltig!“* (IP13)

Auch wenn Hentig in seiner Abhandlung über die Werte (Hentig 1999) ganz deutlich Tugenden wie Pünktlichkeit und Gehorsam als nicht mehr bedeutsam erachtet in einer Zeit der „Stechuhren“ und „flexiblen Arbeitszeiten“, zeigen auch die Antworten in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviews, wie sehr Ablaufprozess, Effizienz und Effektivität eines Unterrichts leiden unter der eher lässigen Haltung der Schüler und Schülerinnen zu eben diesen und anderen Tugenden wie Höflichkeit, Hilfsbereitschaft und Zuverlässigkeit, Mitmenschlichkeit und partnerschaftlichem Verhalten sowie ein Mindestmaß an Lernwillen, Aufmerk-

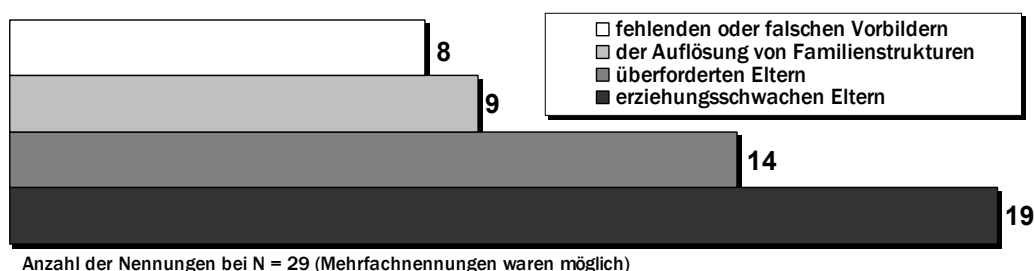
samkeit und persönlichem Einsatz und auch Leistungsbereitschaft. Diese Verhaltensweisen sind Voraussetzungen für das Gelingen eines jeden Unterrichts, egal ob es sich um Frontal- oder Gruppenunterricht, Projekt- oder Freiarbeit handelt, die aber – so vermitteln es die Interviewaussagen ausschließlich - von einem Großteil der Kinder und Jugendlichen durch die Lehrkräfte im Klassenzimmer stets neu eingefordert und eingeübt werden müssen.

Die Hoffnung, eine Analogie des Lehrerhandelns innerhalb einer Schule – und zwar ab der ersten Klasse - müsste wenigstens für die höheren Klassen und die darin arbeitenden Kollegen eine positiv nachhaltige Wirkung zeitigen, erwies sich offensichtlich als irrational, jeder kämpft immer wieder an gleicher Front mit gleicher Intensität und identischem Nervenverschleiß:

- „Wir müssen ihnen (den Schülerinnen und Schülern) Arbeitsmethoden immer wieder neu beibringen, immer wieder – von Klasse zu Klasse – weil sie es einfach nicht akzeptieren wollen und auch zu Hause nicht weitergeführt werden“ (IP17).

Mit dieser und ähnlichen Aussagen gelangt das Interview zu einer ersten Kernproblematik, nämlich zu dem Fragenkomplex, warum Kinder, wenn sie in die Schule kommen, scheinbar vielfach nicht mehr ‚schulfähig‘ sind und warum es trotz gemeinsamer Anstrengungen so wenig gelingt, dieses einem Lernprozess häufig so konträr gegenüberstehende Verhalten wenigstens geringfügig wirklich nachhaltig beeinflussen zu können. Wie die Abb. 10 zeigt, erfolgt die Schuldzuweisung ziemlich homogen:

Abb. 10: Ursachen der Erziehungsdefizite aus Sicht der Lehrer



Insgesamt sehen 24 von allen Befragten die Verursacher für die Erziehungsdefizite und die damit verbundenen Erziehungsprobleme in der Schule ausschließlich im Elternhaus, nur fünf Interviewpartner machten zusätzlich auch noch andere Faktoren verantwortlich für eine gestörte Entwicklung, wobei diese falschen Vorbilder und Ideale allesamt dem überdimensionalen Fernseh- und Videokonsum zugeschrieben wurden, der – wie schon vorher erwähnt – letztlich auch aus mangelnder elterlicher Konsequenz oder gar Fürsorge resultiert.

Auch im Verständnis Horstkempers gelten als Verursacher derzeitiger Lehrer-Problematik die Eltern: „Im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung kann Schule nicht mehr darauf rechnen, dass die Familie ihre Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in gleicher Weise wie bisher übernimmt“ (Horstkemper 1998, S. 4) (vgl. III.1.3.2/1.3.3), die Gründe aber divergieren, auch resultierend aus einer unterschiedlichen Grundhaltung bei den Kolleginnen und Kollegen, die von einem übereinstimmenden Verständnis mit der diffizilen Situation der Eltern bis hin zur totalen Kampfansage an elterliche Vernachlässigung reicht. Sieht Bohnsack, „dass Lehrerinnen und Lehrer zunehmend mit Schülerinnen und Schülern fertig werden müssen, deren Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen aus veränderten Familienverhältnissen mit Ein-Eltern- und Einzelkind-Strukturen und schwindender Erziehungskompetenz im Elternhaus re-

sultieren“ (Bohnsack 2001. S. 2), differenzieren die Interviewpartner noch einmal, wenn es um die Ursachen dieser schwindenden Erziehungskompetenz geht. Sprechen sie von überforderten Eltern, schwingt vielfach noch ein Teil Verständnis für die heutige Situation einer Familie oder allein erziehenden Mutter mit, wenn es fast entschuldigend, auf jeden Fall nachfühlend heißt:

Frauen, vor allen Dingen Alleinerziehende, sind ganztags berufstätig und abends mit der Kindererziehung total überfordert, haben „*wirklich ein schweres Los*“,

- „*Eltern müssen in einer Stadt wie München mit hohen Mieten arbeiten.*“ (IP4)
- „*Eltern geben aus persönlicher Stresssituation heraus auf – lassen laufen.*“ (IP3)
- „*Eltern sind überfordert durch den hohen Lebensstandard, den die Deutschen mittlerweile gewohnt sind.*“ (IP12)
- „*Vom Beruf gestresst, dann kommen noch die Probleme mit den Kindern.*“ (IP13)
- „*Es sind ja keine Familien mehr, es sind Mütter mit Söhnen, mit denen sie nicht mehr zurecht kommen, das sind dann deine Problemkinder*“ (IP15)

Das Mitgefühl ist vielfach auf Seiten der allein erziehenden Elternteile, die in den meisten Fällen schon die Odyssee einer gescheiterten Beziehung und des daraus resultierenden Scheidungsprozesses hinter sich haben, viele weibliche Lehrkräfte identifizieren hier in mancher Hinsicht ihre eigene Vita. Moralischer wird geurteilt über den häufigen Wechsel der Bezugspersonen in so genannten Patchworkfamilien, in denen Kindern zuverlässige Bezugs- und Vertrauenspersonen fehlen.

Ist aber die Rede von den erziehungsschwachen Eltern, gleichen die Aussagen eher einem aggressiven und provokanten Vorwurf der Vernachlässigung und des bewussten Entzugs aus der Erziehungsverantwortung. Die Antworten enthüllen geballt die Hilflosigkeit und Ohnmacht, die sich der Lehrerschaft bemächtigt hat, wenn die Rede ist von Eltern,

- die aus dem „*Zeitgeist*“ heraus „*Libertinage betreiben*“ (IP2),
- die sich „*leger geben*“, sich „*jugendlicher*“ vorkommen, „*wenn sie cooler sind, nichts verlangen*“ (IP17), Kindern keine Grenzen setzen,
- die „*sich nicht kümmern*“, nicht präsent sind, und ihre Kinder „*den ganzen Tag sich selber überlassen – ohne Aufsicht*“, fehlende Kommunikation führt zur Vereinsamung (IP1),
- die ihre „*Erzieherrolle abgeben*“ (IP3),
- die versagen, weil „*Ihr Interesse gleich Null*“ ist (IP5), denn „*Eltern nehmen sich aus der Erziehungsarbeit zurück*“ (IP9),
- deren „*Kinder auf der Strecke bleiben*“ wegen ihres „*Konsumdenkens*“ (IP16)
- denen nur „*ihre eigene Karriere, die eigene Arbeit wichtig*“ (IP27) ist,
- so dass es Kinder gibt, „*die bringen tagelang ihre Unterschriften nicht, weil sie ihre Eltern nicht zu Gesicht bekommen*“ (IP4),
- die ignorant sind, denn „*sie setzen Kinder in die Welt und sind sich der Verantwortung nicht bewusst.*“ (IP18),

-
- deren „*Interesse am Kind verloren geht, wenn es versagt*“ oder „*der vorgestellten Intelligenz nicht entspricht*“ (IP18),
 - die alles „*mehr auf die Schule abschieben*“, weil sie eingestehen müssen, dass sie „*nicht mehr wissen, was sie tun sollen*“ (IP24),
 - die aber auch von der Schule „*dann nicht negativ tangiert werden*“ wollen, also es „*sollen keine Mitteilungen negativer Art nach Hause geschickt werden*“ (IP25).

Wie unerbittlich Lehrkräfte urteilen, verdeutlichen folgende Antworten:

- „*Weil die Eltern einfach nicht mehr präsent sind. a) müssen sie wahrscheinlich beide arbeiten, sind überlastet. Und b) sie haben auch gar keine Lust – teilweise, sich mit diesem Kind, das mit den ganzen Umwelteinflüssen nicht fertig wird – auseinanderzusetzen. Auseinandersetzen strengt an, kostet Kraft und bedeutet auch manchmal Kampf. Und der Mensch wird immer etwas träger und fauler – außer es geht um ihn selbst – und dann vergisst er die Erziehung der Kinder.*“ (IP11) oder
- „*Manchmal ist es auch so, dass diese Elterngeneration schon per se keinen Mumm hat, irgendetwas auszutragen, weil dieses Spaß haben auch bei den Eltern als hohes Lebensziel gilt. Die Probleme mit den Kindern sind einfach furchtbar frustrierend. Wir haben ja mit der eigenen Person zu tun, also schiebt man sie erst mal weg - die Schule verursacht die Probleme, nicht die Eltern zu Hause.*“ (IP12)

Verbrämt hinter einer falsch verstandenen fortschrittlichen und zeitgemäß liberalen Erziehung zur vermeintlichen Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit entziehen sich nach Meinung einer überwiegenden Mehrheit der Befragten viele Eltern also der zeit- und nervenaufwendigen Erziehungs-Prozedur und überlassen die notwendige Wertevermittlung anderen Instanzen wie den Kindergärten und Schulen und sogar den Vereinen und Gruppen der Jugendarbeit. Auf Veränderung zu hoffen ist müßig, denn „von Eltern zu verlangen, sie müssten sich in der von der Schule nicht ausgefüllten Zeit intensiv um ihre Kinder kümmern, geht an einer Realität vorbei, in der die Berufstätigkeit von Vater und Mutter immer mehr zum Normalfall wird“ resümiert auch der Deutsche Kinderschutzbund Landesverband NRW in einer Anhörung zur „Bekämpfung von Gewalt als gesamtgesellschaftliche Herausforderung“ am 25.6.2002 im Hauptausschuss.

Alle überdies gemachten Aussagen über die fehlenden oder falschen Vorbilder, oft auch im Kontext mit einem vielfach beklagten Verlust an Wertorientierungen, stehen in den meisten Fällen als affirmative Komponenten in einem engen Zusammenhang zur Kritik am Elternhaus.

- „*Ich muss einen schon fast zum Klischee gewordenen Begriff bemühen – Werteverlust. Ich habe den Eindruck, dass die Elterngeneration heute einfach gar nicht mehr weiß, was sie den Kindern mit auf den Weg geben sollen.*“ (IP22)

Die Beschreibungen des Medienkonsums übertreffen teilweise noch die unter III.1.3.4. dargelegten Fakten aus der Literatur, wenn das Gespräch von den Interviewpartnern auf den eigenen Fernsehapparat und das Fernsehverhalten der Schülerinnen und Schüler als Mitverantwortliche für die Verhaltensauffälligkeiten gelenkt wird:

-
- *„Betrachtet man, wie viele Fernsehen im eigenen Zimmer haben, waren es von 30 insgesamt 27 – davon haben 14 Premiere – und da liegt schon ein Grund. Wenn die sich Sexfilme reinziehen, das geht doch nicht spurlos verloren. Dann bleiben sie auf bis nachts 12 oder ein Uhr. Dann darf man nicht vergessen, was heute in 8 – 9 an Schnaps konsumiert wird. Ich denk oft – Montagmorgen kommt einem schon in den oberen Klassen eine Fahne entgegen.“ (IP14)*

Allerdings unterliegen schon die Grundschüler – also die unter Zehnjährigen - einer permanenten Beeinflussung durch die Medien. Die Behauptung Aufenangers, „die Kindheit“ sei „unter heutigen Bedingungen wesentlich Medienkindheit“ (Aufenanger 1991, S. 15) entspricht der Beobachtung vom IP19:

- *„Wenn ich höre, dass meine Erstklässler in der Früh schon fernsehen, das hat es einfach vor zehn Jahren nicht gegeben, dass die dann schon unbeaufsichtigt vor dem Fernseher sitzen – auch mittags,“*

und macht analog auch die Feststellung Hurrelmanns glaubhaft, der den 15.000 Stunden, die ein junger Mensch bis zum 12. Schuljahr die Schulbank drücken muss, in dem gleichen Zeitraum die erschreckende Zahl von 18.000 Fernseh-Stunden gegenüberstellt.

Die Antworten bestätigten die Aussage des Forum Bildung, das von einer ‚Endtraditionalisierung‘ der Muster unserer Lebensführung spricht. Gleichzeitig machen sie bewusst, dass Schule und Lehrkräfte sehr wohl die Vielfältigkeit der Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, wie sie unter Kapitel III.1.3.4 dargestellt wurden, erfasst und sogar tief verinnerlicht haben und dass sie versuchen über das Lehrerhandeln im Sinne Klipperts „angemessen zu reagieren“.

Was aber ist angemessen? Besser gefragt: Was ist angemessen und nachhaltig? Der Zwiespalt zwischen dem Erkennen bedrohlicher Beziehungsarmut, seelischer Verwahrlosung und instabiler Werteorientierung durch das Auseinanderbrechen verlässlicher Familienstrukturen, durch Medienverwahrlosung und Konsumorientierung und somit durch den Verlust eines für Heranwachsende essentiellen Schutzraumes einerseits und den subjektiven Handlungs- und Einflussmöglichkeiten für effektive „Reparaturleistungen“ – mehr kann in sechs Stunden Unterricht nicht geleistet werden – andererseits erzeugte deutliche Aversionen gegen die Gruppe der Eltern an sich, die in späteren Interviewpassagen bei einigen Lehrkräften in offene Aggression mündete.

Nicht unerheblich ist schließlich auch die Frage nach den gesetzlich bestimmten „im weitesten Sinne Erziehungsberechtigten“ für jedes Kind mit dem Anspruch, dass „Erziehung in erster Linie in Verantwortung vor dem Kindeswohl auszuüben“ sei“ (Dittmann 1998, S. 78). Noch immer „liegt das Primat zur Erziehung von Kindern“ explizit bei den Eltern und ist im Art. 6 Abs. 2 GG verankert mit der Formulierung: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht!“ (ebd., S. 77). Kenntnis und Akzeptanz dieser gesetzlichen Vorgabe beeinträchtigen viele Kollegen hinsichtlich einer bewussten Übernahme der Erzieherfunktion für – je nach Klassenstärke - 20 bis 35 Individuen. Allerdings war durchweg allen Interviewpartnern selbstverständlich, dass Unter-

richt im Sinne Herbarts⁶² von Erziehung nicht zu trennen ist, ein Erziehungsauftrag der Schule wurde keineswegs bestritten oder gar negiert, vielmehr ging es den Betroffenen darum, „angesichts der Fülle erzieherischer Aufgaben der Schule nach den Grenzen zu fragen. Die Frage nach den Grenzen schulischer Erziehung stellt sich also faktisch und prinzipiell: Was kann sie leisten? Was soll sie leisten?“ (Ipfling 1997, S. 9)

Ausführlichkeit und Empörung, mit der die meisten Lehrkräfte diese Frage nach den vermeintlichen Ursachen des auffälligen und defizitären Schülerverhaltens beantworteten, verdeutlichen die emotionale Involvierung der Kolleginnen und Kollegen und die Brisanz der Problematik, die mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen für die weitgehend größere Zahl der Lehrkräfte als Stressoren oder Regulationshindernisse bei den täglichen Interaktionen im Klassenzimmer erlebt werden und auf die im Kapitel III.3.3.2 eingegangen wird.

3.3.1.2 WISSENSVERMITTLUNG UND ERZIEHUNG: KÖNNEN LEHRER ERZIEHUNGSDEFIZITE KOMPENSIEREN?

Doch interessierte über diese „Schuldfrage“ hinaus die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zur pädagogischen Machbarkeit im Sinne eines möglichen und nachhaltigen pädagogischen Ausgleichs der Defizite durch Versuche schulischer Erziehungsarbeit.

- Kann und soll Schule diesem, durch die Gewissheit mangelhafter Sozialisierungsprozesse im elterlichen Bereich implizierten Anspruch auf ‚Reparaturleistungen‘ gerecht werden?
- Kann Schule nach dem „Zerfall eines einheitlich-geschlossenen Wertesystems [...] durch erzieherische Maßnahmen wenigstens einen ordnenden Minimalkonsens“ (Ipfling 1997, S. 10) herstellen?
- Können die Defizite so kompensiert werden, dass nach einer gewissen Zeit des gemeinnützigen Intervenierens ein halbwegs geregelter Unterrichtsverlauf gesichert ist und Lehrerinnen und Lehrer für sich selbst einen nachhaltigen Lernerfolg hinsichtlich des Sozial- und Arbeitsverhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler verbuchen können?

Dies galt es im Anschluss an die Verursacherfrage zu eruieren. Der für alle Interviewpartner gültige Tenor soll mit der folgenden Antwort demonstriert werden:

- *„Reden sie von Übermenschen, oder wovon reden sie? – Erziehungsarbeit in alleiniger Form – aufarbeiten? Das schaffen sie nicht, wenn die Eltern nicht mitziehen. Wenn die Eltern aber Willens wären, wäre es ja gar nicht so weit gekommen. Beispiel Rauchen – Vereinbarungen im Schulbereich – wenn übertreten, gibt es Verweis. Die werden zu Hause unterschrieben, Eltern kommen und sagen, wir rauchen doch zu Hause selber, was ist da jetzt so schlimm. Jugendschutzgesetz interessiert die nicht.“ (IP26)*

Die allgemeine Grundaussage tendierte demzufolge zu einem klaren ‚Nein‘ (Abb. 11):

- *„Niemals. Ich denke, dass wird noch schlimmer. Die Hauptschule wird zur Förderschule werden.“ (IP4)*

⁶² Herbart prägte die Dichotomie von Unterricht und Erziehung: Er akzeptierte keine Erziehung ohne Unterricht sowie er keinen Unterricht ohne Erziehung anerkannte.

- „Das können wir nicht, wir können es versuchen, aber wir können die Kinder nicht mehr erziehen. Die sind schon geprägt von Kindergarten, Grundschule, was wollen wir bei einem Elfjährigen mit einem bestimmten Verhaltensmuster noch ändern?“ (IP5)

Diese strikte Negierung wurde aber in einzelnen Antworten dahingehend relativiert, dass einige Lehrerinnen und Lehrer durchaus die Notwendigkeit einer intervenierenden Einflussnahme akzeptieren und zumindest kleine Teilerfolge ihres pädagogischen Handelns und Eingreifens festzustellen glaubten, wenn häufig auch nur temporär.

- „Was man bewirkt, ist ganz punktuell, aber keine wesentlichen Verhaltensänderungen.“ (IP8)

Andere hielten ein Erfolg versprechendes Handeln nur vorstellbar im Zusammenhang mit Systemveränderungen innerhalb der Organisation Schule wie Reduzierung der Stundenzahlen beziehungsweise Erhöhung der Lehrerfrequenz, veränderte Schwerpunktsetzung im Lehrplan oder die Konzeption der Ganztagschulen (siehe Abb.11):

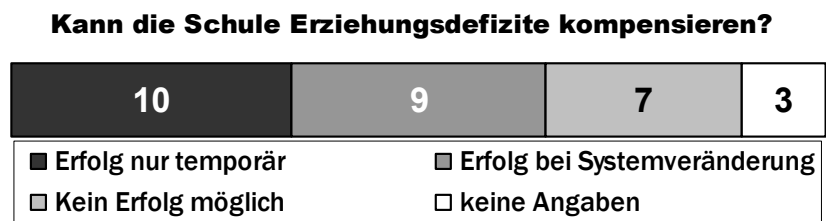


Abb. 11: Anzahl der Aussagen bei N = 29

- „Nein, um da aufarbeiten zu können, hätte der neue Lehrplan anders gestaltet werden müssen, denn er ist noch voller, man hechelt nebenher dem ganzen Lehrplan hinterher. Zeit, um das aufzuarbeiten, ist wieder nicht gegeben. Es gibt zu wenig Pufferraum, Freiraum mehr tätig zu werden.“(IP18) oder
- „Kleine Klassen, mehr Hilfe in der Klasse. Hilfen von außen könnten solche Defizite dann eher auffangen.“ (IP19).

Interessanterweise wurde ein erzieherisches Eingreifen und Lenken der Schüler vielfach explizit von den Lehrerinnen im Sinne einer zusätzlichen Aufgabe akzeptiert und teilweise ganz bewusst gepflegt:

- „Ich habe die Hoffnung, dass wenigstens einige Samenkörnchen Früchte tragen. Bei mir bekommen die Schüler das Gefühl, ich bin da – fast wie Eltern – das ist wichtig. Ich habe so ganz leicht eine Vorbildwirkung bezüglich des menschlichen Miteinanders.“ (IP7)

Wurde im Verlauf des Interviews die zusätzliche Frage gestellt, ob Schule aus der Notwendigkeit heraus so weit gehen sollte, zusätzlich zum Bildungsauftrag bewusst die Aufgaben des Elternhauses zu übernehmen, reagierten zwei Drittel der Befragten mit einem klaren Nein:

- „Die Aufgaben der Eltern können nicht übernommen werden. Man kann nicht die Kuscheleinheiten übernehmen, aber du kannst wissens- und verhaltensmäßig einiges abnehmen, aber wir können die Eltern nicht ersetzen.“ (IP11)

Ein Drittel wollte sich immerhin der Belastung stellen beziehungsweise sah sich durch die Umstände dazu bewegen, Schülerinnen und Schülern wie deren Eltern beratende und betreuende Unterstützung zukommen zu lassen:

- *„Das ist es, was mir liegt, ich bin ein mütterlicher Typ. Ich stoße ja in ein Vakuum vor.“ (IP2)*

Gleichzeitig aber wurde genau in diesem Zusammenhang oftmals die Erfahrung einer zu hohen Selbstwirksamkeitserwartung gemacht:

- *„Das war immer mein Problem: Hohe Ziele. Wenn man das abprüft mit dem, was man schafft, dann war ich nie zufrieden.“ (IP2)*

Insgesamt spürte man stets diese inhärente Ambivalenz zwischen dem Gefühl der Überforderung, wenn man dem Anspruch hinterherläuft, allen Anforderungen gerecht werden zu wollen, und der gleichzeitigen Gewissheit, dass man sich diesen täglichen Herausforderungen als Lehrer oder Lehrerin in der heutigen Zeit stellen muss. Doch allein 50% der Kolleginnen und Kollegen bekannten sich dazu, bei der Unvereinbarkeit von Wissensvermittlung und dringlichen Sozialisationsprozessen ohne Rücksicht auf Vorschriften oder Lehrpläne situativ und allein aus der persönlichen Kompetenz heraus die jeweils als wichtig erachteten Prioritäten eigenverantwortlich zu setzen.

- *„Allen Erwartungen gerecht zu werden – das kann man vergessen. Man muss in diesem Beruf, um sich selbst zu schützen, gewisse Abstriche machen und Prioritäten setzen, darauf lege ich Wert. ... Ich sehe mich, wenn ich allem gerecht werden will, dermaßen überfordert.“ (IP16)*

Gleichzeitig aber bekannten sich sechs Interviewpartner wiederum zu der persönlich gemachten Erfahrung von Überforderung und Selbstüberlastung, wenn sie neben der normalen Unterrichtstätigkeit bemüht sind, sowohl die Sorgen und Nöte der Kinder als auch die Probleme der Eltern aufzufangen, darüber hinaus sogar helfend einzugreifen und sie sich auf diese Art und Weise vielfach sogar mit deren Problemen zu identifizieren. Bleibt dann der Erfolg aus und es kommt – wie so oft – zu konträren Reaktionen bei den enttäuschten Eltern, löst dies zwangsläufig tiefe Frustrationen bei den Lehrerinnen und Lehrern aus, die bis über den Schultag hinaus in ihren privaten Lebensbereich hinein reichen. Unter dem Eindruck eines solchen Erlebnisses stand IP17 zum Zeitpunkt des Interviews, bei dem sowohl die Sprache als auch Körperhaltung und Mimik die tiefe innere Zerrissenheit und Resignation ausdrückten:

- *„Ja, das war das jetzt zum Schluss, dass ich mir gedacht habe, ich schaffe das eigentlich gar nicht mehr. Wenn da etwas anderes rauskommt in dem Fall. Ich habe ja gemeint, ich mache alles richtig. Aber anscheinend doch nicht, aber ich habe mein Bestes gegeben, aber es muss doch irgendwie – ich muss es mehr im Griff haben, dass nicht solche Meinungen so rauskommen. ... Ich habe den Eltern immer Tipps gegeben, das war meine Hauptaufgabe, dass ich ihnen Tipps gab, was man noch machen könnte. Ich habe immer den Eindruck gehabt, es läuft. Und dann fühle ich mich überfordert, dann denke ich, dass ich das nicht mehr in den Griff kriege. Ich bin nicht nur der Lehrende – die ganzen Aufgaben dazu, das geht nicht mehr.“ (IP17)*

Die Aussicht auf eine potentielle persönliche Überforderung bei zu exzessiven Ansprüchen an die eigene Machbarkeit und Expansion des persönlichen Einflussbereiches wurde also weitgehend geteilt, wobei nur drei Kollegen über die pauschale Bewertung der Situation hinausgingen und eine Abhängigkeit zur Lehrerpersönlichkeit und zur individuellen Bedeutung der Arbeit an sich herstellten.

- *„Ich glaube, das liegt immer im Auftreten der Lehrperson selbst, wie man da vorne vor der Klasse steht, mit den Kindern umgeht, wie konsequent man ist vermutlich.“ (IP20)*

Vergleicht man diese Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer mit den in Kapitel III.1.3.3 dargelegten Ergebnissen zweier Elternbefragungen bezüglich ihrer Erwartungen an die Lehrinhalte von Schule heute, so decken sich Erwartungen und Realität weitgehend, auch wenn dies in den beiden erwähnten IFS-Studien von der Öffentlichkeit nicht erfasst wurde. Beklagten die Befragten einen Mangel bezüglich des planvollen Einwirkens auf Disziplin und Ausdauer sowie Problemlöseverhalten und Konfliktbewältigungstechniken, entspricht diese Einschätzung der schulischen Interventionsarbeit nicht der Realität, zumindest nicht an den interviewten Schulen. Hier bekannte sich der Großteil der Kolleginnen und Kollegen zu der absoluten Notwendigkeit, sich auch zu Lasten eines verminderten inhaltlichen Angebots und trotz zusätzlicher persönlicher Erschwernisse täglich erneut in die pädagogische Auseinandersetzung mit ihren Kindern und Jugendlichen einzulassen. Nur sind die Ergebnisse aus zweierlei Gründen nicht kongruent mit den öffentlichen Erwartungen.

1. Schule ist nicht - wie es auch in den Interviews teilweise von den Lehrerinnen und Lehrern ausgedrückt wurde – primär eine „Erziehungsanstalt“ und müsste demzufolge entsprechend der von Oelkers beschriebenen „Milieu-Integration“ und ihrem „Konsens der Verschulung“ (vgl. III.1.3.3) zur Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Bildungsaufgabe auf eine minimale Basis obiger Grundqualifikationen zurückgreifen können. „Zunächst einmal setzt jeder Unterricht, der auf Lernerfolge der Schüler aus ist, bestimmte Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen voraus: Aufmerksamkeit, Interesse, Konzentration, Ausdauer - insgesamt die Bereitschaft und Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen“ (Ipfling 1997, S. 11). Aufgrund des Mangels einer solchen verlässlichen „Außenstützung“ muss Schule nach Aussage der Lehrerinnen und Lehrer und im Konsens mit Oelkers „Schulfähigkeit“ in allen von Oelkers (Oelkers 2002/3, S. 8) genannten Punkten tatsächlich selbst erzeugen (vgl. III.3.3.3.1).
2. Schule wird in erzieherisch fördernden und formenden Disziplinen ausschließlich nachrangig wirksam, weil „schon jahrelange Erziehungseinflüsse vorliegen, bevor Kinder in den Genuss schulischer Erziehung kommen“ und auch dann noch stets „mit anderen parallel agierenden Erziehern rechnen muss“ (Ipfling 1997, S. 8). Demzufolge ist sie nur dann in der Lage, noch ansatzweise Erfolg versprechend zu intervenieren, wenn ein Pendant zu ihren Erziehungsvorstellungen und -zielen im Elternhaus gegeben ist.

Gerade diese Prämisse aber ist aus den unterschiedlichsten Gründen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr weiter diskutiert werden können, weitgehend nicht gegeben, denn paradoxerweise machen gerade die Eltern der größten Problemkinder erzielte Teileffekte pädagogischer Arbeit der Schule oder überhaupt die Wirkung einer Maßnahme durch das eigene kontraproduktive Agieren wieder zunichte:

-
- *„Man braucht sich nicht zu wundern, wenn die Kinder in solchen Dingen zu Hause noch Rückendeckung kriegen. Dass der Junge seit Jahren ohne alles in die Schule kommt, ist nicht so wichtig, aber der Verweis ist nicht anzuerkennen“ (IP4)*

Nachhaltigkeit schulischer Interventionsmaßnahmen im Rahmen des normalen Unterrichts – so auch die jeweils persönliche oftmals bittere Erkenntnis der Interviewpartner – wird in den meisten Fällen die absolute Ausnahme bleiben.

Diese Erkenntnis ist deshalb gravierend, als den Lehrkräften täglich die Bedeutungslosigkeit ihrer Anstrengungen, ihres Kräfte- und Nervenverschleißes bewusst ist, sie aber trotzdem – auch aus einer gewissen Selbstschutzstrategie heraus - auf intensiven persönlichen Einsatz nicht verzichten können: Der Anlass des Unterrichts zwingt zur Schaffung und zur kontinuierlichen Pflege eines minimalen Kodex' erwarteter Verhaltens-, Ordnungs- und Arbeitsnormen, über das ein allgemeiner Konsens hergestellt wird – in jeder Klasse und in jedem Schuljahr erneut. Und oft so dringliche seelische Betreuung und beratende Unterstützung, verbale und manchmal auch körperliche Kuscheleinheiten, therapeutisch-beratende Hilfestellungen – diese Prozesse laufen zusätzlich und von keiner Öffentlichkeit bemerkt en passant – in den Pausen, vor oder nach dem Unterricht, auf dem Ausflug, am Telefon.

3.3.2 EXTERNE STRESSOREN VERSTÄRKEN ALS REGULATIONS- HINDERNISSE DEN UNTERRICHTLICHEN BELASTUNGS- PROZESS VON LEHRERN

Druck, Zwang und besondere Belastung durch zusätzliche Erziehungsarbeit gehören also zwangsläufig zum schulischen Alltag, erzeugen eine mehr oder minder starke Anspannung des Körpers und der Seele und setzen Lehrerinnen und Lehrer unter latenten "Stress" als Summe aller Faktoren, die durch eine besondere Belastung gekennzeichnet sind und sich im Laufe eines Schultags addieren und aufschaukeln.

Die vielfältigen Faktoren, die diese Reaktion auslösen, nennt man Stressoren (vgl. III.1.3.5), sie stellen sich aus der Konstellation des Lehrerberufs heraus vielfältig dar. Sie können in Abhängigkeit von der individuellen Konstitution und Bewältigungsstrategie der gestressten Personen Krankheiten auslösen oder den Menschen zu Höchstleistungen anspornen, bei falscher Dosierung aber ist es nur ein Schritt zur Überforderung. Die weitere Fragestellung zielte darauf ab, die im Kontext mit der indifferenten Erzieherkonstellation subjektiv wahrgenommenen Stressoren zu eruieren, gelten diese subjektiven Wahrnehmungen und auch Verarbeitungsmechanismen schließlich als „wichtige Indikatoren für das Klima an den Schulen und können auf (sozial-)pädagogischen Handlungsbedarf aufmerksam machen, der die spezifischen Möglichkeiten und Aufgaben einer Schule übersteigt“ (Olk 2000, S. 140).

Die folgende Auswertung orientiert sich an der unter Punkt III.1. erarbeiteten Kategorisierung der unterschiedlichen Belastungsfaktoren und beschränkt sich selbstverständlich auf eine Explikation jener wirklich relevanten Aussagen.

3.3.2.1 BELASTENDE FAKTOREN IM UNTERRICHT

In der gestellten Frage nach einem vermehrten Arbeitseinsatz sahen sieben Kollegen diesen gar nicht (vor allen Dingen die jungen Kollegen, die aus der Ausbildungszeit noch die arbeitsaufwendige Unterrichtsvorbereitung gewöhnt waren), und nur in fünf Aussagen wurde eine gefühlsmäßig empfundene Erhöhung der so genannten Schreibtischarbeit genannt, wobei die Kolleginnen und Kollegen diese Aussagen gleich relativierten, als sie die Gründe dieser Mehrarbeit im freiwilligen Wechsel in die damals neu eingerichteten M-Klassen beziehungsweise sogar gleich in die M10 (Realschulklasse) sahen. Die weiteren 18 Angaben bezogen sich interessanterweise auf vorher schon geäußerte Belastungsempfindungen bezüglich der schwierigen, als anstrengend empfundenen Situationen in den Klassen, im Unterricht beziehungsweise in den Interaktionsprozessen mit den Schülern. Diese wurden offensichtlich als dermaßen bedeutsam und erschwerend empfunden, dass die Befragten während des Interviews ihre individuell empfundenen störenden Schüleräußerungen mit insgesamt 127 explizit genannten Belastungsmomenten umschrieben.

Bei der genauen Durchsicht dieser vielfältig beobachteten und verbalisierten Verhaltensauffälligkeiten ließen sich die Äußerungen zur besseren Orientierung ausnahmslos den drei Kategorien beziehungsweise Basiskompetenzen ‚motivationale Kompetenz‘, ‚soziale Kompetenz‘ und ‚emotionale Kompetenz‘ zuordnen. Die nachfolgende Gliederung soll verdeutlichen, welche Verhaltensmerkmale (jeweils vier) als defizitär angesprochen und mit welcher unterschiedlichen Apperzeptionen diese Defizite umschrieben wurden.

1. **Motivationale Kompetenz** ⇨ von den Interviewpartnern als defizitär umschrieben mit:

- Motivation: Motivationslosigkeit, nicht motivierbar,
- Arbeitshaltung: Mangel an Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer
- Leistungswillen: Arbeitsunlust, keine Arbeitsbereitschaft, Null-Bock-Haltung
- Arbeitstugenden: Mangel an Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Ordnungsprinzipien

2. **Soziale Kompetenz**: ⇨ von den Interviewpartnern als defizitär umschrieben mit:

- Umgangsregeln: Fehlen von Benehmen, Anstand, Manieren, Selbstkontrolle, Disziplin
- Verhaltenskontrolle: Verhaltensauffällig bis verhaltensgestört, ohne Grenzen und Kontrolle
- Verantwortungsbewusstsein: fehlende Selbstständigkeit und Verantwortung für eigenes Handeln
- Respekt: Respektlosigkeit, keine Achtung vor Autorität

3. **Emotionale Kompetenz:** ⇒ von den Interviewpartnern als defizitär umschrieben mit:

- Ausdrucksfähigkeit: Sprachlosigkeit, keine Gesprächskultur, Umgangssprache, Sprechblasendeutsch
- Ausgeglichenheit: Keine Arbeitsruhe, starke Unruhe bis zur Zappeligkeit
- Lebensperspektive Interesse- und Begeisterungslosigkeit, Resignation
- Empathie: Ohne Schuldbewusstsein, Emotionslosigkeit, Egoismus, Gewaltbereitschaft

Zur weiteren Veranschaulichung der Zuordnungskriterien wurden typische Äußerungen der Interviewpartner zu den angesprochenen besonders belastend empfundenen Defiziten und Verhaltensauffälligkeiten in den tabellarischen Kategorie-Definitionen mit repräsentativen Interviewstellen aus der Vielzahl der Ausführungen herausgefiltert, um so den Rückschluss über deren inhaltliche Bedeutung zu unterstützen.

Die nachfolgende Grafik (Abb.12) stellt zusätzlich eine Rangfolge innerhalb der Merkmale eines jeden Kompetenzbereiches dar, um die graduelle Belastungswirkung der zwölf Verhaltensdefizite aus der Anzahl der Nennungen zu verdeutlichen. Unabhängig von äußeren Faktoren wie Schulzugehörigkeit, Geschlecht und Alter der Interviewpartner wurden übereinstimmend vier Verhaltensmuster von mehr als der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer als besonders belastend hervorgehoben: Fehlende Umgangsregeln – Neigung zur Hyperaktivität – der Mangel an Arbeitsbereitschaft und eine nicht spürbare Lebens- und Zukunftsperspektive.

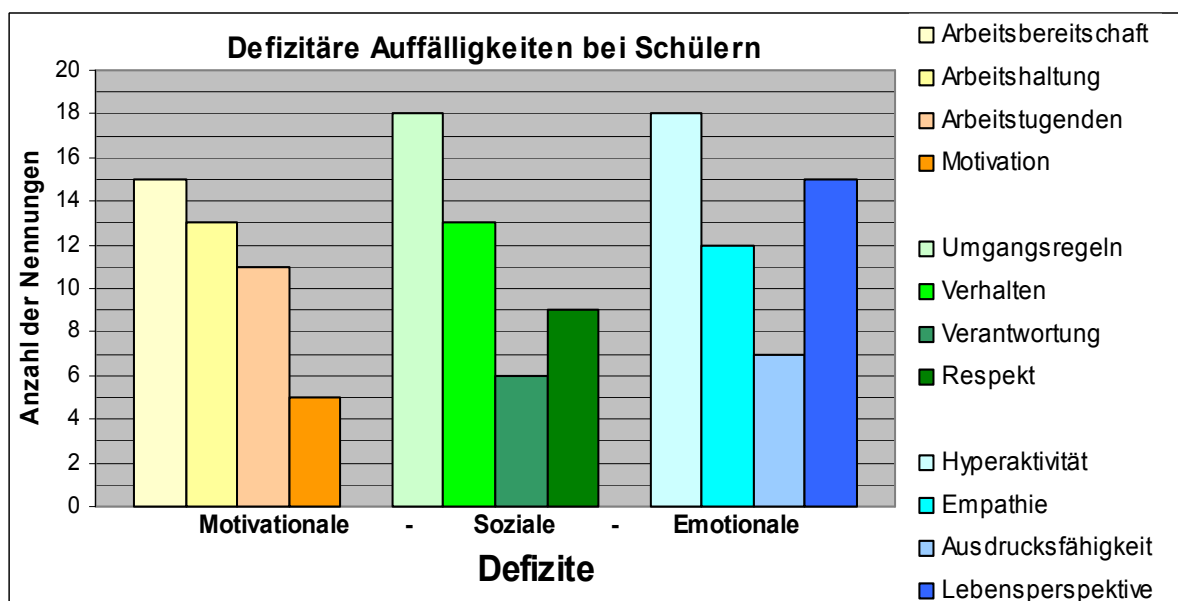


Abb. 12: N = 29, Die Aussagen zu den belastenden Faktoren erfolgten wurden in mehreren thematischen Zusammenhängen während des Interviewverlaufs gemacht

„Vermehrten Arbeitseinsatz“ sahen die interviewten Lehrer und Lehrerinnen ausschließlich als Reaktion auf die mangelhaften Voraussetzungen für einen effizienten Unterricht durch:

- Intensive pädagogische Maßnahmen (9 Aussagen - schulübergreifend)
 - „Nicht für die Unterrichtsvorbereitung, sondern im pädagogischen Bereich durch vermehrte Elterngespräche, Termine mit sozialen Beratungsstellen, Telefongespräche mit Therapeuten, Schülerberatungen, Aktenvermerke, Gutachten.“ (IP9)
 - „... die Arbeit mit schwierigen Schülern, schwierig deswegen, weil sie zu Hause wenig betreut werden.“ (IP27)
 - *Wir sind ja auf dem Weg, dass die Schule eine Therapieanstalt wird.“* (IP14)

- Den Schwerpunkt: Motivationsfördernde Methodik (5 Aussagen – keine in der SCHII)
 - „Man bereitet sich intensiver vor für die Motivation, mit welchen Kicks man Schüler bei der Stange halten kann.“ (IP1)

- Fortbildung zur Sicherung der Eigenmotivation (2 Aussagen – nur in der SCHI)
 - „Ich habe mehr Fort- und Ausbildungen gemacht, alles auf meine Kosten und in meiner Freizeit, um die Motivation zu behalten und mit Freude in die Schule zu gehen.“ (IP7)

In einem zweiten überprüfenden und eher etwas provokanten Nachfragen nach gestiegenen Anforderungen durch strukturelle Veränderungen im Schulbereich, bei dem vorher nicht Bedachtes noch eingebracht werden konnte, wurden von neun Kollegen gestiegene Anforderungen durch den Einsatz neuer Medien – in diesem Fall des Computers – genannt und vier Lehrer sahen sich besonders gefordert durch den neuen Lehrplan. Computerbelastung trat allerdings nur dann auf, wenn sich nach wie vor eine innere Abneigung gegen die Auseinandersetzung mit diesem Medium verband, die auch durch die verpflichtenden Einführungsmaßnahmen nicht ausgemerzt werden konnte. Dagegen bestätigten aber auch elf Interviewpartner keinerlei höhere Anforderungen und drei Lehrkräfte sahen Weiterbildung ohnehin als Verpflichtung an. Keine Aussage hatte einen Bezug zu den üblicherweise zum Lehrerberuf gehörenden schriftlichen Arbeiten wie Vorbereitung, Korrekturen, Zeugnisse erstellen oder ähnliche berufstypische Verpflichtungen.

An jene Kollegen, die eine irgendwie geartete Mehrbelastung bekundeten, erging noch die zusätzliche Frage nach einer eventuellen Erhöhung der täglichen Arbeitszeit, die von fünf Interviewpartnern als deutlich spürbar empfunden wurde. Die anderen sprachen von einem ohnehin permanent hohen Arbeitszeit-Engagement, das sich auch auf Abende und Wochenenden erstreckt, aber auf Grund der Einstellung zu ihrem Beruf für sie selbstverständlich sei. Oder sie sprachen von einem oft zeitlich begrenzten und deshalb von ihnen durchaus akzeptierten vermehrten Arbeitseinsatz für spezielle unterrichtliche Vorhaben (Unterrichtsprojekte, Schulfeste, strukturelle Veränderungen in der Schule, verstärkte Elternkontakte, Jugendherbergsaufenthalte) oder Karriere bedingte Aktivitäten (Konrektortätigkeit, Übernahme der 10. Klasse, Einsatz als Schulpsychologe).

3.3.2.2 BELASTUNGSFAKTOREN AUF DER ORGANISATIONSEBENE

Die offene Formulierung der Frage erlaubte den Kolleginnen und Kollegen zusätzlich zu den Unterrichtsbelastungen nachteilige Momente aus Schulalltag und Lehrerberuf selbst zu nennen, von denen sich einige eindeutig den unter III.1.1.1 erläuterten Belastungskriterien der Organisationsebene zuschreiben lassen.

AMBIGUITÄT

Häufig wird Rollenakkumulation und dann speziell Ambiguität zu einem zentralen Belastungsfaktor des beruflichen Selbstverständnisses. In Aussagen wie:

- *„Ich sehe mich kaum noch als Wissensvermittler, sondern als Sozialpädagoge, als Psychologe, als Mutter und teilweise auch als Vater. Es fehlen Ausbildung und Zeit für diese Rollen, doch man fühlt sich in der Verantwortung“ (IP7) oder*
- *„Um alles aufzuarbeiten, bleibt irgendetwas auf der Strecke. Bei den höheren Klassen auf jeden Fall das Wissen mit dem hohen Pensum – da bleiben dann die persönlichen Probleme auf der Strecke. Der Lehrer muss sich wirklich entscheiden: Persönliche Defizite auffangen oder mehr Bildung!“ (IP6)*

verdeutlicht sich die Widersprüchlichkeit der Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer und der täglich neu zu setzenden Priorität zwischen Wissensvermittlung beziehungsweise Erfüllung des Lehrplans oder vielfältiger Formen von Sozialisationsprozessen. Denn wie können Handlungsmechanismen des Unterrichts aufrechterhalten werden, wenn

- *„die Disziplinprobleme, die ganzen Probleme, die die Kinder haben, in die Schule mit rein getragen und verarbeitet werden müssen. Die stören aber den normalen Alltagsunterricht, da bleibt für Wissensvermittlung nur noch die Hälfte der Zeit übrig“ (IP15).*

Zielführendes Lehrerhandeln wird gelähmt, weil sich die Lehrperson permanent entscheiden muss zwischen konsequenter Fortführung unterrichtlicher Unterweisung oder erzieherischer Interventions- beziehungsweise psychischer Unterstützungsarbeit. Diese ständige Diskrepanz zwischen dem Auftrag der Wissensvermittlung im Sinne einer Vorbereitung entweder

- für den Übertritt in weiterführende Schulen oder
- für die Teilnahme an den Prüfungen zum Erwerb des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses und
- für die von Wirtschaft und Arbeitswelt vorausgesetzten Berufsqualifikationen

und den realen Gegebenheiten jeden Morgen im Unterricht führt zu enormen Belastungen und Überbeanspruchungen der Lehrerinnen und Lehrer in allen Klassenstufen (vgl. III.3.3.3.), denn nicht viele verfügen über die notwendige Ambiguitätstoleranz wie die folgende interviewte Lehrerin, die offensichtlich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Rollen Anpassung und eigenem Rollenentwurf gefunden hat:

- *„Der Großteil ist die Erziehungsarbeit, vor allem, weil die Bildungsarbeit ständig gestört wird durch Unruheaktionen. Effektiv habe ich von den 45 Minuten kaum Zeit zu unterrichten, die Störungen haben Vorrang. Es ist oft ein sehr explosives Gemisch. Der volle Lehrplan wird nicht durchgezogen, da habe ich auch kein Problem damit. Da gestatte ich mir*

diesen Freiraum. Erziehungsarbeit ist der Großteil, auch durch zusätzliche Aktivitäten - Regeln einführen – Klassengespräche“ (IP8).

Die meisten Kolleginnen und Kollegen aber fühlen sich durch das fast täglich wiederkehrende Dilemma äußerst gestört, unwohl und über alle Maßen angespannt. Ohne in einer Frage direkt diesen implizierten Rollenkonflikt anzusprechen, artikulierten 14 Interviewpartner diesen Zwiespalt klar und unmissverständlich und brachten gleichzeitig ihr damit einhergehendes Gefühl der Belastung und des Unvermögens für den Fall zum Ausdruck, dass sie versuchen, beiden Rollen gerecht werden zu wollen. Wie sehr die meisten sich aber immer wieder in die Pflicht genommen fühlen, veranschaulicht beispielhaft die Darstellung des IP12:

- *„Diese Disziplinprobleme haben ja irgendwo ihre Ursache – Lustlosigkeit, da steckt immer eine eigene Geschichte dahinter. Ich habe immer gemeint, ich müsste diese Disziplinlosigkeit und Verhaltensauffälligkeit ändern, die kann ich aber nicht ändern. Manchmal ist der Kerl bis zum letzten Tag nicht bereit, Hausaufgaben zu machen, das muss ich dann so akzeptieren und stehen lassen. Das konnte ich nicht. Da habe ich mich aufgearbeitet.“*

Nur drei Lehrkräfte formulierten ein klares nachdrückliches ‚Nein‘ zu dieser Mehrfachrolle und erläuterten auch unmissverständlich, wie sie sich der in ihren Augen nicht adäquaten, aber immanenten Erwartungshaltung an Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich einer zusätzlichen Rolle als Therapeut zu entziehen versuchen.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Eine ähnlich restriktive Haltung oder ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz sind umso bedeutender für das Lehrer-Wohlbefinden am Arbeitsplatz Schule, als viele Lehrerinnen und Lehrer sich in ihren ambivalenten Rollenbesetzungen nicht ausreichend unterstützt bis allein gelassen fühlen, und das oftmals in mehrfacher Hinsicht.

Kollegium

Einige Kolleginnen und Kollegen leiden schon unter einer nicht vertrauensvollen Einbettung in das eigene Kollegium als direktes und für die Arbeitszufriedenheit offenbar überaus bedeutsame Ressource. Ohne im Interview auch nur mit einer Frage direkt auf eine persönliche Stellung zum Kollegium abzielen, konnten bei der Auswertung insgesamt 22 Antwortkonstrukte ausgezählt werden, die während des Interviews im Zusammenhang mit Belastungsfaktoren oder Unterstützungskonzepten ganz selbstverständlich eingebracht wurden, und zwar meistens in einem negativen Kontext. Dies scheint offensichtlich auch mit der Altersstruktur eines Kollegiums zu korrelieren, wenn die Altersschere zu weit auseinander klafft, fehlt die Verständnisbasis füreinander. Auffällig häufig (5mal) wurde im Vergleich der drei Schulen explizit an einer Schule von den in der Überzahl jungen Interviewpartnern⁶³ eine unterschwellige, aber permanente Konfliktsituation mit dienstälteren und vermeintlich ‚berufsverdrössenen‘ Kolleginnen und Kollegen erwähnt, denn

- *„das sind Kollegen, die alles Neue ablehnen von vornherein. Wo es keine Diskussionen gibt, sondern wo gleich gesagt wird, machen wir nicht – haben wir noch nie gemacht –*

⁶³ An viele der älteren Kollegen war an dieser Schule mit der innovativen Thematik nicht heranzukommen – vgl. dazu auch III. 2.4.

wozu überhaupt. Ohne sich darum zu kümmern – es muss ja nicht alles Neue gut sein, aber diese Neinsager und Verweigerer“ (IP23)

Folgendes Zitat eines männlichen Kollegen identifiziert weitere symptomatische Störfaktoren:

- „Ich leide unter dem Kollegium besonders. Was ich sehr belastend finde, ist das große Kollegium und die Art und Weise, wie da agiert wird, das finde ich belastend. Es ist teilweise ein Klüngel, der ewig lange schon zusammensitzt. Dann ist das Kollegium insgesamt eigentlich sehr schlecht erzogen, der Umgang zwischen den Leuten ist schlecht. Dann so eine allgemeine Missgunst im Kollegium, keiner gönnt dem anderen etwas. Dann diese Gier nach Kompetenz. Auch die Aggressivität der Leute teilweise in den Konferenzen ist eine Unverschämtheit – das belastet mich sehr“ (IP18).

Besonders belastend wurde demzufolge empfunden:

- Der ewige Zeitmangel und die Hektik zulasten wichtiger Kommunikationsprozesse,
- geringes Solidaritätsbewusstsein bis hin zu dem Gefühl missgünstiger Beobachtung,
- daraus resultierend eine nur auf einzelne Kollegen reduzierte Vertrauensbasis,
- eine latente allgemeine Stimmungsverschlechterung oder aber
- die zahlenmäßige Größe, die zwangsläufig zur Herausbildung einzelner ausgrenzend wirkender Interessengruppen führt.

Die nebenstehende Abb. 13 veranschaulicht die Einschätzungen beziehungsweise die subjektiven Erfahrungen hinsichtlich einer sozialen Einbindung in das Kollegium bei den 29 interviewten Kollegen und insgesamt 22 gegebenen Statements.

Auf der anderen Seite gab es immer wieder auch den Hinweis auf eine zuverlässige Kommunikation und

sogar Zusammenarbeit mit einzelnen Mitgliedern des Kollegiums, die bewusst gesucht und zur persönlichen Stabilisierung in Krisensituationen benötigt wird, zum Beispiel wenn die Schwierigkeiten mit Problemschülern sehr belastend und nicht lösbar scheinen. Aussagen wie die Folgende verdeutlichen das Bedürfnis nach Solidarität und der indirekten Rückmeldung, dass nicht die eigene Unfähigkeit das Scheitern im täglichen Erziehungskampf verursacht (internale Kontrolle), sondern im Sinne einer externalen Kontrollerwartung eine für alle relevante schwierige Konstellation für solche Missstände zuständig ist

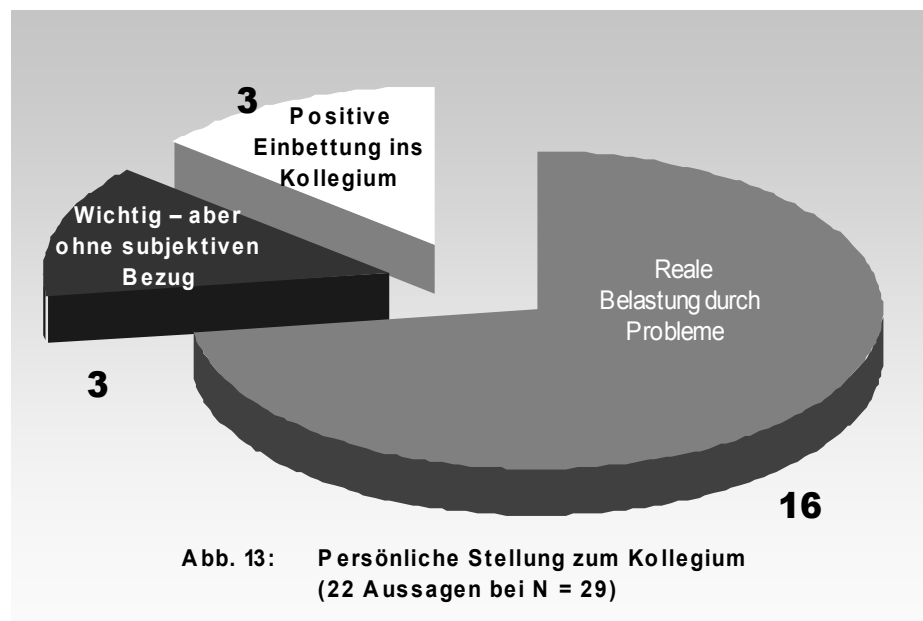


Abb. 13: Persönliche Stellung zum Kollegium (22 Aussagen bei N = 29)

-
- *„Ich rede auch ziemlich viel mit Kollegen über Schüler, mit denen ich Probleme habe, denn uns ist nicht geholfen, wenn wir nach außen so tun, als gebe es keine Probleme. Es hilft mir ja auch schon, wenn ich höre, der andere hat auch Probleme.“ (IP3)*

Schulleitung und Schulamt

Ganz besonders Lehrkräfte einer Schule entbehrten einer für sie bedeutsamen und erforderlichen elementaren Orientierung an einer kompetenten Schulleitung, die ebenfalls von drei Interviewpartnern als wichtiger Unterstützungs-Faktor in das Gespräch eingebracht wurde.

Einen Mangel an begleitender kompetenter Fürsorge durch die Schulbehörden monierten dagegen zu irgendeinem Zeitpunkt des Interviewverlaufs fast alle Lehrerinnen und Lehrer. Sie fühlten sich von den übergeordneten Dienststellen – vor allem dem Schulamt, aber auch dem Kultusministerium - dramatisch vernachlässigt und bei den periodischen Unterrichtsbesuchen nicht beraten, sondern gegängelt und kontrolliert, wenn beispielsweise der Schulrat kommt und fragt,

- *„warum ich meine Hefte nicht einbinden lasse oder ähnliches. Da müssten ganz andere Leute her. Da muss auch jemand kommen, der mich mal beraten kann, und nicht jemand, der in der M10 kommt und nachfragt, warum nicht gebetet wird“ (IP28).*

Solche Erfahrungen führen bei Lehrerinnen und Lehrern zu der Überzeugung, ihre Problematik werde im Schulalltag entweder ignoriert bis negiert, denn *„es interessiert sich niemand für meine Meinung, meine Interessen und meine Schwierigkeiten“ (IP8).*

Oder es gibt – aus welchen Gründen auch immer – in diesen Gremien auch keine Lösungsansätze und deshalb

- *„habe ich so das Gefühl, aus der Hilflosigkeit der über uns angesiedelten – Schulräte, Seminarleiter – die sind so hoffnungslos überlastet, dass sie gar nicht wissen, was sie uns vermitteln sollen und deshalb meidet man dieses Thema, bemerkt es einfach gar nicht – wir haben es zu lösen“ (IP12), hilfreiche Unterstützungskonzepte existieren nicht.*

Bezieht man das auf dieser Ebene gemachte Angebot an so genannten Fortbildungsveranstaltungen in das soziale Unterstützungskonzept mit ein, fällt das Urteil der Lehrkräfte auch nicht besser aus, sind doch die als faktisch brauchbar und sinnvoll eingestuften Fortbildungen im erzieherischen und pädagogischen Themenbereich – bisher im Wesentlichen angeboten in Dillingen - in der Regel so überfüllt, dass kaum ein Nicht-Funktionsträger in den Genuss eines solchen Angebots kommen kann, allein in dem Kreis der Interviewpartner erhielten schon fünf Kolleginnen und Kollegen Absagen. Beispielhaft dazu folgende Aussage:

- *„Dillingen bietet ja einiges in diesen Bereichen an – Umgang mit erziehungsschwierigen Schülern – nur ist es relativ problematisch, ich habe es in zehn Jahren geschafft, noch nie in Dillingen genommen zu werden. – Mein Lieblingsbeispiel ist diese Ausbildung zum Mediator – ich bilde diese Streitschlichter aus, werde aber nicht in Dillingen genommen für einen Lehrgang, weil der immer besetzt ist.“ (IP7)*

Somit entsteht in der Lehrerschaft die generelle Überzeugung, von übergeordneter Stelle weder nützliche noch zweckgebundene Offerten zu bekommen, sieht man von den nachmittägli-

chen zwei- bis dreistündigen rein theoretischen Fachinformationen ab, für die in der gegenwärtigen Situation kein großer Bedarf besteht.

- „Im Fachlichen gibt es schon Fortbildungen, aber mit den schwierigen Kindern bin ich allein gelassen“ IP(17).

3.3.2.3 BELASTENDE TÄTIGKEITSMERKMALE

Eng verknüpft mit der angesprochenen

- Funktionserweiterung der Schule hinsichtlich eines gesellschaftlichen Anspruchs auf eine verstärkte Erziehungsfunktion der Schule
- und dem damit für die Lehrerinnen und Lehrer erzeugten Rollendefinitionskonflikt als permanente Unsicherheit bezüglich des Entscheidungsprozesses zwischen Lehren und Unterrichten einerseits und Erziehen beziehungsweise Sozialisieren und auch Disziplinieren andererseits

resultiert zwangsläufig eine die Lehrerkompetenz stark fordernde Akkumulation divergenter Funktionen und Handlungen im Sinne einer Aufgabenvielfalt. Innerhalb der Erziehungs- und Sozialisationsprozesse im Verlauf eines Vormittags beschränken sich die von Lehrerinnen und Lehrern gestellten Handlungsanforderungen nicht mehr nur auf das jeweils spezielle Fachwissen und die zugehörigen fachspezifischen Techniken und Methodiken des Unterrichtens, sondern fordern differenzierte Kenntnisse über eine sichere Auswahl und Handhabung der vielfältigen korrigierenden, integrierenden sowie fördernden Verfahren und Maßnahmen hinsichtlich der psychologischen, soziologischen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten. Die Sozialarbeit überlagert teilweise die Bildungsarbeit, so dass die damit verbundenen Tätigkeiten in den Aufgabenbereich der Lehrerinnen und Lehrer projiziert werden. Lehrkräfte sind weder Psychologen noch Therapeuten, und trotzdem erwarten Eltern in ihrer Hilflosigkeit und Resignation genau diese therapeutischen Fähigkeiten von den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Kinder, und zwar vielfach nicht nur bezogen auf die Defizite ihrer Sprösslinge, sondern darüber hinaus gleichzeitig auch für die individuellen Problemlagen ihrer persönlichen, oft chaotischen Lebensverhältnisse.

Anforderungen und Erwartungen solcherart kosten nicht nur Zeit, sondern setzen Lehrerinnen und Lehrer unter einen zusätzlichen Leistungsdruck in fachspezifischen Kategorien, für die sie absolut nicht ausgebildet sind. Barth spricht bei seinen Untersuchungen über den Burnout bei Lehrern und Lehrerinnen mit Blick auf die gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozesse von der „Rollenexpansion“⁶⁴ denn „während für andere Berufe bestimmte Schwerpunkte gelten, wird von Lehrern gleichzeitig alles verlangt (Wissensvermittlung, Erziehung, Korrektur sozialer Probleme, individuelle Betreuung und Persönlichkeitsförderung der Schüler etc.)“ (Barth 1992, S. 89). Es dauert lange und es gehört auch Mut dazu, in solch belastenden Unterredungen so zu reagieren wie die Kollegin, die in diesen konfliktgeladenen und ihre Kompe-

⁶⁴ An dieser Stelle wird die große Analogie der beiden Begriffe ‚Aufgabenvielfalt‘ und ‚Rollenkonflikt‘ spürbar, die eine klare Unterscheidung oft erschwert. Aber der Rollenkonflikt folgt zwangsläufig nach der Aufgabenakkumulation, denn jede zusätzlich übertragene Kompetenz zwingt dem Akteur in der Regel eine neue Rollenfunktion auf.

tenzen übersteigenden Situationen mittlerweile bewusst eine Beendigung des Gesprächs anstrebt:

- „Wenn es ins Private geht, dann breche ich ab. Ich möchte nicht mehr die Erwartungshaltung in den Leuten wecken, dass ich dazu beitragen könnte ihre Probleme zu lösen. Ich habe keine psychologische Ausbildung. Ich kann ein Stück weit helfen, wenn ein Kind in der Schule Probleme hat. Aber alles, was unter diese Oberfläche geht, da brauche auch ich Hilfe“ (IP25).

GANZHEITLICHKEIT⁶⁵

Die von Rudow bei der Bestimmung allgemein gültiger, nachhaltig bedeutsamer Erziehungs- und Bildungsziele empfundene Unsicherheit im Selbstverständnis zu relevanten Erziehungszielen (vgl. III.1.1.2.2) konnte bei keinem Interviewpartner festgestellt werden, da alle Lehrerinnen und Lehrer ihr Bestreben ganz zielsicher auf den Erwerb identischer Kompetenzen im motivationalen, sozialen und emotionalen Bereich ausgerichtet haben. Für höher anzustrebende ideologische Ziele schien – abgesehen von der fachlichen Wissensvermittlung und der Vorbereitung auf die Berufswahl - im schulischen Alltag kein Raum mehr zu sein, der Erwerb eines höflichen Benehmens, das Aneignen einer unentbehrlichen Arbeitshaltung und ein mitmenschlicher Umgang miteinander erhielt in allen drei Schulen äußerste Priorität, und zwar primär um das eigene Arbeiten zu erleichtern beziehungsweise vielfach erst zu ermöglichen. Kaum ein Interviewpartner beklagte sich in dem Gespräch über nicht erreichte Ziele bezüglich der Lehrplanerfüllung, sondern es ging einhellig als vordergründiges, in den Gesprächspartnern sofort abrufbares Problem nur um die Dringlichkeit erzieherischen Wirkens, und aus diesem Grund war man auch bereit, Lehrplaninhalte zugunsten notwendiger Sozialisationsprozesse zu beschneiden. Diese erzieherischen Sozialisationsaufgaben sind aber für die Lehrenden häufig unscharf und nirgendwo definiert, deren Aufgabenerfüllung bleibt stets unklar, – hängt doch der Erfolg von einem größeren, äußerst inhomogenen, durch gruppendynamische Beziehungen indirekt gesteuerten Schülerpotential ab und ist somit nur in seltenen Einzelfällen wirklich durch Lehrereinfluss manipulierbar.

So ist es nicht verwunderlich, dass von vornherein niemand seinen Fokus auf eine ganzheitliche humane Bildung des Schülers im Sinne einer Persönlichkeitsbildung (Bildung von Geist - Körper und Seele) als ganzheitliches Endziel richtete. Weil jedem eher die Bedeutungslosigkeit seiner gegenwärtigen sich permanent wiederholenden Einzelhandlungen mit dem Gefühl des ‚Nie-Fertig-Werdens‘ intensiv bewusst war, gab es offensichtlich keine konkreten und klar artikulierten Wunsch- und Zielvorstellungen hinsichtlich eines ganzheitlich gebildeten Schülers. Der Lehrerberuf entbehrt weitgehend einer für den Akteur authentischen Nachhaltigkeit, zumal er sich darüber hinaus keineswegs auf ein einziges ‚Produkt‘ Schüler konzentrieren kann, sondern seine Aktionen den unterschiedlichen Herausforderungen von bis zu 30 ‚Produkten‘ zur gleichen Zeit anpassen muss. Der organisationspsychologischen Forderung nach einer ganzheitlichen Herangehensweise an eine Aufgabe kann der Lehrerberuf a priori nicht gerecht werden und entbehrt damit jeglicher Ganzheitlichkeit im Sinne von Wilkesmann: „In je höherem Umfang eine Arbeit von Anfang bis Ende bearbeitet wird, desto größer ist die Ganzheitlichkeit der Aufgabe. Der Maßstab, auf den sich diese Aussage bezieht, ist da-

⁶⁵ Hier ist nicht das ganzheitliche Vorgehen im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts (mit Kopf – Herz Hand) gemeint, sondern es geht um ein zentrales Moment in der Organisationspsychologie, wo Ganzheitlichkeit neben Aufgabenvielfalt, Wichtigkeit und Feedback als Kerndimensionen für intrinsischen Motivation gilt.

bei das Endprodukt“ (Wilkesmann 1996, S. 14). Wie im theoretischen Teil unter III.1.1.2.2 schon erläutert, wird es sich beim Lehrerhandeln immer nur um eine Handlungszerstückelung „im Sinne einer Reihung von Einzelaktionen für viele, im Jahresrhythmus wechselnde Subjekte“ handeln. Doch lässt „eine Aufgabe, die von einem Akteur nur als zerstückelte Handlung angesehen wird, nicht eine Attribuierung als Selbstzweck zu“ (ebd.), so dass schulisches Engagement ein hohes Maß an Ungewissheit über den Ausgang des persönlichen Einsatzes für die Lehrkräfte impliziert und entsprechend Selbstzweifel bis zur Demotivation sowie die Belastung im Sinne einer Frustration unterstützt, die sich aus der unendlichen Frequenz täglich wiederholter und doch nicht akzeptierter Anleitungen, Hilfestellungen, Aufforderungen und Anordnungen ergibt. Gefühle der Ohnmacht und das Bewusstsein der Sinnlosigkeit täglicher, äußerst reduzierter unterrichtlicher ‚Bildungs‘-Prozesse, die ein ganzheitliches Bildungsbestreben innerhalb einer Unterrichtsstunde oftmals gar nicht mehr zulassen, sprechen aus nachfolgenden Zitaten:

- *„Wir müssen Schülern Arbeitsmethoden immer wieder neu beibringen – immer wieder – von Klasse zu Klasse – weil sie es einfach nicht akzeptieren wollen und zu Hause wird es nicht weitergeführt!“ (IP17)*
- *„Das ewige Wiederholen der Arbeitsaufträge und dann die Fragerei – und dann ist es doch nicht da! Die Geduld habe ich nicht mehr!“(IP12)*
- *„Das immer wieder Zurechtweisen und immer wieder Sagen: Diese Regeln musst du beachten – mache dies und das nicht – schreie nicht in die Klasse! Das ist ein großer Stress!“ (IP19)*

AUFGABENSIGNIFIKANZ

Aufgabensignifikanz oder Wichtigkeit der ausgeübten Tätigkeit wurde im Kapitel III.1.1.2.3 in drei Teildimensionen zerlegt, unter welcher die Bedeutung des beruflichen Handelns betrachtet werden kann, wobei zwei Wirkungsbereiche ganz klar und sehr vielschichtig in den Interviews demonstriert wurden. Erneut waren die meisten Beiträge ausgerichtet auf die vielfachen Defizite der Schülerinnen und Schüler und die mangelhaften Lerneffekte, doch drei Aussagen befassten sich auch mit den zu vermittelnden Lehrinhalten und dem persönlichen Belastungsgefühl, aufgrund bestehender Strukturen nicht adäquat auf die unterschiedlichen Lernschwierigkeiten und partiellen Retardationen der Kindern und Jugendlichen eingehen zu können:

- *„Was mich oft stört ist, dass ich nicht allen Schülern gerecht werden kann. Denke ich mir, ich möchte an der Hauptschule besonders den Schwachen eigentlich helfen, andererseits habe ich die 6. Klasse, da wollen einige auf die Realschule, also soll ich die möglichst fit dafür machen. Also das ist mir zuwider, ich will ja, dass das alle kapieren, ich kann mir aber nie solange Zeit nehmen, wie die Langsamem brauchten, weil die Schnellen sonst den Stoff nicht schaffen für die Realschule und das finde ich schrecklich.“ (IP23)*

Gleichermaßen belastend erlebt werden die schlechten Resultate, die bei den Lernzielkontrollen trotz intensiver und auch methodisch abwechslungsreicher aufbereiteter unterrichtlicher Darbietungen zu einem Thema und konsequenter gemeinsamer Erarbeitung und Übung nur von einem geringen Lernerfolg und somit auch von einem mäßigen Lehrerfolg zeugen:

-
- *„Ein Stressfaktor: Ich vermittele ihnen etwas und bei den Probearbeiten ist das dann ein Frust, diese Arbeiten zu korrigieren. Ich denke immer, für was hast du das gemacht, den Sinn, warum ich in der Klasse arbeite, finde ich oft nicht mehr. Egal was du machst, es hat keinen Effekt. Das ist eine große Belastung für mich – dieses nichts Erreichen.“ (IP19)*

Täglicher Einsatz und permanentes Bemühen werden in mehrfacher Hinsicht nicht belohnt⁶⁶, wenn es um die reale Einflussmöglichkeit der Lehrerinnen und Lehrer auf das Verhalten der Schüler oder gar auf ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben geht. Das ständige Ringen um ein der Schule angemessenes Arbeits- und Lernverhalten wird oftmals von den Schülern und auch den Eltern ignoriert bis boykottiert, so dass sich die Lehrkraft täglich erneut auseinandersetzen muss mit vielen Unzulänglichkeiten, die einen konzentrierten Unterrichtsverlauf verzögern.

Schon zu Unterrichtsbeginn rollt sich die Auseinandersetzung um unvollständiges, schlampiges oder nicht vorhandenes Arbeitsmaterial sowie mangelhafte häusliche Aufgabenerfüllung auf. Die folgende, spontane Aussage einer sehr engagierten Kollegin aus der Grundschule vergegenwärtigt geballt alle Nuancen des täglichen Kampfes und die Notwendigkeit exzessiver Kontrolle zur Gewährleistung eines systematischen unterrichtlichen Arbeitens für alle Kinder:

- *„Wenn die Eltern sie nicht dazu bringen, dass sie ihren Schreibtisch sauber machen, dann kann ich in der Schule nicht erwarten, dass sie ihr Federmäppchen eingeräumt haben. Sie kommen auch immer mit unordentlicheren Arbeitsmaterialien – Lineale sehen furchtbar aus, man kann kaum etwas messen. Zwischendurch mache ich Kontrollen, dass sie ordentliche Stifte, zwei Bleistifte haben, doch es ist kaum noch durchzusetzen. – Die Arbeitsblätter, es ist einfach wurscht, sie haben nicht mehr die Freude an einem schön gestalteten Arbeitsblatt. Auch guten Schülern wird es immer mehr wurscht. Es ist egal. Sie ordnen immer seltener ein. Man muss immer dahinter sein, dass sie ihre Sachen einordnen, ihre Hefte ordentlich haben. Man hat auch mit den Eltern Schwierigkeiten, wenn ich auf Schrift oder so etwas Wert gelegt habe. Die sagen, das wird sowieso nicht mehr benotet ab der 5. Klasse.“ (IP17)*

Parallel dazu erfolgt die Kampfansage gegen eine deutlich zur Schau getragene unwillige und gelangweilte Lernhaltung, die sich entweder ausdrückt: in der Verweigerung von Aufmerksamkeit und Konzentration und passiver Interesselosigkeit:

- *„Die Kinder werden nur zum Konsumieren erzogen – auch Lehrer und Erwachsene zu konsumieren im Sinne von „Sag mir doch 100mal, welches Buch und welche Seite wir brauchen! Die hören gar nicht hin. Manchmal sind wir hier nur Showmaster.“ (IP4)*

oder durch aktive variationsreiche Störaktionen und/oder Disziplinlosigkeiten:

- *„Wenn ein Schüler zum Lehrer sagt: Verpiss dich – und der hat keine Möglichkeit, dagegen zu tun – und das Wichtige wäre, es im Moment zu tun, wenn es ausgesprochen wird, damit die Wirkung auf die anderen da wäre – jetzt muss er mit dem Schüler zum Rektor*

⁶⁶ Def. für Aufgabensignifikanz nach van Dick: „Ausmaß, in dem die Tätigkeit das Leben oder die Tätigkeiten anderer Menschen beeinflussen kann“.

kommen, damit verhandelt wird was zu tun ist. Geben wir dem einen Verwies, die anderen amüsieren sich und wenn der zurückgeht, geht er strahlend in die Klasse.“ (IP26)

Am Ende der Stunde bleibt oft nur das Bewusstsein des Nicht-Realisierten, denn da die meisten Auffälligkeiten störenden Charakter haben, muss eine ständige, den Unterrichtsverlauf wieder und wieder unterbrechende Reaktion erfolgen, von deren permanenter Erfolgswahrscheinlichkeit der Intervenierende aber keinesfalls überzeugt sein kann. Diese Form der Belastungsqualität zermürbt und frustriert im Laufe eines jeden Schulvormittags jeden Tag aufs Neue und bringt Lehrer und Lehrerinnen oft an den Rand ihrer persönlichen Toleranzgrenze, zumal gleichzeitig gefordert, nicht nur erwartet wird, dass der Lehrer der steigenden Beanspruchung nicht durch lautstarke Interventionen oder gar handgreiflichen Einsatz (wie die Eltern zu Hause) – sondern mit Duldsamkeit und Ausgeglichenheit begegnet. Ein schreiender, schimpfender Lehrer ist a priori ein schlechter Lehrer. Das Gefühl der Ermüdung, Frustration und schließlich Resignation, weil trotz eines intensiven Engagements die gewünschte Situationsänderung nicht eintrat, und die Gewissheit äußerst begrenzter Lösungskapazitäten auch am nächsten Tag nimmt der Lehrer mit nach Hause. Doch „sinnlose Arbeit frustriert“ konstatiert auch Weinert in seinen Überlegungen über die „Egoistischen Bedürfnisse des in der Organisation tätigen Menschen“, nur „Arbeit, die einen Sinn enthält, bringt [...] Zufriedenheit, Selbstwertgefühl und Ermutigung“ (Weinert 1998, S. 52). Die Bereitschaft zu einem über das normale Maß hinausgehenden Engagement in der Planung und Vorbereitung von Unterricht schwindet:

- *„Es würde mich nicht stören, alles vorzubereiten am Nachmittag, ich würde das alles gerne machen, wenn etwas dabei heraus käme. Wenn es den Unterricht erleichtern würde, wenn es den Kindern Spaß machen würde, wenn es den Kindern ein persönliches Fortkommen und ihre Lernbereitschaft fördern würde. - Ich investiere nicht mehr Zeit, aber mehr an Kraft und Nerven. Ich bin viel ausgelaugter, erschöpfter und auch unzufriedener als früher. Ich habe oft das Gefühl, es kommt nichts bei raus!“ (IP4)*

Eine solche eher ausweglose Situation wird umso weniger erträglich, wenn darüber hinaus die persönlichen Anstrengungen keine Anerkennung mehr finden, denn nach der Erkenntnis von Wilkesman hat „eine Handlung für den Akteur immer dann große Bedeutung, wenn sie ihm einen hohen Status in seinem gesellschaftlichen Umfeld sichert“ (Wilkesmann 1996, S. 15). Das widersprüchliche Berufsbild und der ambivalente soziale Status der Lehrer verhindern eine Anerkennung in der Öffentlichkeit, weil „die Arbeit in der Schule nur als teilprofessionell“ gilt, die „Fachkompetenz weniger anerkannt“ und „ihr Expertenstatus nicht gesichert“ ist, denn schließlich fühlen „sich auch alle Eltern in Erziehungsfragen kompetent“ (Wilke 1997, S. 64). Diesbezüglich erlebte sich eine große Zahl der Befragten in einer zusätzlich benachteiligten Position und zeigte deutlich die persönliche Beschädigung und das Gefühl der Herabwürdigung durch diese oftmals unverhohlen zum Ausdruck gebrachte deklassierende öffentliche Meinung:

- *„Der Ruf der Lehrer ist ganz schlecht, das ist was, was mich unheimlich ärgert — dass ich mich in jede Richtung verteidigen muss – gegenüber den Eltern, den Schülern, dem Staat und der Öffentlichkeit, ich werde von keiner Seite unterstützt.“ (IP15)*
- *„Es findet auch zu wenig Anerkennung statt. Es wird nur aufgedrängt und aufgedrückt, aber wir sind auch alle nur Menschen, wir werden ausgebeutet. Ausgebeutet von allen. Die Eltern machen es unbewusst — sind froh, dass sie Kinder los sind. Aber auch von Seiten der Regierung, Schröder sagt, Lehrer seien faule Säcke. Da ist zu wenig Anerkennung*

und Bereitschaft, sich damit auseinander zu setzen, wir kriegen keine Wertschätzung, kein Feedback – ich putze hier meine Sachen selber, ich fege selbst, wir verlottern und verschlampen. Tafellappen gibt es nur dosiert, ein Handtuch alle zwei Wochen – das ist ein Schlag ins Gesicht. Alle zwei Jahre werden die Tische feucht gewischt – ich putze hier, wenn es mir zu viel wird.“ (IP4)

Offen ausgesprochene Anerkennung für persönlichen Einsatz, spezielles Engagement oder besondere pädagogische Leistungen von Seiten Dritter wie zum Beispiel durch die Eltern kam nur selten zur Sprache:

- *„Ich habe einige Rückmeldungen von Eltern bekommen, dass sie froh sind, mich als Lehrer zu haben, die merken meinen Einsatz, sehen meine Arbeit, da wird auch etwas, positiv vermerkt. Aber was man bewirkt, ist ganz punktuell – aber keine wesentlichen Verhaltensänderungen.“ (IP8)*

Häufiger kritisiert wurde dagegen die als typisch und gleichzeitig belastend beschriebene Verhaltensweise der Eltern, bei abweichenden Vorstellungen Lehrkräfte sofort mit Vorwürfen und Beschwerden zu überschütten anstatt ein klärendes Gespräch zu suchen:

- *„Den Lehrern wird immer mehr zugemutet – auch von Seiten der Eltern. Sie kommen nur, wenn sie sich zu beklagen haben, aber nicht um ein sinnvolles Gespräch über das Kind zu führen. Es ist wenig Interesse von Seiten der Eltern da.“ (IP4)*

Vielfach fühlen sich insbesondere Eltern im Akademikerstatus auch von den Lehrern angegriffen oder in ihrer Kompetenz beeinträchtigt und verweigern der Lehrkraft eine häusliche erzieherische Unterstützung, Sie wollen sich entweder nicht reinreden lassen.

- *„Wenn man was drunter schreibt, dass die Kinder das anders gestalten sollen, dann kann es sein, dass die Eltern wieder drunter schreiben: Das geht sie nichts an! Oder. Was reicht denn jetzt nicht? Oder solche Bemerkungen! Höher gestellte Eltern akzeptieren das nicht, wenn wir da etwas drunter schreiben.“ (IP17)*

und/oder versuchen, bei einem vermeintlichen Fehlverhalten von Seiten der Lehrkräfte diese, oft zum unreflektierten Schutz der eigenen Kinder, sofort zur Rechenschaft ziehen zu wollen:

- *„Wenn ich heute einen Fehler mache – kommt bei jedem vor – muss ich damit rechnen, sofort Beschwerden von Seiten der Eltern zu bekommen und mich vor denen rechtfertigen zu müssen, in eine Zwangslage gepresst zu sehen.“ (IP13)*

JOB-FEEDBACK

Im Gegensatz zu dem oben beschriebenen generellen Feedback durch die Umwelt beschreibt das Job-Feedback eine Rückmeldung über die Effizienz der ausgeführten Tätigkeit durch ein beobachtbares oder erlebbares Ergebnis der Tätigkeit selbst. Wie unter III.1.1.2.4 erläutert, sind die beiden Merkmale Signifikanz und Job-Feedback aufeinander bezogen, weil die Rückmeldung nur dann für den Akteur bedeutsam ist, wenn die Handlung als solche von anerkannter Wichtigkeit für andere Personen ist und das positive Gefühl von erbrachter Leistung vermittelt. „Der Rückmeldeaspekt ermöglicht das Handeln an einem Maßstab auszurichten und somit den Arbeitsprozess auf ein Ziel hinzusteuern“ (Wilkesmann 1996, S. 143). Dies gelingt aber nur dann, wenn „die Rückmeldung direkt aus der Arbeit selbst erfolgt, denn nur dann können „Handlung und Handlungsziel zusammenfallen“ (ebd.).

Im Verlauf des Interviews stellte sich wie erwartet heraus, dass positive Rückmeldungen für die interviewten Lehrerinnen und Lehrer eher eine Seltenheit waren. Im Gegenteil fanden misslungene Aktionen und Interaktionen im Unterricht und in der Kommunikation sehr viel häufiger statt mit der Konsequenz einer negativen Rückmeldung für die Lehrperson:

- *„Wir haben eine Verhaltensregel daraus gemacht, mit Beispielen erarbeitet – ganz ausführlich, dann denkst du, irgendwas muss doch hängen bleiben. Das kann ich doch nicht zulassen, dass es gleich immer so brutal zugeht, dass Mädchen andere mit den Füßen treten. Ich möchte es verbessern – das ist es, was mich belastet. Dass ich das nicht schaffe, das macht mir zu schaffen, da bin ich traurig.“* (IP17)

Der Mangel an Job-Feedback kann erheblich mitbeteiligt sein an der Entstehung eines erhöhten Anforderungs- oder Belastungspotentials, denn Untersuchungen im Rahmen der Arbeitspsychologie von Ulich haben verdeutlicht, „dass für Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit und Bedeutsamkeit der Aufgabe aufgrund ihrer additiven Verknüpfung kompensatorische Ausgleichmöglichkeiten bestehen“ (Ulich, 1991, S. 101), die Faktoren „Autonomie“ und „Job-Feedback“ dagegen aber als unentbehrliche Faktoren für Bildung und Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation gelten müssen.

Dies sicherlich intuitiv realisierend gab es eine nicht unerhebliche Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern, die sich eine eigene Nische für Feedback-Erleben geschaffen haben über das vermeintliche, durch das Schülerverhalten vermittelte Gefühl des Geliebt- und Anerkannt-Werdens als Ergebnis ihres pädagogischen Wirkens und sich Kümmerns um einzelne Schüler:

- *„Ich glaube, das Einzige, was der Lehrer in seinem Beruf als Belohnung hat, ist die Anerkennung der Schüler“* (IP28).

An Hand der Ergebnisse eines Forschungsprojekts von Flaake kam Kramis-Aebischer zu einem ähnlichen Schluss: „Lehrerinnen haben im stärkeren Masse den Wunsch, im Unterricht auf Einzelne und deren Probleme einzugehen“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 112).

Besonders weibliche Lehrkräfte versuchten über eine Art mütterlicher Fürsorge den Zugang zu schwierigen Kindern zu finden und über diese primäre Motivation und durch eine verstärkt emotionale Bindung an ihre Person erfolgreich auf das Verhalten möglichst vieler Schüler der Klasse einwirken zu können: „Lehrerinnen sehen gute Beziehungen häufig als Voraussetzung für das Gelingen von Unterricht und setzen sich in besonderen Maße persönlich dafür ein“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 112). Ganz extrem brachte eine Lehrkraft zum Ausdruck, nachdem sie von ihrer bisherigen Lehrerodyssee berichtet hatte:

- *„Ich weiß, ich kann nur einigermaßen überleben, wenn ich eine Klasse persönlich an mich binde, zu jedem einen Energiestrahle entwickle und jeder sich geliebt fühlt von mir.“* Im späteren Verlauf des Interviews ging sie bei der Frage nach einer möglichen Konkurrenz durch den Sozialpädagogen noch einmal auf diese für sie so wichtige Beziehung zu den Schülern ein und verbalisierte auch ganz realistisch den beabsichtigten Feedback-Effekt: *„Wenn ich ehrlich bin – ich hatte noch nie richtige Konkurrenz in der Klasse, man ist immer ein Solist – möchte ich schon die Nr. 1 sein. Ja, ich bin die Klassenmama, die dürfen zu jemand anderem gehen, aber sie sollen ihren Platz in meinem Herzen haben. Das ist so ein Feedback, das man braucht als Seelennahrung, um zu wissen, man ist nicht ganz falsch. Wenn dann einer so eine starke Persönlichkeit ist und es auch darauf anlegt, den Lehrer zu ersetzen, damit hätte ich schon Schwierigkeiten.“* (IP2)

„Lehrerinnen lassen sich in stärkerem Masse auf emotionale Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern ein.“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 112). Allerdings brachte sie auch ihre Enttäuschung über eine diesbezüglich geringe Würdigung der Eltern zum Ausdruck.

Einige Antworten stellten auch klar heraus, dass eine Akzeptanz der Lehrperson und somit der Zugang zu einem besseren Arbeits- und Sozialverhalten in der Klasse und im Unterricht in einer intensiven Abhängigkeit steht zur Lehrerpersönlichkeit – denn Methoden und Sozialisationsprozesse, die Art der Intervention und des Sanktionierens ist abhängig von dem Wesen, dem Temperament, der Erfahrung, der Aufgeschlossenheit, der privaten Situation ... jedes einzelnen Lehrers, also von seiner Persönlichkeit als Ganzes. Schließlich spielt auch unter diesem Aspekt das Prinzip der Ganzheitlichkeit eine Rolle, nicht nur in der Auseinandersetzung und im Umgang mit einem Kind, auch die unterrichtende Lehrkraft steht als Ergebnis aller Einflüsse und Wesensarten vor der Klasse, ist eine Ganzheit und muss in dieser Ganzheitlichkeit in ihren Handlungen akzeptiert werden, sie handelt nur dann relevant und glaubwürdig, wenn das Handeln aus der handelnden Person entspringt und zu ihr passt.

3.3.3 INTERNE VARIABLE ALS BELASTUNGSDETERMINANTEN

Mit dem Blick auf die verschiedenartigsten Belastungsfaktoren einerseits und möglichen Unterstützungsangeboten – im konkreten Fall der Schulsozialarbeit – andererseits wurden weiterhin die Interviews untersucht nach Aussagen, die Rückschlüsse zulassen auf bestimmte Verhaltens- und Persönlichkeitsdispositionen, wie sie unter III.1.2.3 theoretisch dargelegt wurden. Solche Persönlichkeits- oder auch Verhaltensmerkmale provozieren selbstverständlich das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern und sind verantwortlich für deren Position in beziehungsweise vor der Klasse sowie gegenüber der Schülerschaft und den täglichen Anforderungen des Berufes. Abgesehen von den im letzten Kapitel berücksichtigten ‚Input-Output-Relationen‘⁶⁷, die eine Abhängigkeit zwischen dem Grad der Berufszufriedenheit und der Relation von Arbeits-Input und Ertrags-Output beschrieben, korrespondiert nach den Forschungsergebnissen der 90er Jahre die Wahrnehmung der Belastungsfaktoren sowohl mit „internen Verhaltensdispositionen des einzelnen Lehrers“ als auch mit den „internen Bedingungsvariablen der Einzelschule“, zu denen ich auch die Arbeitshygienischen Faktoren hinzurechne. (Gehrmann 2003, S. 130). Beides soll im Folgenden noch im Zusammenhang mit den Interviewergebnissen diskutiert werden.

3.3.3.1 PERSÖNLICHKEITSFAKTOREN UND HANDLUNGSSTRATEGIEN BEEINFLUSSEN DAS LEHRERHANDELN

Da es sich um offene Fragen und nicht um strukturierte, direkt auf ein Antwortverhalten gezielte und vorformulierte Items handelte, mussten die spezifischen Hinweise auf Merkmale wie Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung sowie unter Umständen auch Verarbeitungsmechanismen aus den Gesprächsbeiträgen herausgefiltert werden.

⁶⁷ Erstmals in der amerikanischen Arbeits- und Berufszufriedenheitsforschung der siebziger Jahre dargestellter Zusammenhang

Dabei lag der Schwerpunkt auf der möglichen Erkenntnisgewinnung, ob die Lehrkräfte der drei unterschiedlichen Schulen aufgrund ihrer vorher sehr anschaulich dargestellten problembehafteten und oft nervenaufreibenden täglichen Arbeitssituationen schon deutliche Anzeichen von aktivierten Stressmechanismen mit diversen körperlichen oder psychischen Reaktionen aufweisen oder ob sie noch über eine realistische Einschätzung der persönlichen Machbarkeit und des Vorhandenseins von Handlungsressourcen im Sinne einer gesunden Selbsteinschätzung und ohne Selbstüberforderungstendenzen verfügen. Genauer formuliert:

- Werden sie noch von der Überzeugung gesteuert, durch Eigeninitiative eine Situation regulieren und nach eigenem Willen beeinflussen zu können, weil die widrigen Unterrichtsunterbrechungen eine aggressive Abwehrhaltung im Sinne einer Reaktanz erzeugen, die sich durch sofortige, individuell unterschiedliche Aktionen die Wiedererlangung der durch Störaktionen eingebüßten Handlungsfreiheit zu sichern versucht oder reagieren sie primär im Sinne einer passiven Kapitulation vor den Umständen?
- Wie souverän gehen sie in diversen Konfliktsituationen mit der eigenen Erwartung an die Selbstwirksamkeit um hinsichtlich der realen Abschätzung persönlicher Kompetenzen und ihrer Wirksamkeit?
- Welche Formen von partieller oder permanenter Unterstützung auch im Sinne von Coping als Bewältigungsstrategie werden als effiziente Maßnahmen von den Lehrerinnen und Lehrern erwünscht oder neigen sie eher dazu, alle Probleme selbst lösen zu wollen?
- Tendieren sie zur realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten mit der Konsequenz, die eigenen Grenzen zu akzeptieren und entsprechende Schlüsse zu ziehen oder fürchten sie eine Art Kompetenzverlust aufgrund eines Einforderns von Unterstützung und Hilfe?
- Lassen sich unterschiedliche Ausprägungen angesprochener Persönlichkeitsfaktoren und Handlungsstrategien in Abhängigkeit vom Alter, Dienstalter oder Geschlecht feststellen?
- Gab es in dieser sehr inhomogenen Gruppe schon einzelne Lehrkräfte mit bedenklichen Überforderungssymptomen oder gar Burnout-Erfahrungen? Wenn ja, wie wurden sie überwunden? Wurde nach einer der unter III.1.2.2/3 beschriebenen Bewältigungsstrategien einzelne Stressoren eliminiert?
- Wie häufig verraten persönliche Schuldzuschreibungen für die Misserfolge in der Lehrer-Schüler- oder Lehrer-Eltern-Interaktion ein ungünstiges internes Attributionsmuster, obwohl alle interviewten Personen sich für ihre belastenden Alltagsschwierigkeiten schon zu Beginn auf den externen Hauptverursacher ‚Eltern‘ konzentriert hatten?

Vor der Betrachtung einzelner Fakten soll vorausgeschickt werden, dass alle Kolleginnen und Kollegen, die sich freiwillig den beiden Interviews zur Verfügung stellten, trotz der vielen in den Erzählungen dargelegten, belastenden alltäglichen Widrigkeiten auf mich einen mehr oder weniger - aber doch selbstbewussten Eindruck machten und wie sich im Gespräch dann festigte, alle noch ein gewisses Potential an Selbstwirksamkeits- und Kontrollerwartung besaßen oder wieder zurückerobert hatten.

INDIVIDUELLE REAKTANZ SOWIE MASSNAHMEN GEGEN STÖRUNGEN UND IHRE WIRKSAMKEIT

Zum Zeitpunkt der Interviews war der weit größte Teil der Lehrkräfte eigentlich davon überzeugt, sich durch unterschiedliche Art und Weise der Intervention oder auch der Sanktionen

nicht unbedingt wirkliche Arbeitsruhe, aber doch ein förderliches Arbeitsklima erzeugen zu können. Die älteren Kollegen vermochten ein Repertoire erprobter Methoden anzuführen und diese auf Grund ihrer unterschiedlichen Wirksamkeit häufiger situations- und schülerspezifisch einzusetzen, während sich die jüngeren Kolleginnen und Kollegen noch in einer Art Erprobungsphase befanden, in der sie die für sie beste Interventionsform versuchten auszuloten. Folgendes Beispiel zeigt dazu eine typische Entwicklung, aber auch hinsichtlich der Reaktion vieler Jugendlicher:

- *„Ich habe am Anfang immer mit Schreierei und mit Strafen regiert, habe dann gemerkt, dass derjenige, der gestresst ist, ich eigentlich selbst bin und das aber an dem Kind eiskalt heruntergeht. Dann habe ich versucht, moralisch zu reagieren, ich habe versucht, den Kindern zu zeigen, du verletzt mich mit dem Verhalten – das ist der allergrößte Witz. Das funktioniert ein oder zweimal, dann sagen die, das ist mir doch egal.“ (IP18)*

Viele junge Leute aber auch sehr mütterliche Lehrerinnen investierten zusätzlich sehr viel Zeit und Geduld in eine persönliche Hinwendung zu Störern beziehungsweise zum verhaltensauffälligen Schüler in der Hoffnung, tiefere Beweggründe des Schülerverhaltens erfahren und/oder erfassen zu können:

- *„Ich suche sehr das Einzelgespräch, das Zweiergespräch mit der Person, suche nach den Beweggründen mit dem Kind, versuche ihm verständlich zu machen, dass das und warum es nicht in Ordnung ist und versuche Wege zu finden, warum man so etwas in Zukunft nicht mehr machen sollte.“ (IP19)*

Dieser Kontakt wird entweder unverzüglich vor der Klasse im Flur hergestellt, nach dem Unterricht in der anschließenden Pause oder in einem längeren Gespräch nach dem Unterricht.

Um eine Störung prompt und ohne großen Zeitverlust für die anderen Schüler zu minimieren, werden die Hauptakteure bevorzugt aus der Klassengemeinschaft eliminiert, um ihnen ihr vertrautes Publikum zu entziehen. Die dadurch erzeugten Aufsichtsprobleme werden entweder

- ignoriert in der Hoffnung, der Schüler wartet wirklich im Bereich des Klassenzimmers, oder umgangen durch
- Auslagern des/der Schüler im Rektorat beziehungsweise Sekretariat,
- stundenweisen Austausch mit anderen Kollegen nach vorheriger Absprache.

Dabei hatte gerade diese Maßnahme des ‚aus der Klasse Verweisens‘ häufig eher einen resignativen Charakter: *„Ich ermahne, lasse abschreiben und wenn ich die Situation nicht mehr beherrschen kann, schicke ich ihn in eine andere Klasse!“ (IP9)*, der Erfolg war nur kurzfristig und das Vorgehen erzeugte häufig bei den Lehrkräften auch deutlich das Gefühl von Kompetenz- und Imageverlust.

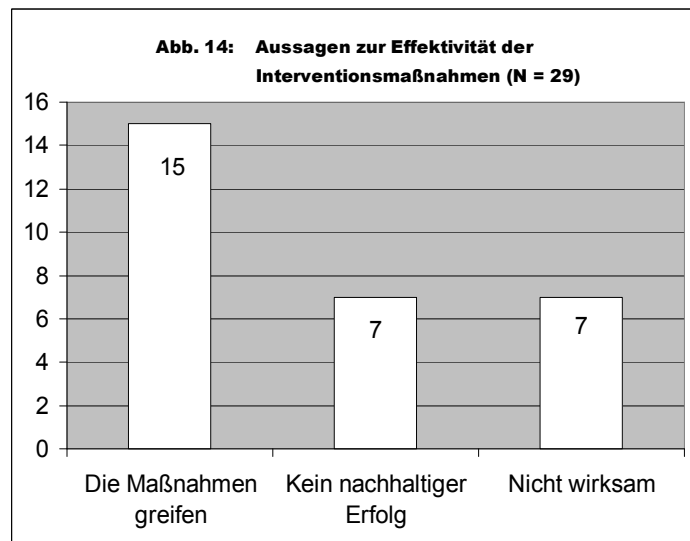
Viele der schon erfahrenen und auch jungen Lehrerinnen und Lehrer waren dazu übergegangen, einen ganzen Maßnahmenkatalog zusammenzustellen oder in den überwiegenden Beispielen sogar mit den Schülern zu erarbeiten im Sinne eines Vertrages, der bei Nichtbeachtung der eingeführten Regeln konsequent – so wurde es vermittelt - abgearbeitet wurde, eine Methode, die mit einem sehr genauen Schriftwesen von Seiten des Lehrers gehandhabt werden muss und deshalb sehr zeitaufwendig und lästig, aber offensichtlich zumindest temporär Erfolg versprechend ist:

- „Der Verweis auf die Klassenregeln, die die Schüler unterschrieben haben. Wenn sie mehrmals dagegen gehandelt haben, müssen sie aus dem Klassenzimmer raus, dann kommt der Verweis, der verschärfte Verweis – es kann zum Schulausschluss kommen mit Disziplinarhausschuss.“ (IP8)

Ausgesprochen überzeugt von ihrer eigenen Wirksamkeit und Wirkung waren jene sieben Kollegen, die anstatt mit uniformen Schemata „aus dem Bauch raus“ oder „spontan“ reagieren, und zwar in Abhängigkeit von der Person des Störers, der augenblicklichen Situation oder auch der persönlichen Tagesverfassung.

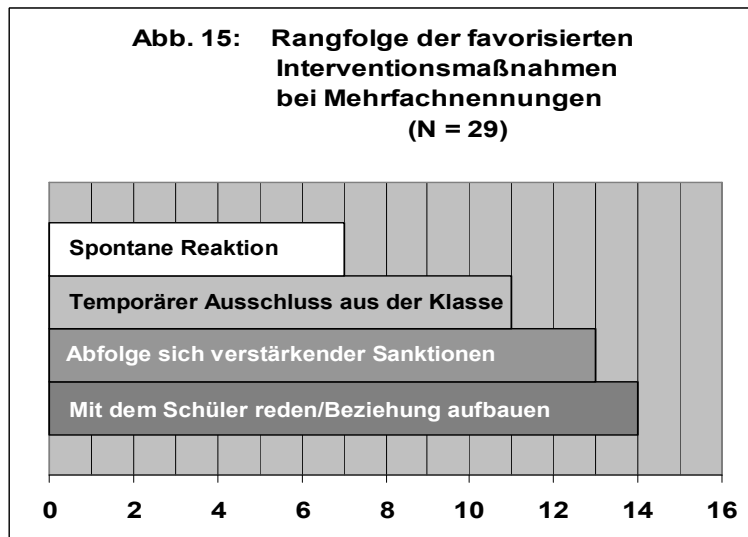
Die meisten Lehrkräfte hatten allerdings auch erkannt, dass eingeführte, fast eingeübte Maßnahmen in der Klassenlehrerfunktion im Aktionsmoment selbst zwar greifen, aber nicht von wirklicher Nachhaltigkeit sind und darüber hinaus oftmals keine Wirkung im Fachunterricht zeigen (vgl. Abb. 14):

- „Ich habe meine Muster, die funktionieren in meiner eigenen Klasse – in fremden Klassen überhaupt nicht. Da versuche ich das gar nicht. Ich schicke sie raus und sage, ich kann nicht mehr, es geht nicht mehr!“ (IP7)



Solche vor allen Dingen von Fachlehrern gemachten Äußerungen zeugen eher von Resignation als von Bewältigung und erklären die Aussagen bezüglich einer spürbaren Effizienz der Maßnahmen: So lange diese vom Klassenlehrer in der eigenen Klasse konsequent umgesetzt werden, tritt für den Klassenlehrer im Laufe der Zeit selbst eine spürbare Nachhaltigkeit ein, seine Methoden und häufig auch Sanktionen greifen in seinem Unterricht im Sinne einer Anerkennung seiner Führungsposition und auch als Ausdruck einer persönlichen Bindung. Die Auseinandersetzung mit den als Fachlehrer unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen – und das trifft fast alle Kollegen in mindestens einem Unterrichtsfach - ist dann oftmals umso unbarmherziger, weil die Schüler der oberen Klassen es oftmals fertig bringen, deren Kontrollmechanismen fast auszuschalten und zwar umso mehr, je undurchsichtiger das reaktive Verhalten zur Disziplinierung ist:

- „Es gab Situationen, dass ich die Kontrolle über mich verloren habe und dass es dann die Schüler so weit gebracht haben, dass ich ausgeflippt bin. Dann habe ich mitgekriegt, wie dieser eine Schüler davon dem anderen Kollegen gesagt hat, jetzt haben wir sie so weit, dass sie total ausflippt. Da ist mir ganz flau geworden. Bei diesen vier weiß ich nicht mehr, was ich tun soll. Sie reagieren effektiv auf nichts. Manche treiben es bis auf die Spitze.“(IP13)



Es zeigte sich auch, dass selten eine Lehrkraft nur ein in allen Situationen stereotypes Handlungsmuster nannte, so dass sich durch die häufige Mehrfachnennung von Maßnahmen nebenstehende Auflistung der häufigsten Reaktionen ergab (Abb. 15). Insgesamt kann man sagen, dass alle Lehrerinnen und Lehrer in Klassenlehrerfunktion und hier besonders die männlichen Kollegen ein konsequentes Durchgreifen – wenn auch „aus dem Bauch heraus“ – mit Erfolg

in der eigenen Klasse beschrieben. Gleichzeitig betonten sie aber auch, dass dieser Erfolg im Wesentlichen auf der emotionalen Beziehung beruht: „Lehrer gebundene Motivation ist die Methode“. (IP18) Alle Fachlehrer– und davon gab es in der hier befragten Population nur weibliche – oder in speziellen Fächern als solche partiell eingesetzte Klassenlehrer bemühten sich immer um Klärung und Beherrschung der Situation, waren sich aber ihrer erfolglosen, in jeder Stunde wieder neu herausgeforderten, an Energie und Selbstachtung zehrenden Bemühungen bewusst und sahen genau diese Sisyphusarbeit als eine der größten Belastungen an.

Die Interviews lassen den Schluss zu, dass undisziplinierte, störende Unterrichtsunterbrechungen durch Schülerinnen und Schüler in allen Kolleginnen und Kollegen einen hohen Grad an Aggressivität auslösen, durch den individuelle, mehr oder weniger gesteuerte Handlungsinitiativen hervorgerufen werden. Eine Kapitulation im Sinne von ‚Aufgeben‘ und ‚Laufen-Lassen‘ gab es gar nicht, definitiv aber das Vorab-Wissen, dass die Reaktion nicht mehr sehr effizient sein wird. Allerdings lässt sich hier aus den Antwortkonstrukten keine eindeutige Zahl sicher festlegen, wohl aber die Annahme ableiten, dass ca. die Hälfte der interviewten Lehrerinnen und Lehrer, davon vermehrt die weiblichen Lehrkräfte, schon im Augenblick des Intervenierens keine sehr hohe Selbstwirksamkeitserwartung mehr hegen. Allen ist bewusst, dass Männer eine höhere Erfolgsrate bezüglich der Disziplinierungsmaßnahmen aufweisen:

- „Die habe ich zur Mücke gemacht und damit hatte ich immer Erfolg. Als Mann habe ich es leichter und das nütze ich auch aus.“ (IP16)

Die Gründe sind multifaktoriell, sie auszuloten ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, wohl aber die Bewusstmachung der dadurch gegebenen weiteren Erschwernis für die überwiegend weiblichen Lehrkräfte, die vor allen Dingen in der Beziehung zur männlichen und noch extremer zur männlichen islamischen Schülerklientel erhebliche Defizite in der Achtung ihrer Autorität erleiden müssen. Das daraus resultierende negative Belastungserleben führt auf Dauer zu erheblichen Zweifeln an der persönlichen Kompetenz bezüglich der Beherrschung der täglichen Kontroversen mit den Schülerinnen und Schülern im Klassenzimmer und verhindert sukzessive in zukünftigen Konfliktsituationen Problemlösendes Handeln. Ein Teufelskreis beginnt.

EINSTELLUNGEN ZU UNTERSTÜTZUNGS- UND COPING-ANGEBOTEN?

Viele Kolleginnen und Kollegen verbalisierten diesen zunehmenden auf ihnen lastenden Druck:

- *„Es gibt Tage, da ist man an der Grenze dessen, was man ertragen kann und reagiert dann aggressiv, was zur Folge hat, dass die Schüler noch aggressiver werden und das Ganze auf die Spitze treiben“ (IP13)*

und sahen, dass ihnen auch die besten auf ihre Person zugeschnittenen Strategien nicht halfen, die Beschädigungen ihrer Person abzuwenden:

- *„Jeder Lehrer entwickelt seine Strategien, wie er mit der Situation umgehen kann, aber deshalb bist du genauso fertig, wenn du es ernst nimmst.“(IP15)*

Sie konnten sich bis auf eine Lehrkraft durchaus Maßnahmen von übergeordneten Behörden zur Verbesserung ihrer Situation vorstellen. Bei der Möglichkeit von Mehrfachangaben wurde neben der Nennung von organisatorischen Strukturveränderungen wie einer Herabsetzung der Klassenfrequenz beziehungsweise Einstellung von Lehrern (9 Nennungen) und praxis- statt fachorientierter Weiterbildungsangebote (13 Nennungen) immerhin 16mal der oft dringliche, sogar als Anspruch formulierte Wunsch nach einer Art Begleitung oder Betreuung des Lehrers während der Berufszeit zur Wiederherstellung des gestörten Verhältnisses zur Umwelt – also zu ihrer Rolle als Lehrer und zu den Schülern, zur Sicherung der Gesundheit (zum Beispiel Stimmbildung) oder zur effizienten Gesprächsführung im Umgang mit den Eltern formuliert. Die meisten nannten in diesem Zusammenhang die Supervision als eine ihnen bekannte und wirkungsvolle Bewältigungs- beziehungsweise Copingstrategie, nur wenige nutzten auf freiwilliger und privater Basis, das heißt durch persönlichen finanziellen und zeitlichen Aufwand, diese Einrichtung schon regelmäßig:

- *„Bildungswerk — wirklich für den Lehrer persönlich. Wie kann ich mich selber wieder für meinen Beruf motivieren. Wie kann ich mich mit autogenem Training ruhig halten. Da gibt es ganz tolle Kurse. Es ist nicht zu teuer. Aber es kostet was. Beim Bildungswerk kostet es 50 bis 80 DM. Über ein paar Tage – hier in München. Man geht morgens hin und abends wieder nach Hause — entspannt. Aber am Wochenende, Fortbildungen nur außerhalb der Dienstzeit.“ (IP1)*

Insgesamt entstand schon der Eindruck, dass sich Lehrer als Berufsgruppe inzwischen aus dieser Isolierung im Klassenzimmer lösen und die Hilfe anderer Personen und Einrichtungen gerne in Anspruch nehmen möchten. Eine große Zahl vorwiegend junger Kolleginnen und Kollegen sucht Unterstützungsangebote sowohl für die eigene Person als auch für schwierige Kinder, der weitaus geringere Anteil lehnte nach wie vor strikt jedes Einbeziehen anderer Personen ab.

Allerdings möchten einige wenige Kolleginnen und Kollegen Hilfe in der Anonymität, außerhalb ihres eigenen Kollegiums, um sich nicht selbst zu deklassieren als schwach und unfähig in der Bewältigung der Probleme mit den Schülern:

- *„Ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man zugibt, Schwierigkeiten zu haben, wird man teilweise auch als schwach abgestempelt. Letztes Jahr in Konferenz habe ich das hautnah erlebt, wie ein junger Kollege mir pädagogische Unfähigkeit vorgeworfen hat. Damals*

habe ich mir geschworen, ich sage nie mehr etwas in der Konferenz und versuche möglichst so zu tun, als ob ich glatt durchkomme, was mir nicht immer so gelingt, denn wenn es ganz schlimm ist, es doch rausplatzt.“ (IP13)

Doch wie in jedem Beruf alle Interaktionen von der Konstellation der Gruppe – hier des Kollegiums – und dem einzelnen Persönlichkeitstyp abhängen, gibt es auch in dem sozialen Milieu eines Lehrerkollegiums Personen, die, wie es ein Interviewpartner ausdrückte, *„ihr Süppchen lieber alleine kochen“*. Ein Großteil der Befragten aber zeigte sich erstaunlich kooperativ und offen für neue Unterstützungsangebote auf der Schulebene, allerdings weitgehend außerhalb des eigenen Klassenzimmers.

EINFORDERUNG VON UNTERSTÜTZUNG IN KRISENSITUATIONEN

Wie aus den meisten Antworten ersichtlich, geht es der Vielzahl der befragten Lehrerinnen und Lehrer nicht um ein tatkräftiges Einschreiten im Sinne einer instrumentellen beziehungsweise aktiven Unterstützung, denn vor der Möglichkeit des Einbeziehens einer personellen Hilfe in schwierigen 'daily hassles' scheuen die meisten Kollegen ohnehin zurück. Vielmehr geht es um das Bewusstsein und die subjektive Überzeugung des einzelnen Mitglieds der Gemeinschaft in einem Kollegium, einem Schulamtsbezirk oder innerhalb der gesamten Berufsgruppe, in extremen Notlagen mit den individuellen Problemen ernst genommen zu werden und darüber hinaus tatsächlich Unterstützung erhalten zu können.

Acht der befragten Kolleginnen und Kollegen hat schon von einer darüber hinausgehenden Erfahrung bezüglich einer wahrgenommenen Unterstützung im Schulalltag profitieren können beziehungsweise wollen, und zwar überwiegend durch schulinterne Hilfe der Kollegen oder des Schulleiters. Die Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen beschränkte sich allerdings weitestgehend auf die schon dargestellte Möglichkeit, Schüler aus dem eignen Unterricht zu entfernen und trotzdem der Aufsichtspflicht Genüge zu tun. Folgende Aussage dokumentiert gleichzeitig auch die weiter oben beschriebene schwierige Lage der weiblichen Lehrkräfte in Bezug auf die türkischen beziehungsweise islamischen Schüler:

- *„Ja, schon ein paar Mal. Gerade vor allem, wenn man sich von türkischen Schülern beleidigen lassen musste. Wenn sie irgendwas machen, was nicht den Regeln der Schule entspricht, dann wird man schnell mal beleidigt auf Türkisch oder dumm angemacht. Dann wende ich mich an den Rektor oder Konrektor oder männliche Kollegen, weil man als Frau oft.... Das passiert aber mehr auf dem Flur.“ (IP27)*

Der Nachsatz über den Ort der Intervention weist schon hin auf die inhärente Sorge des Interviewpartners hinsichtlich eines Gesichtsverlustes bei dem Rest der Schüler, wenn man ‚Verstärkung‘ benötigt um sich durchzusetzen.

Sechzehn Interviewpartner wehrten dagegen die Frage nach der Inanspruchnahme einer Hilfeleistung von Personen oder Institutionen außerhalb des Klassenzimmers fast entrüstet ab und dokumentierten mit einem gewissen Stolz ihre autarke Kontrollierbarkeit der Angelegenheiten im Klassenzimmer: *„Fremde Hilfe – Rektor – um Gottes Willen nicht. Das regle ich alleine.“ (IP28)* Eine mögliche Einbeziehung außerschulischer Institutionen wie das Jugendamt oder den ADS wurde spontan nur noch in fünf Fällen berücksichtigt, wobei sich diese Zahl später dahingehend korrigierte, als bei der direkten Nachfrage bezüglich eigener Erfahrungen

mit dem Jugendamt 20 Befragte solche Kontakte bestätigten und zwar auch aufgrund persönlichen Anstoßes.

Auf der Suche nach den individuellen Grenzen dieser 16 Interviewpartner bezüglich der Regulierbarkeit einer interaktiven Krisensituation wurden diese von zehn Lehrerinnen und Lehrern nur durch äußerst kritische Vorfälle und Ereignisse gesetzt, weil primär der dringende Wunsch bestand, trotz starker Beanspruchung und innerer Anspannung selbstwirksam intervenieren zu können. Im Gegensatz zu den restlichen sechs Lehrkräften konnten sich diese aber immerhin Ereignisse und Vorfälle vorstellen, die auch bei ihnen zu einer Einschränkung oder zu einem Verlust an Handlungskompetenz führen würden wie enorme psychische Verhaltensstörungen, Ausfallerscheinungen durch das Einwirken von Drogen oder gewalttätige Übergriffe auf die Lehrperson oder auf Mitschüler (Tab. 8).

Dienstjahre	Schon Hilfe eingefordert bei			Hilfe nur im äußersten Notfall	Hilfe undenkbar
	Kollegen	Rektor	Institutionen		
1 - 9 Jahre	2	3	1	4	1
10 - 19 Jahre	0	2	2	2	0
20 - 29 Jahre	0	1	2	3	3
über 30 Jahre	0	0	0	1	2

Tab. 8: Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, Hilfe einzufordern (n = 29)

Im Großen und Ganzen kann man wohl schließen, dass eine knappe Hälfte der interviewten Kolleginnen und Kollegen eher zu einer realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten neigen, in der Konsequenz die eigenen Grenzen ihrer ganz persönlichen Handlungsfähigkeit weitgehend akzeptieren und wenigstens in extremen Situationen entsprechende Schlüsse hinsichtlich des Einforderns von Fremdunterstützung ziehen. Für nur 20% war eine solche Maßnahme mit einer Kapitulation gleichzusetzen:

- *„Wenn ich in so eine Situation käme, würde ich aufhören. Ich würde das so sehr als persönlichen Schiffbruch erleiden, dass ich sage, da gehöre ich nicht mehr herein. Es wäre für mich das Schlimmste, was mir passieren könnte, den Rektor zu holen, weil ich es alleine nicht mehr schaffe, dann habe ich in der heutigen Zeit – ich für meine Person – im Schuldienst nichts mehr zu schaffen. So ein Negativerlebnis – ich weiß, dass das einige tun, doch ich nie. Ich würde es als Misserfolg ersten Ranges empfinden.“ (IP13)*

Latent vorhanden war aber noch bei mehr als der Hälfte der Interviewpartner die Sorge um den Verlust an Kompetenz, Autorität und Ansehen und das Eingestehen persönlicher Schwäche, und zwar sehr intensiv ausgeprägt bei den männlichen und den dienstälteren Lehrkräften.

DIE AKZEPTANZ DES JUGENDAMTS ALS UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT

Verwunderlich schien die Tatsache, dass nur vier IP als mögliche Institution zur Unterstützung sozialer Brennpunktfälle das Jugendamt in das Gespräch brachten, obwohl diese Einrichtung zur Zusammenarbeit mit den Schulen verpflichtet und für die Lehrkräfte die einzige

Organisation ist, die rechtliche Schritte einleiten kann. Auf ein ausdrückliches Nachfragen nach einer potentiellen Kooperation mit dem Jugendamt stellte sich heraus, dass schon 20 Lehrerinnen und Lehrer auf irgendeinem Weg Erfahrungen mit dieser Behörde gesammelt hatten:

- *„Im letzten Jahr habe ich erst die Eltern und mit denen und der Dame vom Jugendamt Gespräch geführt, um die Verantwortung weiterzugeben, denn zwei Mädchen aus meinem 9. Schuljahr haben absolut nichts mehr getan, Arbeit verweigert. Sie hat etwas unternommen, mit Eltern, mit den Schülern. – Es hängt sicher von der Person ab - ich habe noch keine negative Erfahrung.“ (IP8)*

65% davon allerdings leider nur von negativen Abläufen berichten konnten, die entweder ineffizient für die Schüler verliefen, wo die echte Zusammenarbeit mit der Schule fehlte oder aber – und das ist der stets wiederkehrende Vorwurf – weil sie für das Kind oder den Jugendlichen zu langsam und zu träge arbeiten, bis die Hilfe auf den Weg gebracht wird:

- *„Das alles ewig dauert. Man hört immer: Ich habe so viel auf meinem Schreibtisch liegen, ich konnte diesen Fall nicht bearbeiten. [...] Dadurch wird es auch unheimlich schwierig. Es war unzumutbar. Das finde ich enttäuschend, weil die Kinder ein Jahr verlieren. Ich will dem Kind ja jetzt helfen, nicht erst in einem Jahr. – Das ist auch so chaotisch: Je nach Einzugsgebiet – Wohngebiet des Schülers ändert sich der zuständige Betreuer. Das ist eine Katastrophe. Ich habe eine Schülerin, die hat jetzt die fünfte Betreuerin beim Jugendamt, weil die ständig umzieht.“ (IP22)*

Trotzdem favorisierten insgesamt 50% eine teilweise Zusammenarbeit und formulierten schon die Hoffnung, durch die zukünftige Schulsozialarbeit einen besseren Kontakt herstellen zu können.

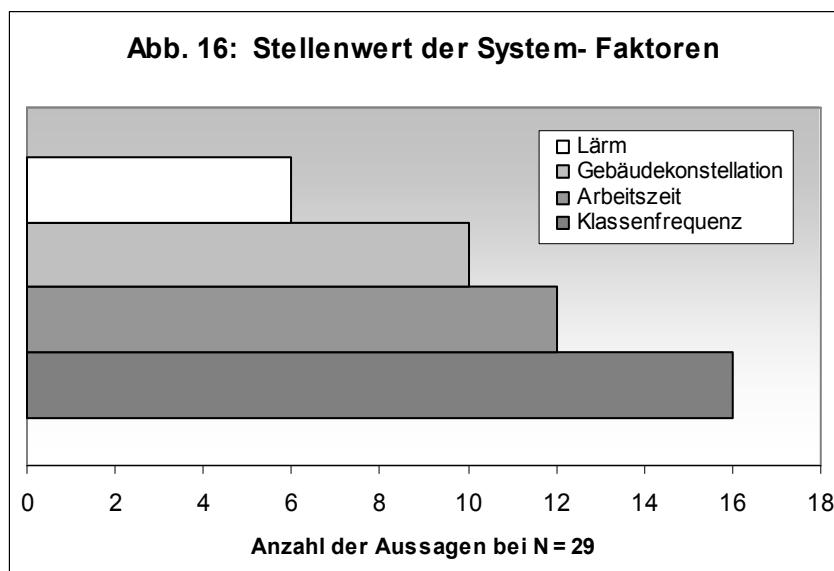
Eine Einschätzung der Affinität zu dieser Jugendbehörde war genau aus diesem Grund für die Erhebung von besonderem Interesse, denn die Innovation Schulsozialarbeit ist ebenfalls eine Einrichtung der Jugendsozialarbeit und tritt in vielen Fällen – so auch in zwei der drei Versuchsschulen – als Dienstaufsichtsbehörde der Schulsozialarbeit auf, so dass die Trägerschaft in ihrer Hand liegt (vgl. Kapitel I). Die starke Aversion gegen eine Kooperation mit dem Jugendamt aufgrund der Erfahrungen hinsichtlich ihrer Ineffizienz könnten schlechte Voraussetzungen für die Akzeptanz von Schulsozialarbeit sein, sofern die Lehrkräfte die Zusammengehörigkeit beider Systeme realisieren.

3.3.3.2 ARBEITSHYGIENISCHE BELASTUNGSFAKTOREN

Entsprechend zu den in der Theorie erörterten System-Faktoren Lärm, Klassenfrequenz, Gebäudekonstellation und Arbeitszeit wird sich die Auswertung ebenfalls mit diesen vier von den Interviewten als belastend erlebten Faktoren auseinandersetzen, wobei die Daten zu den Gebäudemängeln und den damit zusammenhängenden Effekten als Einflussgröße einen Belastungseffekt fast ausschließlich (zu 80%) auf die Lehrerinnen und Lehrer einer einzigen Schule ausübten.

Obwohl die arbeitshygienischen Faktoren in keinerlei Korrelation zur Schulsozialarbeit stehen, weil Schulsozialarbeit keine Effizienz auf systemimmanente Stressfaktoren – außer der Arbeitszeit - haben kann, müssen sie im Zusammenhang mit einem belastenden Aufschauke-

lungsprozess vieler Faktoren deshalb aufgenommen werden, weil sie für die Interviewpartner offensichtlich von großer Wichtigkeit waren. Es war von Anfang an nicht vorgesehen, das Gespräch zu irgendeinem Zeitpunkt auf die drei Arbeitshygienefaktoren Lärm, Klassenfrequenz und Gebäudemängel zu lenken, trotzdem wurden zu unterschiedlichen Frageaspekten ohne Anstoß oder gar Aufforderung insgesamt 44 Angaben gemacht und determinieren auf diese Weise einen definitiven Belastungsstandard.



In der Potsdamer Studie als eines der jüngsten Projekte zur ‚Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte‘ fiel eine Einschätzung der Belastungsintensität unterschiedlicher Arbeitsbedingungen bei 22 Faktoren ähnlich wie in meinen Erhebungen aus: der Faktor Arbeitszeit (Stundenzahl) folgte direkt auf den Faktor Klassenstärke und zwar unmittelbar nach dem Faktor ‚Verhalten schwieriger Kinder‘ und verdeutlicht in

dieser Rangordnung die allgemeine Bedeutung für die Gesamtheit der Lehrkräfte. Der ‚bauliche Zustand der Schule‘ rangierte an Position 16, sicherlich, weil er nur für jene Lehrkräfte relevant ist, die gerade in einem mit Mängeln behafteten Gebäude untergebracht sind und somit keinen übergreifenden, einheitlichen Stressfaktor für alle Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen verkörpert. Der Lärm-Faktor war in dieser Darstellung nicht aufgenommen worden.

Klassenfrequenz

Die große Anzahl der Schüler in einem oftmals verhältnismäßig kleinen Klassenzimmer gehört zu den sehr exponierten, auch durch die Medien transparent gemachten Argumenten für eine plausible Belastungsargumentation.

- „Ich sehe es doch durch die Klassengröße bei mir. Wir merken, dass das, was vorgegeben ist mit den Rahmenbedingungen wie Schülerfrequenz und den jeweiligen sozialen Problemen sowie der Explosivität, die zum Teil in so einem Klassenzimmer herrscht, eigentlich nicht zumutbar und machbar ist“ (IP5)

Eine solche Aussage stößt sofort auf den Kern der Problematik, geht es nicht vorrangig um die Masse der Kinder allein, denn große Klassen - oftmals vorgebracht von dienstälteren Rektoren - gab es zu früheren Zeiten in vergleichsweise ganz anderen Dimensionen. Es geht um die Kombination: Viele Schülerinnen und Schüler unter der Bedingung, dass in dieser manifesten Gruppe zu viele verhaltensoriginelle, verhaltenschwierige bis verhaltensgestörte Kinder oder Jugendliche gleichzeitig unterrichtet werden sollen. Nicht selten kommt es nach Rudow zu einer „sozialen Belastung im Sinne von ‚Crowding‘, einer sozialen Überforderung“ (Rudow 1994, S. 64). Die Lehrkraft ist gezwungen, sich mit den auffälligen Schülern - aller-

dings recht oberflächlich - zu beschäftigen und muss gleichermaßen den lernschwachen und Unterstützung benötigenden Schülerinnen und Schülern die Zuwendung abziehen.

- „*Natürlich die großen Klassen, dass man eben auf Grund der großen Klassen gar nicht die Möglichkeit hat, sich um einzelne zu kümmern.*“ (IP27) oder
- „*Kleinere Klassen, das wäre mein größter Wunsch. Mit 20 Kindern arbeitet es sich viel besser, da kann ich zu jedem Kind hingehen.*“ (IP29)

Lärmbelästigung

Grosse Klassen implizieren gleichzeitig eine Erhöhung „der Lärmpegel und der räumlichen Dichte“ (Rudow 1994, S. 64), zwei sich aufschaukelnde Faktoren, denn je enger die Schüler beieinander sitzen, desto größer ist die Möglichkeit der störenden Interaktionen, die wiederum mit einer Verstärkung der Phonzahl einhergehen.

- „*Mich stört der Lärmpegel. Musik im Hintergrund ist noch anders als solch ein Lärmpegel. Die machen ja selber Krach, sind selber der Lärmpegel. So lange die reden, hören die doch mir nicht zu.*“ (IP17)

Lärm an sich erzeugt schon Stress und beschädigt die Stimmbänder erheblich, wenn Lehrkräfte mit ihren Botschaften gezwungen sind, den Lärm zu übertönen oder versuchen ihn einzudämmen. Eine zunehmende Reizbarkeit des Akteurs ist unabdingbar.

- „*Womit ich am meisten zu kämpfen habe ist die starke Unruhe. Es wird unaufhörlich gequatscht und ich habe es nicht geschafft, dass die Schultür eine Grenze ist und eine andere Qualität von Verhalten einfordert. Ich leide unter dem Krach irrsinnig*“ (IP2)

„Es resultiert eine zunehmende Erschöpfung, nicht allein durch die geistige Arbeit, sondern auch durch die zusätzliche Lärm bedingte Belastung und die erhöhte Anstrengung, den Lärm auszuhalten, zu ‚überhören‘ und mit Sprache zu übertönen“ (Heyse 2003, S. 5. Schon bei Lärmeinwirkungen von über 75 dB „werden verstärkt körperliche und psychische Stressreaktionen festgestellt, wie zum Beispiel erhöhter Blutdruck, Ausschüttung von Stresshormonen und Veränderung der Gehirnpotentiale {Rickes, 2003 #227, S. 9). Darüber hinaus sinken Konzentration und Behaltensleistung auf beiden Seiten – bei den Schülern wie bei der Lehrkraft. Auch Schüler, die sich an den Unruheaktionen beteiligen, erfahren Informationsnachteile, da sie ihre Informationen aus dem „Geräuschteppich herausfiltern müssen“ (Kretschmann 2002/2).

- „*Allein vom Lärmpegel her – das kann ich überhaupt nicht ab – ich brauche Ruhe im Klassenzimmer. Darauf muss ein Lehrer achten, mich und die Kinder lenkt es sehr ab, wenn es laut ist. Ich achte sehr auf Ruhe. Mich belastet, wenn es nicht funktioniert*“ (IP16).

Gebäudekonstellationen

Der besondere Stellenwert der gebäudlichen Gegebenheiten verdeutlicht die Bewertung des sich Wohlfühlens im direkten Tätigkeitsfeld eines arbeitenden Menschen.

-
- *„Das sind mehr äußere Bedingungen. Das Schulhaus ist nicht optimal, da müsste man etwas ändern, [...] das ist so mehr das Wohlfühlen für alle Beteiligten.“ (IP24)*

Überdimensionale Gebäudegröße, deutliche Altersschäden oder Anzeichen von Verfall sowie eine mangelhafte Ausstattung auch in Bezug auf Schall- und Lichtschutz können Erschwernisse im Arbeitsprozess sein:

- *„Lautstärke zum Beispiel. Schauen sie sich unsere Schule an, das ist eine Katastrophe, auch wenn man mehr Platz hat. Darunter leide ich, täglich viele Stunden in so einem Bunker verbringen zu müssen – es ist dunkel, immer Kunstlicht, die Räume sind – nicht schön – nicht modern – sehr hellhörig, ich höre immer was im Nachbarzimmer passiert. Das macht es sehr schwierig.“ (IP21)*

Als geringschätzig bis fast schon entwürdigend werden vernachlässigte Hygieneeinrichtungen und ein Mangel an Sauberkeit empfunden, Bedingungen, die einen entsprechenden erzieherischen Einfluss auf die Schüler von vorneherein vereiteln:

- *„Tafellappen gibt es nur noch dosiert, ein Handtuch alle zwei Wochen – das ist ein Schlag ins Gesicht. Alle zwei Jahre werden die Tische feucht gewischt – ich putze hier (mein Zimmer) selbst, wenn es mir zu viel wird.“ (IP4)*

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit nimmt auch deshalb einen hohen Stellenwert in der Belastungsdiskussion ein, weil sie so wenig transparent ist und in ihrer Unbestimmbarkeit zu Spekulationen in jede Richtung regelrecht einlädt, eine Tatsache, die vor allen Dingen politisch immer dann ausgenutzt wird, wenn die finanziellen Ressourcen des Staates große Sorgfalt im Verteilen dieser erfordern. Dann werden die alimentierten Lehrer schon einmal zu „Jobbern, die eine kleine Morgenbeschäftigung mit guter Bezahlung haben“ und Lehrer, die ihre Aufgabe ernst nehmen, zu einem „seltenen Exemplar einer bedrohten Art“, (Struck 1996, S. 16) um ohne Schelte Arbeitszeiterhöhungen rechtfertigen zu können. In den vorliegenden Interviewaussagen dagegen erhielt der Zeitfaktor Belastungsqualität in vierfacher Hinsicht.

Schon die Pflichtstundenzahl von 27 Unterrichtsstunden an sich wird als starke Belastung erlebt im Kontext mit der unablässigen Beanspruchung im Dienste des Lehrplans und der gesetzten Unterrichtsziele sowie der permanenten Wachsamkeit und Anspannung zur Eliminierung aufkeimender Störeffekte und sozialer Differenzen im Klassengefüge:

- *„Dies ständig gefordert Sein – das ist auch eine starke Belastung – du hast keine freie Minute, du bist die Person, um die sich alles dreht. Die Kinder wollen alle den Zweierkontakt, es sind aber 29 Kinder. Dieses Vereinnahmen der Person ist belastend.“ (IP19)*

Dieses Pflichtstundenkontingent beinhaltet aber keinerlei Sprechstunden für Eltern oder Schüler, eine Elternsprechstunde pro Woche muss verbindlich angehängt werden. Gespräche mit Schülern können – wenn nicht im Unterricht – nur in den kurzen Pausen oder in der Freizeit nach dem Unterricht geführt werden, das gleiche gilt für die notwendige Kommunikation mit Kollegen.

-
- *„Eine Stunde in meinem Stundenkontingent, die ich zur Kommunikation mit meinen Kollegen nutzen kann, die einfach da ist – Klassenkonferenzen, miteinander sprechen können – Zeit haben. Ich möchte eine Schülersprechstunde haben, wo ich mit den Schülern einmal über einem Heft sitze und Dinge mit ihm persönlich bespreche. Unter vier Augen – die finden bei ans statt vor dem Unterricht – in der Pause – am Ende, doch dann müssen die zum Bus. Es ist nie Zeit für solche Sachen.“ (IP12)*

Über diese determinierte Unterrichtszeit (Determinationszeit) (Schmidt 1995, S. 41) hinaus verrichten Lehrende eine Unmenge an berufsspezifischen, für die Erfüllung ihrer dienstlichen Aufgaben notwendigen obligatorischen Tätigkeiten, die sich der Beobachtung der Öffentlichkeit entziehen, weshalb die dafür aufgebrauchte Zeit (Obligationszeit) von dieser auch nicht im Sinne einer realen Arbeitszeit anerkannt wird.

- *„Ich bin ein sehr konsequenter Lehrer und laufe allem nach, korrigiere dementsprechend. Achte sehr auf Rechtschreibung und Sorgfalt, da habe ich sehr viel zu tun, wenn ich alles einfordere. Den Stoff bereite ich immer für jede Klasse eigens vor, ich versuche das so anzupassen, dass die Klasse damit zurecht kommt. Vorbereitung und Nachbereitung – da sitze ich schon sehr lange abends noch da. Nachmittags 3 Stunden, abends noch mal - im Schnitt habe ich am Tag 5 Stunden.“ (IP17)*

Diese Aussage passt zu der ganz aktuellen REGTIME-Untersuchung von Gehrman, die eine hohe Belastung für Lehrerinnen und Lehrer mit einer wöchentlichen Obligationszeit von 22,5 Stunden beschreibt, aufgeteilt in „den höchsten Anteil an Vor- und Nachbereitungszeit und den höchsten Anteil Korrekturen bei vergleichbaren Anteilen an Konferenzen und sonstigen Tätigkeiten“ (Gehrman 2003, S. 307). Auch Kretschmanns Befund, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Sechs- oder gar Siebentagewoche haben, „weil sie mehr oder weniger regelmäßig an Wochenenden arbeiten“ (Kretschmann 2002/2, S. 3), wurde mehrfach als belastend ins Gespräch gebracht:

- *„Also ich arbeite immer am Wochenende zusätzlich. Ich komme niemals mit dem Nachmittag mehr aus, mit dem ganzen Zusatzkram, der zu machen ist. Listen führen, Anrufe bei den Eltern, dieser ganze Papierkram - zusätzliche Zeit in der Woche zehn Stunden Mehrarbeit, mit Korrekturen und allem drum und dran.“ (IP4)*

Das wirklich belastende Moment im Sinne eines negativen Feedbacks und von Unwirksamkeitserleben folgt gleich ohne Anstoß meinerseits:

- *„Gearbeitet habe ich schon immer viel. Ich investiere nicht mehr Zeit, aber mehr an Kraft und Nerven. Ich bin viel ausgelaugter, erschöpfter und auch unzufriedener als früher. Ich habe oft das Gefühl, es kommt nichts bei raus.“ (IP3)*

Deutlich wird hier die Überzeugung vieler Kolleginnen und Kollegen, die keine Mehrarbeit durch die ohnehin berufsspezifischen Aufgaben des Vorbereitens und Korrigierens sehen, von vielen wird der Computer auch als hilfreich für die Vorbereitung eingesetzt, sondern sie reklamieren Mehrarbeit „im pädagogischen Bereich durch vermehrte Elterngespräche – Termine mit sozialen Beratungsstellen - Telefongespräche mit Therapeuten – Schülerberatungen – Aktenvermerke – Gutachten.“ (IP8)

Ein großes Problemfeld eröffnet sich zusätzlich durch die morgendliche Arbeitszeit ohne wirkliche Erholungspausen:

- *„Was mich belastet – dass ich keine Pausen habe, ich brauche Ruhepausen. Ich bin von morgens früh bis ein Uhr hundertprozentig angespannt, ich kann keine Sekunde abschalten – das packe ich auch gesundheitlich nicht. – Habe ich Lücken, gibt es immer was zu tun oder ich kümmere mich um die sozialen Fälle, wann soll ich das sonst machen? Pausen kann man sich an dieser Schule nicht leisten.“ (IP15)*

Für sensible und somit vor allem für weibliche Lehrkräfte, die sich oftmals auch in die persönlichen Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schüler intensiv involvieren lassen, oder für Lehrkräfte, die sich nicht mit den Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten ihrer Schüler abfinden wollen, gibt es vielfach keinen Dienstschluss, die Probleme und offenen Fragen werden mit nach Hause genommen und verfolgen sie nicht selten bis in den Freizeitbereich oder sogar in die eigene Familie hinein.

- *„Als Lehrer habe ich das Gefühl, ich könnte ja Tag und Nacht arbeiten, ich will aber auch einmal Zeit für mich haben, wo ich abschalten kann, und die fehlt mir immer mehr um mich mal abgrenzen zu dürfen, wo erlaube ich mir das? Dann kaut man wieder auf Schulproblemen rum – bis in die Nacht hinein – dann kommen häufig noch andere Probleme dazu.“ (IP15)*

Ganz plausibel und elementar formulierte diese Tatsache des ständigen inneren Verpflichtetseins mit dem beruflichen Anspruch auch noch im privaten Bereich und selbst dann, wenn es nicht um die Lösung pädagogischer Probleme geht, sondern als logisches und selbstverständliches verinnerlichtes Verhaltensschema die folgende Lehrkraft

- *„Der Arbeitseinsatz hat sich vermehrt, wir haben uns nur daran gewöhnt. Wir alten Lehrer haben uns daran gewöhnt, dass wir uns alles sofort alleine aneignen. Können Sie noch trennen, wann Sie arbeiten und wann nicht? Ich kann das gar nicht mehr. Mir geht es oft in der Freizeit so, da denke ich, das könntest du gebrauchen, das noch und das kommt dir gerade recht. Man sammelt, schneidet aus, dann ruft wieder eine Mutter an.“ (IP28)*

3.3.4 AKUTE ERFAHRUNGEN MIT STRESSSYNDROMEN UND DAS ERLEBEN VON BURNOUT

Nach der Hauerlösung der vielfältig erlebten Belastungsfaktoren, die das überkomplexe Moment der Lehrertätigkeit an Beispielen bewusst zu machen versuchte, ist es nur plausibel, dass es in Einzelfällen dieser Population durchaus Fälle von starker Beanspruchung mit physischen wie psychischen Symptomen und Ausfallerscheinungen gab, die aber allesamt wieder zu einer akzeptierten und für sie erträglichen Form des Lehrerdaseins zurückgefunden hatten. Allerdings gab es unter den 29 Interviewpartnern nur eine Lehrkraft, die auf Grund eines Vermeidungsverhaltens regelrecht davongelaufen ist:

- *„Die Zustände haben eine komplette Berufskrise heraufbeschworen. Dann bin ich komplett ausgestiegen und bin ein Jahr nach Mexiko gegangen. [...] Dann bin ich in die Ausländerschule gegangen. Die letzten Jahre da drin war ich wieder an der Grenze, ich habe*

die Schule von vorn bis hinten gehasst. Ich bin erst einmal zwei Jahre aus dem Schuldienst gegangen“ (IP2)

Im Verlauf des Interviews kam es zu weiteren Erzählungen, die zwar offen legten, dass sie unter dauerhaften psychosomatischen Magen- und Darmproblemen leidet., doch zwangen persönliche Gründe zum Wiedereintritt ins deutsche Schulsystem und somit zwangsläufig zum Überlebenskampf gegen die Symptome:

- *„Jetzt habe ich meine Wünsche erfüllt, habe Realitätsruck vollzogen, alles durchgearbeitet und mich jetzt an die Realität gewöhnt“ und zur Erarbeitung individueller Problemlösungsansätze: „Ich weiß, ich kann nur einigermaßen überleben, wenn ich Teilzeit mache, ich könnte nie mehr Vollzeit machen - und eine Klasse persönlich an mich binde.“ (IP2)*

Insgesamt sprachen drei Interviewpartner von in der Vergangenheit durchlebten körperlichen Reaktionen oder depressiven Schüben und dem damit verbundenen Wunsch, alles hinzuschmeißen, zwei weitere Lehrkräfte kämpften zeitweise mit Überlastungssymptomen, meinen aber inzwischen damit umgehen zu können:

- *„Ich bremsen vorher, weil ich mir dann die Nächste bin. Kurz vor dem Burnout mache ich langsamer. Ich hätte nie gedacht, dass einen das so schnelle einholt.“(IP1)*

Nur in einem der Fälle wurde der Zusammenbruch ersichtlich durch eine äußerst exzessive interne Attribution hervorgerufen. Die persönliche Übernahme der Verantwortung für die erlebten Misserfolge einerseits und den Verlust an Kontrolle beziehungsweise Beeinflussung von Schülerproblematik andererseits führte in die seelische Krise:

- *„Ich hatte es nicht gelernt, mich zu distanzieren. Ich hatte immer noch im Kopf, ich bin verantwortlich für alles, was die Schüler mir an Disziplinlosigkeit gegenüber setzen. Ich bin nach Hause gefahren, hatte depressionsartige Schübe, Freitagmittag, 5.-6. Stunde, saß dann stundenlang auf der Couch und konnte keinen Finger rühren, so fertig war ich damals.“ (IP12)*

Die dritte Schwangerschaft verhalf zu einer langen Pause, der Wiedereinstieg begann schrittweise mit nur einzelnen Stunden und einer intensiven Arbeit an den Symptomen in langjähriger, von einem versierten Psychologen für Lehrerinnen und Lehrer angebotenen Supervision mit der heilsamen Einsicht:

- *„Ich musste mir aber nicht mehr die Verantwortung aufladen, die Probleme der Kinder bewältigen zu wollen. Ich habe immer gemeint, ich müsste diese Disziplinlosigkeit und Verhaltensauffälligkeit ändern können, [...]. Das hat mich vorher so aufgefrissen.“ (IP12)*

Daneben gab es durchaus noch weitere Ausdrucksformen beruflicher Beanspruchung. Acht weitere Kolleginnen und Kollegen berichteten von sporadisch auftretenden Frustrationen und Motivationstief, die aber offensichtlich als ein mittlerweile normales Ereignis im Berufsleben eingestuft werden:

- *„Ich war kurz vor einem so genannten Burnout. Da ging es mir wirklich schlecht. Ich hatte das Gefühl, ich schmeiße alles hin.“ (IP3)*

-
- „Ich wollte nicht weiter machen. ich habe mich morgens überwinden müssen, in die Klasse zu gehen. Da war ich im November so weit, dass ich mir wirklich überlegt habe, ich höre auf. Ich packe das nicht mehr“ (IP25)
 - „Ich habe dann einige Panik-Attacken gekriegt“ (IP21)
 - „...dass ich mir gedacht habe, ich schaffe das eigentlich gar nicht mehr. Ich habe gemeint, ich mache alles richtig, ich habe mein Bestes gegeben.“ (IP17),
 - „Man muss mehr kämpfen und manchmal hat man das Gefühl, jetzt habe man eigentlich nicht mehr genug Kraft, dagegen anzukämpfen. Man muss dann immer irgendwo dieses Schutzschild aufbauen!“ (IP13)

Ein besonders auffälliges Korrespondieren mit den demographischen Faktoren Alter und Geschlecht konnte nicht festgestellt werden, die Ermüdungserscheinungen, das Ausgebranntsein und die Stresssymptome streuten über die gesamte Altersbreite, allerdings geringfügig abweichend bei den beiden Geschlechtern. Das entspricht den Ergebnissen von Rudow - „Demographische Merkmale scheinen beim Burnout keine Rolle zu spielen“ (Rudow 1994, S. 143) und van Dick - „Die Zusammenhänge zu demographischen Variablen sind insgesamt gering und unsystematisch, vor allem Geschlecht und Beschäftigungsverhältnis scheinen keinerlei Einfluss auf die Wahrnehmung der Tätigkeit, die Zufriedenheit [...] zu haben“ (Dick 1999, S. 198), wobei ich diese Aussage für die vorliegende Untersuchung im nächsten Absatz etwas einschränken möchte.

Auch Bauer u.a fanden in ihren Studie keinen signifikanten Zusammenhang: „Das Alter der Lehrer hat keinen Einfluss auf Burnout. Im Zusammenhang mit Stress gibt es jedoch einen Einfluss dergestalt, dass jüngere Lehrpersonen (unter 39 Jahren) bei hohem Stress stärker betroffen sind als die Älteren (über 39 Jahre)“ (Bauer 1999, S. 107). Diese Beobachtung entspricht in gewisser Weise den beiden beschriebenen Fällen extremer Beanspruchung, bei denen beide IP für eine Zeit aus dem Beruf ausstiegen. In beiden Fällen fielen in diese Altersphase zusätzlich die familiären Belastungen mit der Geburt und der Erziehung der Kinder und sicherlich auch eine gewisse persönliche Prädestination für die Intensität des Erlebens sozialer Problematiken. Auch Gehrman, der sich mit der Aussage auf Daten von Merz bezieht, hebt hervor, dass „Frauen eher eine extrinsische Berufsorientierung besitzen, ihnen sind die Beziehungen“ (Gehrman 2003, S. 126) besonders wichtig, was erklären würde, dass weibliche Lehrkräfte aus einem vermeintlichen Scheitern innerhalb der sozialen Beziehungsgefüge zu den Schülern eine besondere Beanspruchungs- und Stressintensität erfahren könnten. Diese Beobachtung wird wiederum durch Kramis-Aebischer in Anlehnung an Flaake unterstützt: „Durch diese bei Lehrerinnen verbreitete beziehungsorientierte Sichtweise sind Lehrerinnen in ihrer Befindlichkeit häufig sehr abhängig von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler.“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 112)

Die Beobachtung mehrerer bei Rudow zitierter Forscher (Rudow 1994, S. 143), dass Männer sogar einer höheren Gefährdung für Burnout, und zwar speziell in der Ausprägung der Depersonalisierung unterliegen als Frauen, kann bei der geringen männlichen Population - 28% Anteil an der Gesamtpopulation - nicht bestätigt werden, denn die Antworten und auch phänotypischen Eindrücke während der Interviews ließen auf geringere Belastungseffekte schließen als bei den meisten interviewten Lehrerinnen. Allein die vorher zitierten Aussagen zur emotionalen Erschöpfung und teilweise auch körperlichen Reaktion auf eine erhöhte Stressbelastung wurden mit einer Ausnahme von weiblichen Lehrkräften gemacht, die ausnahmslos unter

der Problematik in den Klassenzimmern leiden. Die Aussage des Kollegen aber bezog sich auf Karrierebedingte zeitlich begrenzte Belastungseffekte.

Diese Beobachtung ist deckungsgleich mit der von Kramis-Aebischer erwähnten Untersuchung von Seelig & Wendt, danach „fühlen sich Lehrerinnen stärker belastet als Lehrer und dies weitgehend unabhängig vom Lebensalter“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 112) und den Ergebnissen Flaakes: „Lehrerinnen unterliegen dadurch eher der Gefahr der emotionalen Überforderung. 70% der Lehrerinnen fühlen sich stark als Person beansprucht und dadurch oft überfordert, jedoch nur 34 % der Lehrer“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 112). Eine emotionale Überforderung aber konnte aufgrund des Antwortverhaltens bei keinem der Lehrer angenommen werden. Auch Terhart u.a. ermitteln in ihren „Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen“, dass sich „alle Lehrerinnen gegenüber ihren Kollegen durch die Schüler und Schülerinnen grundsätzlich höher belastet fühlen. Besonders hoch ist die Belastung für die Lehrerinnen an der Haupt- und Realschule.“ Auch hier sehen die Autoren einen wesentlichen Umstand darin, „dass in der Berufsarbeit der Lehrerinnen stärker als bei den Lehrern eine „persönlich-erzieherisch- involvierte Orientierung“ (Terhart 1994, S. 181) vorherrschend ist. Vermutlich erlaubt das Phänomen, dass von den acht männlichen Kollegen drei (37,5%) auf die Idee kommen bei Erziehungs- und Verhaltensproblemen mit ihren Schülerinnen und Schülern unverzüglich das Jugendamt einzuschalten – im Vergleich dazu aber nur zwei weibliche Lehrkräfte aus der Gesamtzahl von 21 Lehrerinnen (9,5%) primär diesen Weg gehen, Schlussfolgerungen auf die Bereitschaft und Neigung der männlichen Lehrkräfte hinsichtlich persönlicher Einbindung in soziale Beziehungsgefüge auf emotionaler Basis zuzulassen.

In der Gesamtheit der Population fühlten sich mit den oben erwähnten fünf nach eigener Aussage stark belasteten Interviewpartner 17% der befragten Lehrkräfte in einem kritischen physischen und/oder psychischen Zustand – ein Wert, der wiederum korreliert mit den Daten Gehrmanns: „Depersonalisierung, emotionale Erschöpfung und reduzierte Leistungsfähigkeit treten nicht selbstverständlich bei allen Populationsmitgliedern auf, sondern „nur“ bei etwa zehn bis zwanzig Prozent“ (Gehrman 2003, S. 128).

3.3.5 ALLEN ANFORDERUNGEN GERECHT WERDEN

Schule, Unterricht und Lehrkräften gebührt von jeher das Interesse der öffentlichen Meinung, aber seit PISA steht Schule mehr denn je unter Beobachtung und Kritik und muss sich in vielfältigen Diskussionen rechtfertigen und verteidigen! Lehrer sehen sich vermehrt im Spannungsfeld

- „idealistisch überhöhter Erwartungen der Gesellschaft“ einerseits,
- der vielfältigen differenzierten Ansprüche eines jeden Einzelnen, der in der Rückschau auf seine selbst ‚erlittene‘ Schulzeit und mit dem ‚Tunnelblick‘ auf die spezielle Problematik seines Kindes Praxiskenntnisse und das vermeintliche Wissen über das, was die Qualität eines Unterrichts ausmacht und was nicht, ableitet,
- und seiner ganz persönlichen idealistischen Vorstellungen von Berufswirklichkeit im Verhältnis zur tatsächlich realisierbaren Umsetzung

und befindet sich oftmals sehr schnell in „der Gefahr eines Angreifbarkeits-Überforderungs-Dilemmas“ (Kretschmann 2002/3), S. 14, mit dem er nicht gelernt hat umzugehen. Zwar haben alle interviewten Lehrkräfte in großer Überzeugung den Anspruch, allem gerecht werden zu wollen, von sich gewiesen, doch schon bei der Entscheidung, welche Inhalte und Standards unberücksichtigt bleiben können, werden neue Konflikte heraufbeschworen, denn versuchen „Lehrer und Lehrerinnen allen Forderungen nachzukommen, überfordern sie sich. Beschränkungen sie ihre Bemühungen in Art und Umfang auf ein psychisch und physisch erträgliches Niveau, laufen sie Gefahr hinter ihren eigenen beruflichen Ansprüchen zurückzubleiben, oder sie machen sich angreifbar“ (ebd.).

Die Bewusstmachung dieses Dilemmas war bis zu diesem Punkt das erste Anliegen dieser Arbeit, übereinstimmend mit der thematischen Schwerpunktsetzung von Kramis-Aebischer für ihre Abhandlung über „Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf“, mit der sie sensibel machen will für „die Auswirkungen der inzwischen sehr vielschichtig gewordenen Aufgaben der Lehrpersonen (unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, begleiten, fördern, fordern, innovieren, ...) angesichts der

- rapiden Veränderungen im Bildungsbereich,
- der oft diametral entgegengesetzten Ansprüche von Schüler/innen, Eltern Kolleg/innen, von Behörden und der Gesellschaft,
- den ständig wachsenden Anforderungen nach hoher Qualität und Professionalisierung
- auf die psychische wie physische Befindlichkeit, auf Burnout und Berufszufriedenheit der Lehrpersonen“ (Kramis-Aebischer 1995, S. 14).

Der zweite Teil des ersten Interviews versucht nun quasi mit Hilfe einer Art atmosphärischer Willensbekundung auszuloten, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Selbstverständnis bereit sind, sich der vorher erwünschten Hilfs- und Unterstützungsangebote zu bedienen und sich involvieren zu lassen in eine neue, bisher unbekannte Qualität der Kooperation im Sinne eines interdisziplinären Handelns zweier gleichberechtigter Subsysteme mit gleicher Zielvorgabe, aber mittels Aufgaben- oder Kompetenzsplitting. Erst die zweite Phase des Interviews erlaubt darüber hinaus Schlussfolgerungen auf die reale gegenseitige Akzeptanz der beiden autonomen Institutionen und lässt Aussagen darüber zu, ob Lehrerinnen und Lehrer dem Wunsch, möglichst vielen Anforderungen gerecht werden zu können, durch die Installation von Schulsozialarbeit einen Schritt näher zu kommen glauben, um sich analog dazu dem „Angreifbarkeits-Überforderungs-Dilemma“ ein Stück weit entziehen zu können.

3.3.6 ZUR AKZEPTANZ DER SCHULSOZIALARBEIT BEI LEHRERINNEN UND LEHRERN

Schulsozialarbeit ist keine Innovation der 90er Jahre, wenngleich sich gerade in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren viele Ansätze und Projekte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule entwickelt haben. Schulsozialarbeit ist wie die Gesamtschulen ein Ansatz aus der Zeit der Bildungsreformversuche der 70er Jahre mit der Zielsetzung mehr Chancengleichheit im Bildungssystem zu gewährleisten. Beide Neuerungen haben sich leider nicht verbindlich durchsetzen können, sondern fristeten ein randständiges Einzeldasein.

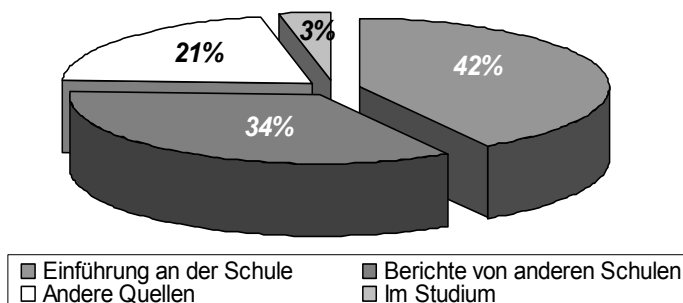
3.3.6.1 ERSTER KONTAKT - REAKTIONEN UND EINSTELLUNGEN

Zur Einstimmung auf den zweiten Themenkomplex war nun die Frage von Interesse, wann und wie die Interviewpartner zum ersten Mal von dieser Einrichtung der Schulsozialarbeit überhaupt gehört hatten (vgl. Abb. 17).

Auf die anschließende Frage nach der damaligen Reaktion konnten sich immerhin 13 Kolleginnen und Kollegen an eine positive Reaktion erinnern, die Mehrzahl der Lehrkräfte aber besann sich auf eine eher ablehnende oder unentschlossene Haltung (vgl. Tab. 9).

Gab es zum Zeitpunkt des ersten Kontaktes beziehungsweise der ersten Information also noch 28% Lehrkräfte in der Contra-Position und 21% Zweifler, identifizierten sich nun kurz vor oder nach der Installation von Schulsozialarbeit 86% aller 29 Lehrerinnen und Lehrer mit dem Konferenzbeschluss an der eigenen Schule, eine Ausgangsbasis, die auf eine Erfolg versprechende interdisziplinäre Kommunikation hoffen ließ.

Abb. 17: Erster Kontakt der Lehrkraft mit der Schulsozialarbeit (N = 29)



Reaktion \ Schule	Schule		
	SCHI	SCHII	SCHIII
positiv	5	3	5
negativ	2	3	3
unentschlossen	0	4	2
Insgesamt	9	10	10

Tab. 9: Erste Reaktion auf Berichte über die Schulsozialarbeit (N = 29)

3.3.6.2 ERSTE ERWARTUNGEN, HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN

In Kenntnis der Problematik, dass es nach wie vor keine einheitliche, für Schule und Sozialpädagogen verbindliche Berufsbeschreibung mit basalen Tätigkeitsmerkmalen gibt und mit dem Wissen um die drei sehr divergierenden Variationsmöglichkeiten bezüglich der potentiellen Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sozialpädagogen sollten die Interviewpartner im Gespräch ihre ganz individuellen Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen, aber auch ihre eventuell vorhandenen Befürchtungen äußern können. Nur wenige kannten die Diskussionen um das falsche Verständnis von sozialpädagogischer Arbeit in der Schule und die Degradierung des Sozialpädagogen zum Hilfssheriff im Schulgebäude zur Disziplinierung auffälliger Schüler und Wahrung von Ordnung und Disziplin. Ebenso wenig war den meisten aber auch nicht bewusst, dass es mittlerweile gewisse Standards gibt, die definieren, was Schulsozialarbeit ist und was nicht. Immerhin hatten sich an zwei Schulen aus dem Kollegium heraus so genannte Steuerteams rekrutiert, die sich gemeinsam Gedanken über den Einsatz speziell an ihrer Schule machten. In der dritten Schule bestand schon eine Beziehung zu den zukünftigen Sozialpädagogen, weil hier eine für die Schule zuständige, bisher autonome sozialpädagogische Einrichtung eines Trägervereins mit berufsvorbereitenden Zielsetzungen in Absprache mit dem Geldgeber Jugendamt die Basis für die Schulsozialarbeit in SCHI bildete.

Auf die ausdrückliche Bitte, sich von allen gemeinsam erörterten Vorstellungen und Zielsetzungen zu lösen und nur die wirklich subjektiven Vorstellungen in das Gespräch einzubringen, kam es zu insgesamt 53 Aussagen zu den an Schulsozialarbeit und Sozialpädagogen geknüpften Erwartungen und insgesamt immerhin 32 doch noch bestehenden Bedenken bis Befürchtungen.

Nach einer Kategorisierung der Antworten bezüglich der Erwartungen kristallisierten sich drei Tätigkeitsfelder mit diversen Aufgabenbereichen heraus (Tab. 10):

Betreuung nach der Schule	Anzahl der Nennungen	Hilfe für Problemschüler	Anzahl der Nennungen	Unterstützung für Lehrer	Anzahl der Nennungen
Freizeitangebote Freizeitgestaltung	SI: 6 SII: 0 SIII: 3	Arbeit mit verhaltensgestörten Schülern	SI: 3 SII: 3 SIII: 3	Kontakte zu anderen Unterstützungssystemen	SI: 4 SII: 1 SIII: 2
Mittagessen und Hausaufgabenhilfe	SI: 6 SII: 0 SIII: 0	Ansprechpartner für Schüler mit Problemen	SI: 0 SII: 3 SIII: 1	Kontaktaufnahme zu den Eltern	SI: 2 SII: 1 SIII: 1
Cafeteria als sozialer Treffpunkt	SI: 1 SII: 2 SIII: 2			Allgemeine Lehrer unterstützen	SI: 0 SII: 0 SIII: 2
Σ der Aussagen	20		13		13

Tab. 10: Gewünschte Tätigkeitsbereiche & Aufgabenfelder für die Schulsozialarbeit (N = 29)

Nur zwei Interviewpartner konnten sich vorstellen, dass Schulsozialarbeit einen Einfluss auf das gesamte Schulklima haben könnte:

- „Eine generell positive Entwicklung des Schulklimas. Deshalb, weil ich hoffe, dass es so ein Roll-Roll-System ist, die Schule nicht nur als Arbeitsfeld zu sehen, sondern auch etwas, wo ich mich wohl fühlen muss und dass hier einfach auch grundlegende Veränderungen laufen, dass man die Schule nicht als was sieht, wo ich nur arbeite, sondern wo ich sagen kann, hier will ich mich wohl fühlen, dann läuft auch meine Arbeit positiv“. (IP22)

Drei Lehrkräfte aus ein und derselben Schule konnten oder wollten aus einer eher abwartenden bis skeptischen Haltung heraus keine Vorerwartungen angeben, sie

- „lassen es einfach so geschehen“, wollen „einfach mal schauen, was da jetzt passiert“,
- stellen fest, dass sie „immer noch gemischte Gefühle“ hegen oder
- können sich nicht vorstellen, „wie weit man die Ziele stecken kann“.

Reduziert man die Tabelle auf die Angaben zu den drei Tätigkeitsfeldern (Tab.11), so lässt sich eine deutlich unterschiedliche Erwartungstendenz der Schule SCHI im Vergleich zu den

beiden Schulen SCHII und SCHIII erkennen, deren Schwerpunkt eindeutig auf dem Wunsch nach einer Betreuung im Anschluss an den Unterricht (Mittagessen und Hausaufgabenhilfe) und einer gelenkten, sinnvollen Freizeitbeschäftigung am Nachmittag liegt. Dahinter verbirgt sich vielleicht die Hoffnung auf eine verlässliche Einbindung in eine soziale Struktur und die Schaffung jener Nischen, in denen Jugendliche nach dem häufigen Verlust familiärer Geborgenheit und eines geeigneten Wohnumfeldes gerade in der Phase der Vorpubertät und Pubertät eine „Integration in Gleichaltrigengruppen“ (Drilling 2002, S. 22) finden können:

Tätigkeitsfeld Schule	Betreuung nach der Schule	Hilfe für Problem-schüler	Unterstüt-zung für Lehrer	Keine Erwartungs-haltung	∑ Nennungen
SCHI	13	3	6	0	22
SCHII	2	6	2	3	13
SCHIII	5	4	5	1	15

Tab.11: Unterschiedliche Erwartungstendenzen bezüglich der Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit (N = 29)

- „Ich denke, dass es für einige Schüler eine Hilfe sein kann, wenn ich bedenke, wie viele aus kaputten Verhältnissen kommen, [...] da ist dann einfach so ein geschützter Raum, wo die Schüler, der Jugendliche eine Möglichkeit hat, für sich etwas tun zu können“ (IP6)
- „Das ist für Kinder so ein Heimatgefühl.“ (IP2).

Insgesamt waren die Erwartungen eher realistisch als übermäßig euphorisch, denn immer wieder gab es auch Zwischenbemerkungen einiger Kolleginnen und Kollegen, die vor zu großen Illusionen bezüglich der Machbarkeit warnten:

- „Was ich jetzt nicht erwarte, dass es so eine schnelle Besserung gibt, [...] wir schicken alle zu ihm, und dann ist das bald erledigt.“ (IP24).
- Nur ein Interviewpartner gab realistisch zu bedenken, dass der Erfolg auch „sehr stark von der Person abhängt“ (IP15).

Trotz der positiven Grundhaltung verweisen 13 Interviewpartner auf eventuell zu befürchtende Fehlentwicklungen und gestehen eine teilweise noch latent vorhandene emotionale Zwi-spältigkeit, die sicher rekrutiert aus den konventionellen Ressentiments der beiden Professionen. Dagegen bekundeten 16 Interviewpartner die zum Zeitpunkt der Einführung von Schulsozialarbeit keine Bedenken vorbringen zu können. Die unterschwellig empfundenen Bedrohungen beziehen sich im Wesentlichen (11 Aussagen) auf die Sorge um einen Kompetenz- und Autoritätsverlust in der ureigenen Domäne:

- „Ich möchte nicht in diese Schublade gesteckt werden, Problemtante zu sein und ständig neue Fälle anzubringen“ (IP12).

Alle diffusen Ängste sind in folgender Aussage komprimiert:

- „Dass ich immer unsicherer werde von mir als Lehrer, da ich ja gar nicht weiß, was läuft hintenherum. Das wissen wir nicht – was sagt er zu den Schülern? Dass das nicht nur über unseren Kopf hinweg läuft – diese Emotionen, die sich entladen. Ich weiß, dass sich die Schüler 100%ig über jeden Lehrer erst mal entladen, dass der dann wahnsinnig viel von uns weiß. Aber das gibt schon wieder für mich die Konfliktsituation: Was weiß er über mich? Es stört mich ein wenig. Was hat der jetzt für ein Bild von mir? Das ist einseitig, er bekommt es ja nur über die Schüler.“ (IP13)

Weitere fünf Einwände fürchten eher eine Überfrachtung der Sozialpädagogen, wenn dieser wie an zwei der drei Schulen als Einzelkämpfer für mehr als 700 Schüler – und einer entsprechend hohen Lehrerfrequenz - zuständig sein wird.

Aussagen über Schule	Betreuung nach der Schule	Hilfe für Problemschüler	Unterstützung für Lehrer	Keine Erwartungshaltung	Keine Befürchtungen	Kompetenzverlust	Überforderung des SPn
SCHI	13	3	6	0	6	0	2
SCHII	2	6	2	3	3	7	3
SCHIII	5	4	5	1	7	4	0

Tab. 12: Die wichtigsten Nennungen zu Erwartungen und Bedenken (N = 29)

Für die spätere gegenüberstellende Auswertung beider Interviews und im Hinblick auf die Fragestellung könnte die statistische Verteilung sowohl der positiven als auch der negativen Stimmen von Interesse sein (vgl. Tab. 12): Die Interviewpartner der Schule SCHII sahen mit 46% der Aussagen bezüglich ihrer Wünsche und Erwartungen an die Schulsozialarbeit (im Gegensatz zu 12% in der Schule SCHI und 22% in SCHIII) bei weitem einen größeren Handlungsbedarf in notwendigen Sozialisationsprozessen mit schwierigen Kindern als auf Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte (15%), eine Hoffnung, die in den anderen beiden Schulen mit 24% (SCHII) und 27% (SCHIII) eher gehegt wurde. Gleichzeitig konnten oder wollten drei von zehn Lehrkräften gar keine Erwartungen nennen, und sieben von zehn Lehrerinnen und Lehrern dieser Schule empfanden ein gewisses Unbehagen hinsichtlich einer potenziellen Beschädigung ihres Selbstwertgefühls durch die fiktive Person des Sozialpädagogen, während eine solche Idee in der Schule SCHI gar nicht aufkam und im Interview bis zu diesem Zeitpunkt von mir noch nicht thematisiert worden ist.

Die Konstellation der Antwortkonstrukte könnte in der theoretischen Einschätzung befürchten lassen, dass diese eher distanzierte Grundhaltung des Kollegiums oder zumindest des interviewten Teils des Kollegiums eine integrative und vertrauensvolle Interaktion mit dem Sozialpädagogen gefährden oder doch beeinträchtigen könnte. Sie könnte aber auch gleichzeitig deswegen ein Hinweis für eine größere Objektivität des Querschnitts sein, weil sich, wie unter III.2.4 dargestellt, die Zusammenstellung der Interviewgruppe in der Schule SCHII repräsentativer vollzog. Durch die langjährige Zugehörigkeit zum Kollegium konnte durch eine persönliche und gezielte Kontaktaufnahme bewusst eine bessere Streuung hinsichtlich einer eher kritischen Akzeptanz der anstehenden Innovation gewährleistet werden als dies in den beiden anderen Schulen möglich war.

Die nächsten drei Fragen zwangen die Lehrkräfte zu einer vertiefenden Reflexion über die von ihnen erwarteten Einflussbereiche der Schulsozialarbeit. Frage 31 diente der direkten

Auseinandersetzung mit den denkbaren Nutznießern der Schulsozialarbeit, ohne durch die Fragestellung schon einer Personengruppe den Vorrang zu geben. Adäquat zu der Frage 29, in der 28% auch eine Unterstützung für Lehrer erwarteten, waren es hier nur 7%, die Lehrer als primäre Nutznießer erachteten:

- *„Lehrern wird geholfen, weil sie, bevor sie im Unterricht etwas klären oder ein Einzelgespräch machen, den zu ihm schicken und momentan von der Last befreit sind.“ (IP16)*

Weitere 37% sahen einen Dienst an allen Personengruppen, die mit dem Schüler involviert sind, also an Schülern und Eltern, aber auch an den Lehrern

- *„Es soll allen gedient werden. Da sind die Lehrkräfte, da sagt einer, ich habe da einen Schüler, mit dem komme ich einfach nicht zurecht.[...] Dann dem Kind, dass der Sozialpädagoge ihm eine andere Hilfestellung geben kann als der Lehrer. Die Schüler müssen wissen, dass beide zusammenarbeiten. Dinge, die die Erziehung des Kindes betreffen, müssen gemeinsam gemacht werden. Dann die Eltern mit einbeziehen, sie müssen mit eingebunden werden ins Gespräch“ (IP14).*

Allerdings gibt es auch Interviewpartner, die ein Unterstützungsangebot für Lehrer nicht mit ins Kalkül ziehen:

- *„Dem Schüler soll gedient werden. Für mich kommt der Gedanke ‚Lehrer‘ überhaupt nicht in Frage.“ (IP10).*

Im weiteren Verlauf des Interviews bis zur Frage 33 kristallisierten sich aufgrund immer wieder angeregter gedanklicher Auseinandersetzungen mit den wünschenswerten Zielgruppen und den erwarteten Effekten heraus, dass der überwiegende Teil, das heißt alle der Schulsozialarbeit positiv gegenüberstehenden Kolleginnen und Kollegen, keine überzogenen Erwartungen hegte, sondern sehr realistisch sowohl die Grenzen als auch die Langfristigkeit der Interventionsmaßnahmen einkalkulierten und auf keinen Fall eine sofortige Veränderung der Situation erwarteten:

- *„Das ist immer etwas Langfristiges. Wenn jetzt ein Sozialpädagoge in meiner Klasse eingreift, wird man nicht von heute auf morgen Erfolg sehen. Das ist immer etwas langfristig angelegtes, was ich vielleicht dann gar nicht mehr beobachten kann, weil ich zwei Jahre später die Kinde nicht mehr habe.“(IP19)*

Ihnen war also durchaus bewusst, dass die schon diskutierte Vielfalt der auftretenden Phänomene in Schule und Klassenzimmer mit den sich dahinter verbergenden äußerst heterogenen Problemen, die ihre Arbeit als Lehrer permanent behindern und sie mit Aufgabenstellungen konfrontieren, für deren Lösung sie weder Ausbildung noch zusätzliche Ressourcen zur Verfügung haben, nicht von heute auf morgen im Rahmen eines zwar neuen, anders strukturierten Ansatzes, durch die Einbindung größtenteils nur einer einzigen Person eine grundlegende positive Veränderung erfahren kann. Aber sie waren weitgehend bereit, das in diesem Ansatz verborgene Unterstützungspotential mit den sicher beschränkten Verbesserungsmöglichkeiten im sozialen Gefüge des Schulalltags zu sehen und vorrangig als Hilfeansatz für Schüler in Not zu erhoffen. So waren 18 der Befragten überzeugt:

-
- „Geholfen werden soll in erster Linie den Kindern, denn das sind die, die Probleme haben und dann auch weitergeben, indem sie woanders Probleme machen. Also in erster Linie den Kindern und den Eltern von den Kindern. Damit wird den Lehrern automatisch geholfen.“ (IP20)

Der letzte Satz verdeutlicht, dass von dieser unverzüglich auf Notlagen folgenden Beratung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen in der Schule, also an dem Ort, den sie jeden Tag aufsuchen müssen, eine Art Rückkopplungseffekt auf die Arbeit der Lehrer in der Klasse erwartet wird (ebenfalls von 18 Interviewpartnern) und somit gleichzeitig auch der Lehrer Unterstützung erfährt. Damit stellte sich neben der schon vorher zum Ausdruck gebrachten Hoffnung auf eine weitgehende Übernahme von Vermittlung und auch Wahrnehmung der Außenkontakte durch den Sozialpädagogen eine weitere möglich Unterstützungsfunktion der Schulsozialarbeit für Lehrer dar.

Ganz im Verständnis der Sozialarbeit, die ihr „professionelles Know-how zur Bearbeitung von Problemen bis hin zur Prävention in der Schule“ (Vögeli-Mantovani 2004, S. 12) ansiedelt, argumentierte ein Interviewpartner:

- „Ich sehe die Schulsozialarbeit nicht als Dienstleister für Lehrer, aber es erleichtert mir das Arbeiten, wenn ich weiß, die Schule bietet noch einen Raum, in dem sich Schüler noch wohl fühlen können in einer anderen Atmosphäre.“ (IP8).

Schulsozialarbeit könnte also dazu beitragen, dass sich „die Fachleute für das Lehren und Lernen“, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, wieder „der Vermittlung von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Begabungen“, also der Kernaufgabe ihres Berufes, dem Unterrichten, konzentriert widmen können, so dass Bildung nicht mehr „mehr als akzeptabel behindert wird“ (Vögeli-Mantovani 2004 S. 10).

Im Gespräch haben sich die Interviewpartner in ihren Wunschvorstellungen und Einschätzungen instinktiv dem Konzept der Schulsozialarbeit angenähert, das einer Integrierten Schulsozialarbeit für vier Gruppierungen und Bereiche von Schule zugrunde liegt:

- I. Für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern,
- II. für ganze Schulklassen,
- III. für die Schule als Organisation,
- IV. für das schulische Umfeld (Gemeinwesen)

Ein Teil der daraus resultierenden Aufgaben der Schulsozialarbeit stellten sich auch als großes Anliegen der Interviewpartner dar:

- Aus dem Bereich I:
- a) Anlaufstelle für Schülerinnen und Schüler inklusive Beratung und Betreuung in Notsituationen des Alltags.
 - b) Unterstützung der Lehrpersonen bei Schwierigkeiten in Schulklassen.
 - c) Ansprechpartner für Lehrpersonen und Eltern inklusive gemeinsame Lösungsversuche.
 - d) Vermittlung von Behördenkontakten (auch außerschulischen) für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte.
 - e) Begleitung von Schülerinnen und Schüler und Eltern, die Kontakte mit externen Fachstellen brauchen oder haben.

-
- Aus dem Bereich III: a) Angebot von Freizeitaktivitäten in und außerhalb der Schule
b) Bearbeitung von Konflikten mit unterschiedlichen Ursachen.

Auffällig ist, dass der Bereich II mit dem Ansatz, Sozialpädagogen sollten auch in den Klassen wirksam sein, von keinem der Lehrkräfte mit in Betracht gezogen wurde. Das integrierte Konzept schlägt vor:

- Klassenintervention,
- Mitarbeit des Sozialpädagogen im Unterricht
- Erfahrungstraining,
- Fächerübergreifender Unterricht und Teamteaching
- Mitwirkung bei Klassenlagern und Ausflügen.

Der letzte Punkt birgt für große Schulen verständlicherweise sehr viel Zündstoff, geht es doch um die Frage, wie oft und in welchen Fällen kann der Sozialpädagoge eine Klasse begleiten, ohne die Aktivitäten im Schulhaus nicht allzu oft zu unterbinden.

Wirkungsbereiche im Klassenzimmer und in der Fortbildungsarbeit und Beratertätigkeit für Lehrerinnen und Lehrer wurden von den Interviewpartnern aus eigener Intuition nicht genannt, weil sie offensichtlich nicht als Einflussbereich der Sozialpädagogen in die Überlegungen mit einbezogen und/oder auch nicht als wünschenswert erachtet wurden.

3.3.7 DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DER LEHRER SETZT EMOTIONALE GRENZEN

Lehrerinnen und Lehrer genießen in der Regel ein hohes Maß an Berufs- und Arbeitsautonomie, sie arbeiten traditionsgemäß über lange Phasen des Schulalltags isoliert von anderen Erwachsenen in ihren Klassenzimmern und müssen im Prinzip nur sich selbst Rechenschaft ablegen über ihre schulischen Aktionen und ihren beruflichen Einsatz. Schule vermittelt nach außen die Eindruck „einer Aneinanderreihung von selbstgenügsamen Zellen“ (Altrichter 2000, S. 101), die ‚Zelle‘ Klassenzimmer wird für die einzelne Lehrkraft zum zentralen Ort des Arbeitstages, nicht etwa ein kommunikativer sozialer Raum, in dem auch berufliche Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen stattfinden kann. Da die Ziele der Schule „komplex, zum Teil unklar oder widersprüchlich“ sind, die Ergebnisse der geleisteten Arbeit „ungreifbar und ihre Einschätzung von subjektiven Urteilen abhängig“ sind, „wird eine Erfolgseinschätzung problematisch“ (ebd. S. 103), so dass Lehrerinnen und Lehrer große Vorbehalte hegen und pflegen gegen eine Öffnung des eigenen Unterrichts für Berufsfremde und auch eigene Kollegen oder Berufsanfänger aus „Angst, sich in seine Sachen hineinschauen zu lassen“ (ebd. S. 100).

3.3.7.1 DIE KONTROVERSE ÜBER DAS LEHRER-SELBSTVERSTÄNDNIS

Aus diesem Grund wurde und wird dieses ‚Selbstverständnisses der Lehrer‘ unentwegt von Experten und solchen, die sich dafür halten, und vorzugsweise immer wieder von den Medien artikuliert und die daraus resultierenden Veröffentlichungen zeigen zunehmend eine deutliche Diskrepanz. Wie auch Olk u.a. in den Reflexionen über Schulsozialarbeit über das empirisch

ermittelte berufliche Selbstverständnis der LehrerInnen resümiert, „betrachten die LehrerInnen den Unterricht als Kern ihrer Berufsrolle“ und „nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich für einen lehrplangerechten Unterricht verantwortlich, zwei Drittel ohne jede Einschränkung“ (Olk 2000). Dass Lehrerinnen und Lehrer primär den Bildungsauftrag für sich reklamieren, bringt folgende selbstkritische Aussage deutlich zum Ausdruck:

- *„Meine hauptsächliche Tätigkeit ist ein intendiertes Lehren, man erzieht durch die eigenen Person und man erzieht auch beabsichtigt. Aber ich denke, meine Hauptaufgabe ist das Lehren, das nimmt sehr viel Raum ein. Ich habe ein gewisses Soll zu erfüllen und schaue immer, dass ich über dieses Soll hinausgehe. Bei der Erziehung denke ich mir, gehe ich so weit, wie es die Bedingungen erfordern, nicht darüber hinaus.“ (IP25)*

Demzufolge besteht ein großes Missverhältnis zwischen dem primären, originären Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Rolle als lehrende, Kenntnisse und Wissen vermittelnde, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelnde Experten im Sinne eines Vermittlers zwischen den gesellschaftlichen Ansprüchen und den Ressourcen und Bedürfnissen eines jeden Kindes und der aktuellen Auffassung der Öffentlichkeit. Fühlen sich Lehrkräfte bei der Fülle der Unterrichtsinhalte schon hinreichend damit ausgelastet, diesem Terminus ‚jedem Kind‘ gerecht zu werden durch die Erfassung und Berücksichtigung der vielfältigen individuellen, oftmals noch fachspezifisch disparat ausgeprägten Lern- und Aneignungsstrategien innerhalb einer Klasse, genügt dieses Verständnis der Allgemeinheit bei weitem schon nicht mehr (vgl. auch I.1.3.3). Der Anteil an Erziehung ist enorm gewachsen und bindet – und verbraucht – viel Energie, Zeit und Kraft, „die sie für die Erfüllung ihrer unabschließbaren Kernaufgabe des Unterrichtens so nötig brauchen“ (Altrichter 2000, S. 103).

Neue, auf einer Studie der LMU basierende Veröffentlichungen des Kultusministerium und des Bayerischen Philologenverbandes⁶⁸ verdeutlichen die Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis der Berufsgruppe selbst, der Darstellung in den Medien und der Erwartung in der Bevölkerung. Parallel zu einer bevorzugt negativen Berichterstattung in der Tages- und Boulevardpresse existieren vom obigen Selbstverständnis abweichende Vorstellungen in der Bevölkerung: „Im Zentrum der Erwartungen steht die sozialpädagogisch-therapeutische Komponente (85 %); nur etwa 40 % der Befragten sehen die Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe des Lehrers an. Als Autorität und Respektsperson, die streng aber gerecht und konsequent Erziehungs- und Bildungsarbeit leistet, werden die Lehrkräfte nicht einmal von 20 % der Befragten empfunden“ Daraus zieht Reitmajer das Fazit: „Dies legt die Vermutung nahe, dass sich eine Diskrepanz entwickelt hat zwischen dem, was Lehrerinnen und Lehrer ihrem Selbstverständnis nach leisten und dem, was die Gesellschaft von ihnen erwartet: In 52 % der Aussagen über die Berufsrolle des Lehrers kommt zum Ausdruck, dass er heute die Aufgabe wahrnehmen sollte, neben der selbstverständlichen Wissensvermittlung sozialpädagogisch zu

⁶⁸ Ein von der Stiftung „Studium und Beruf“ des BPV gefördertes Forschungsprojekt der LMU München (2000) unter der Leitung von Dr. Reitmajer über die Ursachen, Hintergründe und Motive zum Lehrermage in der öffentlichen Meinung eruierte mit Hilfe vielfältiger unterschiedlicher Erhebungstechniken wie:

- systematische Literaturrecherche,
- Auswertung von Beiträgen in den Medien,
- Durchführung von Gruppendiskussionen, Einzelexplorationen und
- Leitfadengesprächen mit Betroffenen und Experten,
- eine größere repräsentative Befragung,
- persönliche Interviews in der Münchner Fußgängerzone.

wirken (31 %) und Erziehungsdefizite zu korrigieren (Reitmajer 2000). Die Ansprüche der komplexen Arbeitswelt, der Industrie und Wirtschaft sind dabei nicht berücksichtigt.

Verwundert es vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse, dass sich

- Lehrerinnen und Lehrer bei dem permanent erlebten Verlust der eigenen Kontrolle und der Selbstwirksamkeit und somit der persönlichen Identität,
- bei gleichzeitiger gesellschaftlicher wie politischer Diffamierung, die jüngst darin gipfelte, von der Lehrerschaft ein Solidaropfer abzuverlangen, das sie wegen ihres schlechten Sozialrankings in Form einer Erhöhung der Arbeitszeit stillschweigend akzeptieren müssten (Pressemeldung vom 19.02.2004 in der Süddeutschen Zeitung),

einerseits nach Unterstützungsangeboten verlangen, andererseits Schutzmechanismen entwickeln zur scheinbaren Wahrung ihrer persönlichen Selbstachtung? Durch den Rückzug in den vor der Öffentlichkeit schützenden Klassenraum, in „mein Klassenzimmer“ werden Grenzen gegen Fremdeinflüsse und Beobachtung und erst recht gegen ungerechtfertigte Beurteilungen geschaffen und vehement verteidigt, zumal es keine klar definierten Standards gibt, die eine wirklich objektiv messbare Einschätzung ihrer Leistungen garantiert?

3.3.7.2 DIE ENTSCHEIDUNG FÜR EIN KOMMUNIKATIONSMODELL

So offenbarte sich bei der Entscheidungsfindung, wie intensiv sich jeder Einzelne in ein integratives Modell der Schulsozialarbeit, für das sich – wenn auch oftmals eingeschränkt – eine Mehrheit von 27 Kolleginnen und Kollegen aussprach, mit allen Konsequenzen einbinden lassen will beziehungsweise aus seiner Persönlichkeitsstruktur heraus einbinden lassen kann, Ausprägung und Intensität des jeweiligen Selbstverständnisses. Bei einer sehr ausführlichen Konfrontation mit den drei Modellvorstellungen zur Abwägung, wie sich Schulsozialarbeit nach der Vorstellung der Lehrerinnen und Lehrer darstellen sollte, galt das Subordinationsmodell spontan und einhellig als indiskutabel. Auch das Kooperationsmodell fand bei nur fünf Interviewpartnern Zustimmung, und hier wieder zu 30% in der Schule SCHII, deren Befürworter entweder den Vorteil für die eigene ohnehin gewünschte Unabhängigkeit sahen oder aber die Selbstständigkeit der beiden Subsysteme nachdrücklich hervorhoben:

- *„Was mich da stören würde, ist Kooperation, wenn es unbedingt nötig würde. Ich denke, dass Kooperation von Anfang an erforderlich ist. Mir gefällt zwar, dass jeder seine Ziele mit seinen Mitteln verfolgt, dass denke ich ist ganz, ganz wichtig, weil der Lehrer auch andere Mittel anzuwenden hat, um seine Stellung deutlich zu machen. Das finde ich richtig, dass das zwei unterschiedliche Bereiche sind, aber Kooperation muss grundsätzlich gewahrt bleiben — häufiger als hier angedacht.“* (IP10)

Gefragt nach den eigenen Wünschen und Vorstellungen, die für das Funktionieren der Schulsozialarbeit ausschlaggebend sein könnten, gab es nur zwei grundsätzliche Primare:

1. Die Zusammenarbeit auf einer gemeinsamen Basis: *„Wichtig ist die Kooperation. Der muss eingebunden sein in den Alltag von der Früh bis nachmittags. Diese Durchlässigkeit muss sein. Das ist mir noch zu eng.“* (IP14)
2. auf der Grundlage einer gemeinsamen Zielvereinbarung: *„Man muss sich austauschen, man muss an einem Strang ziehen, das gleiche Ziel vor Augen haben.“* (IP4)

Damit war die Basis gelegt für das Integrationsmodell, das bei den meisten Interviewpartnern anfangs zum sofortigen Favoriten avancierte, bei näherer Betrachtung für das Gros der Befragten aber störende Elemente beinhaltete (Tab. 13).

Integrationsmodell Schule	Zustimmung	Eingeschränkte Zustimmung			Totale Ablehnung
		Kritik an Einflussname	Kritik an Begriff ‚human‘	Personenabhängig	
SCHI	3	4	1	0	0
SCHII	1	4	1	2	2
SCHIII	2	4	4	0	0
Σ	6	12	6	2	2

Tab. 13: Akzeptanz des Integrationsmodells bei N = 29

Der Begriff der „Einflussnahme“ weckte sofort die an anderer Stelle des Interviews schon einmal spürbare latente Besorgnis um den Verlust an Autorität, Zuständigkeit und in gewisser Weise auch Kontrollkompetenz:

- „Einflussnahme für mich persönlich jetzt in einer Art und Weise, die ich nicht als richtig empfinde oder die mich überfahren würde, weil der Sozialpädagoge meint, ich würde falsch unterrichten oder falsch auf die Schüler eingehen, würde ich mir zwar anhören, aber setzten, das würde ich mir nicht so gerne sagen lassen. Das ist mehr so diese mentale Einflussnahme, die ich mir nicht wünschen würde. Dieses Zurechtweisen, ich würde gewisse Dinge falsch machen.“ (IP19)

sowie den Argwohn vor einem unerwünschten Eindringen in den persönlichen Schutzraum Klassenzimmer, der sich im Laufe des Interviews noch verstärken sollte. Die Begriffe ‚human‘ und auch die Zielperspektive der Schulsozialarbeit, die Basis für eine sozialpädagogische Schule ebnen zu wollen, stieß auf Unverständnis und beschädigte fast das Selbstwertgefühl, empfand doch jeder – bis auf eine Ausnahme – seine Handlungsweise im Umgang mit den Schülern als äußerst human und sozial. Drei Interviewpartner glaubten nach einer längeren Abwägung der Vor- und Nachteile eine Zwischenlösung in der Kombination der beiden Modelle Kooperation und Integration zu finden, das heißt sie konnten – wie die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer – viele Aspekte des interdisziplinären Zusammenarbeitens akzeptieren, distanzierten sich aber von dem Anspruch der Beeinflussung von Lehrerverhalten und von der Zusammenarbeit mit den Sozialpädagogen auch hinter der eigenen Klassentür.

3.3.7.3 KONFLIKTPOTENTIAL DURCH INTERDISZIPLINÄRE ARBEIT VON LEHRERN MIT SOZIALPÄDAGOGEN

Diese vorgebrachten Bedenken könnten das weit verbreitete Vorurteil bestätigen, Lehrerinnen und Lehrer wären streng darauf bedacht, sich in ihren Klassenzimmern eher eigenbrötlerisch zu verschanzen, um dort - vielfach aus Sorge vor jenem gefürchteten Gesichtsverlust - trotz aller Schwierigkeiten und Belastungen alle Probleme selbst lösen zu wollen, ein Verhalten, das einem Integrationsmodell konträr gegenüber stehen würde. Ein Anliegen der folgenden Interviewphase war nun eine totale gedankliche Konfrontation der Interviewpartner mit dem, einem Integrationsmodell inhärenten Konfliktpotential.

a) Der Sozialpädagoge als potentieller Helfer in der Not

In Rückbesinnung auf die vorher schon erörterte Frage, ob und in welchen Situationen die einzelnen Kolleginnen und Kollegen Hilfe von außen beziehungsweise Hilfe einer zweiten Person außerhalb des Klassenzimmers benötigten oder bereit waren einzubeziehen (Stichwort: Hilfe), sollte die Bereitschaft geprüft werden zur Berücksichtigung des Sozialpädagogen in zukünftigen Notlagen beziehungsweise bei kritischen Interaktionen mit Schülern. Eine bedenkenlose spontane Zustimmung auf die Frage kam von 14 der Befragten, meistens verbunden mit einer näheren Erläuterung des auslösenden Konfliktfalles, der ein Eingreifen des Sozialpädagogen notwendig machen könnte. Vergleichend kann man feststellen, dass jene Kolleginnen und Kollegen, die bisher noch keine Hilfe von außen benötigt oder erbeten haben, aus ihrer Kompetenzüberzeugung heraus logischerweise auch keine Veranlassung sehen, in Zukunft den Sozialpädagogen einzufordern. Weitere fünf Interviewpartner machten das Herantragen einer Problemlage an den Sozialpädagogen abhängig von seiner Person und dem Verhältnis zu diesem. Aber immerhin neun Kolleginnen und Kollegen, also ca. ein Drittel aller Befragten und davon 50% aus der Schule SCHII, lehnten ein solches Anliegen vehement ab und verbalisierten auch ihre Sorge um einen persönlichen Autoritätsverlust:

- *“Als Hilfe? In den Unterricht herein? Nein, erst mal nicht. Weil ich dadurch meine Stellung als Lehrer gefährdet sehe, und das versuche ich zu vermeiden. Das wollen viele Lehrer vermeiden. Deshalb wurschtelt man auch ziemlich lange so vor sich hin, bevor man sich Hilfe holt, weil du als Lehrer eine starke Persönlichkeit sein musst irgendwo, um von den Schülern akzeptiert zu werden – das schwächt deine Position.“* (IP15).

Geht es um die Einschränkung, dies von der Person des Sozialpädagogen abhängig zu machen, steht im Vordergrund die Sorge um seine Loyalität im Sinne einer Schweigepflicht vor allen Dingen im Kollegium, ein Fakt, auf den in einem späteren Zusammenhang noch einmal eingegangen wird.

b) Schulsozialarbeit – krisenintervenierend für Schüler und Lehrer

Diese Tendenz offenbarte sich noch deutlicher in dem folgenden explizit bearbeiteten Fragenkomplex um einen krisenintervenierenden Ansatz für Schüler und Lehrer und die in diesem Zusammenhang sehr essentiellen, an das Selbstverständnis rührenden Themen wie:

- Denkbare Konkurrenzsituationen oder Rivalität zwischen Sozialpädagogen und Lehrkräften um die Gunst und Anerkennung der Schüler (Stichwort: Konkurrenz)
- Die Frage nach einer Öffnung des Klassenzimmers zugunsten einer längerfristigen Schülerbeobachtung und somit zwangsläufig auch einer Beobachtung der Lehrpersonen (Stichwort: Schülerbeobachtung)
- Daraus resultierende mögliche Kritik am Unterrichtsverhalten der Lehrkraft im Verständnis eines pädagogischen Gewissens (Stichwort: Gewissen)
- Pädagogische Weiterqualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer durch die Sozialpädagogen in Fragenkomplexen, die im weitesten Sinne die soziale Jugendarbeit betreffen (Stichwort: Weiterbildung).

Dieser expansive Fragenkomplex rekrutiert aus dem Prinzip der Gemeinwesenarbeit, das Schule im Sinne Hentigs versteht als einen gemeinsamen "Lebens- und Erfahrungsraum", in

dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte einen wichtigen Zeitraum ihres Lebens miteinander verbringen und in dem Demokratie als Lebensform eingeübt werden könnte. Olk u.a. übertragen das Prinzip auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit und begründen den erweiterten integrierten Ansatz mit der gesamten Vielfalt an Interventions- und Unterstützungsangeboten der sozialen Jugendhilfe „Es geht in einem gemeinwesenarbeitsorientierten Ansatz darum, dass sich Jugendhilfe systematisch und umfassend in Schule ‚einmischt‘ und damit als integraler Bestandteil von Schule den schulischen Alltag mitgestaltet. Das entspricht der Forderung des Neunten Jugendberichtes, sich in Schule – auch in das Unterrichtsgeschehen – einzumischen und das pädagogische Handeln in der Schule als ein gemeinsames Projekt von LehrerInnen und SozialpädagogInnen zu betreiben“ (Olk 2000, S. 190).

Dieses Einmischen aber wird zum entscheidenden Problem für eine gelingende Kooperation beider Professionen. „Ohne Einmischung ist nichts zu machen, bleibt alles beliebig, und es besteht eigentlich nur die Frage, wie Einmischung in der Weise als Zusammenarbeit gestaltet werden kann, dass die Kompetenzen aller Beteiligten gewahrt bleiben“ (Dühning 2001), war auch das Resümee Dühnings aus den intensiven Erfahrungen langjähriger Schweizer Schulsozialarbeit. Doch die Einwände vieler Interviewpartner bestätigen ein für viele Kolleginnen und Kollegen unüberwindbares Hindernis in der vertrauensvollen und partnerschaftlichen Öffnung zugunsten einer sich ergänzenden Interessengemeinschaft, in der ein an Leistung orientierter, selektierender Auftrag der Lehrkräfte krisenintervenierend ergänzt wird durch den sozial-integrativen Ansatz der Schulsozialarbeit.

c) Der Sozialpädagoge im Klassenzimmer

Aber gerade die zahlreichen Erfahrungsberichte aus den viel exzessiver und Ressourcen intensiver betriebenen Schulsozialarbeitsprojekten in der Schweiz beweisen „die ‚Türöffnerfunktion‘ der Lehrkräfte bei der Anbahnung von Kontakten“ (Drilling 2002, S. 82). Doch unabhängig von Alter, Dienstalter und Geschlecht war bei über 50% der Fälle eine Kooperation vor der Klassenzimmertür vorstellbar, gewünscht oder gar bewusst gesucht, die Klassenzimmertür selbst aber stellte eine regelrechte Demarkationslinie dar:

- „Die Grenze liegt schon vorm Klassenzimmer. Sie beginnt dann, wenn er über den Schüler Infos erfährt, die meine eigene Person betreffen und die er nicht weiter gibt, so dass ich persönlich verunsichert werde.“ (IP13)

Es bedeutet offensichtlich für die meisten Lehrkräfte eine große Überwindung, sich mit ihren individuellen Schwachpunkten bei der täglichen Auseinandersetzung mit den Schülern der Bewertung eines Dritten direkt aussetzen zu müssen und somit auch ihre pädagogischen Fehlentscheidungen und ohne Zweifel zeitweise auch – wie einige selbst einräumen - unpädagogischen Handlungsmuster transparent zu machen:

- „Das ist mir nicht angenehm, weil ich mich so beobachtet fühle.“ (IP29)

Sehr zugänglich aber zeigten sich die Lehrerinnen und Lehrer der Option, sich nach durchlebten Konfliktsituationen aus der Distanz zum Geschehen in einem Gespräch Dritten zu öffnen, die erlebten Schwierigkeiten zu verbalisieren und damit den eigenen Handlungsanteil intuitiv zu relativieren. Dabei wird bewusst akzeptiert, dass sich die meisten Aufschaukelungen in der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht sukzessive als Prozess entwickeln und erst aus der Distanz eines außen stehenden Beobachters eine objektive Relativierung erfahren

können. In einem Gespräch danach wollen sie sich Tipps und Ratschläge holen, die sie bereit sind zu überdenken und eventuell später umzusetzen. Berücksichtigt man die Tatsache, dass zwei oder sogar drei IP während des Gesprächs von der absoluten Ablehnung einer längerfristigen Unterrichtsbeobachtung für schwierige Kinder umschwenkten zu einer möglichen Einlassung - wenn auch mit gewissen Einschränkungen – lehnten bis zuletzt 14 Lehrkräfte jede Art von Einmischung in den normalen Unterricht kategorisch ab, die Einbindung in Projekte mit offenen Arbeitsformen und die Teilnahme an Ausflügen oder Landschulaufenthalten wurden allerdings von acht der 14 Lehrerinnen und Lehrer, die Unterrichtsbeobachtungen ablehnten, ausdrücklich akzeptiert oder sogar gewünscht.

Dies zeigt nur, wie wenig eine „doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit“ (Hollenstein 1991) gewollt ist, die Hollenstein schon 1991 im Sinne einer „Öffnung zum Unterricht“ als eine der beiden Dimensionen von Schulsozialarbeit proklamierte⁶⁹ und die von Olk u.a noch heute favorisiert wird als „Kooperationsfeld“ für „gemeinsame Thesen und Interessen zwischen beiden beteiligten Berufsgruppen“. Olk betont im Weiteren explizit, damit könne nicht gemeint sein, „dass nun SozialpädagogInnen den Lehrerinnen und Lehrern deren zentrales Aufgabefeld streitig machen sollen“ - was natürlich auch von den Lehrkräften stets befürchtet und kategorisch abgelehnt wurde, sondern dass „Fachkräfte der Jugendhilfe aus ihrer Sicht und mit Hilfe ihrer Methoden und Herangehensweisen das Unterrichtsgeschehen bereichern“ (Olk 2000, S. 191).

d) Der Sozialpädagoge als Konkurrent in der Beziehung zum Kind

Aus dem an anderer Stelle schon beschriebenen Bedürfnis gerade der weiblichen Lehrkräfte, sich auch in sozialpädagogischer Hinsicht um die Belange und Nöte ihrer Schülerinnen und Schüler zu kümmern und unter Umständen in extremen Einzelfällen sogar zu versuchen Elternfunktion zu übernehmen, um letztlich daraus sowohl ein angemessenes Sozialverhalten als vor allen Dingen eine Form des Feedback für persönlichen Einsatz und soziales Engagement ableiten zu können, erwächst zwangsläufig der erste Konflikt, wenn Vertrauen und subjektive Überzeugung in die persönliche soziale Kompetenz streitig gemacht werden. „Ein guter Lehrer ist auch ein Helfer in sozialpädagogischer Hinsicht und er möchte nicht, dass ihm das weggenommen wird. Auch er hat auf diesem Gebiet Erfahrungen, die er geachtet wissen möchte.“ (Dühning 2001). Insgesamt gesehen haben sich Lehrpersonen in den letzten 30 Jahren den äußeren Bedingungen und dem Druck der Verhältnisse sukzessive angepasst, so dass sie sich in ihrer Selbstwahrnehmung nicht mehr „vordergründig als ‚Selektierer‘ und Beurteiler (auch von Verhalten) wahrnehmen“, sondern in einem „Selbstverständnis, welches eher das vermittelnd-pädagogische, sozial-integrierende Element betont“ (Dühning 2001). Wie verständlich, wenn gerade diese sozial sehr engagierten Lehrerinnen und Lehrer, die oftmals sogar bereitwillig ihren Schwerpunkt verlagern von der Wissensvermittlung zum Umsorgen, Beraten und Betreuen, „die ‚neuen Mitarbeiter‘ an der Schule oft als Konkurrenten in Bezug

⁶⁹ „Die Hoffnung, die sich an eine solche Öffnung nach innen knüpft, geht davon aus, dass die zum größten Teil durch Unterricht beeinflusste Schulwirklichkeit, die dort vorfindlichen interaktiven Wechselbezüge zwischen erwachsenen Personen und Schülern/Schülerinnen, die zentrale Vernetzung in den Schulklassen sowie die dort vorfindlichen Strategien der Situationsbewältigung ein Erfahrungsfeld darstellen, in das die Schulsozialarbeit eigenverantwortlich und ganz selbstverständlich eingebunden werden sollte.“

Hollenstein, E. (1991). "Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit." Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit Jg. 22, H. 2: S. 116-124.

auf die pädagogische Arbeit“ (Jongebloed 2002, S. 77) sehen und „erschrecken mit dem Gefühl, die ‚eigene pädagogische Butter vom Brot‘ genommen zu bekommen“ (Gottschalk-Scheibenflug 1982, S. 80):

- *„Könnte ich mir vorstellen, dass manchmal sogar so eine Art Eifersucht entsteht, da der Kontakt zum Sozialpädagogen enger ist als zum Lehrer.“ (IP19)*

Oder noch intensiver empfunden:

- *„Das ist genau das Problem, wenn die Gefahr besteht, dass man gegeneinander ausgespielt wird. [...] Man hört immer von Schülercafés, wie es da zugeht. Klar, da ist alles locker, nett, kumpelhaft, möglicherweise duzen die den auch noch. Das brauche ich nicht, wenn ich etwas sage und die sagen, der hat aber gesagt! [...] Ich genieße so etwas wie Ansehen auf Grund natürlicher Autorität. Da jemanden in dieses diffuse Gefüge zu lassen, das setzt unglaublich viel Vertrauen voraus und ich arbeite sehr viel für dieses Vertrauen. Ich würde es schon als Risiko sehen, jemanden in dieses Verhältnis zu lassen.“ (IP21)*

Für die im Rahmen dieser Arbeit interviewten Lehrerinnen und Lehrer ergab sich wieder – wie so oft - eine pari Situation, bei der 48% die Gefahr des Konkurrenzgedankens nachvollziehen konnten. Erfreulicherweise sahen aber nur neun der Lehrkräfte eine Relevanz für ihre eigene Person und gaben unumwunden ein solch intensiv erlebtes Konkurrenzgefühl zu:

- *„Das könnte [...] dann darin gipfeln, dass mir der Schüler offen sagt, wir möchten von dem nicht unterrichtet werden. Dann wäre das für mich ein Konkurrent und dann wäre der draußen. [...] Wenn er dann 14 Tage bei einem Projekt drin wäre, würde ich den als Rivalen empfinden. [...] Nie mehr! - Die Gefahr ist drin, denn das sind ja alles junge Typen, die gut ankommen.“ (IP5)*

Allerdings war zusätzlich bei weiteren vier der Interviewpartner ansatzweise ein mehr oder weniger ausgeprägtes Konkurrenzdenken im Verlauf des Interviews durch diffusere, sich nicht festlegen wollende Aussagen wie: *„Eventuell, man muss genaue Abmachungen treffen.“ (IP8)* oder *„Wenn man sich als Lehrer zu weit in die Beziehungsarbeit verstrickt“ (IP26)* nicht auszuschließen.

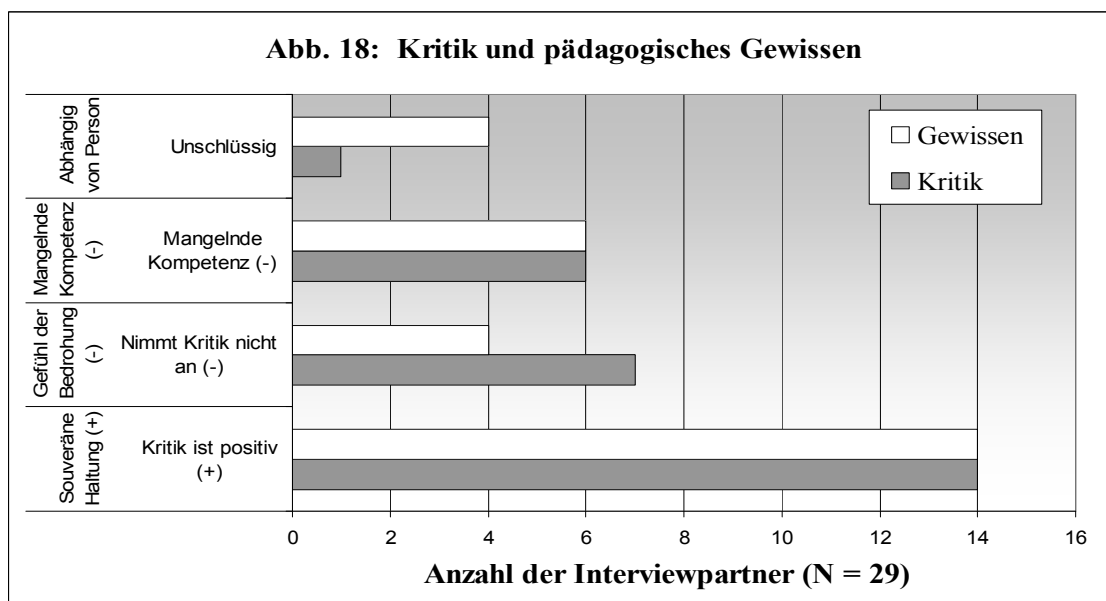
e) Der Sozialpädagoge – Kritiker und ‚pädagogisches Gewissen‘ im Kompetenz-bereich der Lehrer

Sehr eng gekoppelt an die Fragen nach dem Zutritt in die Klassenzimmer und um eine mögliche Konkurrenz durch die Person beziehungsweise durch das lockere, nicht den Konventionen des schulischen Lernens verhaftete Auftreten des Sozialpädagogen ist die Frage nach den Bedenken im Hinblick auf eine potentielle Kritik an lang erprobten Methoden und eingeschliffenen Verhaltensmustern und ein dabei aufsteigendes Gefühl der Kompetenzübertretung von Seiten des Sozialpädagogen. Auch bei diesem Komplex spaltete sich die Klientel in zwei

Hälften, denn wiederum konnten sich 14 Interviewpartner mit dem Gedanken anfreunden, sich von Zeit zu Zeit mit einer wohlmeinenden und adäquat geäußerten Kritik auseinanderzusetzen:

- „Das muss man dann ausdiskutieren, denn an so etwas wächst man doch. Freilich löst es im ersten Moment diverse Unlustgefühle aus, doch im Endeffekt kann ich nur profitieren, wenn ich mich mit jemandem darüber unterhalte.“ (IP3)

Aus Abbildung 18 wird ersichtlich, dass immerhin 50% der Befragten von sich selbst meinen, gut mit der Kritik umgehen zu können und eine entsprechende Anzahl Kolleginnen und Kollegen im Vorfeld auch eine souveräne Haltung zu einem dadurch aktivierten ‚pädagogischen Gewissen‘ im Sinne eines Hinterfragens eigener Handlungsstränge und Reaktionsmechanismen zeigen:



- „Ich würde gerne sagen, er soll mich beobachten wie ich wirke, wo es Schwierigkeiten gibt und ich nicht klar genug bin. – Ich hätte natürlich ein unangenehmes Gefühl, wenn dann in dem Moment überhaupt nichts klappt, das wäre mir auch unangenehm, aber das wäre mir egal, weil ich mir sage, das brauche ich als Rückmeldung.“ (IP8)

Die zweite Hälfte weist (bis auf den unentschlossenen, noch abwägenden Interviewpartner jegliche Kritik von sich, wobei nur 21% dies begründen mit einer ungenügenden Kompetenz des Sozialpädagogen, 24% geben keine Gründe an. Ausgesprochen drastisch klingt das dann in folgender Antwort:

- „Dann würde ich sagen, brauchst nimmer kommen. Solange ich meine Sache im Griff habe, kannst du reden was du willst, bitte schön. Es täte mich nicht im Geringsten stören, ich würde ihn an die Luft setzen. Ich würde sagen, erzähl mir, was du meinst. Da bin ich anderer Ansicht.“ (IP11)

Auf die Hinterfragung, ob Kritik nicht doch das hier so genannte ‚pädagogische Gewissen‘ eines Lehrers berühren könnte, kam es zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Situation, so dass immerhin vier Interviewpartner das Einlassen in eine Interaktion mit Sozialpädagogen von deren Person beziehungsweise der individuellen Beziehung zu dieser abhän-

gig machen wollten und weitere vier Lehrkräfte erkannten, das ganze Prozedere wirke auf sie eher bedrohlich, weil es dazu führen könnte, „*dass meine Autorität darunter leidet*“, eine Befürchtung, die im weiteren Verlauf analysiert wurde:

- „*Wenn ich das studiert habe und als Lehrer vor der Klasse stehe, dann muss ich auch eine gewisse Kompetenz mitbringen, dass ich es einfach selbst schaffe. Und wenn mir da ständig jemand reinredet, dann wirke ich als Lehrer bald gar nicht mehr! – Gespräche außerhalb der Klasse ja, aber nicht in die Klasse. Die Bereiche muss man trennen.* (IP10)

Aber gerade diese Trennung der Bereiche ‚vor dem Klassenzimmer‘ und ‚hinter der Klassenzimmertür‘ will eine wirklich integrative interdisziplinäre Schulsozialarbeit im Sinne der Ganzheitlichkeit ihres Ansatzes überwinden. Doch auch Nieslony schließt aus seinen vielfältigen Forschungen und Arbeiten zur Schulsozialarbeit nach wie vor: „Schulbezogene außerunterrichtliche und außerschulische pädagogische Aufgaben sind der Schulsozialarbeit zugeacht; Unterricht und Schulorganisation sind ‚heilige Kühe‘ der Lehrerlandschaft“ (Nieslony 1999, S. 25).

Wird der Problembereich erweitert um die Frage, ob bei den Kolleginnen und Kollegen der Eindruck entstehen würde, dass sich in dem integrierten Ansatz der Sozialpädagoge vielleicht zu weit in den Kompetenzbereich des Lehrers einmischt, führte dies bei einigen Interviewpartnern zur endgültigen Kollision unterschiedlicher Sichtweisen, denn mit dem Kompetenzbereich identifiziert ein großer Teil der Lehrerschaft - aller Schulentwicklungsdiskussionen um Umbau und Öffnung der Schule zum Trotz - unweigerlich Unterricht und damit wird dieser zur ureigenen und absoluten Domäne der Lehrerinnen und Lehrer. Zugang zu dieser – mit welchem hehren Hintergedanken auch immer – hat niemand, der den Akteur vor der Klasse auch nur ansatzweise in Frage stellen könnte – und zwar umso weniger, je mehr das Lehrimage in der Öffentlichkeit abqualifiziert wird.

f) Der Sozialpädagoge in der Funktion Beratung und Weiterbildung

So ist es auch nicht verwunderlich, dass ebenfalls im Zusammenhang mit der Fragestellung um eine mögliche Weiterqualifizierung der Lehrkräfte durch die Sozialpädagogen hinsichtlich sozialpädagogischer Fragestellungen oder um eine Beratung bis hin vielleicht zur entlastenden Supervision nur acht der dazu Befragten vorbehaltlos eine Zustimmung zu geben vermochten:

- „*Könnte ich mir schon vorstellen. Eigentlich ist das doch seine Aufgabe, oder? Das will ich doch eigentlich, das ist doch unser Ziel, dass er uns entlastet in dieser Richtung – in der Erziehungsarbeit!*“ (IP17)

Für weitere vier Personen lag diese Form der Weiterbildung mit Einschränkungen im Bereich des Möglichen, die restlichen 14 Lehrkräfte standen dieser Form der Kooperation trotz am Anfang des Interviews beklagter Defizite im Bereich problemorientierter Fortbildung und Beratung ablehnend gegenüber, überwiegend mit der Argumentation mangelnder Qualifikation beziehungsweise fehlender Kompetenz auf Seiten der Sozialpädagogen:

- „*Ich würde mir dann eigentlich denken, dass er keine Ahnung hat, ich kenne mich ja.*“ (IP23) Und später noch einmal:

-
- „Man denkt dann, der hat Sozialpädagogik studiert, aber eigentlich hat er ja auch keine Ahnung.“ (IP23)

Auch auf diese Problematik wurde in der Literatur immer wieder hingewiesen, zumal Schulsozialarbeit für die überwiegende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern nur mit der Hilfsfunktion für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche, keinesfalls aber mit einer Qualifizierungsaufgabe innerhalb des Schulgebäudes verbunden ist und auch Wulfers (Wulfers 1997b, S. 54) erklärt diesen Effekt übereinstimmend mit den von den Interviewpartnern gebrachten Einwänden hinsichtlich mangelnder Eignung und Zuständigkeit. In den drei Interview-Schulen war ein diesbezüglicher, im Augenblick auch sicher eher unrealistischer Aufgabenbereich ohnehin weder von Schuladministration noch dem Träger der Schulsozialarbeit vorgesehen, so dass die vorgebrachte Skepsis bezüglich einer beratenden und weiterbildenden Funktion der Schulsozialarbeiter nicht verwunderlich ist. Allerdings weichen die Ergebnisse dieser Interviews erheblich von den ermittelten Werten einer Vorstudie von Nieslony ab, der in einer Fragebogenerhebung unter 17 Testpersonen bei 88% der Befragten eine große Bereitschaft zur Annahme von Beratungen (hier ging es nicht um die Weiterqualifizierung oder gar Supervision) ermittelte, niemand lehnte – wie in dieser Studie – dieses fiktive Angebot vollständig ab. Nun ist eine Fragebogensituation sicherlich nicht gleichzusetzen mit einem offenen Dialog, der neben dem Fragestrang intensiv auf weitere Kommunikationstechniken wie Aussage und Einwand, Begründung und Gegenargumentation, Behauptung und Einspruch, Explizieren und Hinweisen setzt und dadurch bedingt über den gesamten Zeitverlauf unverständliche Zusammenhänge aufklären und dadurch unbeabsichtigt eine Modifikation spezifischer Meinungen und Haltungen bewirken kann.

g) Die Individualität des Sozialpädagogen als Schlüsselfunktion

Immerhin zeigten sich aber auch 15 Lehrerinnen und Lehrer (52%) wenigstens in Teilbereichen erfreut über einen weitgehend integrierten Ansatz, entsprach er doch ihren Vorstellungen und Wünschen. Andererseits machten ebenfalls 15 Befragte eine interdisziplinäre Arbeit immer wieder abhängig von der Person des Sozialpädagogen beziehungsweise von dem persönlichen Verhältnis zu diesem und setzten damit die Quantität und auch die Qualität der Kooperationsansätze von Schule und Schulsozialarbeit in Bezug zum Gelingen der Interaktionsprozesse der auf beiden Seiten agierenden Menschen.

- „Wenn ich ein gutes Verhältnis zu der Person hätte, dann würde ich es schon machen, wenn es ein Typ ist, der mir nicht liegt, nicht. Es hängt schon von der Person ab. Weil man sich sagt, da sitzt jetzt einer drin, der hat nicht die Ausbildung – du bist doch ein bisschen mehr, du bist höher – das die Stufe doch höher ist der Lehrer als der Sozialpädagogen, da ist es dann schwierig, wenn dann einer kommt, der dich kritisiert und dir was vorschreibt.“ (IP5)

Die der Antwort inhärente intellektuelle Abwertung der Berufsgruppe der Schulsozialarbeiter auf Grund einer vermeintlich geringer qualifizierten und auch qualifizierenden Ausbildung kommt als eine Art Standesdünkel bei 11 Lehrerinnen und Lehrern immer dann zur Sprache, wenn es um eine potentielle Beratung der Lehrkräfte in sozialpädagogischen Fragen oder um eine der Unterrichtsbeobachtung folgende kritische Beurteilung pädagogischen Handelns geht – nach dem Motto: „Wenn die noch nicht einmal einen richtigen Universitätsabschluss haben, wie sollen die uns helfen können?“ (Wulfers 1994, S. 4). Auch Nieslony verweist in seinen Arbeiten immer wieder auf diese Diskrepanz, wenn er beklagt, dass „das berufliche Selbstbild

der SchulsozialarbeiterInnen kaum dem Selbstbewusstsein der Lehrerschaft vergleichbar“ (Nieslony 1999) ist und die Begründungen gleich mitliefert: Fachhochschule statt Universität – Erheblich mehr Arbeitsstunden/Woche – schlechtere Entlohnung der Arbeit – Unsicherheit des Arbeitsplatzes.

Neben der vermeintlich schlechteren Ausbildung kann Jugendlichkeit für die älteren Kolleginnen und Kollegen ein Grund sein für die ablehnende Haltung gegenüber einer so genannten beruflichen Weiterqualifizierung:

- *„Lass den mal 40 sein und den jungen Lehrer 26, dann hat er dem bestimmt etwas zu sagen. Ich ließe mir von so einem jungen Sozialpädagogen überhaupt nichts sagen.“ (IP11, 32 Dienstjahre).*

Fast noch wichtiger scheint allerdings die Integrität der Person zu sein, der man sich anvertraut, ohne um sein Ansehen fürchten zu müssen:

- er *„muss eine positive Grundeinstellung zu mir“ (IP28) haben,*
- ich muss *„von seiner Integrität überzeugt“ (IP25) sein können,*
- er *„Schweigepflicht ganz groß geschrieben, kein Kommentar über andere“ (IP18),*
- *„ob ich zu der Person Vertrauen habe“, sie darf mir nicht „in den Rücken fallen“ (IP13),*
- *„die Chemie muss stimmen“ (IP11),*
- er darf nicht *„das Gefühl geben, er wolle mich abtasten“ (IP2).*
- er darf nicht das Gefühl vermitteln, *„in anderen Bereichen wird dann über mich gelästert...“ (IP7)*

Anschließende Weitergabe von Informationen im Kollegium oder gar über die Schulgrenzen hinaus bezüglich möglicher Schwächen oder miterlebter Desaster im Unterricht, die für manche Kolleginnen und Kollegen fast täglich das Selbstwertgefühl beschädigen und die persönliche Ohnmacht Kindern oder Jugendlichen gegenüber immer öfter in einem Mangel an Selbstachtung und vor allen Dingen schwindender Selbstwirksamkeitserwartung münden lassen, werden als große Blamage und Bedrohung für den noch mühsam aufrecht erhaltenen Rest Selbstwertgefühl gefürchtet: *„Das wäre für mich eine Bankrotterklärung!“ (IP13)* Ein anschließendes Gespräch aus einer Perspektive, dessen Offenheit die betroffene Person selbst lenken kann, hat eine andere Qualität als sich in der Hilflosigkeit der Situation beobachten zu lassen und dessen Interpretation dann im Kollegium oder bei Eltern verbreitet zu wissen:

- *„Ich lehne es auch ab, weil ich dann die Erfahrung gemacht habe (in einem anderen Zusammenhang – nicht in Verbindung mit der Schulsozialarbeit), dass da falsch interpretiert wird. Ich bräuchte keinen Sozialpädagogen, vielen Dank.“ (IP13)*

Die Lage dieser Lehrerinnen und Lehrer ist verständlich, wenn sie sich in der für sie intimsten Schulsituation nur einer Person anvertrauen wollen, mit der sie eine persönliche und absolut verlässliche Beziehung aufgebaut haben.

3.3.7.4 SPEZIFISCHE ABHÄNGIGKEITEN DER KONFLIKTPOTENTIALE VON UNTERSCHIEDLICHEN VARIABLEN

Die Tabellen Tab.A1 bis Tab. A3 im **Anhang 6** machen den Versuch, die aus den Antworten ersichtlichen signifikanten Einstellungen und Haltungen zu den Fakten (vgl. III.3.3.6.3.b)

- **Hilfe** des Sozialpädagogen einfordern,
- **Schülerbeobachtungen** im Klassenzimmer ermöglichen,
- **Konkurrenz** durch den Sozialpädagogen für möglich erachten,,
- **‚pädagogisches Gewissen‘** durch Kritik des Sozialpädagogen fürchten,
- **Kompetenzverlust** durch Eingestehen von Schwäche bewirken,
- **Weiterbildung** und Beratung durch den Sozialpädagogen befürworten

in der Abhängigkeit zu unterschiedlichen Variablen wie Schule, Alter oder Geschlecht vergleichend wahrzunehmen, um auf diese Weise eventuell verborgene schul-, alters- oder geschlechtsspezifische Entwicklungen mit Hilfe der Daten des zweiten Interviews transparent zu machen. Dazu wurden die Antworten der Interviewpartner 1 bis 29 auf Kurzform reduziert und in der Tabelle den Stichworten zugeordnet. Alle negativ anmutenden Aussagen der Interviewpartner wurden hellblau unterlegt, wenn sie in der Tendenz

- keine Hilfe des Sozialpädagogen einfordern wollen,
- jeglicher Schülerbeobachtung und Mitarbeit im Klassenzimmer negativ begegnen,
- mögliche Konkurrenz in der Person des Sozialpädagogen befürchten,
- kritische Äußerungen des Sozialpädagogen nicht akzeptieren können,
- die eigene Kompetenz in Gefahr sehen,
- eine qualifizierende Beratung durch den Sozialpädagogen nicht billigen können.

Vergleicht man auf diese Weise die drei Schulen miteinander, fällt ganz deutlich die Schule SCHII heraus als jene Schule mit der größten Zahl von ablehnenden Statements und der häufigsten Betonung einer Abhängigkeit potentieller Einstellungen und Haltungen von der Person des Sozialpädagogen und von der persönlichen Beziehung zu diesem. Keine Lehrkraft antwortet in dem, auf persönliche Befindlichkeiten ausgerichteten Fragenkomplex ausnahmslos positiv optimistisch und ohne Vorbehalte, damit wirklich souverän. Die Ursachen können unterschiedlicher Natur sein, lassen sich aber allein aus den Antworten der Interviewpartner nicht eindeutig zuordnen. Sie könnten:

- auf eine größere aufklärende Auseinandersetzung mit der Problematik der Materie vor der Einführung der Schulsozialarbeit zurückzuführen sein, so dass die Einstellungen und Haltungen weniger euphorisch und idealistisch geprägt, sondern eher realistisch sind,
- ihren Ursprung haben in den schon kurzzeitig gemachten ersten Erfahrungen mit den ersten ‚Gehversuchen‘ der Schulsozialarbeit, da in dieser Schule die Installation nicht zum neuen Schuljahr, sondern schon im Februar zuvor erfolgte,

- durch eine bewusste Auswahl auch kritischer Kolleginnen und Kollegen begründet sein, die - wie unter III.2.4 beschrieben - nur in dieser Schule möglich war,
- begründet liegen in einem sehr selbstbewussten, von der eigenen Kompetenz überzeugten und selbstwirksam handelnden Kollegium,
- gleichermaßen auch zurückzuführen sein auf eher unsichere Persönlichkeitsstrukturen, die jede Demonstration individueller Schwierigkeiten im Schulalltag zu vermeiden suchen.

Nach der Auswertung der zweiten Interviewdaten wird es besonders interessant sein zu ermitteln, ob sich diese von den beiden anderen Schulen stark abweichende Prädisposition in den Ergebnissen widerspiegeln wird. Da auch die Schule SCHIII einen beträchtlich negativen Wert aufweist, kann auch eine Beeinflussung durch die vorherigen Instruktionen und durch ein dem Kollegium als gegeben vorgesetztes Handlungskonzept der Schulsozialarbeit zu einem eingrenzenden Beurteilungsradius geführt haben.

Aussagen in der Schule								
SCHI			SCHII			SCHIII		
Total	Positiv	Negativ	Total	Positiv	Negativ	Total	Positiv	Negativ
50	38	12 = 24%	56	24	32 = 57%	54	32	22 = 41%

Tab.14: Schulspezifische Akzeptanz krisenintervenierender Maßnahmen

Eine geschlechtsspezifische Gegenüberstellung der Aussagen (vgl. Tab. A4 und A5 im **Anhang 6**) brachte ebenso wenig einen signifikanten Unterschied in der negativen und positiven Einschätzung der unterschiedlichen Maßnahmen und Angebote wie ein altersmäßiger Vergleich (Tab.15, der in Unkenntnis des Lebensalters der Kolleginnen und Kollegen in Dienstalter-Jahren (DA) angegeben wurde und Unterschiede aufgrund größerer Berufserfahrung mit gleichzeitiger psychischer Resignation erwarten lassen könnte (DA ≤ 15 Jahre und DA ≥ 16 Jahre)).

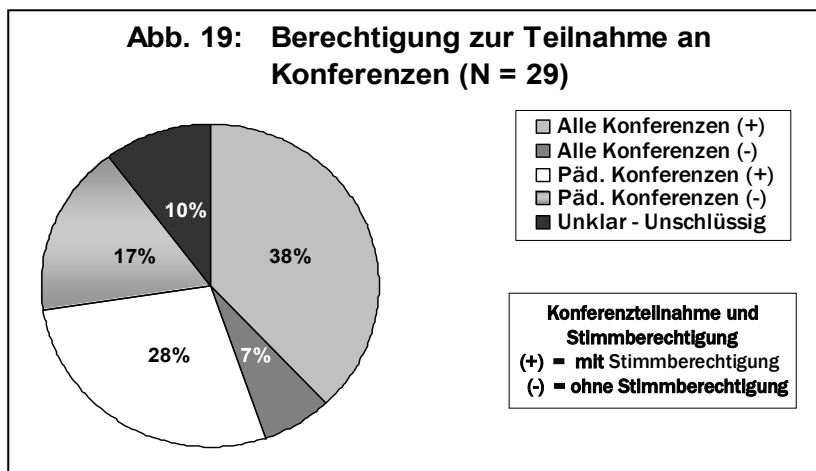
Geschlecht						Dienstalter					
weiblich			männlich			DA ≤ 15 Jahre			DA ≥ 16 Jahre		
Total	(+)	(-)	Total	(+)	(-)	Total	(+)	(-)	Total	(+)	(-)
115	70	45 = 39%	48	28	20 = 42%	84	50	34 = 40%	77	45	32 = 42%

Tab. 15: Geschlechts- und dienstaltersspezifische Akzeptanz krisenintervenierender Maßnahmen (N= 29)

3.3.8 DIE EINBINDUNG DES SOZIALPÄDAGOGEN IN SCHULISCHE PROZESSE

Bei der Beantwortung der Frage nach der Einbindung der Sozialpädagogen in schulische Prozesse dominierte eine große allgemeine Bereitschaft zur Integration, wie sie in dieser Übereinstimmung bei kaum einer Frage zur Schulsozialarbeit erzielt wurde (Abb.19)

Diese hohe Akzeptanz der Schulsozialarbeit selbst in den oft geheimnisumwitterten Konferenzen und Disziplinausschüssen, verbunden mit erwünschter gleicher Stimmberechtigung wie die Lehrerinnen und Lehrer, assoziiert eine große innere Bereitwilligkeit und Offenheit der Lehrerschaft zu einer paritätischen Kooperation offensichtlich dann, wenn man sich nicht



mit seinen persönlichen Schwächen, Hilfslosigkeiten und Verunsicherungen einem noch weitgehend unbekanntem, nicht einschätzbar Menschen schutzlos ausliefern muss. Dies Ergebnis übertrifft noch den vorher ermittelten Werten zur allgemeinen Akzeptanz dieser neuen Einrichtung, bei dem sich 80% uneingeschränkt für die Installation von Schulsozialarbeit an der

eigenen Schule ausgesprochen haben, hier aber 90% daraus die Konsequenz einer Teilnahme an den Konferenzen zogen. Auseinander gingen die Meinungen nur bezüglich der beiden Fragen, ob diese Teilnahme sich beschränkt auf pädagogische Konferenzen im Sinne von

- „Konferenzen, wo es um Schulleben und Projekte“ (IP1) beziehungsweise um
- „Organisation von Hausaufgabenhilfe, Hausordnung oder Gestaltung von Schulregeln“ (IP7)

geht oder grundsätzlich alle Konferenzen einbezogen sein sollten und wie mit dem Abstimmungsmodus umgegangen werden sollte, wobei zwei Drittel der Befragten den Schulsozialarbeitern ein gleichberechtigtes Abstimmungsrecht einräumten.

Damit liegen die Zahlen diese Befragung weit über dem ermittelten Wert von Nieslony und Jongbloed, die im Jahr 2001 an einer Gruppe von 17 Lehrerinnen und Lehrern zweier Hauptschulen mit einem an der Fachhochschule Darmstadt entwickelten und mit einem Pretest erprobten Erhebungsinstrument für Lehrer und Schulsozialarbeiter zur Untersuchung von ‚Qualität in der realen interdisziplinären Kooperation‘ nur bei 23,5% dieser Population eine bedenkenlose und bei weiteren 29,4%⁷⁰ eine partielle Zusammenarbeit mit einer, den Erziehungsauftrag verbessernden Schulsozialarbeit ermittelten.

⁷⁰ Die Prozentwerte wurden der Studie entnommen

Im Rückblick auf die Erwartungshaltung der Interviewpartner an den drei Schulen und im Vergleich mit den zum Abschluss der Interviews noch einmal gestellten Frage nach den erhofften Wirkungen der Schulsozialarbeit in Bezug auf die vielfach monierten Defizite bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Abb. 12) besteht kaum Anlass, von einer Parallelität der Ergebnisse zu sprechen, so dass die Erkenntnis Jongebloeds und Nislonys: „Vermutlich wird im Zusammenhang einer ständig gleichgewichteten Kooperation und einer Öffnung der Schule zur Sozialpädagogik, um die Aufgabe umfassender Erziehung komplett wahrnehmen zu können, mit Skepsis begegnet“ (Jongebloed 2002, S. 77, S. 75) für diese Erhebung keine Relevanz zu haben scheint. Auch die unter III.2.4 erläuterte Tatsache, dass sich bei der Zusammenstellung der Stichprobe zumindest in zwei Schulen eher die Sympathisanten der Schulsozialarbeit für das Interview zur Verfügung stellten, kann nicht zur Klärung der großen Differenz beitragen. Eine ähnliche Sachlage darf auch bei dem Darmstädter Pretest-Ergebnis vermutet werden, „denn versendet wurden die Fragebögen an 75 Lehrerinnen und Lehrer“, „die Rücklaufquote betrug noch 23,6 Prozent“. Vermutet wurde, dass wegen der nahenden Sommerferien nur 17 Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt zurückschicken, wodurch aber auch das Fazit zulässig wird, dass sich nur die für Schulsozialarbeit besonders aufgeschlossenen Lehrkräfte dieser Mehrarbeit kurz vor den Ferien unterzogen.

3.3.9 DIE STOLPERSTEINE AUF DEM WEG ZU EINER INTERDISZIPLINÄREN KOOPERATION

Erstaunlich ist die Erkenntnis, dass die Sorge um geringe Akzeptanz oder um Bevormundung und Degradierung nicht nur, wie es immer beschrieben wurde, auf Seiten der Sozialpädagogen vorherrscht, sondern ein unbeschwertes Aufeinanderzugehen auf beiden Seiten durch diese latente Furcht vor mangelnder Anerkennung der Person, des Auftrages oder der Arbeit beeinträchtigt wird. Obwohl die Lehrerklientel a priori ein höheres Selbstbewusstsein hinsichtlich der akademischen Ausbildung und des vermeintlich höheren Stellenwertes ihres gesellschaftlichen Bildungsauftrages in die Begegnung mit der Sozialarbeit einbringt, ist das Auftreten vieler Lehrerinnen und Lehrer oftmals gekennzeichnet von Unsicherheit und Unbehagen bezüglich ihres pädagogischen Wirkens und des Umgangs mit den Schülern. Dementsprechend scheint die Schlussfolgerung legitim, dass die ausschließlich auf die Sozialpädagogen bezogene Erkenntnis: „Und so sind es denn auch die Komplexe, die bei der Zusammenarbeit zwischen der Berufsgruppe der Lehrer und der Berufsgruppe der Sozialpädagogen zuerst auffallen“ (Krenz 1984, S. 88), die der Sozialpädagoge Krenz schon Anfang der 80er Jahre aufgrund der in den norddeutschen Bundesländern gemachten Erfahrungen formulierte, gleichermaßen Gültigkeit besitzt für eine doch erhebliche Gruppe der Lehrkräfte.

Die Akzeptanz von Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partner in der Schule hat offensichtlich - zumindest in der Prephase - also vor der Einführung und den ersten Erfahrungen - sehr viel mit Emotionen und Sensibilität, mit Konkurrenzdenken und persönlichen Eitelkeiten, mit Ängsten und Unsicherheiten, mit persönlicher Verletzbarkeit und auch Unwissenheit zu tun, stehen sich doch beide Professionen in ihren unterschiedlichen Rollendefinitionen, Arbeitsweisen und Methoden eher fremd und unwissend gegenüber, so dass „die neuen Mitarbeiter an der Schule oft als Konkurrenten in Bezug auf die pädagogische Arbeit gesehen werden“ (Jongebloed 2002, S. 77). Deshalb scheinen sich gerade jene Lehrerinnen und in gleichem Maße auch die Lehrer, die sich in besonderem Maße um die sozialen Kontakte bemühten und auffallend pädagogisch interaktiv wirksam waren, von diesem Hilfsangebot zu-

rückzuziehen, wenn sie um ihre Anerkennung und ihre mühsam aufgebauten Beziehungen bei den Schülern bangen müssen, weil Sozialpädagogen „in ihrer möglichen Kumpelei mit Schülern“ diese „in ihrer Ablehnung von Schule bestätigen und sich zum weiteren Untergraben von Lehrer-Autorität ermuntert fühlen könnten“ (Lohmann 1984, S. 106).

So gesehen sind die an den drei Schulen partiell auftretenden Probleme weder neu noch einmalig, sondern werden schon seit ihren Anfängen in den 70er Jahren beschrieben: „Schulpädagogik und Sozialpädagogik wissen nichts voneinander. Und noch schlimmer als das, sie stehen einander vielfach mit Reserve, ja mit Misstrauen gegenüber“ (Bittner 1970, S. 11). Wulfers schrieb fast 30 Jahre später mehrfach von Widerständen, denn „bedingt durch ein fehlendes Schulprogramm, eine nicht hinreichend abgeklärte Trägerkonstellation, wechselseitige Vorbehalte von LehrerInnen gegenüber SozialarbeiterInnen und unterschiedliche Ausbildungsgänge (falls im Hinblick auf die konkrete Schulsozialarbeit überhaupt eine spezielle stattgefunden hat) treten verschiedentlich komplizierte und konflikterzeugende Situationen auf“ (Wulfers 1998, S. 10).

Unbewusst liegt möglicherweise für diese im Rahmen der Arbeit interviewten Lehrerinnen und Lehrer das Problem in der Sorge um eine „Implementation sozialpädagogischer Handlungsmuster in Schule“, die als Gefahr für die eigenen, lehrerspezifischen Handlungsmuster diese zulasten der Schule und ihres Einflusses umso mehr verwischen könnten, je weniger transparent sich die Schulsozialarbeit darstellt. Also erscheint es zwingend logisch, dass „die Handlungsaufträge in neuer Weise aufeinander abgestimmt werden müssen, und dass dies nur auf kommunikativem Wege möglich ist“ (Bettmer 2002, S. 19).

Sehr aufschlussreich waren auch in diesem Zusammenhang jene seltenen Dialoge, in denen sich durch eine auf den jeweiligen Partner reagierende und anschauliche Darstellung unbekannter Sachverhalte von Seiten des Interviewers eine Art vorsichtiger Gesinnungswandel im Gegenüber vollzog, weil ihm das eingebrachte Gedankengut bisher absolut unbekannt und/oder fremd beziehungsweise ohne weitere Erläuterung nicht logisch erschien:

- *„Ich wäre von mir aus nicht auf die Idee gekommen, dass die für uns etwas bringen könnten. Wenn sie das ansprechen, könnte ich mich mit dem Gedanken anfreunden.“ (IP2)*

Eine noch intensivere gedankliche Einlassung und Auseinandersetzung mit der Thematik der Schülerbeobachtung wird ersichtlich aus folgenden Zitatfragmenten des insgesamt sehr aufgeschlossen und selbstbewusst wirkenden IP21, bei dem trotzdem anfangs die ablehnende Haltung und die Aversion gegen eine Person im Klassenzimmer zu erspüren war:

- *„Was bringt das? Eine Beobachtungssituation ist nie eine normale Situation. Da frage ich mich, ob der Erfolg da echter ist, wenn er drin sitzt und versucht etwas abzuleiten.“*

Auf Grund einer näheren Erläuterung erfolgt abwägendes Nachdenken:

- *„Ja gut, wenn er oft hinten drin sitzt, je öfter – ich stelle mir das gerade vor — desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Ganze objektiver wird. – Ich könnte es schon jetzt einmal andenken.“*

Im weiteren Verlauf des Gedankenaustauschs kam es zu einer mutigen, fast selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Hintergründen seines Verhaltens:

-
- *„Doch, ich würde ihn doch reinlassen. Wir können nicht davon ausgehen, dass wir da vorn stehen und alles superrichtig machen und nur die Schüler die Schlechten sind. Was mir bislang zu kurz kommt – ich spür das jetzt richtig körperlich – das hat ja wahnsinnig viel mit Eitelkeiten zu tun! Ich will der gute Lehrer sein. Ich will nicht irgendwann hören, dass meine Klasse so gut funktioniert, weil der Sozialpädagoge so topp ist. Wenn ich mir meinen Kuchen backe, dann will ich ihn auch essen. – Und eitel sind wir Lehrer alle.“*

Inwiefern diese Erkenntnis nachhaltige Wirkung zeitigte, kann vielleicht im zweiten Interview eruiert werden. Vielleicht aber verdeutlicht eine solche oder ähnliche persönliche Entwicklung, bei der offensichtlich nur eine intensive Auseinandersetzung mit einer inneren Verunsicherung schon in der Lage ist Bedenken abzuschwächen,

1. einen Mangel an Information und an Gedankenaustausch bezüglich der Möglichkeiten und der beidseitig förderlichen Zielperspektiven integrativer Zusammenarbeit: *„Das ist eigentlich bei unserer Einführung schief gelaufen, dass das Kollegium in zwei Monaten darüber informiert wurde, wir haben einen Sozialpädagogen und wie stellt ihr euch das vor — dass da die Vorlaufphase zu kurz war. Es konnte sich nicht entwickeln. Es wurde uns einfach ein Programm aufgesetzt Es gab kaum einen Vorlauf.“* (IP24)
2. oder aber auch die Existenz eines von anderer Stelle aufgestellten einschränkenden Aufgabenkatalogs ohne Beteiligung des Kollegiums vor der Installation der Schulsozialarbeit.

Aus der Kenntnis der spezifischen Situation muss hier in gewissem Maße von beiden Gegebenheiten ausgegangen werden. In Vorverhandlungen wurde von Seiten des Trägers Jugendamt ein Rahmenkatalog festgelegt, in dem den Sozialpädagogen Unterrichtsbesuche beziehungsweise Schülerbeobachtungen strikt untersagt wurden, weil diese ausschließlich den Schulpsychologen vorbehalten sein sollten. Diese Maßnahme widerspricht der Forderung einer integrativen Schulsozialarbeit, „möglichst vielfältige Kooperationsbereiche anzustreben“ (Wulfers 1998, S. 10), „die auch vor den Klassentüren nicht Halt machen“ (Vögeli-Mantovani 2003, S. 33). Eine solche Maßnahme ist dann nicht akzeptabel, wenn die Kollegen eine solche Intervention für sich persönlich als erstrebenswert erachten, sie soll sicherlich niemandem aufoktroiert werden, aber im Bereich des Freiwilligen und somit Realisierbaren liegen. Die hier faktische Vorgehensweise fokussiert aber zwei weitere Stolpersteine auf dem Weg zu einer wirklich integrativen und interdisziplinären Schulsozialarbeit:

3. Die Abhängigkeit der Aufgaben- und Zielformulierungen sowie des Repertoires der Leistungen von dem jeweiligen Träger beziehungsweise dem Dienstherrn der Schulsozialarbeiter und seinen spezifischen Interessen (vgl. Interview II, Schule SCHI),
4. Die mögliche Provokation zusätzlicher Rivalitäten zwischen Schulsozialarbeit und einer dritten Profession, zum Beispiel der an einigen Schulen Münchens oder auch Bayerns wirkenden Schulpsychologen.

Auf das zum ersten Punkt beschriebene Manko wird in der Auswertung des zweiten Interviews noch einmal näher eingegangen, doch soll an dieser Stelle schon vorsichtig auf die Kuriosität der Situation hingewiesen werden. Wenn oftmals von dem Spannungsverhältnis zwischen den Institutionen Schule und Jugendhilfe gesprochen wurde, war es bisher die Schulsozialarbeit, die sich beklagte über ein von den Schulen übergestülptes Konzept und einer „Funktionszuschreibung von Seiten der Lehrerschaft“ (Jongebloed 2002, S. 77, S.3), die sie häufig nur zu Handlangern der Schule degradierte. Unter der Ägide der Jugendhilfeträger, die

sich berechtigter Weise vehement gegen eine solcher Unterordnung eigener Zielsetzungen unter jene der Schule zur Wehr setzten, aber auch der Aufwandsträger, werden jetzt teilweise diese Positionen umgekehrt. Schulen und Jugendarbeit formulieren nicht an einem gemeinsam zu entwickelnden Konzept für die Schulsozialarbeit, sondern dies wird ausgerichtet nach den eigenen, aus der Sozial und Jugendarbeit abgeleiteten Prioritäten oder an individuellen Einzelinteressen - wie im Folgenden beschrieben.

Hier beweist die Praxis die Unmöglichkeit des zeitlichen Aufwandes für die Schulpsychologen mehrere Schülerbeobachtungen in einer Klasse durchführen zu können, da diesen neben ihrer Lehrerfunktion ohnehin nur ein geringes Stundenkontingent für die Ausübung ihrer vielfältigen psychologischen Tätigkeit zur Verfügung steht, von dem zudem noch zwei Schulen partizipieren müssen. Trotzdem scheint sich dort, wo an der sicherlich sinnvollen Konzeption einer Merkmalsbeschreibung oder eines Aufgabenprofils für den Tätigkeitsbereich der Sozialpädagogen Psychologen federführend planen und darüber hinaus in der Planungsphase keine Kommunikation mit der Schule stattfindet, eine neue Qualität von Kompetenzstreit anzubahnen.

3.4 ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION DER INTERVIEWERGEBNISSE

Ausgangspunkt jeder sozialen Arbeit ist stets ein Problembezug, weswegen das Leitfadenterview I bei den Interviewpartnern mit einem umfangreichen Fragenkreis zur aktuellen Problemlage der Lehrer in die Thematik einführte. Dieser Auftakt orientierte sich nicht an den Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, sondern ausschließlich an der Situation der Lehrerinnen und Lehrer,

- weil deren Wohlbefinden und Arbeitsgesundheit eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von Bildungsarbeit sind und
- weil sich aus ihrer Bereitschaft zur Öffnung, Kooperation und Anerkennung einer gleichwertigen und unabhängigen Institution, die im Tenor dieser Arbeit wie die Schule selbst die Rangordnung eines Subsystems von gemeinsam angetriebener Schulentwicklung darstellt, Gelingen und Qualität der letztendlich geleisteten sozialen Arbeit in der Schule im Dienste der Schüler und der Lehrkräfte rekrutiert.

Schulsozialarbeit darf also gemäß dem Anspruch dieser Arbeit nicht mehr weiterhin „in der Rolle jenes traditionellen Dienstmädchens“ stehen, „das ganz den Interessen der Herrschaft verpflichtet ist, allseits verfügbar und diskret sein muss und schlecht bezahlt wird“ (Thiersch 1992, S. 150), sondern erhebt den gleichen Bedeutungsanspruch wie die Schule. Die Erhebung durch die Interviews beschäftigt sich allein mit der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer, eine adäquate Interviewstudie aus Sicht der Sozialpädagogen könnte eine sinnvolle Ergänzung vorliegender Ergebnisse sein.

Auf der Grundlage einer Bestimmung vielschichtiger Problemlagen von Lehrerinnen und Lehrern, die eine Vielzahl von Defiziten auf organisatorischer und arbeitshygienischer Seite, aber in den letzten Jahrzehnten auch zunehmend auf Seiten der Schüler beklagen, rechtfertigt sich die Installation einer Interventionsmaßnahme, geht es doch „in der Praxis der sozialen

Arbeit immer um den Abbau bestehender oder der Vorbeugung zukünftig erwarteter Schwierigkeiten“ (Schermer 2002, S. 65), also um korrigierende Therapie und um Prävention. Die eben zitierte Studie machte sich „die Wahrnehmung schulischer Problemlagen aus der Perspektive des Lehrers“ (ebd.), und zwar differenziert nach Grund- und Hauptschule und mit einer Population von 192 Lehrkräften, zur Aufgabe. Das Erhebungsinstrument war ein Fragebogen mit insgesamt 31 Items zu den möglichen Problemlagen, die in der Einschätzung der befragten Lehrkräfte bezüglich der „Häufigkeit des Auftretens“ und der „Wichtigkeit eines korrektiven oder präventiven Eingreifens“ auf einer fünfstufigen Skala gewichtet wurden. Dabei ging es um Delikte wie Erpressung, Diebstahl, illegale Drogen, sexuellen Missbrauch, Schwangerschaft, Selbstmord, Essstörungen, Alkoholkonsum, ... und am Rande nur um die vielseitigen und eher alltäglichen Störungen des Unterrichts durch Verhaltensauffälligkeiten sowie Lern- und Verhaltensdefizite, wie sie in diesen Interviews als eklatante Störfaktoren eines geregelten Unterrichts ermittelt wurden. Obwohl diese im Gegensatz zu den erstgenannten Faktoren des „delinquenten Verhaltens“ und der „unangemessenen Belastungsverarbeitung“ in der geringeren Anzahl aufgeführt sind, erzielten Belastungsfaktoren wie „Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen“, „Störverhalten im Unterricht“, „kein Interesse am Unterricht“, „keine Mitarbeit im Unterricht“, „Aggressives Verhalten“ und „Hyperaktivität“ auch hier die höchsten Werte hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit, wodurch die vorliegenden Ergebnisse bezüglich des alltäglichen Belastungspotentials für Lehrerinnen und Lehrer unterstützt werden.

Obwohl diese allgemeinen, einen gewöhnlichen Schulalltag betreffenden Werte für Problemhäufigkeit an der Spitze der Rangordnung standen, wurden sie hinsichtlich ihrer Wichtigkeit eines korrektiven und präventiven Eingreifens verständlicherweise weit geringer eingestuft⁷¹ als die Faktoren des „delinquenten Verhaltens“ und der „unangemessenen Belastungsverarbeitung“, beschreiben diese doch essentielle Problemstrukturen, die aber immer noch eher vereinzelt den ganz normalen Schulalltag belasten. Die Notwendigkeit einer Schulsozialarbeit von dem Auftreten solcher extremen Problemlagen abhängig zu machen, scheint irrational und entspricht nicht dem aktuellen Belastungsstandard der Lehrerinnen und Lehrer an ganz normalen Hauptschulen. Dabei soll natürlich nicht abgestritten werden, dass die drei Interview-Schulen in einer gewissen Regelmäßigkeit mit allen genannten Delikten sowie den negativen Formen von Vermeidungsverhalten und Belastungsverarbeitung konfrontiert werden und dann einer unverzüglichen sozialpädagogischen Intervention mit anschließenden korrigierenden oder gar therapierenden Maßnahmen bedürfen, aber die Ergebnisse spiegeln nicht den ganz durchschnittlichen Schulalltag. Somit ist es auch nicht verwunderlich, wenn die Studie zu dem Ergebnis gelangt, dass rein aufgrund der mit diesem Ansatz ermittelten Werte eine flächendeckende Schulsozialarbeit nicht zu begründen wäre.

Konträr dazu geht diese Arbeit, gestützt durch das theoretische Fundament und die Praxisausagen der Lehrerinnen und Lehrer aus den drei Hauptschulen, von der Annahme aus, dass verhaltensauffälliges, aggressionsgeladenes und lernbehinderndes Verhalten als Folge vorangegangener, aus dem Blickwinkel der Schule missglückter Sozialisationsverläufe nicht mehr die Ausnahme, sondern normale Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen der Gegenwart sind, also nicht mehr als Abweichung, sondern als Normalität jugendlicher Sozialisa-

⁷¹ Diese Zuordnung erfolgte ebenso von den Grundschullehrkräften, obwohl die Probleme für Grundschulen keinerlei Relevanz hatten, sie aber offensichtlich nicht nach der persönlichen Bedeutung im Schulalltag, sondern nach ihrer darüber hinausreichenden Wichtigkeit und Nachhaltigkeit eingestuft wurden.

tionsverläufe eingestuft werden müssen. Unter diesem Gesichtspunkt sind für die Schule „hinsichtlich der Grundlagen für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Unterrichts [...] erhebliche Abstriche zu machen. [...] Zwei Drittel (64%) von ihnen [den Lehrern] haben häufig oder sehr oft mit Unterrichtsstörungen zu tun.“ (Bettmer 2002, S. 22) Lehrerinnen und Lehrer sind nach eigenen Aussagen nicht mehr belastet durch berufsspezifische Aufgaben und Anforderungen, die im Gegenteil viele gerne und mit größerer Intensität ausführen möchten, sondern durch die nicht zu leistenden vielfältigen täglichen Sozialisationsprozesse, Reaktionen auf Störmanöver und Interventionsmaßnahmen in Konfliktsituationen unterschiedlichster Art und Ausprägung. „Die Schule ist also mit den Wirkungen einer hohen Belastung von Schülern und entsprechenden Beeinträchtigungen des Schulbetriebs konfrontiert“ (ebd.). Daraus leitet sich der Anspruch der Schulsozialarbeit für eine sehr große Klientel von Kindern und Jugendlichen ab: „Jugendhilfe kann sich auch und gerade in Bezug auf Schule nicht mehr auf präskriptiv eingrenzbar Personengruppen beschränken, sondern muss von einem Unterstützungsbedarf bei potentiell allen Kindern und Jugendlichen ausgehen“ (ebd.).

Unterstützung aber können Lehrerinnen und Lehrer weder im direkten Umfeld durch Vorgesetzte, Eltern oder Begleitmaßnahmen noch durch die Öffentlichkeit und ihre Einschätzung der Lehrertätigkeit erfahren, obwohl gerade dieses Bedürfnis nach sozialer Unterstützung, nach Feedback und Würdigung der Arbeit recht ausgeprägt ist.

Ausgehend von dieser Prämisse versucht der zweite Teil des Interviews jene Schnittmenge zwischen Schule und Jugendsozialarbeit auszuloten, die in der gegenwärtigen Diskussion um Schulentwicklung und PISA-Konsequenzen einen realistischen Ansatzpunkt für eine gelingende Kooperation beider Systeme bietet. Gleichzeitig richtet sich der Fokus auf die Perspektive, Schulsozialarbeit „für einen zunehmend weiter gefassten Bereich von Problemstellungen verfügbar“ (ebd.) zu machen als dies in der vorangehend beschriebenen Studie angedacht wurde, so dass sie als Basis für eine gelingende, parallel verlaufende Selektion und Integration möglichst zahlreicher Schülerinnen und Schüler gelten kann.

In diesem Zusammenhang zeigte sich allerdings eine große Zurückhaltung der Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ und der damit verbundenen offenen und kooperativen Arbeitsweisen. Wie die Konfrontation der Lehrkräfte mit den Optionen einer intensiven interdisziplinären Interaktion in allen drei Schulen offenbarte, gaben sie sich alters- und geschlechtsunabhängig weitgehend zurückhaltend bis strikt ablehnend bei den Fragenkomplexen um Weiterbildung und Zusammenarbeit im Bereich der Schülerbeobachtungen sowie der Akzeptanz etwaiger kritischer Einwände hinsichtlich der eigenen pädagogischen Qualifikationen. Die tabellarischen Anordnungen (vgl. **Anhang 6** Tab. A4 und Tab. A5) weisen nur unbedeutende, aber nichtsignifikante Abweichung für eine bestimmte Altersgruppe der Lehrerinnen beziehungsweise Lehrer auf. Das aber bedeutet, dass die Ursachen dieser Grundhaltungen in der jeweiligen Persönlichkeit der Lehrkräfte begründet sein muss, eine Annahme, die den Versuch einer zusätzlichen Generalisierung durch Idealtypisierung hinsichtlich bestimmter, festzulegender auftretender Kriterien bedeutsam werden ließ.

4. GENERALISIERUNG DURCH BILDUNG VON IDEALTYPEN

Um die Fülle der Wissensbestände aus den Interviewskripten zu verallgemeinerbaren Aussagen über die interviewten Lehrer und ihre Position hinsichtlich einer Integration des gleichberechtigten Subsystems Schulsozialarbeit (beziehungsweise Jugendsozialarbeit) in den schulischen Organisationsprozess noch weiter zu reduzieren, soll der systematischen, eher synoptisch-deskriptiven Interpretation der aus den Rohdaten abgeleiteten Kategorien der Versuch einer generalisierenden Strukturierung auf einem höheren Abstraktionsniveau folgen.

Dieses Ausgehen vom empirischen, durch Kodierung schon differenzierten Material und eine von Weber als „einseitige Steigerung eines Gesichtspunkts“ (Weber 1991, S. 438) beschriebene, hier angewandte Technik weist schon darauf hin, dass als „Typisierungskriterium“ mit dem Ansatz des ‚Idealtypen‘ operiert wurde, um „Fälle mit besonders markanten Eigenschaften“ (Mayring 1999, S. 105) zu rekonstruieren, das heißt auf diese Thematik bezogen: Um latente für Lehrer typische Handlungsmuster in der Interaktion von subjektiv belasteten Lehrerinnen und Lehrern und der für Lehrer bislang für sie unbekanntem potentiellen Entlastungsinstitution Schulsozialarbeit darzustellen.

4.1 KLASSIFIKATION DER KATEGORIEN

Mit Hilfe einiger geeigneter Kategorien wurden mittels Isolieren und Kombinieren ähnlicher Merkmale die jeweils typischen Ausprägungen bezüglich lehrerspezifischer Einstellungen, Handlungen und Absichten zu bestimmten generalisierenden Gruppierungen zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt. Diese induktive Strukturierung des Untersuchungsbereichs kann trotz der geringen Zahl von nur 29 untersuchten Fällen zu einer Art Typisierung mit einem gewissen Allgemeinheitsgrad führen, wenn das gesammelte Akteurswissen⁷² aus den Interviews hinreichend prägnante und konvergente Merkmale zur Verfügung stellt. Diesbezüglich begünstigend wirkte sich die Zugehörigkeit der Forscherin zu der zu erforschenden Lebenswelt der Interviewpartner und somit zu dem zu untersuchenden Feld aus, weil sie folglich über ein erhebliches Maß an so genanntem Alltagswissen hinsichtlich der Realität des schulischen Geschehens und der alltäglichen berufsspezifischen Probleme verfügt, selbst also zu dem Kreis der befragten Experten gehört. Auf der Basis dieses Hintergrundwissens wurden a priori schon diejenigen Themenfelder für den Leitfaden festgelegt, mit deren Hilfe das teilweise auch intime Expertenwissen der Lehrerinnen und Lehrer erfragt wurde. Für die nachfolgende Typologie bedeutsam waren Aussagen in folgenden Bereichen:

- die allgemeinen Geschehnisse in der Lebenswelt Schule,
- die typischen alltäglichen Handlungsprobleme und belastenden Störungen,
- die entwickelten Interventions-Strategien und Lösungs-Routinen sowie ihrer grundlegenden Wirksamkeit,

⁷² Kelle und Kluge stellen in ihrem Buch über den Weg „vom Einzelfall zum Typus“ das Akteurswissen als Alltagswissen der Versuchspersonen dem Forscherwissen als sinnvolles, wenn nicht oftmals sogar notwendiges Vorwissen der empirisch Forschenden gegenüber.

-
- die blockierenden Einschränkungen,
 - die erlittenen Frustrationen und psychischen Beeinträchtigungen,
 - die eingeforderten Unterstützungsleistungen und ihrer Effektivität,
 - die Offenheit hinsichtlich einer Kooperation mit dem innovativen, aber eigenständigen Unterstützungssystem der Schulsozialarbeit,
 - die persönliche Loyalität gegenüber den Handlungsträgern eines solchen Systems,
 - der jeweilige Umgang mit dem potentiellen Konfliktpotential einer solchen neuartigen Unterstützungskultur.

Bei diesem Vorgehen werden keine theoretischen, schon definierten und operationalisierten Konzepte oder Typeneinteilungen bestätigt, sondern diese emergieren quasi aus den empirisch gewonnenen Daten, die in der „Auseinandersetzung mit der Realität einer sozialen Lebensform“ (Kelle 1999, S. 27) gewonnen werden. Selbstverständlich besteht Klarheit darüber, dass bei der untersuchten kleinen Fallzahl die Zuordnung gefundener Situationsdefinitionen und Handlungsmuster zu den im Folgenden eruierten und fixierten Lehrer-Typen nicht repräsentativ sein kann für die Grundgesamtheit aller Lehrerinnen und Lehrer. Das allerdings konnte und sollte auch nicht das Ziel dieses Beitrags einer Typisierung sein, sondern vielmehr sollten Merkmalskombinationen aufgespürt werden, die für das Gelingen oder Scheitern des kooperativen Ansatzes „Schulsozialarbeit an Schulen“ aufschlussreich sein könnten. Dies entspricht auch dem Verständnis von Terhart, der in einer Abhandlung über Lehrerbiographien betont, dass es „bei der Typenkonstruktion ... nicht um empirische Vollständigkeit bis ins Detail“ geht, „sondern um ein Verständlichmachen von Wirklichkeit mit den Mitteln der Abstraktion und Akzentuierung“ (Terhart 1995, S.252).

4.2 FESTLEGUNG DES OBJEKTBEREICHS

Im Mittelpunkt des Forscherinteresses standen bei einer typologischen Analyse des Materials demzufolge die Einstellungen der interviewten Lehrer zur Schulsozialarbeit, und zwar zum einen hinsichtlich ihrer inneren Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen wie:

1. Wahrnehmung von Hilfs- und Unterstützungsangeboten in schwierigen Situationen des Schulalltags zur Überwindung jener, von Schülern ausgehender, eine effiziente Unterrichtsarbeit einschränkender Bedingungen im Klassenzimmer. Dazu gehört auch die für Lehrer oft schwierige Kontaktaufnahme zu den vielgestaltigen gesellschaftlichen sozialen Dienstleistungsangeboten. (Stichwort: Hilfe + Unterstützung – H/U)
2. Zustimmung zu einer potentiellen situationsabhängigen Problemerkennung und –analyse durch die Sozialpädagogen an der Schule, und zwar aus ganzheitlicher Sicht während des Unterrichts im Klassenzimmer und über einen längeren Zeitraum hinweg. (Stichwort: Schülerbeobachtung – SB).
3. Akzeptanz des Sozialpädagogen als Experten hinsichtlich der Kenntnisse, Fähigkeiten und Umsetzungsmöglichkeiten in pädagogischen, präventiven und sozialen Fragekomplexen und die gleichzeitige Bereitschaft zur Nutzung dieser Ressourcen vor Ort durch eine begleitende Beratung, Schulung und Weiterbildung der Kollegen durch die Sozialpädagogen an den jeweiligen Schulen. (Stichwort; Weiterbildung – WB).

Zur Gewährleistung eines umfassenden Überblicks wurden wiederum Tabellen entworfen, die alle für das Verhaltensmuster möglich erscheinenden Merkmale zusammenfassten (siehe **Anhang 8**, Tab. A9 bis A15). Positive Äußerungen, die auf die Wahrscheinlichkeit einer Einlassung in dem jeweiligen Kooperationsbereich schließen lassen, werden in diesen Auswertungskonzepten mit einem ‚x‘ gekennzeichnet, leere Felder signalisieren Ablehnungen des jeweiligen Angebots. Eine von der Person des Sozialpädagogen abhängig gemachte Entscheidung wurde stets mit einem ‚P‘ gekennzeichnet.

Der zweite Interessensbereich setzt sich auseinander mit dem für die Lehrkräfte vermutlich latent vorhandenen Konfliktpotential durch eine derart intensive und offene Kooperation zweier gleichrangiger, aber anfangs doch fremder, nicht frei wählbarer Partner und innerhalb eines, in den meisten Fällen doch recht sensiblen Lehrer-Schüler-Beziehungsgefüges. Wie die Antworten zeigten, geht es vielfach nicht nur um so genannte Schwellenängste, sondern um ganz persönliche Eitelkeiten sowie Sorgen bezüglich einer persönlichen Bloßstellung oder um Kompetenz- als auch Konkurrenzprobleme. Analog erfasst die Analyse Aussagen zu den Merkmalen:

1. Konkurrenz als Argwohn der Lehrerinnen und Lehrer vor einem Eindringling in das individuelle, oft mühsam aufgebaute Beziehungsgefüge zu den Schülern.
2. Pädagogisches Gewissen als Unbehagen vor einer möglichen Kontrollinstanz bezüglich eigener pädagogischer Fähigkeiten oder gar zur Bewertung der persönlichen Autorität in methodisch-didaktischen Vorgehensweisen.
3. Kompetenz als Streitpunkt für diffuse Zuständigkeitskonflikte hinsichtlich einer Weiterqualifizierung von Lehrkräften auf der Grundlage fachspezifischer Kenntnisse sowie persönlicher und materieller Beratungsangebote der Sozialpädagogen, um damit Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Bemühen zu unterstützen, ein eigenes Kräfte- und Handlungspotentials zu entwickeln, das sie befähigt, in erzieherischen und sozialen Unterrichtsbezügen eigenverantwortlich zu reagieren und die richtigen Angebote der Umwelt sinnvoll zu nutzen.

Auch hier kam es zur analogen Kennzeichnung mit dem Symbol ‚P‘ für eine personenabhängige Alternative, dem Zeichen ‚x‘ für die Negierung einer Konflikthypothese und dem leeren Feld zur Darstellung einer Übereinstimmung des Interviewpartners mit der durch den Interviewer aufgestellten fiktiven Konfliktkonstellation. Diese Wahl der Zeichenzuordnung erlaubt eine unverzügliche Übersicht über die Haltung der einzelnen Lehrkraft:

- Eine positiv aufgeschlossene und wenig ängstliche Haltung gegenüber der Innovation Schulsozialarbeit äußert sich durch eine Häufung der ‚x‘-Symbole mit einem zu erzielenden Maximum von sechs gleichen Zeichen.
- Das Auftreten des Buchstaben ‚P‘ verrät eine gewisse Ambivalenz des Interviewpartners in dem entsprechenden Handlungsraum, der sich mit dieser bewussten Kopplung seiner Entscheidung an die Person des Sozialpädagogen noch einen gewissen Entscheidungsspielraum wahrt. Eine Häufung dieser Antworten weist auf eine noch eher unsichere Bewertung der neuen Situation.
- Viele weiße Felder hingegen lassen auf eine für die eigene Person wenig oder gar nicht akzeptable Einmischung der Schulsozialarbeit und somit der zukünftigen Sozialpädagogen in die schulische beziehungsweise unterrichtliche Arbeit schließen.

Für alle durchgängig gestrichelten Felder gab es im Interviewverlauf keine gültige oder eindeutig verwendbare Aussage.

Für eine weitere Abgrenzung der „Typisierungsdimension“ müssen darüber hinaus jene „Materialbestandteile“ festgelegt werden, über die in Beziehung zu den oben beschriebenen Merkmalen „typisiert werden soll“ (Mayring 1999, S. 106), und zwar mit dem Focus auf jene unterschiedlichen Merkmale, die Aufschluss geben könnten auf die jeweils spezifische Haltung der einzelnen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Haltung zur Schulsozialarbeit.

Zu diesem Zweck wurden nun jeweils aus dem ersten Teil der Interviews zusätzlich zu den demografischen Merkmalen Geschlecht und Dienstalter Statements zu folgenden Vergleichskriterien herausgefiltert und tabellarisch registriert

- Die im Verlauf der Gespräche erwähnten und tabellarisch erfassten Belastungskriterien aus den Bereichen ‚Unterricht‘, ‚Organisation‘, ‚Arbeitshygiene‘ und ‚Tätigkeitsmerkmale‘ (vgl. **Anhang 7**, Tab. A6 - A8);
- die Einschätzungen zur vergleichsweise geleisteten Mehrarbeit in den letzten Jahren hinsichtlich
 - a) der reinen berufsadäquaten Vor- und Nachbereitung,
 - b) des Mehraufwandes zur reibungsfreieren alltäglichen Unterrichtsbewältigung und/oder zur Aufrechterhaltung der Eigenmotivation,
 - c) des zusätzlichen Einsatzes bezüglich persönlicher Karriere bedingter Fort- und Weiterbildung,
- persönliche Bewertungen einer subjektiv empfundenen psychischen Überforderung in vier Ausprägungen von ‚nicht überfordert‘ (leeres Feld), ständiges Gefühl der Überforderung (x), Burnout gefährdet in der Vergangenheit und/oder augenblicklich (xx) und schon durchlittener Burnout (BO),
- Aussagen über die bisher gezeigte Tendenz, in erlebten unterrichtlichen oder schulischen Krisensituationen
 - a) interne Hilfe von anderen Personen (R = Rektor, S-Psy = Schulpsychologe, KL = Klassenlehrer, K = Kollegen),
 - b) oder externe Unterstützung durch Ämter und Institutionen (JA = Jugendamt, ASD = Allgemeiner Sozialer Dienst, Prop = Prob-Shop-Drogenberatung, HO = Heilpädagogischer Hort, P = Polizei) einzuholen.
Eine Bewertung der Effizienz wird mit einem (+) oder (-) angezeigt,
- die Beurteilung der bewusst aufgebauten persönlichen Bindung zu den Schülern von normal (leeres Feld) über intensiv (x) bis zum erstrebten Vater- oder Mutterersatz (xx).
- Die dreistufige Einschätzung der Wirksamkeit selbst entwickelter und/oder erprobter Sanktionen und Disziplinierungsmaßnahmen als ‚nachhaltig‘, ‚temporär – partiell‘ oder ‚wirkungslos‘.

4.3 IDEALTYPEN DURCH KONTRASTIERUNG

An Hand der beschriebenen Festlegung des Objektbereichs mit insgesamt zehn Merkmalen wurden nun die unterschiedlichen „rekonstruierten Fallverläufe nach dem Prinzip maximaler [...] Kontrastierung zueinander in Beziehung gestellt“ (Weber 1991, S. 218). Um Homogenität von jeweils einem der Elemente innerhalb eines entstehenden Typus zu gewährleisten, wurden die tabellarisch angeordneten Daten mit Hilfe der Sortierfunktion nacheinander nach den einzelnen Merkmalen und ihren Dimensionen arrangiert, wobei eine farbliche Markierung der jeweils untersuchten Merkmale die zügige Eliminierung von Clustern erlaubte. Einige der so entstandenen, nach unterschiedlichen Merkmalen sortierten Tabellen sind mit zusätzlichen Erläuterungen im ‚Anhang 8‘ zusammengestellt. Aus diesen so gebildeten zehn Teilgruppen konnten auf Grund weiterer gemeinsamer Eigenschaften beziehungsweise ähnlicher Merkmale additiv folgende drei Idealtypen konstruiert werden (vgl. Tab. A9 bis Tab. A11).

4.3.1 TYP I: DIE AUTARKEN

Interviewpartner des **Typs I (Verhaltensmuster ‚A‘)** (Tab. A9) fallen ins Auge durch die Tatsache, dass sie in ihrem bisherigen Berufsleben noch in keiner Situation interne Unterstützung durch ihre Kollegen beziehungsweise den Rektor oder externe Hilfsangebote öffentlicher Institutionen und sozialer Dienste im weitesten Sinne eingeholt haben, vermutlich weil eine solche Alternative für ihre Person mit einem erheblichen Prestigeverlust einhergehen würde. Hinter der scheinbaren Stärke, autark jede Situation selbst beherrschen zu können, kann sich Unsicherheit und vor allen Dingen die Sorge vor Gesichtsverlust in der Öffentlichkeit, bei den Kollegen und Eltern und natürlich auch vor den Schülern verbergen, die darauf mit noch größerer Häme reagieren könnten.

Analog sehen Vertreter dieses Musters im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit einem Sozialpädagogen im Rahmen der Schulsozialarbeit und im Kontext mit Schulentwicklung keine für sie erstrebenswerte Kooperationsbasis und begegnen einer potentiellen Interessengemeinschaft schon im Vorfeld mit Skepsis. Man lässt sich nicht gerne beobachten hinter der verschlossenen Klassentür, ebenso wenig möchte man sich im Sinne einer Weiterbildung Ratschläge geben lassen von solchen Personen, die rein gefühlsmäßig in einer imaginären Hierarchie unterhalb der eigenen Position angesiedelt sind! Mit einem eher schwachen Selbstwertgefühl, einer trotz dokumentierter Souveränität gering ausgebildeten Kompetenzüberzeugung und der Abhängigkeit von der ‚öffentlichen‘ Meinung fürchten die Autarken den Verlust der Kontrolle über personenbezogene Informationen und den gleichzeitigen Mangel an Transparenz durch eine intensive Gemeinschaftsarbeit zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. Ihre Selbsteinschätzung korreliert nicht mit ihren tatsächlichen Leistungen und Handlungen, sondern mit einer fragwürdigen Fremdeinschätzung durch die Umwelt. Ergo fürchten die Autarken weniger die Konkurrenz durch einen kumpelhaften, jovialen Sozialpädagogen – ihr Beziehungsgefüge zu den Schülern ist ohnehin zwar wohlwollend, aber betont distanziert und sachlich - vielmehr aber scheuen sie eine aus ihrer Perspektive ihre Persönlichkeit degradierende Kritik und das Einmischen in vermeintliche Kompetenzbereiche der Lehrerklientel. Der Sozialpädagoge ist eine sinnvolle Anlaufstation für Schüler – der Lehrer präferiert freundliche Distanz.

Insgesamt empfinden die autarken Lehrkräfte im Vergleich zur Gesamtheit keine Mehrbelastung durch ein notwendiges zusätzliches Engagement zur Alltagsbewältigung, bedürfen also auf Grund der erschwerten schulischen Interaktionsbedingungen im heutigen Schulalltag keiner die Eigenmotivation fördernden Techniken beziehungsweise keines zusätzlichen Aktivismus zur Vermeidung von Störaktionen. Entsprechend zeigen sie auch keine Anzeichen von Überforderung beziehungsweise verbalisieren im Interview keinen diesbezüglichen Zusammenhang.

4.3.2 TYP II: DIE SELBSTWIRKSAMKEITS-ÜBERZEUGTEN

Die Vertreter des **Typs II (Verhaltensmuster ‚S‘)** (Tab. 10) heben sich von den Kolleginnen und Kollegen ab durch ihre optimistische Überzeugung, dass die Wirksamkeit ihrer ganz persönlichen Disziplinierungs- und Interventionsmaßnahmen ausreicht, um ein effektives Arbeiten im Unterricht weitgehend zu garantieren. Damit ist keinerlei Aussage über Stil und Methoden verbunden – diese können sowohl eher autoritärer als auch äußerst liberaler Art sein, ebenso kann es sich um eine logotrope oder paidotrope Lehrerpersönlichkeit⁷³ handeln - es geht lediglich um eine Art selbst empfundener Wirksamkeit und Kompetenz als quasi „auto-suggestive Selbstwirksamkeit, die keinerlei Rückkopplung bedarf, weder zu Kollegen, noch zur Gesellschaft oder Wissenschaft“ (Gehrmann 2003, S. 100). Dieses Phänomen erklärt sich aus dem persönlichen Souveränitätsgefühl, weitgehend selbstständig über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung der Konfliktsituation im Unterricht zu verfügen und nur in extremen Notlagen wie Drogenkonsum, Schwangerschaft einer Schülerin, Essstörungen, körperliche Gewaltdelikte oder Missbrauch auf ein zusätzlich externes Hilfsangebot zurückgreifen.

Entsprechend verspüren sie – trotz einer positiven Grundhaltung zur Schulsozialarbeit – nicht das Bedürfnis, sich selbst - ähnlich wie die Autarken – in ein Unterstützungskonzept mit dem Sozialpädagogen einbinden zu lassen. Sie bauen vielmehr auf die Eigenkompetenz und sind stolz auf das von ihnen angestrebte intensive persönliche Verhältnis zu den Schülern, das diese emotional stark an die Person der Lehrkraft bindet und in dem sie oftmals bewusst die fürsorgliche Mutter- oder Vater-Rolle übernehmen. Insgesamt erhalten die sozialpädagogischen und gleichzeitig beziehungsfördernden Strategien einen hohen Stellenwert.

Der Glaube an die persönliche Wirksamkeit wiederum lässt Vertreter dieser Gruppe die Alltagsbelastungen des Lehrerberufs offensichtlich leichter ertragen, denn sie bedürfen - ebenso wenig wie die Autarken - keines zusätzlichen, durch die veränderten sozial-pädagogischen Anforderungen bedingten Engagements zur Alltagsbewältigung.

In der Konsequenz aus einer Kompetenzüberzeugung als „situationsspezifisches Element“ (Weinert) (vgl. III.1.2.3.3) müssen die Selbstwirksamkeits-Überzeugten – ebenfalls analog zu den Autarken - im spezifischen Konfliktbereich Unterricht weniger die Konkurrenz des Sozialpädagogen fürchten als vielmehr

⁷³ Nach Caselmann gibt es die Unterscheidung der Lehrerpersönlichkeit hinsichtlich seiner schwerpunktmäßigen Orientierung im Unterricht: Der logotrope Typus arbeitet vorwiegend fachorientiert ohne explizite Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte, wohingegen der paidotrope Lehrertyp ausgesprochen schülerorientiert arbeitet.

-
1. eine mögliche, aus ihrer Sicht nicht akzeptable weil nicht kompetente Kritik (pädagogisches Gewissen) an allgemein pädagogischen Handlungsstrategien und gruppendynamischen Ablaufprozessen und/oder
 2. einen möglichen Kompetenzverlust durch ein reklamierendes Einmischen einer institutionell paritätischen Profession (Kompetenz),

so dass die Vertreter dieses Typs die Bereiche Unterrichtsbeobachtung und Weiterbildung durch den Sozialpädagogen aus Gründen des persönlichen Renommees weitgehend ablehnen.

Aus diesem Selbstverständnis heraus bleibt Schulsozialarbeit eine Einrichtung für die Schüler, die nur sekundär entlastend auf die Arbeit der Lehrkräfte einwirkt, als sie sich der schwierigen, verhaltensgestörten Kinder und Jugendlichen annimmt, diese möglicherweise therapiert beziehungsweise diszipliniert oder Kontakte zu den entsprechenden sozialen Hilfs- und Jugend-Einrichtungen herstellt. Schulsozialarbeit wird nicht verstanden als aktives Unterstützungskonzept im Sinne eines direkten, fallbezogenen und kooperativen Intervenierens am Ort des Geschehens, also im Klassenzimmer, oder als Beratung der Lehrerinnen und Lehrer explizit zum Erwerb sozial-pädagogischer Kompetenzen und Routinen.

4.3.3 TYP III: DIE KOOPERATIVEN

Der **Typ III (Verhaltensmuster ‚K‘)** (Tab.11) wird primär charakterisiert durch die ausgeprägte Tendenz zur Kooperation mit anderen Experten oder auch öffentlichen Einrichtungen. Lehren und Erziehen – also die Kernbereiche der Schule - beruhen auf komplexen Kommunikationsprozessen, die abhängig sind von der Interaktionskultur aller Beteiligten. Eine hinlängliche Kommunikationsbereitschaft kann den Vertretern dieses Typs insofern zugesprochen werden, als sie offensichtlich in einer schulinternen oder externen Rückkopplung mit anderen pädagogischen Autoritäten wie Rektoren und Schulpsychologen oder professionellen Stützsyste-men wie Jugendamt, Prop-shop oder den Allgemeinen Sozialen Diensten nicht den Makel des persönlichen Versagens oder Prestigeverlusts sahen und sich auch von oftmals geringen Erfolgsquoten nicht beeinträchtigen ließen.

Auffällig sind gleichzeitig exzessive Ausprägungen in dem Merkmal „Überforderungstendenzen“. Diese rekrutieren aus einem intensiven Erleiden des täglichen Antagonismus eines komplexen beruflichen Anforderungsprofils und widersprüchlicher Gegebenheiten in Schule und Klassenzimmer. Lehrkräften dieses Typs gelingt es trotz oft langjähriger Berufserfahrung nicht, die Spannung zwischen den selbst gesteckten Zielen einerseits und dem tatsächlich Machbaren oder Erreichten andererseits zu lösen, so dass sie nicht nur sehr intensiv unter der Disziplin- und Respektlosigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der starken Unruhe und den Verhaltensauffälligkeiten leiden, sondern Tätigkeitsmerkmale wie ‚Wirkungslosigkeit des Handelns‘ und ‚Feedbackdefizit‘ als äußerst belastend empfinden

Für die reguläre Alltagsbewältigung müssen sie ein erhebliches zusätzliches Engagement aufbringen zwecks Förderung der Eigenmotivation und zum Erwerb zusätzlicher Strategien zur Problemlösung und Konfliktbewältigung. Die subjektive Bedeutsamkeit der persönlichen Beziehung zu möglichst jedem einzelnen Schüler – und vorrangig zu jedem Problemschüler - fordert diesen Lehrertypus dazu auf, sich intensiv mit dem sozialen Umfeld dieser Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen, ihre Problematik zu verinnerlichen und ‚mit nach Hause

zu nehmen', um permanent nach Lösungsmechanismen zu suchen. Diese „subjektive Redefinition des pädagogischen Auftrags“, wie Schönwalder dieses Phänomen der Überforderung im „prinzipiell offenen Lehrerauftrag“ bezeichnet, verführt die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typs zur Überschätzung ihres Kräftepotentials, weil sie sich die vielen unausgesprochenen Erziehungsaufträge zueigen machen, für ihre Schützlinge eine fast elterliche Fürsorge zur Kompensation jeglicher Art von Defiziten übernehmen und sich infolgedessen auch verantwortlich fühlen für die oftmals zum Scheitern verurteilten Sozialisations- und Bildungsprozesse. Entsprechend leiden viele dieser Lehrkräfte rein subjektiv immer häufiger unter dem Gefühl permanenter Anspannung und Überforderung und beobachten an sich selbst typische Symptome des gefürchteten Ausgebranntseins.

Sie sind es dann aber auch, die jeden Strohalm zur Realisierung ihres persönlichen Anspruchs einerseits, aber auch zur unmittelbaren Entlastung andererseits ergreifen und nach möglichen Unterstützungsangeboten suchen. Haben sie bisher auf die herkömmlichen Hilfsangebote zurückgegriffen, begrüßen sie jetzt enthusiastisch die Verortung eines professionellen Stützsystems an der Schule selbst, das bei auftretenden Problemen jeder Art unverzügliches interdisziplinäres Eingreifen in Aussicht stellt.

Der Kreis schließt sich schließlich durch die ausnahmslos höchste Bereitschaft nicht nur zur vielseitigen Zusammenarbeit im Dienst am Schüler, sondern auch in der Akzeptanz pädagogischer Ratschläge, kritischer Hinterfragungen (pädagogisches Gewissen) und Weiterbildungs- oder gar Supervisionsangeboten. Zur Verbesserung des einmal akzeptierten Erziehungsauftrages und mit dem Ausblick auf eine potentielle psychische und auch arbeitsmäßige Entlastung nehmen diese Lehrerinnen und Lehrer fast bedenkenlos jedes Kooperationsangebot des für sie vertrauenswürdig erscheinenden Systems an.

4.4 ZUORDNUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

In einem weiteren Durchgang wurde „mit diesem Set an Typen das Material herausgefiltert, das die Typen besonders anschaulich und detailliert beschreiben kann“ (Mayring 1999, S. 106). Mit Hilfe von Zitaten im Originalwortlaut, die sich ganz explizit beziehen auf die Fremdwahrnehmung des Novums Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Profession durch die Lehrerschaft, wird die Zuordnung der 29 befragten Lehrerinnen und Lehrer zu den drei typischen herausgearbeiteten Mustern begründet. Aus pragmatischen Erwägungen können dabei stellvertretend für alle adäquaten Musterzugehörigen nur einige wenige, den Typus prägnant repräsentierende Aussagen aufgeführt werden, auch berücksichtigend, dass bei der Zuordnung zu einem Typus zweifellos Abstufungen in den Merkmalsausprägungen existieren.

1. Typ A:	Autarke	12 IP (41%)	8 w (67%) + 4 m (33%)
2. Typ S:	Selbstwirksamkeits-Überzeugte	11 IP (38%)	6 w (45%) + 5 m (55%)
3. Typ K:	Kooperative	12 IP (41%)	9 w (75%) + 3 m (25%)

Die Zahlenangaben verdeutlichen sofort das Phänomen einer Musterüberschneidung, und zwar zwischen den Autarken und den Selbstwirksamkeits-Überzeugten, deren Merkmale ‚Erhöhter Arbeitsaufwand‘ – ‚Gefühl der Überlastung‘ – ‚Bereitschaft zur Kooperation mit dem

Sozialpädagogen' – ‚Befürchtete Konflikte' kaum eine Varianz aufweisen. Eine mögliche Zusammenfassung aller 17 Interviewpartner zu einem Typus verbot sich aber aufgrund der markanten heterogenen Dimensionen bei den Merkmalen ‚Eingeforderte Unterstützungsleistungen' – ‚Persönliche Bindung zu den Schülern' - ‚Wirksamkeit eigener Interventionsmaßnahmen', obwohl der Effekt, nämlich die eher ablehnende, skeptische, ja oft ambivalente Haltung gegenüber den interdisziplinären, professionellen Unterstützungsangeboten einer Schulsozialarbeit wieder überaus vergleichbar ist. Trotzdem veranlasste die oftmals in den Antworten explizit verbalisierte, profilierte Selbstwirksamkeitsüberzeugung dieser Lehrerinnen und Lehrer, verbunden mit dem ausgeprägten Bedürfnis nach persönlicher Beziehung zu den Schülern, eine separate Kategorisierung. So konnten von den insgesamt zwölf Autarken fünf Lehrkräfte (3 w + 2 m) auch dem Typus der Selbstwirksamkeits-Überzeugten zugeordnet werden (vgl. Tab. 12).

Verwundert eine Musterüberschneidung zwischen dem Typ A und Typ S auf Grund der dargestellten gemeinsamen Merkmale weniger, so fällt der IP8 in der Muster-Darstellung hinsichtlich seiner Merkmalsausprägungen völlig aus dem Rahmen, stellt er doch im Kontext mit dieser Erhebung insofern eine Ausnahme dar, als er als einzige interviewte Lehrkraft ganz evident sowohl das Kriterium ‚selbstwirksamüberzeugt' als auch ‚kooperativ' aufweist (vgl. Tab.:10). Sucht man nach einer Begründung für die hier einmalige Konstellation, so könnte man diese in seiner doppelten Funktion als kompetenter Lehrer auf der einen Seite und als auf Kooperation angewiesener Schulpsychologe auf der anderen Seite finden.

4.4.1 TYP A – DIE AUTARKEN

Insgesamt zwölf der 29 Interviewpartner (41%), acht Lehrerinnen und vier Lehrer, wurden diesem Typ zugeordnet, fünf davon befinden sich im Grenzbereich und weisen Merkmale beider Typen A und S auf. Interessant scheint, dass zwar immerhin 42% der Befragten ihren Beruf eindeutig wieder wählen würden, gleichzeitig aber auch die beiden einzigen Lehrkräfte, die sich gegen eine solche Entscheidung aussprachen, in der Gruppe der Autarken zu finden sind. In beiden Fällen handelt es sich allerdings um Fachlehrer, die ohnehin unter erschwerten Bedingungen arbeiten. Aus der Perspektive der Altersstruktur (Durchschnittsdienstalter 19,6 Jahre) fällt auf, dass sich diesem Typus nahezu alle (vier von fünf) Lehrkräfte mit mehr als 30 Dienstjahren zuordnen ließen, davon zwei der drei Rektoren.

Das Einfordern von Hilfs- und Unterstützungsleistungen schien allen zwölf Befragten gleichermaßen fragwürdig, die Hälfte der Befragten ließ durch ihre klar formulierte Ablehnung überdeutlich die dahinter steckende Sorge um den Imageverlust erkennen:

- *„Das entspricht nicht meinem Charakter. Fremde Hilfe – um Gottes Willen!“* (IP28)
- *„Eine Devise von mir – mit den Schülern selbst die Probleme zu klären“* (IP20)
- *„Nie, ich löse meine Probleme alleine“* (IP9)
- *„Ich bin nicht der Typ, der zum Rektor geht und sagt, ich schaffe den Schüler nicht, das hätte ich nie gemacht“* (IP5)
- *„Ich will glaubhaft rüberkommen, dass ich das allein schaffe!“* (IP16)

-
- *„Ich würde das so sehr als persönlichen Schiffbruch erleiden, dass ich sage, da gehöre ich nicht mehr rein. [...] Ich würde es als Misserfolg ersten Ranges empfinden!“ (IP13).*

Aus diesem Grund lässt man sich natürlich auch nicht gerne beobachten hinter der verschlossenen Klassenzimmertür, das unterschwellige Unbehagen vor nicht kontrollierbaren negativen Äußerungen außerhalb der eigenen Klasse über vermeintliche Mängel des persönlichen Unterrichtsstils im weitesten Sinne verhindert Kooperationsbeziehungen schon im Ansatz:

- *„Ich selber möchte das nicht, dass der im Unterricht sitzt und mich dann kritisiert!“ (IP5)*
- *„Wenn ich das Gefühl der Kontrolle habe oder das Gefühl, in anderen Bereichen wird dann über mich gelästert, dann ist das nicht in Ordnung!“ (IP6)*
- *„Nein, weil ich dadurch meine Stellung als Lehrer gefährdet sehe, [...] weil du als Lehrer eine starke Persönlichkeit sein musst!“ (IP15)*
- *„Ich weiß, dass der wahnsinnig viel von uns weiß! Aber das gibt schon wieder für mich die Konfliktsituation: Was weiß er über mich? Was hat er für ein Bild von mir?“ (IP13)*
- *„Dann würde ich sagen, brauchst nimmer kommen. [...] Ich würde ihn an die Luft setzen. Da ließe ich mir auch nichts sagen, weil ich meinen Kopf hinhalte, nicht er.“ (IP11)*

Dabei fürchten allerdings nur 25% der Gruppe eine ihre Stellung gefährdende Konkurrenz durch das Wirken des Sozialpädagogen, wobei bei diesen drei Lehrkräften (1w + 2m) nicht von einem homogenen Motiv, sondern eher von charakter- oder stilabhängigen Befürchtungen ausgegangen werden kann:

- Der in diesem Typus eher untypische, weil eine intensive persönliche Bindung erstrebende IP28 fürchtet den Sozialpädagogen als Eindringling in eben dieses Beziehungsgefüge: *„Ja, es ist so, das Einzige, was der Lehrer an Belohnung an seinem Beruf hat, ist die Anerkennung der Schüler. Es wird dann gefährlich, wenn dem Lehrer Anerkennung verloren geht durch den Sozialpädagogen.“*
- IP16 dagegen sieht durch den freundschaftlich oder gar kumpelhaft agierenden Sozialpädagogen die Wirksamkeit seines bevorzugt autoritären Stils bedroht: *„Die wickeln den genauso um den Finger wie manche Lehrer. [...] Man erreicht das Gegenteil, weil es für den Lehrer dann noch schwieriger wird in dieser Konkurrenz!“*
- Durch den eher progressiven Phänotypus des Sozialpädagogen fühlt sich der IP5 alarmiert: *„Allein schon vom Aussehen – hat einen Ohrring drin. Wenn der dann bei einem Projekt drinsäße, würde ich den als Rivalen empfinden! Die Gefahr ist drin, denn das sind ja alles junge Typen, die gut ankommen!“*

Für den größeren Anteil der vorwiegend eine zurückhaltende Beziehung zu den Schülern bevorzugenden Autarken aber ist Konkurrenz kein Problem, denn

- *„Ich will auch nicht, dass die Schüler das Gefühl haben, ich sei kumpelhaft! Ich will die andere Beziehung, die Distanz zwischen Personen unterschiedlicher Bereiche“ (IP13)*

und/oder glauben daran, dass Kinder und Jugendliche sehr wohl zwischen den Personen des Lehrers und des Sozialpädagogen differenzieren können:

-
- *„Kinder können differenzieren, warum sie wen mögen. Mich für meine Stärken, ihn für seine Stärken!“ (IP9).*

Vielmehr fürchtet man eine Aufhebung dieser auch zum Sozialpädagogen aufrechtzuerhaltenen Distanz durch seine Einmischung in die bisher ureigenen Bereiche der Lehrkräfte, zu denen selbstverständlich auch die soziale und pädagogische Betreuung der Schülerinnen und Schüler gehört. Wirft man einen Blick auf die Dienstalterstruktur innerhalb dieses Verhaltensmusters, so dominieren eindeutig die erfahrenen Kollegen mit 20 und weit mehr Jahren Unterrichtserfahrung. Es scheint verständlich, dass diese Lehrkräfte in der Beratung und Weiterbildung durch die doch meistens recht jungen Sozialpädagogen eine für sie nicht akzeptable, fast unwürdige Konstellation sehen, schließlich haben sie sich schon jahrzehntelang allein durchgekämpft und bauen auf ihre Erfahrung:

- *„Da müsste ich mich überwinden, wenn ich mir von ihm Ratschläge geben lassen sollte!“
Im weiteren Verlauf: „Ich habe sie [die Sozialpädagogen] bis jetzt nur als Hilfestellung für den Schüler aufgefasst. Das wollte ich auch so!“ (IP5)*
- *„Ich fühle mich pädagogisch kompetent, könnte speziell von jungen Kollegen der Schulsozialarbeit keine Kritik akzeptieren, somit die Sozialpädagogen auch nicht als mein pädagogisches Gewissen betrachten!“ (IP9)*
- *„Ich werde nicht mein Verhalten ändern, weil ich ihm die Kompetenz in dieser Hinsicht abspreche!“ (IP15)*
- *„Ich ließe mir von einem jungen Sozialpädagogen überhaupt nichts sagen. So frei bin ich, dass ich nach meiner langjährigen Erfahrung sage: Schau erst mal, was du in 30 Jahren denkst!“ (IP11)*
- *„Da wäre ich eher skeptisch, wenn der jetzt da kommen und mir sagen soll, wie ich jetzt mit meinen 30 Schülern fertig werden soll. Er könnte es mir gerne sagen, aber ob ich das dann machen würde, weiß ich nicht.“ Und etwas später: „Ich würde mir dann schon denken: So ein Depp, der hat ja eigentlich keine Ahnung!“ (IP23)*

4.4.2 TYP S – DIE SELBSTWIRKSAMKEITS-ÜBERZEUGTEN

Diesem Typus lassen sich elf (38%) der interviewten Lehrkräfte zuordnen, und zwar auffallend viele jüngere Lehrkräfte (7) bis zu 10 Dienstjahren (64%), die sich in der Regel noch in der ersten hier erhobenen biologischen Altersklasse bis zu 35 Jahren befanden. Daraus resultiert ein Durchschnittsdienstalter von 13,4 Jahren. Dies ist deshalb auffällig, als die Gesamtzahl der Lehrerinnen und Lehrer dieser Dienstaltersklasse nur bei 38% (n = 11) lag und sich somit 64% der jungen Interviewpartner als selbstwirksamüberzeugt erleben und darstellten:

- *„Es gibt nicht das Gefühl, dass ich eine Situation im Unterricht nicht mehr meistern könnte!“ (IP10– DA: 3 Jahre)*
- *„Weil ich davon überzeugt bin, dass mein Stil wirklich gut ist. Bis jetzt denke ich, dass ich alle Kinder im Griff habe!“ (IP16 – DA: 3 Jahre)*
- *„Den Erfolg meiner Arbeit macht nicht nur im Schwerpunkt die Wissensvermittlung aus, sondern einfach, dass ich glaube, dass ich ausgeprägte Fähigkeiten auch in dem anderen*

Bereich, dem Sozialpädagogischen habe und dass man da dann möglicherweise Dinge nicht abgeben mag, weil ich glaube, dass ich das selber kann!“ (IP21 – DA: 10 Jahre)

Antworten wie die dritte unterstreichen die Affinität dieser Gruppe zur eigenen sozialpädagogischen Intervention besonders innerhalb der eigenen Klasse. Vertreter Diese rekrutiert aus der gewollten emotionalen Bindung zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern, die teilweise sogar ein ausgesprochen intimes Vertrauensverhältnis zwischen den beiden ungleichen Parteien ermöglicht und auf diese Art und Weise die täglichen Kontroversen und Disziplinprobleme auf ein erträgliches Maß reduziert und gleichzeitig das Gefühl des ‚Gebraucht-Werdens‘ vermittelt:

- *„Das Vertrauen der Schüler zu mir möchte ich gewahrt haben. - Dadurch, dass ich relativ viel spreche mit den Schülern, ist viel Vertrauen da und ich erfahre sehr viel.“ (IP10)*
- *„Die Liebe zum Kind ist einfach da! - Kinder suchen nach einer Person für sich, nach Anhänglichkeit und Lob. Man ersetzt die Mama!“ (IP1)*
- *„Ich weiß, dass ich meine Schüler kriege und von meinen Schülern auch sehr, sehr viel kriege. [...] Ich arbeite sehr viel für dieses Vertrauen.“ (IP21)*

Diese offensichtlich auch die unterrichtliche Arbeit erleichternde Form persönlicher Verbundenheit zu den Schülern sowie das Gefühl methodischer Wirksamkeit erzeugen ein positives Feedback-Erleben im täglichen Alltagsprozess, so dass bei den Selbstwirksamkeits-Überzeugten – dies kann natürlich zusätzlich auch eine altersbedingte Abhängigkeit widerspiegeln – nur die Hälfte der Nennungen (8) zu den belastenden Tätigkeitsmerkmalen gezählt werden konnte als in der Gruppe der ebenfalls auf Schülerbeziehung ausgerichteten Kooperativen (16). Das mag darauf hinweisen, dass gerade jene, die eigene Arbeit degradierende oder in Frage stellende Selbstwerteinschätzung, hervorgerufen durch den Mangel an positiver Rückmeldung und durch die Erfahrung von Wirkungs- und Bedeutungslosigkeit persönlichen Handelns, in dieser Gruppe entweder als nicht so gravierend oder als gar nicht existent, aber auf jeden Fall nicht als nachhaltig belastend erfahren wird.

Das erklärt auch, warum sich in dieser Gruppe ein verhältnismäßig hoher Anteil der anfänglichen Zweifler befindet, die eine Installation von Schulsozialarbeit aus ihrer ganz persönlichen Sicht nicht notwendigerweise befürworteten oder gar begeistert begrüßten, sondern deren erste Reaktion eher ablehnend (4 Interviewpartner):

- *„Ich [...] war eher negativ eingestellt. Ich habe immer noch gemischte Gefühle!“ (IP15)*

oder unentschlossen beziehungsweise ohne jegliche Vorstellung war (5 Interviewpartner):

- *„Man ist natürlich gespalten. Aber Ablehnung sicher nicht, eher abwartend!“ (IP 21).*

Wie für die Autarken stellt sich auch für den Großteil der Selbstwirksamkeits-Überzeugten nicht das Problem einer potentiellen Konkurrenz, da sie a priori die Zielsetzung der Schulsozialarbeit und den Wirkungs- und Einflussbereich des Sozialpädagogen von ihrem Aktionsradius, dem Klassenzimmer, und ihrer Person als Lehrers ausgrenzen:

- *„Dem Schüler soll gedient werden. Ich denke, für mich kommt der Gedanke ‚Lehrer‘ überhaupt nicht in Frage!“ (IP10).*

Schließlich wollen sie aus eigener Kompetenz heraus initiativ und offensiv handeln und wenn überhaupt, dann wird eine Entlastungsfunktion für Lehrer primär in der unverzüglichen Abnahme und eingeleiteten Therapie schwieriger, verhaltensgestörter Schüler erhofft:

- *„Dass die schwierigen Fälle nicht über uns und die Eltern geregelt werden, sondern dass das über den Sozialpädagogen geht!“ (IP17)*

Damit wird dem Sozialpädagogen eine konstante sozialpädagogische Partizipation am Unterricht zur Beobachtung verhaltensauffälliger Kinder oder gestörter Interaktionsprozesse grundsätzlich verwehrt, wobei viele Antworten durchaus auch den Schluss zulassen, man fürchte eine korrigierende Instanz, die das Gebäude der Selbst- und Kompetenzsicherheit ins Wanken bringen könnte:

- *„Da wäre mir eine versteckte Kamera fast noch lieber!“ (IP21)*
- *„Ist mir nicht angenehm, weil ich mich dann so beobachtet fühle!“ (IP29)*
- *„Fordere ich den Sozialpädagogen, hilft der mir, dass ich wieder besser arbeiten kann, dann ist mein Image wieder anders!“ (IP17)*
- *„Dann könnte ich mir vorstellen, dass meine Autorität darunter leidet.“ (IP10)*
- *„Weiterqualifizierung der Lehrer? Das geht mir zu weit. – Er hat einen anderen Aufgabenbereich – ein bisschen unterhalb würde ich sage!“ (IP29)*
- *„Ich spüre das jetzt richtig körperlich! Das hat wahnsinnig viel mit Eitelkeiten zu tun: Ich will der gute Lehrer sein! Ich will nicht irgendwann mal hören, dass meine Klasse so gut funktioniert, weil der Sozialpädagoge so topp ist!“ Im weiteren Verlauf: „Da sehe ich eine ganz große Barriere: Die Angst vor Kompetenzverlust!“ (IP21)*

Die im Gegensatz zu den beiden anderen Mustern hohe Anzahl der Lehrkräfte (sechs Interviewpartner = 55%), die ohne zu überlegen die Frage nach dem nochmaligen Eintritt in diesen Beruf mit ‚Ja‘ beantwortete, zeugt von einem offensichtlich gesunden Muster und belegt die ideellen Kräfte einer fundamentalen Kompetenzüberzeugung. Tatsächlich fühlten sich die meisten der Befragten dieses Verhaltensmusters - bis auf drei Lehrerinnen und Lehrer - subjektiv nicht überfordert, obwohl sie gleichermaßen wie die Vertreter der beiden anderen Typen in dem vorhergehenden Gespräch die tägliche Auseinandersetzung mit dem auch von ihnen als negativ und belastend erlebten Schülerverhalten und die Dominanz eines unausgesprochenen und überdimensionalen Erziehungsauftrages beklagten. Zwei dieser drei belasteten selbstwirksamkeitsüberzeugten Lehrkräfte relativierten ihre gemachte Aussage zu dem persönlich erlebten Belastungsgefühl im weiteren Verlauf des Interviews durch die Erklärung, partielle Überforderung entstehe weitgehend durch zusätzliche, ganz individuell karrierebedingte Arbeitsanforderungen.

„Ob ein Lehrer mit seinem Beruf zufrieden ist, hängt also weitgehend von der kognitiv-affektiven Beurteilung seiner beruflichen Tätigkeit ab“ (Merz 1979, S.215). Diese Beurteilung oder persönliche Einschätzung wiederum orientiert sich an dem erlebten Erfolg, der in der heutigen Zeit und speziell an Hauptschulen für Lehrkräfte im Grunde nur dann als solcher erlebt wird, wenn sie in der täglichen Konfrontation mit den Schülern und den in dieser Studie von allen Lehrerinnen und Lehrern beklagten Disziplinschwierigkeiten und Arbeitsdefiziten als Stärkere hervorgehen und Schüler noch in ihre Schranken verweisen können. Ein Erfolgserleben über das Erreichen anspruchsvollerer Bildungsziele dagegen bleibt - auf Grund des

Restschulcharakters der Hauptschule und der damit verbundenen negativen Arbeitshaltung der zurückbleibenden Schüler - meistens eine äußerst seltene und nur unter großem, selbstlosen Lehrerereinsatz erreichbare Fiktion. Daraus folgert, dass bei Lehrerinnen und Lehrern ein großer Teil der persönlichen Selbsteinschätzung direkt korreliert mit der Erfahrung, den Unterricht ohne psychische Blessuren überstanden zu haben, „die Kinder im Griff haben“ – ob auf der Basis strenger Autorität oder intensiver personenbezogener Motivation spielt eine untergeordnete Rolle und ist abhängig von der Persönlichkeitsstruktur der jeweiligen Lehrkraft. Ausschlaggebend allein ist das persönliche Kompetenzerleben und auch für die Ergebnisse dieser Studie gilt die im Zusammenhang mit der groß angelegten Potsdamer Studie gewonnene Erkenntnis Schaarschmidts, „dass berufliches Kompetenzerleben und berufsspezifische Motive eng zusammenhängen“ (Schaarschmidt 2004, S. 38). Anders ausgedrückt scheinen sich persönliches Kompetenzerleben und berufliche Motivation wechselseitig ständig neu zu bedingen, denn die sechs Lehrerinnen und Lehrer, die den Lehrerberuf ohne zu zögern wieder ergreifen würden, verbalisieren auch in ihren Begründungen

- *„Ich scheine dafür geboren zu sein!“* (IP21)
- *„Das Feedback, das ich bekomme, zeigt mir, dass ich richtig bin!“* (IP10)
- *„Man sieht Erfolge!“* (IP17)

die empfundene Erfolgsbestätigung und „lassen nicht den Schluss zu, dass ein Lehrerdasein [...] geradezu in eine Patientenkarriere münde“ (Schaarschmidt 2004, S. 19). Allerdings sollte man der eingangs dargelegten Dienstaltersstruktur dieses Typs insofern Beachtung schenken, als in der Regel diese Überzahl von jungen Kollegen noch ein vergleichbar geringes Belastungserleben, dafür aber mehr Anfängeridealismus einbringen kann.

4.4.3 TYP K – DIE KOOPERATIVEN

Von den insgesamt 29 Befragten ließen sich zwölf Lehrkräfte, neun Lehrerinnen und drei Lehrer, eindeutig diesem Typus K zuordnen, wobei es die schon erwähnte eigentümliche Überschneidung mit dem Typ S bei jenem jungen Kollegen gab, der gleichzeitig auch die Funktion eines Schulpsychologen ausübte. Die Altersverteilung unterscheidet sich erheblich von jenen der beiden anderen Typzuordnungen, denn interessanter Weise dominiert in diesem Merkmalsbereich bei einem Durchschnittsdienstalter von 14,8 Jahren keine Dienstaltersstufe, der Schwerpunkt liegt in der ersten Dekade, die letzte Dekade entfällt ganz (vergl. Tab.: 11).

Ein herausragendes Persönlichkeitsmerkmal der interviewten Lehrerinnen und Lehrer ist das sozialpädagogische Engagement, mit sie versuchen, die Schülerinnen und Schüler einerseits zu fördern, andererseits an die eigene Person zu binden und zwar mit möglicherweise unterschiedlicher Zielsetzung:

1. Der pädagogischen Einflussnahme auf die Entwicklung des Kindes beziehungsweise Jugendlichen:
 - *„Das ist es, was mir liegt, ich bin ein mütterlicher Typ. Es gibt einige, die ganz allein gelassen sind. [...] Ich merke, dass die Kinder über die persönliche Bindung viel eher arbeiten, wenn sie sich geliebt und anerkannt fühlen!“* (IP2)

-
- „Ich habe immer gemeint, ich müsste diese Disziplinlosigkeit und Verhaltensauffälligkeit ändern [...] - Verantwortung aufladen, die Probleme der Kinder bewältigen zu wollen. Das hat mich so aufgefressen!“ (IP12)
 - „Ich darf nicht über die Probleme meiner Schüler nachdenken, weil das meine Seele zu sehr beansprucht. Mir war klar, [...] dass man irgendwo Lehrer 24 Stunden am Tag ist, weil es einem nicht aus dem Kopf geht.“ (IP22)

2. Und/oder der Lösung von Disziplinproblemen:

- „Ich strebe an, dass die Kinder mich mögen, dann geht es wieder!“ (IP3)
- „Ich weiß, ich kann nur einigermaßen überleben, wenn ich [...] eine Klasse persönlich an mich binde, zu jedem einen Energiestrahle entwickle und jeder sich geliebt fühlt von mir!“ (IP2)

Auch im Hinblick auf zusätzlich zu leistenden Mehraufwand zur Bewältigung des ganz normalen Arbeitsalltags wurden von 67% dieses Typs individuell unterschiedliche Maßnahmen genannt wie

- „Man muss neue Strukturen des Zusammenlebens selbst kreieren (IP2),
- „Regelmäßige Wochenberichte zur Kontrolle an die Eltern“ (IP3),
- „Fort- und Ausbildung zum persönlichen Motivationserhalt“ (IP7),
- „Regelmäßige Supervision, um mit den täglichen Herausforderungen besser zurecht zu kommen“ (IP12),
- „Regelmäßige abendliche Telefonsprechzeiten mit den Eltern zur Beratung in Konfliktsituationen“ (IP21).

So subjektiv wie diese Maßnahmen, so divergent sind auch die genannten Anzeichen persönlich gespürter Überforderung, die sich entweder nur äußerte

- in der frühen Erkenntnis, „das Ding nicht 20 Jahre machen“ zu können (IP8 und IP18),
- in dem dauerhaften Bewusstsein, „viel ausgelaugter, erschöpfter und unzufriedener“ zu sein „als früher“ (IP4) oder eine „schnellere Erschöpfung des Kräfte-reservoirs“ (IP21) zu bemerken,
- oder gar in dem ohnmächtigen Erleben einer Berufskrise (IP2 , IP12).

Gerade letzteres korreliert mit einer angestrebten intensiven persönlichen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und den selbst gestellten Anforderungen, die ein Abschalten nach dem Unterrichtsvormittag kaum erlauben und damit tendenziell zur Überbelastung, psychischen Verausgabung und im Extremfall sogar zur Vernachlässigung persönlicher Entspannungsbedürfnisse führte. Dabei leiden diese Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich unter der geringen Wertschätzung ihrer Arbeit und einem ausbleibenden Erfolgserlebnis. Spontan gefragt nach belastenden Faktoren ihres beruflichen Alltags nennen sie entschieden mehr beeinträchtigende Tätigkeitsmerkmale wie ‚Wirkungslosigkeit des Handelns‘ und ‚Feedback-Defizit‘ (46%) als die Lehrerinnen und Lehrer der beiden anderen Typen (Selbstwirksamkeits-Überzeugte: 21% und Autarke: 31%).

Anhaltende Syndrome von Überlastung und Überforderung waren auch hier eine zwingende Folge. „Es werden die Bewältigungsressourcen aufgebraucht, so dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufes standzuhalten“ (Schaarschmidt 2004, S. 39):

- *„Das war immer mein Problem: Hohe Ziele! Wenn man das abprüft mit dem, was man schafft, war ich nie zufrieden.“ Und später: „Das ist, was mir meine psychosomatischen Krankheiten über Darm- und Magengeschichten über Stressleitungen geschaffen hat.“ (IP2)*
- *„Ich bin schon ein Mensch, der gerne allen Erwartungen gerecht werden will. Doch ich habe dadurch, dass mein Körper mir Einhalt geboten hat, lernen müssen, dass es nicht geht!“ (IP22)*
- *„Dieses eine Drittel an schwierigen Schülern, gleich welcher Genese, die ziehen mir so viel Kraft ab und so viel Zeit. Wie viel bleibt mir für den Rest? Das hat mich in dem einen Jahr fertig gemacht. Ich wollte nicht weiter machen. Ich habe mich morgens überwinden müssen, in die Klasse zu gehen!“ (IP25).*

In der Ausprägung differenziert sprachen immerhin fünf Lehrkräfte (42%) dieser Gruppe über psychische und teilweise auch körperliche Zusammenbrüche mit dem Resultat, dass zwei von ihnen zeitweise aus der Schule ausschieden. Das Bewusstsein um fehlende fachliche Grundlagen für effiziente pädagogische Sozialisationsprozesse, der Mangel sowohl an Zeit als auch an wirksamen Interventionsmaßnahmen sowie schlecht funktionierende Unterstützungssysteme zehrten an den letzten Reserven. Die zuletzt zitierte Lehrkraft IP25 pflegt zwar ein wesentlich distanzierteres Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern, dafür aber stellt sie an sich selbst einen unter den auch von ihr beschriebenen Problematiken sicherlich nur selten zu realisierenden Anspruch, beim „Lehren“ als der „Hauptaufgabe“ von Schule nicht nur ihr „Soll zu erfüllen“, sondern „über dieses Soll“ hinauszugehen. Unter den gegebenen Umständen waren deshalb auch bei ihr Anzeichen der Überforderung unvermeidlich, denn auch sie muss gezwungenermaßen erzieherisch intervenierend handeln, auch wenn sie ihre persönliche Einlassung zu den Schülern und auch Schülereltern sehr begrenzt und nur soweit erzieherisch tätig wird, „wie es die Bedingungen erfordern, nicht darüber hinaus.“

Da die gegebenen Bedingungen aber eine starke und permanente Intervention erfordern, kommt es unweigerlich zu den „erhöhten Anforderungen in der Erziehungsarbeit“ (IP18), so dass jetzt das Angebot einer qualifizierten Fachdisziplin, die auf Grund einer Verortung im unmittelbaren Handlungsraum Schule schnell und kompetent zur Verfügung stehen kann, für die Lehrerinnen und Lehrer dieses Typs sehr bedeutsam wird. Es scheint wenig verwunderlich, dass bei diesem Typus von Anfang an eine große Zustimmung erzielt wurde bezüglich

- a) der Bereitschaft zur direkten Kooperation mit einer sozialpädagogischen Profession, sowie
 - b) einer konstanten sozialpädagogischen Partizipation
- *„Ich habe mir einfach Hilfe erhofft, eine greifbare Hilfe an der Schule!“ (IP12).*

Nur ein Interviewpartner bekannte seine anfängliche sehr aggressiv formulierte Ablehnung:

-
- „Ich fand es unmöglich von Anfang an. Ich habe gedacht, es wird eh so viel gelabert und getan und gemacht, es wird mit Sicherheit damit wieder so sein. [...] Nette Wölkchen, das war es aber dann!“ (IP18).⁷⁴

Obwohl sich auch bei diesem Personenkreis oftmals ähnliche Bedenken bezüglich einer potentiellen Bloßstellung in einer breiteren Öffentlichkeit oder des Anhaftens eines Makels des Versagens im Verlauf des Gesprächs einstellten:

- „Ich möchte nicht in diese Schublade gesteckt werden, Problemtante zu sein und ständig neue Fälle anzubringen“ (IP12),

fürten diese aber nicht zu einer konsequenten Ablehnung einer Zusammenarbeit. Vielmehr wurde bei 75% der Befragten dieses Merkmalraums die definitive Bereitschaft zu einer wirklich vielschichtigen und stabilen interdisziplinären Zusammenarbeit sehr stark abhängig gemacht

- von der Person des Sozialpädagogen: „Ich denke, dass die Schulsozialarbeit auch sehr stark an Personen gebunden ist.“ (IP24)
- beziehungsweise dem ganz subjektiven Gefühl einer wohlwollenden gegenseitigen Akzeptanz sowie seiner solidarischen Diskretion: „Der Sozialpädagoge muss integer sein in allen Bereichen – Schweigepflicht ganz groß geschrieben – kein Kommentar über andere!“ (IP18)

4.5 BIOGRAPHISCHE HÄUFIGKEITEN

Interessant schien noch die Fragestellung, ob Dienstalster und Geschlechtszugehörigkeit für die Zuordnung zu einem speziell ausgeprägten Muster beziehungsweise zu einem Lehrertypus und demzufolge für ein autarkes oder von sich selbst überzeugtes Handeln, für das Erleben von Belastung und Überforderung sowie für die Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation eine Rolle spielen. Wie die nach diesen biologischen Einflussfaktoren sortierten Tabellen im **Anhang 8**, Tab. 13 und Tab. 14 und auch die Clusterbildung in Tab.13, in der eine arithmetische Typzuordnung zu den, in vier Dekaden unterteilten Dienstjahren erfolgte, verdeutlichen, erlauben diese Persönlichkeitsdaten keine detaillierten Aussagen hinsichtlich einer Merkmalsausprägung besonderer Art. So kann man zwar nicht generell sagen, dass ältere oder weibliche Lehrkräfte einem stärkeren Erleben von Überforderung ausgesetzt sind als jüngere beziehungsweise männliche Lehrkräfte und demzufolge eine größere Neigung zur Annahme von Unterstützungsangeboten zeigen. Wohl aber werden bestimmte Tendenzen deutlich, die vor allen Dingen altersspezifische Schlussfolgerungen hinsichtlich eines flexiblen Umgangs

⁷⁴ Die Aussagen dieser Lehrkraft sind leider sehr widersprüchlich hinsichtlich ihrer Akzeptanz der interdisziplinären Innovation Schulsozialarbeit. Im Verlauf des Gesprächs erweckte sie sehr oft den Anschein, als sei der in ausführlichen Statements demonstrierte offene Umgang mit dem Unterstützungskonzept der Schulsozialarbeit eine zwangsweise auferlegte – weil vermeintlich progressive - Haltung, die oftmals einem nachdrücklichen Hinterfragen nicht standhalten konnte, so dass diese Ambivalenz im Verhalten des IP eine zweifelsfreie Zuordnung zu diesem Typus dann nicht erlaubt, wenn man eine Interpretation dieses Verhaltens zulässt und nicht nur von den abgegebenen verbalen Äußerungen ausgeht.

mit der Innovation Schulsozialarbeit im Sinne einer umfassenden Kooperationsbereitschaft mit den Sozialpädagogen zulassen.

4.5.1 DIENSTALTERSSPEZIFISCHE AUSPRÄGUNGEN

Ein erster Blick auf die Verteilung in der Stichprobe lässt deutlich erkennen, dass die altersmäßigen Randzonen – also die maximal vier Jahre im Beruf verweilenden Lehrerinnen und Lehrer (n = 6; 2m + 4w; 21% der Gesamtpopulation) und die Lehrkräfte mit 30 und mehr Dienstjahren (n = 5; 3m + 2w; 17% der Gesamtpopulation) – der sozialpädagogischen Kooperation wesentlich distanzierter gegenüberstehen als die Kollegen aus den mittleren Dienstalterzeiten von 10 bis 30 Jahren, obwohl man vielleicht erwarten sollte, dass gerade die Junglehrer schulischen Innovationen aufgeschlossener gegenüberstehen als die dienstälteren Kolleginnen und Kollegen. Wird in der Literatur auf den so genannten ‚Praxisschock‘⁷⁵ bei den Junglehrerinnen und –lehrern als eine Phase der Überforderung bei Berufseintritt hingewiesen, könnte diese Konstellation gerade in einer traditionell nicht auf Kommunikation und Kooperation angelegten Organisation wie der Schule ein interaktives Unterstützungskonzept für Berufsanfänger sinnvoll erscheinen lassen. Umso verwunderlicher ist das überwiegende Outing gerade dieser jüngsten sechs Kolleginnen und Kollegen bis zu sechs Dienstjahren, von denen sich drei (50%) als vollkommen autark und selbstbestimmend, fünf (83%) sogar als selbstwirksam darstellen und den konservativen Rückzug hinter die verschlossene Tür ihrer Klassenzimmer vorziehen.

Erweitert man diese Gruppe der jungen Lehrerinnen und Lehrer auf die gesamte erste Dekade (n = 11; 8w + 3m; ≤ 10 Dienstjahre – Tab.13:), die in dieser Stichprobe bis auf einen Kollegen das 35. Lebensjahr noch nicht überschritten haben, befinden sich mit sieben Lehrkräften (64% aller Elemente dieser Gruppe – 24% der Gesamtpopulation) auffallend viele Vertreter des Typus Selbstwirksamkeits-Überzeugte in dieser Altersklasse, von denen drei Interviewpartner auch der Gruppe der Autarken zugeordnet werden konnten.

Dieses Phänomen könnte – vorsichtig vermutet - konform gehen mit der Beobachtung in empirischen Studien - zum Beispiel von Dann u.a. - die in längsschnittlichen Forschungsprojekten⁷⁶ schon 1978 zu dem Ergebnis kamen, dass die Belastungen der ungewohnten Berufssituation liberales Denken und fortschrittliches Handeln grundsätzlich mehr hemmen als fördern und dadurch bei den jungen Berufseinsteigern eine eher konservative Grundhaltung festgeschrieben wird. Vielleicht verbirgt sich hinter diesem Verhalten auch die Absicht, in dieser Phase des Entdeckens und Erprobens eigener Unterrichtsmuster und Handlungsintentionen die eigene Lehreridentität ohne externe Beeinflussung zu entdecken beziehungsweise zu entwickeln. Sind die eingesetzten methodischen und pädagogischen Handlungskonzepte Erfolg versprechend, tritt möglicherweise ein, was in obiger Studie als Folgeerscheinung nach dem ‚Praxisschock‘ beschrieben wird: „Der Prozess des allmählichen Konservativer-Werdens junger Lehrer im Beruf setzt sich auch über die Junglehrerzeit hinaus fort. Nach 3,5 bis 4 Jahren Berufspraxis sind normale Grund- und Hauptschullehrer sowohl in ihrer allgemeinen weltanschaulichen Grundhaltung als auch in ihren spezifischen Werthaltungen und erziehungs- und schulbezogenen Einstellungen im Durchschnitt noch konservativer, als sie es nach einem Jahr Berufspraxis schon waren“ (Dann u.a. zitiert in (Gehrmann 2003, S. 155). Selbstwirksamkeit

⁷⁵ Vgl. Untersuchungen von Sikes u.a. (1985) sowie Huberman u.a. (1989)

⁷⁶ 1978: Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf

überhaupt empfindet dann nur noch eine geringe Zahl von vier Lehrerinnen und Lehrer der höheren Dienstaltersstufen jenseits des 45. Lebensjahres, von denen die Hälfte sich zusätzlich als unabhängig darstellte.

Die zweite Randgruppe der älteren, sich ebenfalls autark und selbstwirksam erlebenden Lehrerinnen und Lehrer (55. bis 65. Lebensjahr, 30 bis 40 Dienstjahre) verfügt offensichtlich über ausreichend Handlungsrouninen und auch eine gewisse Autorität des Alters, um auf externe Interventionen verzichten zu können. Diese letzten zehn Jahre des Berufslebens werden ohnehin - nach einer Studie von Sikes u.a. aus dem Jahr 1985 – „bestimmt durch den allmählichen Rückzug aus dem Beruf, durch eine zunehmende Distanz zu Schülern und jüngeren Kollegen“, (ergo auch den jungen Sozialpädagogen) „durch Gelassenheit bei der einen Gruppe, durch einen wachsenden Zynismus und wachsende Verbitterung bei der anderen“ (Terhart 1995, S. 245). Zynismus und Verbitterung war bei den Interviewpartnern dieser Studie nicht zu spüren, wohl aber eine gewisse Distanz zu den realen Problemen der Kolleginnen und Kollegen und Gelassenheit hinsichtlich des persönlichen Engagements und so auch zu dem Novum Schulsozialarbeit, zumal alle drei männliche Kollegen (DA 36 bis 38 Jahre) innerhalb der folgenden zwei Jahre in Pension gehen werden und demzufolge bei realistischer Bewertung als Kooperationspartner für Schulsozialarbeit, die sie nur noch aus Prestige Gründen an ihrer Schule installiert sehen wollten, weitgehend ausscheiden.

Die Altersgruppe der ca. 30- bis 55-jährigen weiblichen Lehrkräfte (6 bis 26 Dienstjahre), dominiert beim Typus der Kooperativen (n = 12 - 41% der Gesamtpopulation) mit insgesamt sieben Interviewpartnern (58% aller Elemente der Gruppe – 24% der Gesamtpopulation), deren komplexe Kooperationsbereitschaft aus subjektiv erlittener Überlastung beziehungsweise Überforderung rekrutiert. Diese Zustimmung zu einer Zusammenarbeit wird aber immer wieder relativiert durch die gerade in dieser Altersgruppe explizit hervorgehobene Bedeutung der Persönlichkeit des zuständigen Sozialpädagogen. Man signalisiert zwar eine hinreichende Bereitschaft zur interdisziplinären Auseinandersetzung mit einer anderen Profession – schließlich haben diese zwölf Lehrkräfte in der Vergangenheit schon vielfältige Aufgeschlossenheit hinsichtlich des Einforderns von Hilfs- und Unterstützungsleistungen gezeigt - macht diese aber aufgrund persönlicher Befindlichkeiten, Unsicherheiten und latenter Verlustängste (Verlust der Autorität, der Kompetenz, der Zuwendung und des Vertrauens der Schüler, des Ansehens, des Einflusses, der Achtung vor sich selbst und von anderen) in der Regel nicht abhängig von der Qualifikation des oder der Kooperationspartner der hilfreichen Profession, sondern von ganz individuellen, letztendlich rein emotionalen Neigungen oder Ressentiments.

4.5.2 GESCHLECHTSSPEZIFISCHE AUSPRÄGUNGEN

Die im vorherigen Kapitel angesprochenen Überlastungstendenzen basieren aber in aller Regel in der Altersphase der 30- bis 55-Jährigen (n = 18, 6 bis ca. 28 Dienstjahre) nicht allein auf der Erfüllung der beruflichen Pflichten, denn die Lehrerinnen und Lehrer „haben sich jetzt in ihrem Beruf fest etabliert, haben Sicherheit gewonnen“ (Terhart 1995, S. 256), man pflegt und baut die sozialen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aus, die Haltung zu ihnen wechselt vom freundschaftlichen zum mütterlichen beziehungsweise väterlichen Gebaren.

Spätestens hier greift ein geschlechtsspezifischer Faktor, obwohl Schaarschmidt in seiner Potsdamer Studie feststellt, dass im Lehrerberuf grundsätzlich „für die Frauen die eindeutig ungünstigere Konstellation vorliegt“ (Schaarschmidt 2004, S. 51). Auch in der vorliegenden

Studie sind alle fünf subjektiv unter starken Überforderungssyndromen leidenden Lehrkräfte Frauen, denn parallel zur beruflichen Etablierung oder Weiterentwicklung müssen die meisten berufstätigen Lehrerinnen spätestens in dieser Phase zwischen dem 30. und 45. Lebensjahr intensiv ihren familialen Pflichten als Hausfrauen und Mütter nachkommen, so dass die Mehrfachbelastung unter den komplexen Belastungsfaktoren in Schule und Unterricht und im Bewusstsein um die pädagogische Verantwortung nicht nur für die Bildung, sondern auch Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler für die meisten weiblichen Lehrkräfte schleichend, aber sukzessive zu Überforderungssyndromen führt.

Von den drei männlichen Lehrkräften, die sich zeitweise überlastet fühlen, geben immerhin zwei ihr zusätzliches Engagement nach beruflicher Weiterentwicklung als Grund an. Es ist ohnehin bemerkenswert, dass von den neun männlichen Interviewpartnern drei als Rektoren Karriere machen konnten, weitere drei an ihrem beruflichen Fortkommen arbeiten, ein nach wie vor noch typisches Phänomen in der beruflichen Genese der Geschlechter.

Diese Ungleichheiten erklären die intensiver ausgeprägte Bereitschaft der Lehrerinnen zur Kooperation mit Unterstützungssystemen, müssen sie sich doch oftmals zusätzlich mit schlechteren physischen Voraussetzungen wie kleine und/oder zarte Körperstatur (gerade in der Hauptschule überragen männliche Schüler ihre Lehrerinnen oftmals um Haupteslänge) und geringerer Stimmgewalt durchsetzen. Da sie darüber hinaus wesentlich mehr Kraft und Anstrengung in die sozialen Beziehungen auch zu ihren Schülern investieren, denn sie sind „in stärkerem Maße von sozial ausgerichteten Motiven in ihrem Beruf geleitet“ (Schaarschmidt 2004, S. 55) sind sie auch anfälliger für Frustrationen aus dem Erleben von Misserfolgen, die sie viel häufiger als die männlichen Kollegen ihrem eigenen Unvermögen und Versagen zuschreiben.

Diese Konstellation lässt ein permanent zur Verfügung stehendes interdisziplinäres Unterstützungssystem verlockend erscheinen, wenn es die Gestaltung harmonischer Beziehungsgefüge garantiert und sich nicht als eine weitere Quelle zwischenmenschlicher Kontroversen und Problemlagen entpuppt, eine Gefahr, die durch ein Spannungsverhältnis zu einem unter Umständen sehr stark in das soziale Gefüge des Klassenlehrersystems eingreifenden Sozialpädagogen für die meisten Lehrerinnen zu weiteren seelischen Beeinträchtigungen führen würden.

5. ERGEBNISSE UND DATENAUSWERTUNG DER ZWEITEN INTERVIEWPHASE

5.1 VERÄNDERUNG DER STICHPROBE

Durch den Anbruch eines neuen Schuljahres bis zur zweiten Interviewphase haben sich einige personelle Veränderungen an allen drei Schulen ergeben, die zum Wegfall vereinzelter Kolleginnen und Kollegen führte. Allerdings fanden sich in jeder Schule jeweils neue Interviewpartner, die zwar nicht an der ersten Befragung teilnahmen, aber zum Zeitpunkt der Einführung von Schulsozialarbeit an der Schule weilten und somit die Entwicklung mitvollzogen hatten. Es ergaben sich folgende Umgestaltungen:

- SCHI:** Ersatz des in eine andere Region versetzten IP8 (m) durch IP30 (w)
SCHII: Ersatz der versetzten IP16 (m) durch IP31 (w)
SCHIII: Ersatz der durch längere Krankheit und Wohnortwechsel ausgefallenen IP27 (w) und IP29 (w) durch nur einen Neuzugang IP32 (w).

Damit reduzierte sich die Stammgruppe der Interviewpartner auf $N = 25$, so dass bei dem Vergleich der Beiträge mit den abgeleiteten drei Lehrertypen nur noch von einer verminderten Stichprobe ausgegangen werden kann.

Bei der einleitenden, Übersicht verschaffenden allgemeinen Auswertung wurden allerdings auch die Aussagen der drei Neuzugänge berücksichtigt und mit aufgenommen, haben doch alle drei Kolleginnen die gleichen Phasen der Schulsozialarbeit miterlebt und können demzufolge Aussagen machen über ihre positiven oder negativen Erfahrungen, über Veränderungen des Kollegiums und den Grad der persönlichen Beeinflussung sowie ihre ganz persönliche Stellungnahme abgeben über die subjektiv empfundene Qualität der Schulsozialarbeit und die Effizienz der sozialpädagogischen Arbeit. Bei jenen Sachverhalten, die im Interview eine Rückführung auf im ersten Durchgang gemachte Ausführungen nötig machten (Fragen 13, 14, 16, 17 und 28), wurde durch erweiterte Fragestellungen versucht⁷⁷, die Gesprächspartner gedanklich auf die Thematik einzustimmen oder wenn nötig auch durch Zusatzinformationen auf den gleichen Wissensstand zu bringen (Theorie der drei Modelle von Schulsozialarbeit), um objektive und verwertbare Informationen zu erhalten. Das Verfahren erwies sich für die Interviewpartner als völlig unproblematisch, verlängerte lediglich den Zeitrahmen.

⁷⁷ Zum Beispiel bei der Frage, ob die Erwartungen (Frage 13) und Befürchtungen (Frage 14) von damals aus der Sicht der Befragten eingetroffen wären, sollte jeweils durch die ergänzende und von den Interviewpartnern problemlos beantwortete Hinführung, ob sie sich noch an diese Erwartungen und Bedenken erinnern könnten und wenn ja, welche das gewesen waren, die Basis für einen Vergleich gelegt werden.

5.2 UNTERTEILUNG IN KATEGORIEN

Die verschrifteten Gesprächsinhalte wurden - wie beim ersten Interview - einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um jenen inhaltlichen Exzerpt an Aussagen herauszufiltern, der

- sowohl allgemeingültige und vielleicht auch generalisierende Erkenntnisse über die von den Lehrerinnen und Lehrern subjektiv empfundene Wirksamkeit von Schulsozialarbeit im Kontext mit den jeweils individuellen Bedingungsfaktoren zulässt
- und im Zusammenhang mit typischen berufsspezifischen Merkmalsausprägungen eine Abbildung der Interviewaussagen auf die vorgenommene Typenbildung gestattet.

Damit reduziert sich die Kategorienbildung thematisch auf solche Interviewaussagen, die Aufschlüsse geben über die persönlichen Erfahrungen, Beobachtungen, Empfindungen und Beurteilungen des Systems Schulsozialarbeit, dem - gemäß der Intention dieser Arbeit - eine Unterstützungsfunktion zukommen soll in der täglichen Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den komplexen sozialen Defiziten ihrer Klientel, da Schule diesem Anspruch sozialer Integration und Kompensation nicht gerecht werden kann. Zu diesem Zweck müssen sich Lehrkräfte und Sozialpädagogen so weit aufeinander einlassen, als dies zur Initiierung von Interventionsmaßnahmen erforderlich ist. Beide Seiten dürfen sich weder hierarchisch gegeneinander abgrenzen noch sollte sich ein rein additives Verhältnis zwischen beiden Einrichtungen herauskristallisieren. Die Basis für ein wirklich integratives, paritätisches Miteinander im Dienst aller Schülerinnen und Schüler einer Schule wird auch bereitet durch die ersten Erfahrungen im Umgang mit der jeweils anderen Profession und man kann davon ausgehen, dass einmal erlittene Enttäuschungen den Spielraum für zukünftige Konzessionen einengen.

Darum wurde nach Sichtung der gesamten Interviews eine Einordnung in vier Kategorien festgelegt, anhand derer durch Interpretation in Form von Zusammenfassen, Definieren und Neuordnen Aussagen aus dem Text herausgefiltert wurden, die Aufschlüsse geben über explizit diese erste Resonanz auf Seiten der Lehrkräfte und damit gleichzeitig für Stolpersteine in der Vorgehensweise sensibilisieren sollen. Dabei entstanden vier thematische Hauptkategorien mit der Zuordnung von zwei bis vier Auswertungskategorien:

- | | |
|-----------------------|--|
| Kategorie I: | Einstimmung und Rückbesinnung |
| Kategorie II: | Stellung der Schulsozialarbeit in der Schule |
| Kategorie III: | Auswirkungen der Schulsozialarbeit |
| Kategorie IV: | Evaluation durch die Lehrerinnen und Lehrer |

5.3 INHALTLICHE AUSWERTUNG UNTER DEM ASPEKT DER AKZEPTANZ

5.3.1 KATEGORIE I: EINSTIMMUNG DURCH RÜCKBESINNUNG

Der Einstieg in die Befragung erfolgte thematisch über die ersten fünf Fragen wie in der ersten Phase über die Nachforschung

- nach der aktuellen Belastungssituation, diesmal im direkten Vergleich zu der Situation vor ein bis eineinhalb Jahren,
- zu allgemeinen Veränderungen der Arbeitssituation an der Schule mit gegebenenfalls einer wertenden Einschätzung eventuell angebotener offizieller Fortbildungs- oder Hilfsangebote,
- zu besonders herausragenden Anforderungen an pädagogische Maßnahmen und einer möglichen Einbeziehung externer Unterstützung.

Auffallend war, dass zwölf der Kolleginnen und Kollegen⁷⁸ eine Verschlechterung der sozialen Interaktionen sowohl innerhalb des Kollegiums als auch/oder zur Schulleitung zu spüren meinten, was keineswegs von einer positiven Veränderung des Schulklimas zeugt. Bezüglich der von der Schulaufsicht erwünschten Fort- und Unterstützungsmaßnahmen konnte niemand von neuen Angeboten berichten, lediglich von selbst gesuchten Supervisionsmöglichkeiten und den üblichen Fortbildungsmaßnahmen zum Beispiel zum Erwerb oder zur Festigung von Computerkenntnissen.

Bezogen auf die Unterrichtssituation aber meinten insgesamt 15 Lehrerinnen und Lehrer eine erneute Zunahme von Disziplinschwierigkeiten und Störungen im Unterricht zu bemerken und nur vier Lehrkräfte empfanden ihre augenblickliche Unterrichtssituation als durchweg angenehm und positiv. Elf Lehrkräfte mussten in dem zwischen den beiden Befragungen liegenden Zeitraum über das aus heutiger Sicht normale Maß hinaus intensive und zeitraubende pädagogische Maßnahmen einleiten auf Grund

- extremer Verhaltensauffälligkeiten,
- einschneidender familiärer Problemlagen,
- nicht übersehbarer Essstörungen,
- längeren Fernbleibens aus Elternhaus und Schule,
- gewalttätiger Auseinandersetzungen,
- eines bemerkten Diebstahls,
- von Drogenkonsum und -vertrieb,
- ungewollter Schwangerschaft nach vorhergehender Abtreibung,
- eines angedrohten Selbstmords,

⁷⁸ Hier lag - im Gegensatz zu anderen Daten – der Schwerpunkt nicht bei einer der drei Schulen.

- von Mobbing unter Schülern,
- körperlicher Verwahrlosung,
- besonderer Schwierigkeiten mit ausländischen Kindern (Analphabeten - geistige Behinderung).

Bei der Bewältigung solcher speziellen, die Kompetenzen und auch zeitlichen Ressourcen übersteigenden Konfliktsituationen spaltete sich die Gesamtzahl der Befragten in drei zahlenmäßig identisch große Gruppierungen (vgl. Tab.16:).

Dabei entsprach die Anzahl der Lehrkräfte (9), die in dieser Zeitspanne von 12 bis 18 Monaten keinerlei Hilfen in Anspruch nahmen, genau der Gruppe jener Lehrerinnen und Lehrer, die den Sozialpädagogen mit einbezogen haben und fast jener Gruppe (10), die in Notlagen zwar Hilfe von Kollegen, Rektor oder von Institutionen außerhalb der Schule eingeholt, nicht aber die Vertreter der Schulsozialarbeit in die Problemlösung mit einbezogen haben.

Schule	Bewältigung von Konfliktsituationen mit Schülerinnen und Schülern		
	ohne externe Hilfe	externe Hilfe ohne SP	externe Hilfe mit SP
SCHI	5 (4) ⁷⁹	3 (5) ⁸⁰	1 (7) ⁸¹
SCHII	2 (4)	4 (6)	4 (3) + (3P)
SCHIII	2 (4)	3 (6)	4 (5) + (2P)
Gesamt	9 (12)	10 (17)	9 (15) + (5P)

Tab.16: Konfliktlösung unter Einbeziehung externer Hilfen (N = 28, SP = Sozialpädagoge)

5.3.2 KATEGORIE II: STANDORT DER SCHULSOZIALARBEIT

Unter dieser Kategorie wurden alle Interviewbeiträge zur Akzeptanz von Schulsozialarbeit und der ausführenden Personen – in allen drei Schulen ausgebildete Sozialpädagogen [SCHI: zwei Teilzeitkräfte (1m+1w), SCHII und SCHIII jeweils eine männliche Vollzeitkraft] – zusammengefasst. Zwei Drittel (18) der befragten Lehrerinnen und Lehrer bezeugten eine aus ihrer Sicht positive Annahme der Mittagsangebote im Schülercafe (das allerdings in der SCHIII gerade erst fertig gestellt war) oder in anderen Räumlichkeiten sowie die Möglichkeit, während eines Schulvormittags mit einem nicht zur Schule gehörigen und fast durchweg jungen Partner Kontakt aufnehmen zu können oder gar für die eigenen Probleme ein offenes Ohr zu finden. Allerdings machten ausschließlich in der SCHII immerhin vier Kolleginnen und Kollegen aus den Oberklassen der Hauptschule die Einschränkung, viele älteren Schüler nutzten zwar gerne die Einrichtung des Schülercafés, hätten aber teilweise Probleme mit der Per-

⁷⁹ In Klammern: Anzahl der Lehrkräfte, die im ersten Interview angaben, noch nie Hilfe in Anspruch genommen zu haben (Typ: Autarke)

⁸⁰ In Klammern: Anzahl der Lehrkräfte, die im ersten Interview zugaben, gelegentlich interne oder externe Hilfe unterschiedlichster Art eingefordert zu haben.

⁸¹ In Klammern: Anzahl der Lehrkräfte, die sich in der Phase der Planung eine Unterstützung durch einen Sozialpädagogen in Krisensituationen vorstellen konnten. Das P weist auf eine mögliche, von der Person des Sozialpädagogen abhängige Entscheidung hin.

son des Sozialpädagogen selbst, weil er aus ihrer Sicht die Schweigepflicht nicht konsequent einhalte.

Auch bekräftigten 16 Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler durch persönliche Motivation für die Einrichtung zu interessieren, sie sogar oftmals an damit verbundene Möglichkeiten der Nutzung zu erinnern, anfangs gemeinsam mit ihnen die Örtlichkeiten besucht oder den Sozialpädagogen sogar zur Vorstellung in die Klasse geholt zu haben. Immerhin sind es aber auch neun Kolleginnen und Kollegen, die ausdrücklich betonen sich in Zurückhaltung diesbezüglich zu üben.

Die persönliche Akzeptanz der Schulsozialarbeit durch die Lehrkräfte ist nun eher ambivalent und eröffnet ausgesprochen große schulspezifische Divergenzen. Schon der erste Fragenkomplex um die positiven und negativen rein subjektiven Erfahrungen der Lehrkräfte hinsichtlich einer ersten Annäherung der beiden Professionen durch Einbeziehung der Sozialpädagogen und einer vorsichtigen ersten Einschätzung persönlich evidenter Ergebnisse lässt auf Grund der sehr unterschiedlichen Bewertungen auch innerhalb der Schulen erste Schlüsse auf potentielle Konfliktbereiche im Spannungsfeld Schule – Schulsozialarbeit zu, auf die hier zwar schon hingewiesen, aber erst an einer späterer Stelle als Diskussion der Ergebnisse zusammenfassend eingegangen wird.

Positive Erfahrungen mit dem Sozialpädagogen (N=28)	SCHI (n = 9)	SCHII (n = 10)	SCHIII (n = 9)	Σ
Elternkontakte - Elterngespräche	3	3	5	11
Kontakt zu externen Institutionen	3	3	3	9
Direkthilfe im oder vor dem Klassenzimmer	0	2	2	4
Ratschläge für Lehrerverhalten - Gesprächspartner	0	1	1	2
Bisher als erfolgreich empfundene Interventionen	0	2	3	5
Rückwirkungen auf die Klasse und das Lehrerbefinden	1	2	1	4
Σ hergestellte positive Kontakte pro Schule	7	13	15	35
Negative Erfahrungen mit dem Sozialpädagogen (N=28)	SCHI (n = 9)	SCHII (n = 10)	SCHIII (n = 9)	Σ
Sozialpädagoge lehnt Direkthilfe ab / Termin für später	4	0	3	7
Keine wirksame Hilfe / Verließ im Sand	2	4	2	8
Keine Rückmeldung über den Verlauf einer Maßnahme	3	4	0	7
Σ der empfundenen Widerstände pro Schule	12	10	7	22
Empfundene Hierarchie Lehrer - Sozialpädagoge (N=28)	SCHI (n = 9)	SCHII (n = 10)	SCHIII (n = 9)	Σ
Gleichstellung beider Professionen	3	2	9	14
Abhängig von Kompetenz und Persönlichkeit	4	2	0	6
Übergeordnete Position der Lehrer über Sozialpädagogen	1	5	0	6

Tab. 17: Erfahrungen der Interviewpartner mit dem jeweiligen Sozialpädagogen ihrer Schule (N = 28)

Die Tab. 17 gibt einen Überblick über:

- die durchgeführten und positiv bewerteten Unterstützungsmaßnahmen,
- die als negativ erlebten Erfahrungen bei der ersten Kontaktaufnahme,
- die Menge der tatsächlich hergestellten Kontakte zum Zwecke der Unterstützung einzelner Lehrkräfte in einer speziellen individuellen Belastungssituation,
- die Gesamtzahl der sofort reflektierten empfundenen Widerstände mit konträrer Wirkung auf eine aus Sicht der Lehrkräfte gelungene Kooperation.

Natürlich können die nachfolgenden Zahlen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, denn es ist nicht garantiert, dass allen Lehrerinnen und Lehrern im Augenblick des Interviews alle Begebenheiten ad hoc präsent waren. Sie vermitteln aber doch einen Eindruck über Relevanz und Stellenwert der genannten, weil spontan aktivierten Prozesse und konnten im Verlauf des Interviews auf Grund adäquater Frageninhalte mehrfach relativiert werden.

Auf folgende augenscheinlich voneinander abweichende Zahlenverhältnisse soll an dieser Stelle schon aufmerksam gemacht werden:

- Die geringe Zahl positiver Angaben in der SCHI im Gegensatz zu den beiden anderen Schulen (doppelt so viel in SCHIII). Bei den negativen Erfahrungen kehrt sich das Verhältnis um.
- Die offensichtlich nur geringfügig stattgefundenen Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den Sozialpädagogen, der Fokus lag eindeutig auf der Herstellung von Außenkontakten für offensichtlich besondere Problemfälle.
- Die Existenz einer hierarchischen Struktur in den beiden Schulen SCHI und SCHII im Gegensatz zu der eindeutigen Negierung einer solchen in der SCHIII.

Folgende Aussagen zeugen von enttäuschten Rückbesinnungen auf fehlgeschlagene Kooperationsversuche:

- *„Wenn irgendetwas akut in der Klasse vorgefallen ist, dann wäre es halt toll, wenn man sofort sagen könnte: ‚Hier habe ich jetzt den Schüler, ich habe dieses und jenes Problem, bitte kümmert euch jetzt darum und nicht in zwei Wochen.‘ Und das hat nicht funktioniert. Die wollen immer Termine haben, wollen bestimmte Zeiten ausmachen oder sagen, jetzt geht es gerade schlecht – und das ist für mich, wenn mal einer ausflippen sollte oder wenn mal was wäre, dann brauche ich jetzt Hilfe.“ (IP1)*
- *„Schulsozialarbeit – das habe ich aufgegeben, die haben immer keine Zeit. Die sind so dermaßen beschäftigt mit allen möglichen Terminen und Besprechungen, wenn du da ad hoc jemanden brauchst, entweder ist dann gar niemand da, dann sind die halt außer Haus.[...] Ich habe sie auch schon einmal gebeten in so einem sehr schwierigen Fall, sich dann noch zu kümmern, aber das verläuft immer im Sand.“ (IP2)*
- *„Das Ergebnis kenne ich nicht. Es wird nichts gemacht, seit einem halben Jahr zieht sich das hin.“ (IP3)*
- *„Die fangen irgendwann mal an zwischen neun und zehn, da ist schon der halbe Tag rum bei uns. Dann haben die meistens ihre Termine. Ich sehe sie nicht viel.“ Nach einer weite-*

ren, durch nachforschende Zwischenfragen unterbrochenen Erläuterung dieser für den Interviewpartner schwierig zu verstehenden Situation folgte dann irgendwann der Satz: *„Wenn einmal ganz konkret der Ausspruch getan würde: ‚Liebe Kollegen, wenn ihr vor-mittags ein Problem mit dem Schüler habt, ihr könnt uns jederzeit rufen oder so‘, dann würde ich mir das schon merken. Aber das ist das erste Mal, dass sie das ansprechen, dass es diese Möglichkeit überhaupt gibt“*. (IP4)

Sie machen deutlich, wie sehr die Lehrerinnen und Lehrer unter der Tatsache fast schon leiden, dass ihnen diese für viele Kolleginnen und Kollegen wichtige Möglichkeit eines sofortigen intervenierenden Eingriffs von Seiten der an der Schule verorteten Fachkräfte nun doch versagt bleibt, obwohl sich gerade in dieser Schule drei Viertel der Interviewpartner bei der ersten Befragung für diese Form der Zusammenarbeit im Sinne einer unverzüglichen Krisenintervention ausgesprochen hatten.

Auch die Schule SCHIII hat die Möglichkeit einer raschen Intervention in kritischen Situationen schon im Vorfeld ausgeschlossen:

„..., wobei wir das nie so beschlossen haben, dass wir den Schüler herausnehmen und dann direkt persönlich zu Herrn R. (Sozialpädagoge) bringen, sondern immer sozusagen eine Anmeldefirst gehabt haben.“ (IP20).

Diese Verweigerung beruht auf der Sorge vor einer Subordination unter Schulzwecke, die Schulsozialarbeit degradieren würde zum immer verfügbaren „Räumkommando für die negativen Effekte einer einseitig an Leistung orientierten Schule“ (Olk 2000, S. 21), und die Funktion der Sozialpädagogen möglicherweise reduzieren könnte auf die Sicherstellung eines störungsfreien Unterrichtsablaufs. Dieses Misstrauen ist so alt wie der Begriff der Schulsozialarbeit in Deutschland selbst, denn schon bei der Manifestierung der erstmals im Schulhaus angesiedelten Jugendsozialarbeit in den Gesamtschulen der siebziger Jahre, vor allem in Berlin, wandten sich Verfechter eines integrierten Ansatzes gegen diese Befürchtung: „Schulsozialarbeit versteht sich als Wegbereiter der sozialpädagogischen Schule, kommt aber nicht umhin, die sozialpädagogischen Defizite der real existierenden Schule zu kompensieren, also ‚Feuerwehr‘ im schulischen Alltag zu sein“ (Grossmann 1987, S. 133).

Trotzdem haben es offensichtlich zwei Lehrkräfte der SCHIII geschafft, eine Form gemeinsamer Interaktion im Klassenzimmer durchzusetzen, ebenso bezeugten auch in der SCHII zwei weitere Lehrkräfte krisenintervenierende Maßnahmen durch den Sozialpädagogen.

Entsprechend gering sind auch die empfundenen Erfolgsquoten und positiven Rückwirkungen auf die Klasse oder das Lehrerbefinden, wobei natürlich der hier beurteilte Handlungszeitraum von maximal 18 Monaten bei der Größe der Schulen und der Akkumulation verschiedenartigster Probleme sicherlich zu kurz bemessen ist für überdimensionale Erfolgsmeldungen bezüglicher nachhaltiger Einflussnahmen auf Schülerverhalten und Lehrer-Wohlbefinden. Auch ist gerade die Anfangsphase einer solchen Zusammenführung zweier Professionen nicht selten gekennzeichnet von mehr oder weniger starken Unsicherheiten und gegenseitigem kritischen Abschätzen, so dass wahrscheinlich in die manchmal enttäuschte Beurteilung dieser ersten Phase eine mehr überspannte und unverhältnismäßige Erwartungshaltung einiger Lehrerinnen und Lehrer eingeflossen ist.

Unübersehbare Unterschiede gab es auch in der Akzeptanz der Sozialpädagogen in Bezug auf deren Status innerhalb der Befragten im Vergleich mit der eigenen Lehrerverberufung. Während an der Schule SCHIII keine Zweifel an der Gleichwertigkeit beider Berufsstände existiert und zwar mit dem Hinweis auf die Divergenz der Kompetenzbereiche:

- *„Sicher, er hat die Kompetenzen da, wo ich einfach sage, das will ich nicht, nämlich mich um den ganzen sozialen und psychologischen Sachverhalt kümmern. Mich belastet das zu sehr und er ist da einfach kompetent“ (IP25),*

kristallisierten sich bei den Lehrkräften der beiden anderen Schulen formale Statusunterschiede heraus. Werden diese in der Schule SCHI noch weitgehend gekoppelt an eine subjektiv attestierte Qualifikation, die natürlich essentiell aus den persönlichen Wahrnehmungen abgeleitet wird:

- *„Ich akzeptiere für mich nur wirkliche Kompetenz als Autorität. Wenn er die Kompetenz hat, ist er für mich absolut gleichwertig, aber nicht per se“ (IP9),*

herrscht in der SCHIII ein wirkliches hierarchisches Denken vor, bei dem der Sozialpädagoge nur *„fast auf gleicher Stufe“* (14) steht, man fühlt gar, *„dass ich über ihm stehe“* (IP15) und dass auf Grund der Rangordnung der Berufe *„der Sozialpädagoge eine Stufe weiter unten steht“* (IP19). Einstellungen wie diese erschweren sicherlich die Bestrebungen nach Kooperation zweier äquivalenter Systeme.

5.3.3 KATEGORIE III: SCHULINTERNE AUSWIRKUNGEN DER SCHULSOZIALARBEIT

Diese Kategorie subsumiert alle Ausführungen, die im Zusammenhang mit den im ersten Interview geäußerten Erwartungen und Wünschen, Zweifeln und Befürchtungen, Zuordnungen und möglicher, aus der damaligen Perspektive vorstellbarer persönlicher Akzeptanz oder Zurückweisung spezifischer Interaktionsprozesse zusammenhängen. Die Fragetechnik zielte darauf ab, in einer direkten Konfrontation mit den damaligen Aussagen sich selbst Rechenschaft abzulegen bezüglich der Realisierung dieser Erwartungen, Befürchtungen, Haltungen und Handlungsabsichten.

Bestanden bei der ersten Befragung teilweise nur sehr vage und bruchstückhafte Vorstellungen über die Tätigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit und deren möglichen Einfluss auf die schulische Situation, fokussierten aber die überwiegenden Hoffnungen Betreuungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne von

- Mittags- und/oder Freizeitangeboten,
- eine Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Problemen in ihrem gesamten sozialen Umfeld – auch in der Schule,
- sowie eine Form von Unterstützung im Umgang mit verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern zur Minimierung von Unterrichtsstörungen.

Letzteres gilt als Belastungsqualität, die ganz massiv das psychische und körperliche Wohlbefinden und die Arbeitsfreude vieler Lehrerinnen und Lehrer beeinträchtigt und damit nachhaltig negativ auf die Schulhausatmosphäre ausstrahlt.

Betreuung nach der Schule	Anzahl der Nennungen	Hilfe für Problemschüler	Anzahl der Nennungen	Unterstützung für Lehrer	Anzahl der Nennungen
Freizeitangebote Freizeitgestaltung	SCHI: 6 SCHII: 0 SCHIII: 3	Arbeit mit verhaltensgestörten Schülern	SCHI: 3 SCHII: 3 SCHIII: 3	Kontakte zu anderen Unterstützungssystemen	SCHI: 4 SCHII: 1 SCHIII: 2
Mittagessen und Hausaufgabenhilfe	SCHI: 6 SCHII: 0 SCHIII: 0	Ansprechpartner für Schüler mit Problemen	SCHI: 0 SCHII: 3 SCHIII: 1	Kontaktaufnahme zu den Eltern	SCHI: 2 SCHII: 1 SCHIII: 1
Cafeteria als sozialer Treffpunkt	SCHI: 1 SCHII: 2 SCHIII: 2			Unterstützen der Lehrkräfte	SCHI: 0 SCHII: 0 SCHIII: 2
Σ der Aussagen	20		13		13

Tab. 10: Gewünschte Tätigkeitsbereiche und Aufgabenfelder für Schulsozialarbeit (N = 29)

Natürlich wurde nicht erwartet, dass alle Interviewpartner sich genau an ihre Aussagen im ersten Interview erinnern konnten, so dass bei Bedarf die entsprechenden Textstellen aus dem Textmaterial vorgelesen wurden. Auf diese Art und Weise war eine direkte Gegenüberstellung der sehr heterogenen Erwartungen möglich. Nebenstehende Tab. 10 gibt noch einmal einen Überblick über die Erwartungshaltung.

Folgende Wünsche und Erwartungen wurden teilweise realisiert oder aber auch gar nicht umgesetzt:

- Das im Stellenwert seinerzeit mit nicht so hoher Priorität belegte Angebot ‚Schülercafé‘ als Treffpunkt sahen fast alle Lehrkräfte in der SCHI und SCHII als gegeben und beurteilten dies gegenwärtig positiv als eine Art geschützten Raum für Schülergespräche mit den Sozialpädagogen. Die Schule SCHIII stand kurz vor der Eröffnung der Cafeteria.
- Die fast ausschließlich in der Schule SCHI favorisierten Freizeit- und Betreuungsangebote am Nachmittag, verbunden mit einer möglichen Ausgabe eines Mittagessens und einer angeschlossenen Hausaufgabenhilfe war bisher weder eingeführt noch angedacht worden. Auch in den beiden anderen Schulen gab es keine Bestrebungen in diese Richtung, obwohl mittlerweile der Wunsch danach auch hier mehrfach geäußert wurde..
- Die Schulsozialarbeit als Anlaufstelle für Schüler mit Problemen sahen fast ausschließlich die Lehrerinnen und Lehrer der Schule SCHII als tatsächlich verwirklicht und von den Schülerinnen und Schülern angenommen.
- Ein wirkliches spontanes Auffangen von Problemschülern im Sinne einer sozialpädagogischen unvermittelten Intervention und anschließenden Betreuung war – zum großen Bedauern vieler Lehrkräfte – an keiner Schule wirklich vorgesehen. Doch erleben einige Kolleginnen und Kollegen in den Schulen SCHII und SCHIII (3 Lehrkräfte) die Tatsache

als erleichternd, solche Kinder zu einem späteren Zeitpunkt dem Sozialpädagogen quasi übergeben zu können, damit dieser in einem Gespräch oder auch mehreren Zusammenkünften entweder versucht, auf die entsprechenden Schülerinnen und Schüler beruhigend einzuwirken oder erkennt, dass er darüber hinaus weiterführende Maßnahmen einleiten muss und diese Erkenntnis auch vielfach umsetzt.

- Die Hoffnungen auf Arbeitserleichterung und Zeitersparnis hinsichtlich der vom Sozialpädagogen initiierten Außenkontakte sowohl in der Form von Gesprächen mit Eltern als auch als Vermittlung zu externen Institutionen sahen alle Lehrkräfte allerdings über ihre Erwartungen hinaus erfüllt (vgl. Tab: 10).
- Die vorher so gut wie gar nicht ins Kalkül gezogene direkte sozialpädagogische Hilfestellung auch für Lehrkräfte durch beratende Gespräche und auch unterstützende Maßnahmen mit und ohne Schülerinnen und Schüler konnten immerhin schon insgesamt vier Kolleginnen und Kollegen beanspruchen (siehe Kategorie II).

Die größte Übereinstimmung und Zufriedenheit mit der Entwicklung der Schulsozialarbeit an der eigenen Schule signalisierte die Schule SCHIII und stellte diese positive Einschätzung gleich in Relation zur Person des Sozialpädagogen:

- *„Ich empfinde es als recht positiv, was sich da ereignet, meine Erwartungen⁸² sind übertroffen worden. Nun muss ich sagen, das mag auch an der Person liegen. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Hilfe bei uns war sehr groß“* (IP26).

Ohne Umschweife wird diese Abhängigkeit einer wirkungsvollen und funktionierenden Schulsozialarbeit von der Person des/der Sozialpädagogen im folgenden Beitrag formuliert:

- *„Aber es ist sehr von der Person abhängig, ob das funktioniert, die ganze Schulsozialarbeit oder nicht!“* (IP26)

An der Schule SCHIII brachten vier Lehrkräfte ihre volle Zufriedenheit zum Ausdruck, wobei drei davon ebenfalls die Abhängigkeit des positiven Verlaufs von der Person betonten.

Große Unzufriedenheit dagegen wurde in der Schule SCHI verbalisiert, denn Schulsozialarbeit entsprach in keiner Weise den Vorstellungen der Lehrerschaft und erfüllte somit nicht die damit verbundenen Hoffnungen und Wünsche bezüglich einer Verbesserung der innerschulinternen Strukturen. Die folgenden Interviewbeiträge veranschaulichen mögliche Ursachen des Unmuts im Kollegium:

- *„Vielleicht liegt es an der Person – vielleicht an der Einrichtung – aber ich habe das Gefühl, dass das Podest, auf das sie sich stellen, ein bisschen höher ist nach dem Motto, da könnte ja jeder gleich kommen, wir sind hier nicht die Feuerwehr. Sie wollen nicht die Feuerwehr von uns sein“* (IP1).
- *„Als Schulsozialarbeit in dem Sinn würde ich das gar nicht bezeichnen, sondern das ist eben eine Anlaufstelle, Schülercafé. Sie haben von 11.30 – 14.00 Anwesenheit, wo sie mit den Schülern irgendetwas spielen, das ist mir zu oberflächlich“* (IP2).

⁸² Die Erwartungen dieses Interviewpartners rankten um das Gesamtklima innerhalb der Schule zwischen den Menschen im Schulhaus, also um Schulhausatmosphäre, man könnte auch sagen um das Schulklima

-
- *„Es entspricht nicht meinen Erwartungen. Sie beschränken sich auf diesen Arbeitslehrebereich, auf dieses Schülercafé, das auch nur an drei Tagen in der Woche läuft. [...] Wir haben es wirklich mehrfach versucht unsere Situation darzustellen, was für uns und die Schüler hilfreich wäre. Dann kam diese Antwort: Wir sind nicht für die Lehrer da, wir sind für die Schüler da. – Irgendwann gibt man auf, resigniert man“ (IP3).*
 - *„Ob die Schulsozialarbeit gut läuft, hängt viel von den Leuten ab, ob die sich auch wirklich einbringen und einsetzen. Die zwei, die da im Augeblick drinsitzen, sind lahm. Sie haben sich gut bewährt in Königsheim bei der Berufsberatung und bei dem Fest. Aber das die sich auch um die Schüler kümmern, da ist wenig“ (IP5).*
 - *„So wie es läuft, brauche ich es nicht. Die berufsbegleitenden Maßnahmen sind für mich nicht so wichtig, das schaffe ich wie jeder andere Lehrer auch ohne Schulsozialarbeit. [...] Ich habe irgendwann den Zugang zur Schulsozialarbeit verloren, und zwar deshalb, weil ich den Eindruck gewonnen habe, dass am Vormittag, was auch immer sie tun – aber nicht für uns da sind. Dann breche ich in ein Vorstellungsgespräch oder in eine Supervision oder in eine ganz wichtige Besprechung und werde schlichtweg rausgeschmissen. Wir sind alle rausgeschmissen worden. – Dann haben wir gehört, sie haben jetzt was zu tun, wir können es auch schriftlich formulieren und in ihr Fach legen.“ (IP9).*
 - *„Mir ist es so, dass zu langsam, zu träge etwas passiert, es oft unflexibel ist, dass man nicht spontan mit einem Problem sofort auf die Schulsozialarbeit zugehen kann“ (IP31),*

Die sieben Kolleginnen und Kollegen dieser Schule (von insgesamt neun), die ihre Verdrossenheit und ihre Frustrationen zum Ausdruck brachten, wurden deshalb so eingehend zitiert, weil diese Eingeständnisse der persönlichen Enttäuschungen Aufschluss geben über ganz grundlegende Missverständnisse und Disharmonien in der Anfangsphase von Schulsozialarbeit. Beklagt wurden in diesen Aussagen:

1. Eine bewusst herbeigeführte Distanz der Sozialpädagogen zum Kollegium verhindert die so intensiv erhoffte Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern als Unterstützung zur sinnvollen Intervention bei verhaltensschwierigen Schülerinnen und Schülern mit der Zielperspektive der Integration in den normalen Unterrichtsprozess.
2. Mangelnde Transparenz der Tätigkeit inhibiert den Einblick in die Arbeits- und Aufgabenstruktur der Sozialpädagogen sowie den informellen Überblick über den Verlauf der an die Schulsozialarbeit delegierten Fälle.
3. Ein stark eingeschränktes Handlungsfeld auf zum Beispiel berufsspezifische Veranstaltungen (SCHI) und die Vermittlung von Kindern und Jugendlichen an externe Hilfsorganisationen orientiert sich nicht an den Bedürfnissen der Schule und ihrer Klientel, sondern primär an den Vorgaben der Träger und/oder Geldgeber.
4. Ein zu geringes interaktives Engagement verstärkt den Eindruck von Desinteresse an der Entwicklung der Organisation jener Schule, die sie – häufig durch Aufgabe von eigenen Räumlichkeiten – in ihre Infrastruktur mit einbezogen hat und demzufolge auch an den spezifischen Problemlagen der pädagogischen Handlungsträger.
5. Mangelnde Flexibilität und Spontaneität verhindern reaktives Eingreifen im komplexen Spannungsfeld Schule und unkonventionelles Handeln in Notlagen.

Eine so verstandene Schulsozialarbeit kann selbstverständlich nicht den Anspruch erheben, an Schulentwicklungsprozessen beteiligt zu sein und betreibt unter Ablehnung einer Unterstützungsfunktion und jeglicher integrationsfördernder Handlungskonzeptionen bewusst die Trennung in zwei autonom arbeitende Systeme unter einem Dach mit jeweils eigener Zielsetzung. In dieser extremen Form ist sie dem unter I.5.1 beschriebenen Distanzmodell (auch additives Modell) zuzuordnen.

Entsprechend einhellig lautete auch das Urteil bei der Frage nach der Realisierung der im ersten Interview vorgestellten, im Gespräch noch einmal erläuterten Modelle, wobei ebenso einstimmig eine Präferenz für das Integrationsmodell bestand.

Vergleicht man (Tab. 18) die beiden Rubriken ‚uneingeschränkte Zustimmung‘ vor Einführung der Schulsozialarbeit und nach den ersten Erfahrungen 12 bis 18 Monaten später, kommt man zu der Feststellung, dass sich die Anzahl der bedingungslosen Befürworter eines Integrationsmodells verdreifacht haben – offensichtlich eine Konsequenz aus den gewonnenen Ein-

Integrationsmodell Schule	1. Interview		2. Interview			
	Uneingeschränkte Zustimmung	Totale Ablehnung	Uneingeschränkte Bevorzugung	Realisiertes Modell		
				Integrationsmodell	Kommunikationsmodell	Mischung aus IM und DM ⁸³
SCHI	3	0	8	0	8	1
SCHII ⁸⁴	1	2	3 (4P)	3	0	5
SCHIII	2	0	7	2	3	4
Σ	6	2	18+ (4P)	5	11	10

Tab. 18: Vergleich der Aussagen zur Akzeptanz des Integrationsmodell und zur tatsächlich empfundenen Umsetzung in den jeweiligen Schulen (P = abhängig von der Person des Sozialpädagoge n); N= 28

sichten über eine Effizienzsteigerung bei intensiver Kooperation. Diese recht große Differenz erklärt sich aus der Tatsache, dass sich die meisten Interviewpartner bei der theoretischen Erläuterung der Modelle im ersten Interview die Bedeutung der einzelnen Merkmale in der Praxis nicht vorzustellen vermochten und Begriffe wie ‚Einflussnahme‘ und ‚humane Schule‘ eher auf Skepsis stießen (vgl. Tab.13: in III.3.3.7.2). Konsequenterweise realisierten allerdings nur fünf Kolleginnen und Kollegen dieses Modell.

Die nur geringfügige Einstufung der Schulsozialarbeit zum eigentlich favorisierten Integrationsmodell veranschaulicht die weiteren Ergebnisse hinsichtlich

- der Einflussnahme auf Lehrerinnen und Lehrer und damit unter Umständen auf das gesamte Kollegium im Sinne einer Solidaritätsförderung,

⁸³ IM = Integriertes Modell, DM = Distanz-Modell

⁸⁴ Die fehlenden Interviewpartner konnten zu keiner definitiven Aussage kommen

-
- des Erlebens des Sozialpädagogen als Konkurrenten oder als ‚pädagogisches Gewissen‘
 - einer Weiterqualifizierung der Lehrkräfte in sozialpädagogischen Fragen durch den Sozialpädagogen oder
 - möglicher Schülerbeobachtungen im Klassenzimmer.

Die Antworten der Schule SCHI sind eindeutig: Keine Beeinflussung einzelner Kolleginnen und Kollegen oder des gesamten Kollegiums, kein Konkurrent und kein pädagogisches Gewissen sowie selbstverständlich auch keine Qualifizierungsangebote, Beratungen oder Schülerbeobachtungen, obwohl letztere mittlerweile von sieben Kolleginnen und Kollegen ausdrücklich vorstellbar wären bei Einsatz der richtigen, sprich vertrauenswürdigen Person.

Ein wenig differenzierter sehen die Ergebnisse in den beiden anderen Schulen mit einer erheblich breiteren Kommunikationsbasis für Kooperation suchende Lehrkräfte aus:

- In keiner Schule musste eine Lehrkraft Konkurrenz oder ein pädagogisches Gewissen fürchten, obwohl die Möglichkeit nach wie vor von vielen Interviewpartnern eingeräumt wurde. Hinweise wurden nur ganz dezent gegeben:
- „Das hat es schon einmal gegeben, dass er gesagt hat, meinst du nicht, dass du ein bisschen zu hart warst? Das habe ich aber im Moment ganz gut gefunden“ (IP22) oder „Tipps? Doch schon, aber er kritisiert überhaupt nicht!“ (IP25)
- Eine Weiterqualifizierung im Sinne von Fortbildungsveranstaltungen, Beratungen oder Supervisionen fand nirgendwo statt und gehörte per Anweisung durch die übergeordneten Instanzen auch nicht zum erlaubten Repertoire. Allerdings fanden an der Schule SCHII an mehreren Abenden öffentliche Informationsveranstaltungen statt als Aufklärungsveranstaltungen zu jeweils aktuellen schulinternen Themen wie ‚Ritzen‘ – ‚Essstörungen‘ – ‚Drogenproblematik‘. Dieses Angebot konnte natürlich auch als eine Art Qualifizierung für interessierte Lehrkräfte aufgefasst werden, wurde aber nicht von vielen Kolleginnen und Kollegen angenommen.
- Eine aktive Schulsozialarbeit im Klassenzimmer zur Beobachtung verhaltensschwieriger Kinder oder diffiziler Interaktionsstörungen im Klassengefüge wurde inzwischen von insgesamt 20 Lehrerinnen und Lehrer als erstrebenswert erachtet, gehörte aber auch in den Schulen SCHII und SCHIII nicht zum erlaubten Repertoire. Das mag allerdings - bei kritischer Betrachtung der Antworten – in einigen Fällen auch der Grund sein für die plötzlich so tolerante Handhabung dieser, ein Jahr vorher oftmals so vehement abgelehnten Kooperationsform. Allerdings scheint darüber hinaus weitgehend die Brisanz aus dieser Thematik genommen, weil viele Lehrkräfte festgestellt haben, dass die an die Schule kommenden Sozialpädagogen selbst auf Akzeptanz, Anerkennung und faire Kommunikationsformen angewiesen sind und demzufolge weniger auf Konfrontation durch überhebliche oder unsachgemäße Kritik abzielen. Auch wurden in der Schule SCHII in mehreren Klassen äußerst positive Ergebnisse erzielt durch gemeinsame Projekte zur Förderung sozialer Kompetenz.
- Etwas anders fiel das Ergebnis bei den Fragen nach erfahrener persönlicher Beeinflussung oder beobachteter Einflussnahme auf das Kollegium aus. Abstrahiert man wieder von der Schule SCHI, fühlten sich immerhin acht Kolleginnen und Kollegen (jeweils vier an jeder Schule) im positiven Verständnis beeinflusst. Die folgenden aufgeführten Begründungen bestätigen die Relevanz selbst jener sozialen Unterstützung, die allein durch die Tatsache

der Abrufbarkeit einen entlastenden Effekt auf das Beanspruchungsempfinden der im Arbeitsprozess stehenden Menschen ausübt.

- *„Es beeinflusst mein Handeln schon, dass ich weiß, da ist jemand da, an den ich mich wenden kann, ist man von Haus aus ein bisschen ruhiger und entspannter.“ (IP20)*
- *„Ich glaube schon, vor allem bei ad hoc Entscheidungen bin ich nicht einfach da gestanden, sondern ich konnte ihn vorher noch einmal fragen. Und ich zog ihn dazu – und dadurch haben sich auch Teile von diesem Stress von mir gelöst.“ (IP26)*
- *„Es gibt mir eine gewisse Sicherheit zu sagen, ich bin nicht alleine, ich muss nicht alleine das alles bewältigen, das gibt mir Sicherheit und Ruhe.“ (IP12)*

Die Frage nach einer möglichen Beeinflussung des gesamten Kollegiums als Verantwortliche für die Entwicklung des Schulklimas kam zwar gerade in der Schule SCHIII oftmals der Einwand, das versuche er auf Grund seiner Zurückhaltung erst gar nicht, doch immerhin meinten auch drei Lehrerinnen und Lehrer Momente positiver Einflussnahme auf das Kollegium oder einzelne Kollegen gespürt zu haben mit dem Effekt von ansatzweise größerer Solidarität.

5.3.4 KATEGORIE IV: ABSCHLIESENDE EVALUATION DER SCHULSOZIALARBEIT

Im letzten Drittel des Interviews sollten alle Interviewpartner im Sinne einer Bewertung an unterschiedlichen Stellen immer wieder einmal rekapitulieren, welche Auswirkungen durch Schulsozialarbeit auf die spezielle Arbeitsbelastungssituation hinsichtlich der Vorteile, der Hilfestellungen und Erleichterungen sowie der erfahrenen Zeit- und Arbeitersparnis von jedem einzelnen Interviewpartner spontan ins Bewusstsein gerufen werden konnten. Eine daran anschließende tabellarische Gegenüberstellung der quantitativen Auszählung aller wesentlichen, während der Gespräche von den Interviewpartnern erwähnten Mängel und Unzulänglichkeiten erlaubt noch eine definitive Übersicht über den Grad des Gelingens aus der subjektiven Sicht der drei Kollegien!

Wie zu erwarten, stellte sich diese abschließende Beurteilung in der Schule SCHI recht knapp dar, gab es doch nicht viel einzubringen an individuell empfundener Entlastung. Immerhin empfanden fünf Kolleginnen und Kollegen eine Arbeitserleichterung durch die über die Sozialpädagogen hergestellten Außenkontakte, die anderen vier Lehrkräfte hatten bis zu dem Zeitpunkt keinerlei Unterstützung erfahren. Sowohl den verbalen Formulierungen als oftmals auch einer durch den Gesprächsverlauf ausgelösten Erregung war Enttäuschung über den Verlauf und auch Hoffnungslosigkeit hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen zu entnehmen.

Dieser einheitlichen Wahrnehmung stellte sich die doch sehr differenzierte Betrachtung der Schulen SCHII Und SCHIII gegenüber. Insgesamt acht der 19 Lehrerinnen und Lehrer sahen keine gravierende Entlastung für die eigene Person (SCHII = 5, SCHIII = 3), die anderen Lehrkräfte äußerten erwähnenswerte Faktoren der individuellen Arbeitsentlastung in fünf Dimensionen. Geht man von der Annahme aus, dass bei den Interviewpartnern ohne lange Vorüberlegungen jeweils die nachhaltigsten Entlastungsmomente aus dem Gedächtnis abgerufen werden können, erhält man eine Art Gewichtung der genutzten Angebote. Danach wird Entlastung in den beiden Schulen empfunden durch:

-
- Herstellen der Kontakte zu externen Institutionen / Einleiten von sozialpädagogischen Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler (SCHII = 4 und SCHIII = 5⁸⁵)
 - aktive Elternarbeit (SCHII = 4 und SCHIII = 4),
 - den Sozialpädagogen als Ansprechpartner für problembelastete Schülerinnen und Schüler (SCHII = 3 und SCHIII = 4),
 - Krisenintervention in schulischen Notlagen (SCHII = 3 und SCHIII = 4),
 - den Sozialpädagogen in beratender Funktion für Lehrer (SCHII = 3 und SCHIII = 2).

Diese Reihung könnte den Schluss zulassen, dass Hilfsangebote zur Klärung zwischenmenschlicher Konflikte oder problematischer Interaktionsprozesse in der Schüler – Lehrer – Beziehung eine sehr niedrige Wertigkeit für die Lehrkräfte besitzen und würde jene These unterstützen, die Schulsozialarbeit auf keinen Fall als Hilfsangebot für die Lehrerschaft gesehen haben wollen. Das Ergebnis lässt sich allerdings von zwei Seiten her begründen:

1. Von den 19 Lehrkräften der beiden Schulen haben bis zum Zeitpunkt der Befragung insgesamt nur acht Interviewpartner die Hilfe des Sozialpädagogen in Konfliktsituation erbeten, und auf Grund der typologischen Zuordnung der ersten Interviewdaten kann mit Blick auf die Verhaltensmuster vermutet werden, dass vorrangig die Vertreter der sich als kommunikativ darstellenden Gruppe von insgesamt sieben Lehrkräften überhaupt diese enge Beziehungsarbeit mit dem Sozialpädagogen anstreben würden – unter Berücksichtigung unvorhergesehener Verhaltensänderungen wie beim IP15 könnte man von acht oder maximal neun Lehrkräften ausgehen. Unter diesem Blickwinkel erhält die Anzahl von fünf Lehrkräften, die diesen Unterstützungseffekt für sich persönlich schon genutzt haben, einen wesentlich höheren Stellenwert.
2. Wie im Kapitel III schon erörtert, unterliegen auch in diesen Schulen beide Sozialpädagogen genauen Anweisungen ihrer Fachaufsicht (Träger) hinsichtlich der erwünschten Zusammenarbeit mit den Schulen, die mehr oder weniger auch den Lehrerkollegien so vorgetragen wurden:
 - „Wobei wir das nie so gedacht haben, dass wir den Schüler direkt persönlich zu Herrn X bringen, sondern immer sozusagen eine Anmeldefrist gehabt haben.“ (IP20),
 - „Wir haben da mal ausgemacht, er will nicht die Störer geschickt haben. [...] Er ist nicht dazu da, dass er unsere Disziplinprobleme auffängt!“ (IP23),
 - „Das ist ja vom Modell hier unterbunden. Er schließt sich diesem Modell auch voll inhaltlich an!“ (IP24).

Da in keiner der Schulen allgemeine übergeordnete Kenntnisse über die möglichen Modelle und Kooperationsformen vorhanden waren oder spätestens bei der Entscheidung für diese Innovationsform eingeholt wurden [„Ich traue ihm mittlerweile mehr zu, weil ich von seiner Ausbildung gar nichts gewusst habe. Da sollte man die Lehrer besser aufklären!“ (IP15)], mussten sich die Schulen dem Diktat der von den Trägern entworfenen Konzepte unterordnen. Da die Fachaufsicht nicht in den Kompetenzbereich der Schulen fällt, haben die Kollegien auch nur sehr wenig Möglichkeiten, nachträgliche Veränderungen und Anpassungen an die aus der Praxis sukzessive sich neu entwickelnden Wünsche der Lehrerinnen und Lehrer durchzusetzen, da auch die Sozialpädagogen kaum eigenen Handlungsspielraum besitzen.

⁸⁵ Die Zahlen hinter den Kürzeln für die Schule geben die jeweilige Anzahl der Nennungen an

Erst die Darlegung unterschiedlicher Sichtweisen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit während der ersten Interviewphase konfrontierte - allerdings ausschließlich die Interviewpartner - mit den erweiterten Angeboten eines integrierten Ansatzes von Schulsozialarbeit. So ist es nicht verwunderlich, dass die Fragen zu intensiven Lehrer unterstützenden Schulsozialarbeits-Angeboten wie Schülerbeobachtungen oder Einmischungen im Klassenzimmer, Krisenintervention in Extremsituationen für Schüler und Lehrer und Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte durch den Sozialpädagogen rein fiktiver Natur waren, um die grundsätzlichen Haltungen der Lehrkräfte zu eruieren und somit den realen Bedarf ableiten zu können.

Der tabellarische Überblick (Tab. 19) über die subjektiv wahrgenommenen und oftmals als Enttäuschungen empfundenen Fehlentwicklungen bestätigt noch einmal die unterschiedlichen Verläufe und Konstellationen in den drei Interviewschulen und betont das wirklich gegenläufige Qualitätsempfinden in der Schule SCHI besonders im Vergleich mit der Schule SCHIII.

Schule	SCHI	SCHII	SCHIII	Ge- samt
Subjektiv empfundene Fehlentwicklungen				
Keine Präsenz /wenig Kooperation + Kommunikation	8	3	2	13
Geringe Kompetenz + Eigeninitiative / zu unflexibel	6	4	3	13
Wenig Transparenz + Offenheit /kein Informationsfluss	2	6	3	11
Keine Soforthilfe / Wenig Verständnis für Lehrer	6	4	0	10
Hoher Zeitverlust: Bürokratie/ Fortbildung / Sitzungen	6	2	1	9
Zu geringe Mittags- und Freizeitangebote	3	3	2	8
Zu einseitig im Angebot	6	0	1	7
Anzahl der Negativ-Nennungen	37	22	12	71
Anzahl der Positiv-Nennungen	9	17	19	45

Tab. 19: Lehrkräfte verbalisieren ihre Enttäuschungen über die Schulsozialarbeit

Das letzte Kapitel über Stolpersteine und Hindernisse auf dem Weg zu einer integrierten Schulsozialarbeit versucht nun:

- Einige der in dieser Datenanalyse angesprochenen Fehlentwicklungen und Störfaktoren im kommunikativen Prozess der Schulsozialarbeit etwas näher zu hinterfragen,
- mögliche Schwachstellen des Systems im Einzelnen sowie im Kontext der schulspezifischen Entwicklungen zu erörtern,
- die Akzeptanz und Bedeutung des Systems Schulsozialarbeit unter besonderer Berücksichtigung des integrierten Ansatzes als Unterstützungskonzept im Dienste der Lehrerentlastung abzuleiten und
- Schlüsse zu ziehen auf die Bedeutung der in den drei Interviewschulen praktizierten Formen von Schulsozialarbeit für den Schulentwicklungsprozess zur lernenden Organisation.

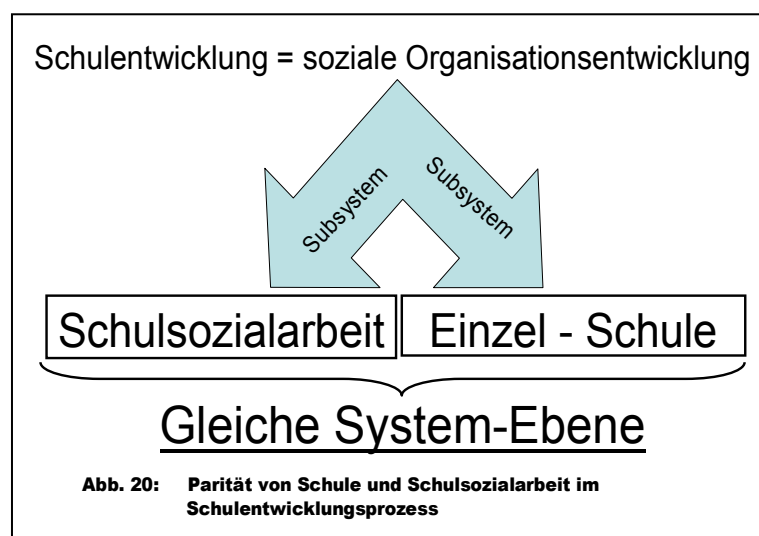
6. STOLPERSTEINE UND HINDERNISSE AUF DEM WEG ZU EINEM INTEGRIERTEN ANSATZ VON SCHULSOZIALARBEIT

Ganz bewusst soll durch die Anlehnung an die Alltagssprache mit dem Begriff der ‚Stolpersteine‘ die Erkenntnis verstärkt werden, dass es sich mit der Installation von Schulsozialarbeit nicht um ein schnell funktionierendes Lösungskonzept für schulische Problemlagen handelt, sondern dass sich die Schule auf einen mühevollen und unübersichtlichen Kommunikationsprozess einlässt. Auf diesem Weg zur Entwicklung tragfähiger und nachhaltiger Kooperationsbezüge muss ein ‚Stolpern‘ über ‚Stolpersteine‘ immer wieder aufwecken, auf Fehlentwicklungen hinweisen und zur Neubesinnung oder zum Umdenken auffordern, denn sicher ist, „dass eine enge Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule von heute auf morgen nicht möglich ist und Versuche der Zusammenarbeit angesichts der unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen von Jugendarbeit und Schule und dem daraus folgenden unterschiedlichen Selbstverständnis von Lehrkräften und jugendarbeiterischen Fachkräften auf Grenzen und ‚Stolpersteine‘ stoßen“ (Homfeldt 2001, S. 20) muss. Sind sie aber erst einmal groß genug, werden Stolpersteine zu unvorhergesehenen Hindernissen oder auch Störungen, die den direkten Weg zum Ziel versperren und deshalb überwunden – nicht umgangen – werden müssen, sollen sie nicht den Verlauf einer geplanten, festgelegten oder schon begonnenen Handlung, Maßnahme oder Unternehmung zum Scheitern verurteilen.

Dazu bedarf es in der Regel großer Anstrengung, erst dann werden Störungen als bedrohliches Hindernis oder Hürde wahrgenommen. Diese Anstrengung aber ist der Mensch nur bereit aufzubringen, wenn sich das Ziel dahinter aus ganz subjektiver Sicht lohnt. Die Perspektive, die das noch hypothetische Ziel bietet, muss verlockender sein und für das Individuum mehr Vorteile und Annehmlichkeiten bereithalten, als die realen Gegebenheiten. Reichen die persönlichen Ressourcen nicht aus, können sich Hindernisse – im Gegensatz zu Stolpersteinen – als subjektiv unüberwindbare Grenze herausstellen.

Es ist sicherlich nicht einfach, für einen Innovationsprozess wie die Fusion zweier gleichwertiger Systeme (Schule und Jugendsozialarbeit) zur Reduktion einiger wesentlicher Störfaktoren (soziale Defizite im Schülerverhalten) des einen Systems (Schule) mit den Hilfsmitteln und den Unterstützungsmechanismen des anderen Systems (Soziale Jugendarbeit) auf dem Weg zur ‚Humanen Schule‘ (sozialer Ansatz) als einer ‚Lernenden Organisation (organisationaler Ansatz) alle ‚Stolpersteine‘ und Hindernisse klar zu definieren oder sogar zu erkennen, welcher ‚Stolperstein‘ sich zu einem nicht bezwingbaren Hindernis entwickeln könnte.

Einige wenige von diesen Stolpersteinen und von den eine in-



tegrative Schulsozialarbeit gefährdenden Hindernissen durch intensive Kommunikation mit Experten in der Praxis zu erkennen und zu benennen war *ein* Anliegen dieses empirischen Teils der Arbeit. Dabei ist sie immer davon ausgegangen, dass

- Schulentwicklung eine soziale Variante der Organisationsentwicklung ist,
- Schulsozialarbeit sich verstehen muss als Subsystem der Schulentwicklung,
- gleichzeitig anerkannt sein muss als paritätisches System zur Schule,
- und somit Schule ebenfalls zum Subsystem von Schulentwicklung wird. (Abb. 20).

6.1 ANNÄHERUNG ZWEIER SYSTEME

Im Mittelpunkt des organisationsbezogenen Veränderungsprozesses Schule steht als spezielle Aufgabe noch vor dem Bildungsprozess die Sozialisation der Heranwachsenden im Sinne der Einordnung in die Gesellschaft und der damit verbundenen Übernahme gesellschaftlich bedingter (nicht erwarteter im Verständnis von angepasster) Verhaltensweisen. Diese Priorität der sozialen Intervention erfordert die Dominanz sozialer Einflussgrößen zur Verhaltensmodifikation. Das System Schulsozialarbeit bietet sich geradezu an, eignet es sich doch gleichzeitig dazu, andere Subsysteme des Systems Schule in den Prozess einzubeziehen (die Subsysteme Lehrerkollegium und Schulklima mit Synergieeffekt auf den Unterricht), um Störungen im Sinne von Ungleichgewichten zu vermeiden: „Gelingt es im Organisationsentwicklungsprozess, die Implikationen der Subsysteme bei der Bearbeitung des zentralen, im Vordergrund stehenden Themas mit einzubeziehen, so wird die Gefahr einseitiger, kurzfristiger Lösungen minimiert, ein Kurieren am Symptom vermieden“ (Seewald 1994, S. 204). Schulsozialarbeit dient also zusätzlich einem ganzheitlichen Problemlösungs-Ansatz.

Schulsozialarbeit tritt im Schulentwicklungsprozess mit ihren systemeigenen Ressourcen in Interaktion mit dem System Schule als Maßnahme der Qualitätsverbesserung (Selektion und im optimalen Fall Eliminierung der Schwachstellen) und Qualitätssicherung (Prävention durch ständige Kontrolle) auf der Basis eines interdisziplinären Kommunikationsprozesses und entspricht damit dem Prozesscharakter der Organisationsentwicklung. Schulsozialarbeit regt Interventionsprozesse an, die die Entwicklung der Schule zur ‚humanen Schule‘ unterstützen sollen, indem sie mittels vielseitiger Kooperationsprozesse (Lehrer-Schüler / Schüler-Schüler / Lehrer-Lehrer / Sozialpädagogen-Schüler / Sozialpädagogen-Lehrer) Lern-Prozesse initiiert zur Aneignung von Problemlösungs-Strategien. Die so veranlassten Verhaltensänderungen innerhalb der sozialen Interaktionen einer Schule unterstützen die Weiterentwicklung der Schule.

Organisationsentwicklung verfolgt die Entwicklung und Veränderung auf allen Ebenen (vgl. Abb. 21):

- der System-Ebene (Schule als Gesamtorganisation),
- der einzelnen Teilsysteme (Ebenen des Schulklimas – der Lehrerschaft – des Unterrichts – der Schülerschaft – der Schulleitung)
- und der einzelnen Individuen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Vertreter der Schulleitung).

Schulentwicklung = soziale Organisationsentwicklung

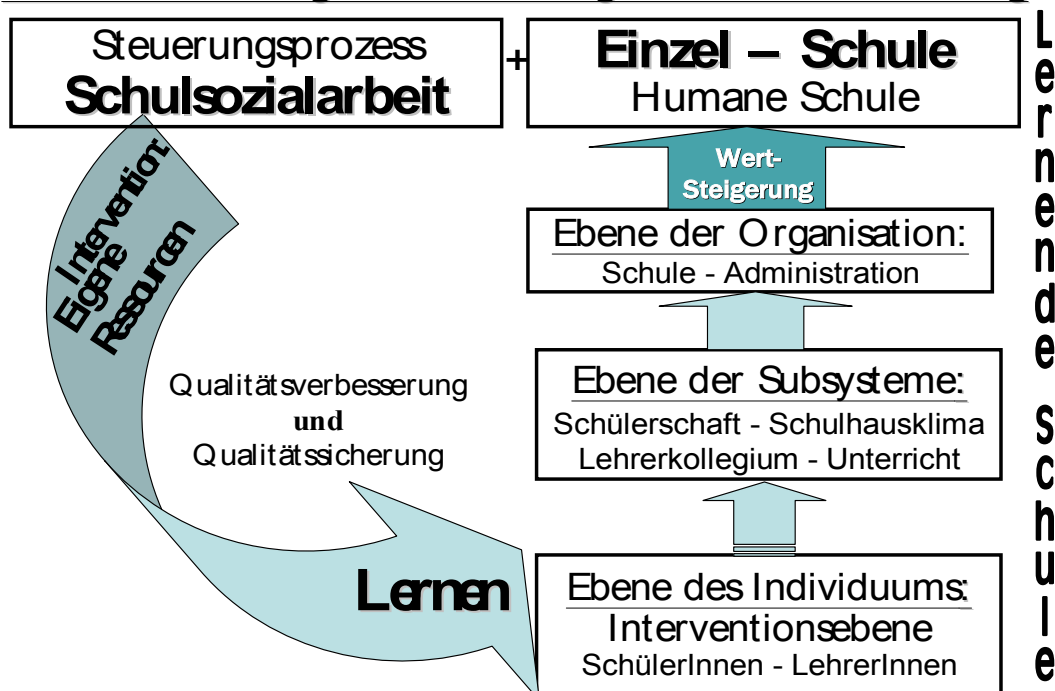


Abb. 21: Schulsozialarbeit dient der Qualitätsentwicklung von Schule

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung in der Einzelschule bedient sich des Subsystems der Schulsozialarbeit, um im Sinne eines geplanten Steuerungsprozesses durch Intervention (Reparatur der Schwachstellen) und Prävention (permanente Beobachtung zur Unterstützung exponierter Einzel-Individuen) eine Qualitätsentwicklung der Kommunikationsprozesse - synergetisch anschließend des Schulklimas und des Unterrichts - auszulösen und somit Qualität und Gesamtnutzen der Organisation Schule zu steigern. Voraussetzung aber ist eine Kooperation beider Systeme auf freiwilliger Basis mit rechtlicher und fachlicher Selbstständigkeit, aber unter dem Verlust eines Teils ihrer professionellen Souveränität – wahrscheinlich der erste ‚Stolperstein‘ auf dem Weg zur Gemeinsamkeit und Integration!

- Wie weit öffnet sich jede Profession zum Zwecke der Durchlässigkeit, um Misstrauen und Fehlinterpretationen entgegenzuwirken (Teilnahme beider Professionen an Konferenzen, Teamsitzungen und Mitarbeitertreffen des jeweiligen Kooperationspartners)?
- Wie starr stellt sich ein System dar, wenn es darum geht, die eigenen Vorstellungen auf Grund verständlicher Wünsche des Partners oder situationsspezifischer Gegebenheiten partiell zu revidieren (Anbieten wenigstens einer nicht im Leistungs-Katalog vorgesehenen Freizeitaktivität oder Mittagsbetreuung, unverzügliche Krisenintervention auch in unterrichtlichen Notfällen)?

6.2 INTERAKTION DURCH STÖRUNGSFREIE KOOPERATION UND KOMMUNIKATION

Nun beschränkt sich diese Arbeit im Kontext der Schulsozialarbeit primär auf die Auswirkungen und den Nutzen eines interdisziplinären Kooperationsprozesses zwischen den Sozialpädagogen und den Lehrkräften. Kooperation und Kommunikation sind die zentralen zwischenmenschlichen Formen persönlicher Darstellung und gegenseitiger Annäherung der Vertreter beider Professionen. Darum befasst sich der nächste Abschnitt mit ein paar wenigen grundsätzlichen Fragen zur Kooperation und Kommunikation bezüglich möglicher Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und wahrscheinlicher ‚Stolpersteine‘ auf dem Weg der Lehrkräfte und Sozialpädagogen als Experten ihrer Profession, ein Weg also aus zwei Richtungen, der wahrscheinlich noch nicht das Ziel sein kann.

Diese Kooperation mit dem permanenten realen Bezug zu einem ganz konkreten und komplexen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern ist abhängig von sozialen Interaktionsprozessen als eine Form des wechselseitigen aufeinander Einwirkens von Individuen zur Beeinflussung, Steuerung und Kontrolle von Verhaltensweisen und Handlungskonzepten. Nun liegt das Besondere dieser Konstellation an dem Umstand, dass die Wechselseitigkeit des interpersonalen Austauschs meistens nicht gegeben ist, sondern Interventionsversuche in einer für die Lehrerinnen und Lehrer bisher ungewohnten Richtung verlaufen. Sie werden in eigener Person zum Empfänger von Botschaften und Signalen, die sie kraft ihres Berufes gewohnt sind in Form von Unterweisung und Korrektur selbst auszusenden. So ist es nicht verwunderlich,

dass sich die Lehrerinnen und Lehrer eher in die Defensive gedrängt fühlen und Beklommenheit durch die Situation ausgelöst wird, assoziieren sie zum Beispiel mit Beobachtungssituationen in Unterricht und Klassenzimmer vielfach die für die meisten Lehrkräfte mit Stress verbundene Situation der turnusmäßigen Visitation durch das Schulamt zwecks Dienstbeurteilung⁸⁶,

dass demzufolge die Handlungsauswirkungen in der Zusammenarbeit der beiden Partner nicht von Anfang an und kontinuierlich - wie per Definition für Kooperationsprozesse kennzeichnend - zum Nutzen beider Personen führen. Vielmehr kommt es bei dieser Interaktion in der Beziehung zum Partner in der Regel zu einem Ungleichgewicht von Nutzen im Sinne von Unterstützung, Hilfe, Beratung, Intervention auf Seiten der Lehrkräfte und dem Aufwand persönlicher Energie auf Seiten des Sozialpädagogen.

Die auf Grund dieser fehlenden Wechselseitigkeit entstehenden Rollenkonflikte für Lehrerinnen und Lehrer als Experten des Schulhauses können ohne Zweifel zu einem unüberwindbaren Hindernis werden, wenn die Interaktionsprozesse im Sinne von Kommunikation nicht störungsfrei funktionieren. Zur Kommunikation avanciert ein Verhalten erst dann, wenn einer der Interaktionspartner aus dem Verhalten seines Gegenübers eine Information entnehmen kann. Nur Offenheit und Aufgeschlossenheit beider Partner garantiert die Verinnerlichung der Mitteilung, die kognitive Entnahme ihrer Information und eine Ausdehnung der Kommunikation durch Intensivierung der Bezugnahme. Das heißt die Lehrkraft kann nur dann eine

⁸⁶ IP19 bezeichnete bei einem Dienstalder von 25 Jahren diese Visitationen an einer Stelle des ersten Interviews als eine der stärksten Belastungsmomente in ihrem Schulleben.

brauchbare Hilfe aus den Interaktionsprozessen mit dem Sozialpädagogen ableiten, wenn sie sich ohne Skepsis und Zweifel (die sind doch viel zu jung, was wollen die mir denn vermitteln), Misstrauen (wie verhält sich das mit ihrer Schweigepflicht?) und Standesdünkel (die sind doch unter mir angesiedelt), Eifersüchteleien (die haben doch keine Ahnung, was Unterrichten heißt, das ist meine Domäne) und Kompetenzstreitigkeiten (denen fehlt doch eine fundierte, auf ihren Job vorbereitende Ausbildung) aufgeschlossen zeigt gegenüber seinen Mitteilungen.

Intervention wird unter dieser Prämisse eine Einmischung des Sozialpädagogen in die ‚fremden Angelegenheiten‘ der Lehrerinnen und Lehrer und wird in ihrem, der Schulsozialarbeit eigenen vermittelnden und unterstützenden Bestimmungszweck bedroht durch inadäquate, unaufrichtige und unsensible Verhaltensweisen auf beiden Seiten, auf Grund der besonderen Rollenkonstellation aber besonders durch unbedachtes, weil nicht darauf vorbereitetes oder auch aus der Perspektive des Handelnden verständliches Agieren des Sozialpädagogen. Solche kontraproduktiven Prozesse, die noch zusätzlich abhängig sind von

- der Selektivität der Lehrerinnen und Lehrer, mit der jeder einzelne wann welche Informationen aus welcher Mitteilung entnimmt,
- den unterschiedlichen Deutungsmustern entsprechend der Persönlichkeitsstruktur,
- der Art und Weise persönlicher Verarbeitung von Mitteilungen und Informationen

behindern die Stabilisierung angebahnter Prozesse zu einer qualitativ höheren Kommunikationsstufe des Vertrauens und der gegenseitigen nachhaltigen Beeinflussung und verstellen somit als manchmal auch nicht überwindbare Hindernisse den Weg zu einer allseitig befriedigenden integrierten Schulsozialarbeit. Darauf – das ich das wichtigste Postulat aus den Ergebnissen dieser Arbeit – müssen alle Beteiligten der Innovation Schulsozialarbeit im Vorfeld aufs Intensivste vorbereitet sein, um ‚Stolpersteine#‘ und Hindernisse auf ein Minimum zu reduzieren.

Zur Akzentuierung vorheriger Darlegungen sollen im Folgenden mittels für diese Fälle typische Zitate aus den Interviews und teilweise konsolidierender Erläuterungen drei gehäuft aufgetretene Bedingungsfaktoren für die Kommunikation und Verständigung dargestellt werden, die von den Lehrkräften aller drei Schulen als wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der Kooperation mehrfach verbalisiert wurden. Die Aussagen lassen aber auch den Schluss zu, dass eine diesbezüglich verfehlte Interaktion von Schule und Schulsozialarbeit unter den jeweils gegebenen Voraussetzungen zu ‚Stolpersteinen‘ und Hindernissen anwachsen können. Deshalb wird aus dem Verständnis einer integrierten Schulsozialarbeit heraus versucht, die Bedeutung des jeweils diskutierten Ansatzes für eine Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung und damit als ein die Unterrichts- und Schulqualität verbesserndes Element der Organisationsentwicklung abzuleiten.

6.2.1 NÄHE DURCH SOFORTHILFE

Der Vergleich der Interviewaussagen offerierte nicht erwartete Ergebnisse hinsichtlich der Akzeptanz dieser Einrichtung und eine klare Bevorzugung jener Variante, die ein wirklich enges weil integriertes Zusammenarbeiten präferiert. Obwohl die meisten Kolleginnen und

Kollegen nicht das Gefühl hatten, dieses Modell sei das bisher erprobte, hielten immerhin 18 InterviewpartnerInnen uneingeschränkt und vier weitere mit einem Hinweis auf die Person des Sozialpädagogen eine Annäherung an dieses Modell für erstrebenswert (vgl. III.4.3.3). Es bleibt unklar, ob die vorher latent empfundene und auch verbalisierte Unsicherheit und Beklommenheit hinsichtlich der Begriffe ‚humane Schule‘ (6 IP) und ‚Einflussnahme auf die Lehrkräfte‘ (12 IP) wirklich einer höheren Einsicht gewichen ist, oder ob die doch eher zurückhaltende Art der in den Schulen wirkenden Sozialpädagogen eine solche Einflussnahme unvorstellbar gemacht hat.

Unmissverständlich zum Ausdruck gebracht wurde aber der Wunsch nach mehr Nähe – spürbar durch Präsenz und Erreichbarkeit in Krisensituationen sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte, durch intensiveren Kontakt und Offenheit.

- *„Es ist positiv, dass er einfach da ist und dass auch die Schüler wissen, da ist jemand, da ist eine Anlaufstelle, der dann auch immer mithilft und mitwirkt!“ (IP10)*

Die Sozialpädagogen sollen sich nach Möglichkeit in den Pausen auch im Lehrerzimmer oder an anderen zentralen Punkten des Schulhauses – so auch im Pausenhof – aufhalten und für kurze Ab- oder gar Aussprachen, kleine informelle Gespräche, schnell vereinbarte Handlungstipps oder Terminabsprachen zur Verfügung stehen – alles Interaktionen, die - sind sie mit langen Wegen verbunden – wahrscheinlich gar nicht ausgeführt würden.

Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich – das geht aus dieser Studie klar hervor – Sozialpädagogen, die zu den Zeiten des Unterrichts im Schulhaus anwesend und gleichzeitig jederzeit von allen im Schulhaus Tätigen erreichbar sind, so dass auch der Sozialpädagoge bei Bedarf Kontakt mit Lehrkräften, Schulleitung und Schülerinnen und Schülern aufnehmen kann.

- *„Abgesehen davon, dass sie Vermittler sind (zu externen Instanzen) erwarte ich von ihnen, dass sie da sind auch für uns, wenn es brennt, ganz banal. [...] Oder dass einmal am Tag so eine Stunde da ist, wo es heißt, ihr könnt mal eure Schüler zu uns schicken!“ [...] Dass sie einfach vorbeikommen in die Klasse, unangemeldet einfach kommen, ihre Präsenz zeigen: Wir sind da, wir gehören zusammen, wir ratschen ein bisschen – ich würde sofort meinen Unterricht unterbrechen, einfach, damit dieses Zusammengehörigkeitsgefühl wächst.“ (IP9)*

Geschieht das nicht, vollzieht sich sehr schnell – wie in der Schule SCHI – eine innere Distanzierung, Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich unverstanden und in ihren Problemen nicht ernst genommen:

- *„Da ist so ein Missverhältnis. Man sieht sie (die Sozialpädagogen) unentwegt in irgendwelchen Zeitungsartikeln. Da sind sie mit der Schülermannschaft, die das Café machen und da hängen dann überall diese Kopien – schaut, wir machen was! Wir selber stehen hier Tag für Tag an der Front und haben nicht nur ein paar Hanseln, die Kaffee kochen, sondern müssen 27 bis 32 bei der Stange halten und machen unentwegt noch diese Sozialarbeit nebenher. (IP2).*
- *„Da die Zusammenarbeit am Vormittag nicht stattfindet, da sie sich sehr abschotten und sich bei ihren Projekten und Besprechungen verstecken, bringt mir die Schulsozialarbeit wenig im pädagogischen Bereich, denn die Schule ist ein Ort, wo es ab und zu brennt, und*

dann bringt es nichts nächste Woche oder in vier Stunden, sondern es bringt jetzt etwas. Und da brauche ich – oder die Schüler – sie sofort. Und ich bin auch da wirklich sehr enttäuscht von der Schulsozialarbeit.“ (IP9)

Der Wunsch nach Soforthilfe durch die kurzfristige Übernahme renitenter Schüler während des Unterrichts ist nicht neu und viele Aussagen der vorliegenden Interviews könnten den lang schwelenden Verdacht nähren, der wirkliche Beweggrund eines Interesses an einer gemeinsamen Jugendarbeit im Rahmen der Schule liege nicht begründet in dem Anliegen,

- die eigenen Handlungs- und Methodenkonzepte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern einer kritischen Prüfung zu unterziehen
- und gemeinsam mit den Experten einer anderen Profession – der Sozialpädagogik - eine Art Qualitätssicherung durch die Analyse potentieller Störfaktoren in Sichtweise und Verhalten der Lehrkräfte einzuleiten.

Vielmehr kamen Lehrerinnen und Lehrer in den Verruf, „sich möglichst rasch und möglichst unproblematisch von den Symptomträgern der gesellschaftlichen Veränderungen, den gewalttätigen beziehungsweise auffälligen Schülern und den Schulverweigerern ‚zu entsorgen‘, indem diese in die Verantwortung der Jugendhilfe übergeben werden, während mit dem Rest der Klasse dann endlich ‚normaler‘ Unterricht gemacht werden kann“ (Beer 1997). Beurteilt man – vielleicht aus der Sorge vor einem sehr reduzierten Aufgabenfeld – diese Form der krisenintervenierenden Inanspruchnahme der Sozialpädagogen aus obiger Perspektive, wird die Aufforderung: „Einer derartigen Funktionalisierung und Vereinnahmung durch die Schule kann und darf sich Jugendhilfe nicht widerstandslos hingeben“ (ebd.), vielleicht noch verständlich, obwohl es selten um ‚Hilfsfunktionen‘⁸⁷ ebenso wenig um ‚Entsorgung‘, oder die viel zitierte ‚Feuerwehr‘ geht.

Unter diesem Terminus der ‚Hilfsfunktion‘ darf auf keinen Fall das sporadische und spontane Zuführen eines äußerst schwierigen, geregelte Unterrichtsprozesse permanent oder nachhaltig verhindernden Schülers subsumiert werden, denn eine solche Option kann nicht nur als fachmännisches Auffangen und Betreuen eines psychisch verirrten, belasteten oder sozial benachteiligten Kindes gesehen werden (weswegen es viel mehr die Definition ‚Hilfe-Funktion‘ im Sinne eines sozialen Intervenierens verdient), sondern dient darüber hinaus dem Schutz der restlichen 20 – 30 Klassenmitglieder vor weiteren Störungen und Behinderungen ihres Lern- und Arbeitsprozesses. Eine solche Maßnahme darf also nicht nur verstanden werden als Unterstützung der Lehrkräfte, sondern muss erkannt werden als bedeutender ‚Dienst am einzelnen Kind/Jugendlichen/Schüler und an allen weiteren Gruppenmitgliedern‘ und lässt sich ohne weiteres der in der gleichen Abhandlung von Beer aufgeführten Aufgabe der Schulsozialarbeit im Sinne einer „Verbesserung der sozialen Situation im Klassen- und Schulverband“ (ebd.) zuordnen.

Eine nachhaltige Wirksamkeit der Interventionen ist wiederum abhängig von der Qualität der Schulsozialarbeit im Sinne einer funktionierenden Qualitätssicherung. Mit Rückblick auf die unter Punkt II.3.4 versuchte Beweisführung hinsichtlich der Funktion von Schulsozialarbeit als Komponente der Qualitätssicherung und unter Anlehnung an Fends Legitimation für alle

⁸⁷ Gemeint ist der unter dem Begriff der ‚Hilfsfunktion‘ erhobene Vorwurf des Abschiebens aus dem Unterricht und Parkens beim Sozialpädagogen, der aus der Schulsozialarbeit unter der Ägide der Gesamtschule resultiert.

„Verfahren und Kulturen der Schulgestaltung, die zum Beispiel schismogene Prozesse verhindern und die über Verfahren des Interessensausgleichs und kommunikative Lebensformen möglichst viele Zonen von Kontakten und Gemeinsamkeiten schaffen, die produktive Problembewältigung erleichtern“ (Fend 2000, S. 58), erklärt sich Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit der in den Interviews vielfach erwünschten Problematik der krisenintervenierenden Einzelfallbehandlung als:

- ‚Kultur der Schulgestaltung‘ zur Verhinderung weiterer sozialer Brüche
 - innerhalb des Klassenverbandes zwischen dem sich oftmals selbst ausgrenzenden Problemschüler und einem Großteil⁸⁸ seiner Mitschüler,
 - zwischen der unterrichtenden, in der Reaktion auf die Verhaltensstörungen frustrierten weil erfolglosen Lehrkraft und dem die Schieflage auslösenden Schüler beziehungsweise der Schülerin,
 - und innerhalb des gesamten sozialen Bezugssystems des Schülers mit der Aussicht, sich sukzessive immer weiter in gesellschaftliche Außenseiterpositionen zu manövrieren.

- ‚Verfahren des Interessensausgleichs‘
 - zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern der Klasse, die Anspruch haben auf weitgehend störungsfreien Unterricht, zumal Konzentrations- und Aufmerksamkeitsdefizite diesen ohnehin erschweren,
 - noch einschneidender zwischen unterrichtender Lehrkraft, die „möglichst viele Schüler zu einem bestmöglichen Verständnis und zu einem bestmöglichen Niveau der Entwicklung ihrer Fähigkeiten“ (Fend 2000, S. 57) geleiten will, und den Eltern dieser Schülerinnen und Schüler, die auch oder gerade in der heutigen Zeit vermehrt den Anspruch auf einen funktionierenden Bildungsprozess⁸⁹ ihrer Kinder erheben,
 - zwischen verhaltengestörtem Kind und der Lehrkraft, deren Interesse angespannt gerichtet ist auf eine weitgehende Eliminierung der Störmanöver und sich somit konzentriert auf den auslösenden Faktor und dessen Defizite, damit die Lernprozesse und Interaktionen innerhalb der restlichen Klasse vernachlässigen muss und zwangsläufig einer stark erhöhten Beanspruchung unterliegt (vgl. II.1.3).

Durch die spezifischen Verfahrensweisen und Handlungsstrategien der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit⁹⁰ kann mittels kommunikativer, beratender oder intervenierender Maßnahmen innerhalb der Schule und über die Grenzen der Schule hinaus „produktive Problembewältigung“ initiiert und damit die „situative Rahmenbedingung“ geschaffen werden um Schulentwicklung voranzutreiben durch Qualitätsentwicklung

⁸⁸ Bei einigen Mitschülern wird er als Abwechslung garantierender Klassenclown oder als besonders cooler und mutiger und somit bewundertes Typ immer im Mittelpunkt des Interesses stehen.

⁸⁹ Bildung im ganzheitlichen Sinn

⁹⁰ Führungspraktische Professionalität (Fend)

-
1. auf der zweiten Ebene des Schulklimas und der Schulhausatmosphäre durch die Stärkung des „Geist(s) des Zusammenlebens“ (ebd),
 2. auf der ersten Ebene des Unterrichts (Lehr-Lern-Ebene) als Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler auf Grund „einer optimalen Synchronisierung von Angebotsmerkmalen und Nutzungsmöglichkeiten von Lernangeboten“ (ebd.),
 3. auf der dritten Ebene des Systems Schule (Systemebene) als „Ergebnis längerfristigen Lernens“, werden zukünftig doch auch in Deutschland im Rahmen der „internationalen Evaluationen Kriterien der fachlichen Leistungsfähigkeit eines Systems im Vordergrund“ stehen (ebd., S. 60).

Die Lehr-Lern-Ebene des Unterrichts beschreibt nach Schratz im Rahmen von Schulentwicklung den ‚Eigen-Sinn von Schule‘, der somit als Domäne der Lehrerschaft gilt und das „Kernkriterium von Qualität“ - nämlich „für möglichst viele Schüler eine optimale Stütze auf dem Weg zu einem höheren Lernniveau zu sein“ (ebd. S. 57) - bestimmt. Eine optimale Stütze kann aber ein Mensch nur sein, wenn aus der Addition beruflicher und teilweise auch privater Belastungen im Ergebnis noch ein tragfähiger Beanspruchungslevel resultiert. Belastete und stark belastete Lehrerinnen und Lehrer aber, die sich überstrapaziert, frustriert und ausgebrannt, folglich lust- und antriebslos fühlen, werden diesem hohen Anspruch nicht mehr gerecht und benötigen Stützsysteme für die Übernahme berufsfremder Aufgaben einerseits und für die Herstellung von Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden andererseits.

Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung, aber äquivalentes System zur Schule, betreibt in diesem Tenor mit eigenen systemimmanenten Mitteln und Methoden Qualitätsverbesserung durch eine, mit den Lehrkräften gemeinsam ausgeübte, selektive Identifikation von Schwachstellen in diversen Kommunikationsprozessen zur sofortigen Intervention (Korrektur) und/oder Vermeidung ähnlicher Problemlagen in zukünftigen Prozessen (Prävention) (vgl. II.3.4.2). Präventives Handeln obliegt in zukünftigen Handlungssträngen aber den Lehrkräften. Diese müssten nun – sollen ähnliche Störfaktoren wirklich erfolgreich minimiert werden – zur kritischen Hinterfragung ihrer Handlungsgewohnheiten einerseits und zur Festigung zukünftiger sozialpädagogischer Handlungs- und Entscheidungskompetenz andererseits von Experten der Schulsozialarbeit Beratung und Anleitung im Sinne einer Weiterqualifizierung erfahren. Nur diese Wechselseitigkeit rechtfertigt symptomatische Einzelfallbehandlungen, die sich – bei fortgesetzter und auch kollektiver Qualifikation durch Vertreter der Schulsozialarbeit und Jugendarbeit – reduzieren werden zugunsten anderer, in den Vordergrund gerückter, gemeinsam definierter Zielfixierungen.

Der auf diese Weise einsetzende „qualitative Wandel“ bei Lehrkräften und Unterricht (und in der Folge auch der Schule) genügt wiederum dem unter Punkt II.2.2 erörterten Qualitätsbegriff von Harvey/Green als ‚Transformation im Sinne einer Weiterentwicklung und Ermächtigung‘: Qualifizierende Maßnahmen bewirken eine positive Weiterentwicklung der Teilnehmer (hier Lehrerinnen und Lehrer) durch eine Steigerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Steigerung der Handlungs- und Entscheidungskompetenz sowie Einüben sozialpädagogischer Problemlösungsstrategien) und führen zu einer Wertsteigerung durch Beeinflussung der eigenen zukünftigen Entwicklung (Optimierung zukünftiger Interventionsmaßnahmen und der Prozesse in Konfliktsituationen).

Solche Qualifikationsprozesse, bei denen alle Mitglieder einer Organisation im Sinne von Weiterentwicklung und Ermächtigung lernen, kennzeichnen auch die ‚Lernende Schule‘, die

– vor allen Dingen in der Definition von Lernen - mit einer ‚lernenden Organisation‘ vergleichbar ist: Eine Organisation hat dann ihren Wert durch Wissenszuwachs gesteigert, also gelernt, „wenn durch zustandsgebundene (Lern-) Prozesse in und/oder von Organisationen Wissen geschaffen wurde, das die Verhaltensmöglichkeiten der Organisation (also seiner Mitglieder – Verf.) vergrößert“ (Wiegand 1996, S. 67) (vgl. II.1.5). Auf die reale Situation in Schule und Unterricht bezogen, kommt es zu einer Erweiterung des Methodenrepertoires der Lehrkräfte zur stressreduzierteren Bewältigung zukünftiger Konflikte und Spannungen in herausfordernden Kommunikationsprozessen mit Schülerinnen und Schülern.

Eine richtig verstandene Soforthilfe entspricht als Kommunikationsform jener angestrebten Sozialstruktur, die als Basis für ein die Schulentwicklung förderndes Schulklima gilt, in dem der gegenseitige Austausch unter Kolleginnen und Kollegen (also auch mit den ins Kollegium integrierten Sozialpädagogen) über schulalltägliche Begebenheiten und über persönliche Befindlichkeiten und Belastungsmomente zum pädagogischen Alltag gehören sollte. Eine Nähe dieser Art im permanenten Umgang mit den Lehrkräften ermöglicht auch dem Sozialpädagogen detaillierte Einsichten in die realen Schwierigkeiten des Lehredaseins hinter der Tür des Klassenzimmers und verhilft ihm selbst zu einer größeren Objektivität in der Einschätzung des Konfliktpotentials in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

6.2.2 VERTRAUEN DURCH TRANSPARENZ

Doch Nähe dieser Art erfordert Transparenz der Vorgänge und Handlungsweisen als eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Schaffung von gegenseitigem Vertrauen. Allein die Tatsache, dass es unterschiedliche Wahrnehmungstypen für die Wirklichkeit gibt, die Situationen und Menschen entweder mehr emotional, intuitiv oder rational erfassen, bewerten, zuordnen und handelnd beantworten, schafft eine Vielzahl von Wirklichkeiten und stellt selbst kommunikationsbereiten Menschen, hier Lehrerinnen und Lehrern, unter Umständen eine unbeabsichtigte Falle, die – ist sie einmal zugeschnappt – die Vertrauensbasis für alle Zeiten zunichte macht, denn „das gemeinsame Aufbauen von Realitäten leidet unter der Verwendung abweichender (undurchsichtiger und nicht einsichtiger – Verf.) Baupläne“ (Schratz 1999, S. 93). Entsprechend transparent und unmissverständlich müssen Verfahrensweisen und Handlungskonzepte sein, um die Konstruktion der Wirklichkeit eines Kommunikationspartners mit den eigenen Wahrnehmungsmustern im günstigsten Fall nicht nur erkennen, sondern auch verstehen und akzeptieren zu können.

Vielfach wurde mangelnde Transparenz bezüglich der Arbeit der Sozialpädagogen einerseits und der Ergebnisse andererseits bemängelt. Durch die in allen Schulen vorherrschende räumliche Trennung bleibt die Tätigkeit des Sozialpädagogen für die meisten Lehrerinnen und Lehrer eher abstrakt, zumal die Kenntnis der Lehrkräfte hinsichtlich der Tätigkeitskomponenten eines Sozialpädagogen im allgemeinen und eines Schul-Sozialpädagogen im Speziellen nach wie vor eher dürftig und lückenhaft sind, besonders weil diese für die in der Schulsozialarbeit tätigen Sozialpädagogen häufig nicht eindeutig und vor allen Dingen nicht allgemeingültig definiert wurden.

6.2.2.1 TRANSPARENZ DER AUFGABENBEREICHE

Erforderlich ist eine Transparenz des Wirkungsbereiches und Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit und somit der Sozialpädagogen, damit die Lehrkräfte informiert sind über die Aufga-

benbereiche der an der Schule verorteten Schulsozialarbeit. Gehen beide Institutionen von unterschiedlichen Grundannahmen aus (wie in der Schule SCHI), kommt es zu Irritationen, Infragestellen von Kompetenzen und erheblichen Zweifeln am Engagement der Schulsozialarbeiter, ihrer inneren Anteilnahme an dem Projekt selbst sowie an der Schule und ihren Mitgliedern.

- *„Wie sie ihre Arbeit sehen, das würde mich auch interessieren!“* (IP1)

Es entwickeln sich neidvolle Gefühle bezüglich der besseren Arbeitsplatzsituation (schöne, neu eingerichtete Räumlichkeiten) und der aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer geringen beruflichen Belastung (machen dauernd Teamsitzungen, trinken immer Kaffee, haben nur kleine soziale Gruppen, sind erfolgreich medienpräsent). Ihre aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich überdimensionale zeitliche Einbindung in administrative Verpflichtungen und Fortbildungsmaßnahmen innerhalb der regulären Arbeitszeit⁹¹, die immer begründet liegen in der jeweils speziellen Kopplung an ein Trägermodell und deren Ansprüche an überregionale Treffen, außerschulische Teamsitzungen und bürokratische Verwaltungsarbeiten, konnte nicht akzeptiert werden, weil diese recht beträchtliche Zeit für Aktivitäten, Angebote und Interventionen an der Schule fehlte:

- *„Da sind viele Besprechungen, die sicher auch notwendig sind, aber dann geht hier viel Zeit verloren.“* (IP30)
- *„Es ist für meine Begriffe nicht optimal, wenn ein Schülercafé, das für sehr viel Geld gebaut wurde, zeitweise nicht nutzbar ist, weil der Sozialpädagoge ewig nicht da ist.“* (IP13)

und die Inhalte und somit die Notwendigkeit dieser Zusammenkünfte für die Lehrerinnen und Lehrer nicht einsichtig waren:

- *„Ich weiß eigentlich gar nicht, was die machen, den ganzen Vormittag“* (IP4).

An letzterem entzündete sich gerade in den Schule SCHII und SCHIII besonderer Konfliktstoff, verfestigte sich doch zunehmend der Eindruck, hier würden in regelmäßig stattfindenden, den Sozialpädagogen übergeordneten Dienstbesprechungen des Jugendamtes als Träger die schulinternen, manchmal gar nicht für externe Ohren gedachten Interna diskutiert, um den Sozialpädagogen weitere Instruktionen mit auf den Weg zu geben bezüglich ihrer erlaubten oder erwünschten Handlungsstrategien. Dieser in beiden Schulen mehr oder weniger geäußerte Unmut bestätigt den schon in einer von Olk u.a. 1994/95 durchgeführten Studie ermittelten Tatbestand, dass eine „Eingliederung in die Strukturen des Jugendamtes nach Ansicht der Schulsozialarbeiter die Handlungskompetenzen“ (Olk 2000, S. 123) einschränkt. Im gleichen Maße, wie das regelmäßig koordinierende Gremium tatsächlich die Zielperspektiven und die methodischen Schritte ohne Rücksprache mit dem Kollegium in der Schule festlegte, also auch ohne Berücksichtigung schulspezifischer Vorstellungen und Wünsche, beschnitten sie natürlich die Selbstständigkeit der Sozialpädagogen, ihre Entscheidungen und Strategien abzustimmen mit ihrer Basiskenntnis über die spezifische Konstellation und die bestehenden Kommunikationsprozesse an ihrer Schule.

⁹¹ Von Lehrern wird erwartet, dass Fortbildungen selbstverständlich außerhalb der Schulzeit besucht werden!

So kam es zu Unklarheiten und sogar Differenzen über schulspezifisch sich herauskristallisierende Bedürfnisse bezüglich

- eines an den Sozialpädagogen herangetragenen Anliegen nach der Einrichtung einiger weniger aber feststehender, an den Wünschen der Schülerschaft orientierter Freizeitangebote am Nachmittag⁹²,
- und der Möglichkeit, den Sozialpädagogen bei Bedarf und auf Wunsch einer Lehrkraft zur Schülerbeobachtung in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen zu können⁹³

In beiden Fällen kam es zu einer ganz klaren Umkehrung jener ‚Machtstrukturen‘, die von den Vertretern der Jugendhilfe und der Sozialpädagogik vormals beklagt wurden. Die Dominanz in der Fixierung des Aufgabenkataloges und sogar die fachliche Kontrolle lag – auch wenn es sich teilweise um ausschließlich schulische Angelegenheiten, Vorstellungen und auch interne Aktionen handelte – beim Träger der örtlichen Schulsozialarbeit – eine Konstellation, die ebenso wenig dem Anspruch einer paritätischen Kooperation genügt wie die Subordination der Schulsozialarbeit unter schulische Ansprüche.

Zusätzlich eine Konstellation, die gleichzeitig auch Transparenz verhindert, lag es doch keineswegs im Bereich der Möglichkeit, dass Lehrerinnen und Lehrer an übergeordneten Team-sitzungen der Sozialpädagogen teilnehmen konnten, obwohl auf beiden Seiten eine – auch von den meisten Lehrkräften in beiden Interviews bekräftigte – Übereinkunft darüber bestand, dass Sozialpädagogen selbstverständlich als gleichwertige Mitglieder des Kollegiums Zugang haben müssen zu den Konferenzen und sonstigen Sitzungen und Ausschussarbeiten.

- *„Er weiß alles von dem, was im Lehrerkollegium passiert, und wir wissen nichts von dem, was in seiner Sozialarbeit passiert, und das stört mich. — Ich weiß doch gar nicht, was er tut und macht. [...]Eigentlich müsste es ja ein gegenseitiges Geben und Nehmen sein und nicht nur, dass er alles weiß, vom kleinsten Wort, das in der Lehrerkonferenz besprochen wird. Und ich weiß ja gar nicht – wo bleibt denn das?“ (IP13).*

Die Ursache für dieses Missverhältnis kann sicherlich auch in der Uninformiertheit und Unwissenheit der beiden Kollegien liegen, die über die Begeisterung, durch die finanzielle Sonderkonstellation in ihren Landkreisen die begehrte Möglichkeit einer Schulsozialarbeit an ihren Schulen realisieren zu können, versäumt haben, mit dem Träger Jugendamt genaue Absprachen über die Arbeitsbereiche und vor allen Dingen die unterschiedlichen Interessen, Sichtweisen und die Überschneidungsbereiche zu treffen und somit von vornherein Transparenz zu schaffen. Wie vor allen Dingen das erste Interview verdeutlichte, waren den meisten Kolleginnen und Kollegen an allen drei Schulen weder die genauen Strukturen noch die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten einer Schulsozialarbeit gegenwärtig. Führten vorbereitende Konferenzen in den Schulen SCHII und SCHIII wenigstens noch zu Übereinkünften und Zielvorstellungen innerhalb der Kollegien sowie zu Aussprachen über innere Verunsicherungen hinsichtlich einer neuen Instanz an der Schule, gab es an der Schule SCHI, an der das erfolgreiche Einwerben eines zahlungskräftigen Trägers eher eine Prestigefrage für den Rektor war, nur äußerst diffuse Ahnungen über die Aufgaben und Möglichkeiten einer in

⁹² Begründung der Ablehnung: Schulsozialarbeit sei keine Freizeitpädagogik

⁹³ Begründung der Ablehnung : Diese Aufgabe obliege dem Schulpsychologen

Schule integrierten sozialen Jugendarbeit. Hier fehlten Klarheit und Transparenz von Anfang an und obwohl das Kollegium schon sowohl die Finanzierung sicherstellenden Verein als auch die Sozialpädagogen aus vorheriger Zusammenarbeit im Bereich Arbeitslehre und Berufsvorbereitung für Schülerinnen und Schüler kannten, kam es ebenfalls zu keinerlei vorbereitenden Vereinbarungen außerhalb der räumlichen Absprachen, aber keineswegs zu einer einleitenden nachhaltigen Maßnahme für das Kollegium.

Leidet aber ein solch anspruchsvolles Projekt wie die Kooperation zwischen zwei eigenständigen Systemen mit einer nicht unterschätzbaren Vielfalt von individuellen Interessen und heterogenen Zielsetzungen innerhalb dieses neu zu konzipierenden Interaktionszusammenhangs von Anfang an unter dem Mangel an Transparenz, sind weitere Fehlentwicklungen vorprogrammiert. Ein hoher Grad an Transparenz im Sinne von Klarheit der Strukturen und Durchsichtigkeit der Beziehungsmuster und Kompetenzverteilungen sorgt schon im Vorfeld für die maximale Auflösung missverständlicher Vorstellungen sowie diffuser Ängste und Verunsicherungen und unterstützt gleichsam die Minimierung potentiellen Konfliktpotentials sowie zukünftiger Ressentiments und Animositäten. Dabei gehören so weitgehende Forderungen, wie sie Olk u.a. formulieren, noch zu fernen Utopien oder selten realisierten Ausnahmen, bedürfen sie doch eines konzentrierten, systematischen und planmäßigen Vorgehens aller an dem Projekt Beteiligten hinsichtlich einer Bedarfsanalyse, struktureller Rahmenbedingungen, fachlicher Bezüge, gemeinsamer Zielsetzungen und einer Definition der Kooperations- und Kompetenzbereiche, erfordert demzufolge im Vorfeld von allen Beteiligten einen enormen Zeitaufwand und Sachverstand: „Bei der Prüfung entsprechender Konzeptionen zur Schulsozialarbeit sollte darauf geachtet werden, dass zunächst der Kooperationsbedarf und –nutzen sowohl von der Jugendhilfe als auch der Schule auf der Basis einer Situationsanalyse begründet wird, die Kooperationskonzeption durch den freien Träger und die Einzelschule unter Beachtung der Schulgeschichte und der Schulbedingungen gemeinsam erarbeitet wird, in der Konzeption die konkreten Kooperationspartner und –Strukturen in und im Umfeld der Schule benannt werden und schließlich ein Kooperationsvertrag zwischen der Schule, dem Schulamts, dem freien Träger und öffentlichen Träger unterzeichnet wird“ (Olk 2000, S. 209).

6.2.2.2 TRANSPARENZ DER RESULTATE

Wurden tatsächlich Verantwortlichkeiten an den Sozialpädagogen übertragen, ist für die Lehrkräfte darüber hinaus eine Transparenz von großer Bedeutung, die ihnen nach der Kontaktaufnahme mit den Sozialpädagogen Kenntnis – nicht Mitspracherecht – darüber vermittelt, wie diese ihren Auftrag erfüllen wollen und welche Ziele sie verfolgen.

- „Wenn ich es abgebe, erwarte ich auch, dass mal wieder mit mir gesprochen wird. Die Rückmeldungen fehlen mir irgendwo.“ (IP3)

Dabei spielt es keine Rolle, ob über den Sozialpädagogen weitere sozialpädagogische Maßnahmen eingeleitet oder Institutionen eingeschaltet wurden. Eine am Werdegang und Wohlergehen seiner Schüler interessierte Lehrkraft wird sich nicht damit zufrieden geben, die Initiative delegiert zu haben, ohne über den weiteren Verlauf sowie mögliche Veränderungen und Einflussgrößen im Leben des Kindes oder des Jugendlichen informiert zu werden, zumal mit hoher Wahrscheinlichkeit solche Variablen die zukünftige unterrichtliche Interaktion mit dem Schüler/der Schülerin reaktiv beeinflussen werden. Die Vermutung liegt nahe, dass sie in der Konsequenz eine Kontaktaufnahme mit dem Sozialpädagogen zukünftig umgehen wird:

-
- „Ich darf jetzt nicht mehr mit dem ASD verhandeln, sondern das läuft über die Schulsozialarbeit. Mit dem Jugendamt das läuft auch über die Schulsozialarbeit. [...] Wobei ich immer nachfragen muss, ob sie sich schon gemeldet haben“ (IP5),

auch wenn diesbezüglich eine Anordnung von der Trägerseite besteht:

- „Wenn ich mit dem ASD direkt verhandele, dann weiß ich wenigstens, was passiert und muss dann nicht nachfragen. Das ist dann auch keine Zeitentlastung!“ (IP3).

6.2.2.3 FAIRER UMGANG MIT ‚INSIDERWISSEN‘

Ganz besonders wichtig schien vorrangig älteren Kolleginnen und Kollegen Klarheit oder besser Integrität im Verhalten der Repräsentanten von Schulsozialarbeit. Der Sozialpädagoge wird auf Grund seines besonderen Zugangs zu Schülerinnen und Schülern und kraft seines Amtes als Vertrauensperson Informationen über den Unterricht und die einzelnen Lehrpersonen erwerben, die für die Lehrerinnen und Lehrer selbst nur schwer zugänglich sind.

- „Er weiß immer sehr viel über uns Lehrer und so – er erfährt natürlich auch eine ganze Menge, die Kinder kommen mit allem, was so ist, zu ihm. Er weiß – er ist bestens informiert von allem. [...] Das stört mich schon ein bisschen, weil ich ja nicht weiß, wie die Kinder – die sehen das ja nicht objektiv.“ (IP17)

Dadurch wird er zu einem Insider als bedrohliche Instanz, weil er innerhalb des sonst für die Lehrkräfte unzugänglichen Raumes der Schülermeinungen und -aussagen über die Lehrerschaft der Schule im Allgemeinen und vor allen Dingen über die eigene Person im Speziellen frei agieren kann. Er ist im Vorteil gegenüber denjenigen, die von diesem Insiderwissen eben keine Ahnung haben, so dass er über dieses Wissen frei verfügen kann, um entweder die entsprechende Lehrkraft behutsam zu unterrichten über die ihm zugetragenen Informationen oder das Wissen gegen sie zu verwenden zum Beispiel durch zurechtweisende Anwürfe.

- „Er stellt sich extrem auf Seiten der Schüler ohne den Lehrer zu sehen. Das habe ich schon zwei-, dreimal erfahren in den Fällen, wo Schüler zu ihm gehen uns sich über Lapalien bei ihm beschweren. So ein Sozialpädagoge wäre eigentlich dazu da, zu vermitteln zwischen zwei Fronen, egal welcher Art.“ (IP19)⁹⁴

Die Sorge über das Insiderwissen verhindert selbst dann eine vertrauensvolle Öffnung und Einbeziehung bei Interaktionsproblemen mit Schülerinnen und Schülern, wenn die Person des Sozialpädagogen akzeptiert und seine Funktion als bedeutsam erkannt wird. Alte Ängste und Ressentiments können selbst dann nicht überwunden werden, wenn die agierende Person sich als sympathisch und gar nicht dominant und machtstrebend darstellt, aber schon beim ersten Interview herrschte bei diesem Interviewpartner die Sorge vor, der Sozialpädagoge könne den Lehrkräften – und somit auch ihr selbst – in den Rücken fallen.

- „Wir haben kein schlechtes Verhältnis. Man sagt Grüß Gott und er ist ganz lustig, aber ich weiß nicht, ob er sich in die Situation eines Lehrers hineinversetzen könnte. Er sieht

⁹⁴ Die Kollegin fühlte sich brüsk zur Rede gestellt ohne das Vermitteln von Verständnis oder Solidarität für ihre angespannte Situation im Englisch-Unterricht einer 9. Klasse.

das nun von dem, was ihm die Kinder erzählen, und Kinder erzählen leider nicht immer die Wahrheit, und das ist auch ganz normal, nur was ich vermisse, wenn sie ihm etwas erzählen – ich weiß ja nicht, was sie ihm erzählen, dass er mal Rücksprache mit Lehrern nimmt. Und so lange er das nicht tut, ich habe ja keine Ahnung, was erzählen sie überhaupt über mich“ (IP13).

Transparenz auch im Sinne von Klarheit auf Grund eines für alle erkennbaren Wirkens ohne sich aufdrängende Vermutungen bezüglich versuchter Verschleierungen bedeutet, dass alle Vertreter der Schulsozialarbeit den Mitgliedern des Kollegiums jene, die eigene Person betreffenden, relevanten Informationen und Einschätzungen eines ambivalenten Sachverhalts offen, klar und ohne Zeitdifferenzen darlegen muss. Dadurch wird das Anliegen auch gegenüber der Lehrerschaft glaubwürdig und verschafft das Gefühl von Sicherheit und eine essentielle Vertrauensbasis. Vermeintlich diffamierende Konfrontationen führen zur inneren Abkehr von einer vielleicht vorher mit großer Hoffnung erwarteten Unterstützung:

- *„Es wühlt in mir und ich denke, die Konsequenz ist für mich, dass ich eben nicht zu ihm hingehe.“ Und später: „Ich war viel euphorischer, als das angelaufen ist, als er noch nicht da war und wir das geplant haben. Da war ich immer dabei und dachte, das ist sehr viel versprechend und bringt viel!“ (IP19)*

Die Effekte mangelnder Transparenz sind nachhaltig, stellen sie doch das oft mühsam aufgebaute Selbstbewusstsein sowie die imaginäre Selbstwirksamkeitskompetenz der Lehrkräfte infrage. Dabei könnten solche Fehlleistungen oftmals vermieden werden, wenn diese möglichen Interaktionskonflikte zwischen den Instanzen den Beteiligten vorher bewusst wären (zum Beispiel durch eine spezifische Ausbildung der Sozialpädagogen für diese spezielle Fachrichtung ihrer Profession und dem damit verbundenen Konfliktstoff) oder wenn für die oben beschriebenen Fälle souveräne Vertrauenspersonen eingesetzt würden (vom Kollegium), die bei ähnlichen Konflikten für eine weitgehende Bereinigung und Klärung sorgen könnten. Schließlich beruhen solche Entfremdungstendenzen ganz allein auf den unterschiedlichen Sichtweisen der Wirklichkeit und den individuellen Befindlichkeiten einer äußerst heterogenen und zufälligen Personenkonstellation. Mit dieser Option würde sich die Schule mit einem weiteren Schritt einer ‚Lernenden Schule‘ nähern, indem die Mitglieder innerhalb ihrer systemübergreifenden, sehr komplexen und deshalb konfliktträchtigen Kommunikationsstrukturen neue soziale Verhaltensweisen für zukünftiges effektiveres Handeln im interdisziplinären Bereich ‚Schule und Schulsozialarbeit‘ erfahren, üben (=lernen) und verinnerlichen könnten.

6.2.2.4 KOOPERATION IN ABHÄNGIGKEIT VON DER AKZEPTANZ DER PERSON DES SOZIALPÄDAGOGEN

Mit der Problematik mangelnder Transparenz im Wirkungsbereich der Schulsozialarbeit ist eng verknüpft die Frage nach der Persönlichkeit des Sozialpädagogen. Die wichtigste Erkenntnis dieser intensiven und oft wirklich vertrauensvollen Gespräche mit den unterschiedlichsten Kolleginnen und Kollegen wurde in der Literatur nicht deutlich verbalisiert: Die Schulsozialarbeit steht und fällt mit jenen Menschen, die Schulsozialarbeit in die Tat umsetzen, den eingestellten Sozialpädagogen. Die Ausdrucksweise einer ‚Installation von Sozialpädagogen‘ trifft die Sachlage wesentlich genauer als ‚Installation von Schulsozialarbeit‘, denn in beiden Interviewphasen kam es in vielfältigen Zusammenhängen immer wieder zu der Überlegung, dass bestimmte Haltungen sowie die Bereitschaft zur Öffnung und Kooperation von der persönlichen, ganz subjektiven Affinität zur Persönlichkeit – zum Menschen ‚Sozial-

pädagogen' abhängt. Es gibt eigentlich nicht *die* Schulsozialarbeit als Kooperation von Schule und Jugendhilfe an einer Schule, sondern Kooperation findet immer nur zwischen *einzelnen* Lehrerinnen und Lehrern und dem Sozialpädagogen in Bezug auf spezifische Konflikte und Problemlagen statt. Schulsozialarbeit geschieht also – das haben die Ergebnisse verdeutlicht – allein schon auf Grund der bezüglich ihres Konfliktverhaltens heterogenen Lehrer-Typen an einer Schule nie flächendeckend:

- Sie erreicht nie alle Mitglieder einer Schule, obwohl sie im Verständnis dieser Arbeit für alle an Schule Beteiligte konzipiert ist - ob Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern.
- Sie geschieht nie universell und kontinuierlich und auch nicht immer umfassend, denn die daran beteiligten Menschen reagieren mehr oder weniger empfindsam auf jedes ‚Sandkorn im Getriebe‘ (siehe Transparenz).
- Sie wird nicht immer mit Nachhaltigkeit belohnt, denn die in Gang gesetzten Interaktions- und Verständigungsprozesse sind zusätzlich vielen externen Störfaktoren und Einflussgrößen ausgesetzt und/oder können nicht weiter verfolgt werden, weil die Klienten die Schule verlassen.
- Sie ist meistens nicht konzeptionell und exakt plan- und kalkulierbar, muss sie sich doch oftmals orientieren an temporären, unerwarteten und variablen Ausdrucksformen menschlicher Problemlagen, die ein situationsgerechtes und spontanes Handeln erfordernden.

Waren die häufigen Hinweise auf die Bedeutung der Persönlichkeit im ersten Interview noch rein hypothetischer Art, wurde bei der Erarbeitung aller Protokolle des zweiten Interviews immer klarer, dass Schulsozialarbeit als Integrationsmodell immer dann die größte Chance hat, angenommen zu werden, wenn die ‚Chemie zwischen den beiden Personen Lehrer – Sozialpädagoge stimmte‘, wenn Sichtweise und Handlungsmechanismen, Haltungen und Einstellungen weitgehend übereinstimmten und - um es ganz banal zu sagen - wenn man sein Gegenüber nicht nur respektierte, sondern gerne leiden konnte, positive Gefühle für den Menschen entwickelte.

Handelt es sich nur um Respekt dem Sozialpädagogen gegenüber, dann ist besonders bei weiblichen Lehrkräften eher eine additive Form der Zusammenarbeit denkbar, bei der man sich formale Arbeiten gerne abnehmen lässt, dem Sozialpädagogen aber keinen Einblick in seine persönlichen Schwächen, Versagensängste und Niederlagen erlaubt, eine Handlungsstrategie, die bei männlichen Kollegen a priori dominiert.

Wird die Person abgelehnt – entweder, weil sie die benötigte Hilfe verweigert (SCHI) oder weil Phänotyp und/oder charakterliche Merkmale (zu weich – redet zu viel – nicht souverän – unklare Agitationen – nicht integer) eher Aggression auslösen, kann eine Hinwendung auch in der größten Notlage nicht erfolgen, schließlich ist es die Lehrerschaft gewöhnt, sich kraft eigener Anstrengung irgendwie aus dem Dilemma zu befreien.

Und so geht es offensichtlich – glaubt man den Aussagen der Lehrkräfte – auch den Schülern, die sich – wie ihre Lehrerinnen und Lehrer - nur offenbaren mit ihren Nöten und Sorgen und sich auch lenken lassen, wenn sie das Gegenüber als Vertrauensperson akzeptieren können. Dazu gehört unbedingt, dass er hinreichend verschwiegen ist und einmal anvertrautes Wissen niemandem preisgibt:

-
- *„Es ist manchmal zu viel, was nach außen oder ans Kollegium gelangt, was einfach für deren Ohren nicht bestimmt ist. Zweimal ist das jetzt so gewesen“ (IP10).*

Dieses Vertrauen ist oftmals zusätzlich abhängig vom Alter der Sozialpädagogen. Gerade die vielen älteren Lehrerinnen sehen sich einem jungen Mann gegenüber, der ihr Sohn sein könnte⁹⁵, von dem sie sich einerseits nichts sagen lassen wollen und dem sie andererseits alleine schon auf Grund seiner Jugend keine Schwächen eingestehen können – ein nicht zu unterschätzendes Hindernis hilfreicher Kooperation in den gegenwärtig noch so zahlreichen überalterten Kollegien:

- *„Es ist vielleicht eine persönliche Sache. Es ist ein gewisser Altersunterschied zwischen uns und da habe ich zu wenig Vertrauen dazu“ (IP13) oder*
- *„Personenabhängig, klar. Ich glaube nicht, dass ich mir von anderen was sagen lasse, das macht das Alter auch. Ich habe zwei große Kinder – und der hat keine Ahnung!“ (IP11)*

Diese Abhängigkeit einer Zusammenarbeit von der persönlichen Zuwendung zu der anderen Person kann in dieser Studie am deutlichsten demonstriert werden durch den Fall des IP15, einer Lehrkraft, die auf Grund ihrer Aussagen im ersten Interview eingestuft werden musste zu den autarken und gleichzeitig auch selbstwirksamkeitsüberzeugten Lehrkräften. Sie schien stolz darauf, trotz erlebter Auseinandersetzungen mit schwierigen Schülern und heikler Zwischenfälle im Unterricht noch keine fremde Hilfe beansprucht zu haben, war überzeugt von ihren Maßnahmen im Unterricht und arbeitete viel mit der persönlichen Bindung der Schüler an ihre Person. Entsprechend wenig bis keine Neigung zeigte diese Lehrkraft zur Zusammenarbeit mit einem Sozialpädagogen, lehnte jede Form von Hilfe ab, fürchtete den Sozialpädagogen als pädagogisches Gewissen und bei Einmischung Kompetenzverlust und unter Umständen Konkurrenz in der Klasse. Sie zeigte also sehr ausgeprägt die idealtypischen Verhaltens- und Denkmuster der hier als autark und wirksamkeitsüberzeugt beschriebenen Klassen.

Der Sinneswandel dieser Lehrkraft 15 Monate später lässt sich am deutlichsten demonstrieren durch folgende Aussagen:

- *„Sie (die Schüler) wissen, ich arbeite sehr eng mit ihm zusammen und sie werden ab und zu von mir hingeschickt. Ich denke, zwei Sichtweisen sind immer ganz gut!“ oder*
- *„Also, ich habe den Sozialpädagogen ständig bei mir in der Klasse“.*

Angesprochen auf diese Diskrepanz zu dem Skepsis und Ablehnung signalisierenden Antwortverhalten im ersten Interview, war aus der Sicht der Lehrkraft die Sachlage allgemein immer noch wie damals zu beurteilen, aber

- *„in dem Fall habe ich jetzt Glück, weil ich mit der Person relativ gut umgehen kann. Es ist für mich auch eine Erleichterung⁹⁶, weil ich mich mit ihm verstehe [...] und die Wirkungsweise hängt wirklich von der Person ab.“*

⁹⁵ Bei einer jungen Frau, die die Tochter sein könnte, dürften die Probleme ähnlich gelagert sein.

⁹⁶ Die damalige Klasse war in der Zusammensetzung wirklich eine spezielle Herausforderung

Natürlich könnte diese Wandlung auch erhebliche Zweifel an der vollzogenen idealtypischen Zuordnung zulassen, die aber auf der Basis der wortgetreu übernommenen Aussagen basierte und danach keine Zuweisung zum Typus der Kooperativen erlaubte. Denkbar wäre auch, dass eine persönliche Fehleinschätzung des Interviewpartners hinsichtlich der persönlichen Ressourcen zu den Abweichungen geführt hat oder das Antwortverhalten bewusst manipuliert wurde. Beides ist aber im Rahmen dieser Arbeit nicht feststellbar.

Unter diesem Gesichtspunkt kann Schulsozialarbeit mit einem einzigen handelnden Akteur niemals den Anspruch erheben, für alle Schülerinnen und Schüler und für alle Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen hilfreich zu sein. Ein System, das so stark auf intensive zwischenmenschliche Interaktionen abzielt, muss seine Hauptschwäche im Misslingen zwischenmenschlicher Kontakte identifizieren und eingestehen, denn gelungene Kooperation benötigt eine verlässliche Vertrauensbasis. Das ist sicherlich eine Überlegung, die den exzessiv integrativen Ansatz in Frage stellen könnte, denn wie häufig kann ein solches zufällig entstandenes ‚Setting‘ Lehrkraft-Sozialpädagogie eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung knüpfen, die auch ausreichend transparent ist, um Misstrauen und Fehlinterpretationen auszuschließen? Lohnt sich der zeitliche und finanzielle Aufwand, wenn diese Konstellation innerhalb eines Kollegiums unter schlechten Voraussetzungen nur zwei- bis dreimal wirklich realisiert wird?

Zumal ein weiterer, vom Alter und Geschlecht der Lehrkräfte völlig unabhängiger Kritikpunkt immer wieder von den Lehrerinnen und Lehrern aller drei Schulen mit ins Spiel gebracht wurde: Die in Frage gestellte Kompetenz des Sozialpädagogen hinsichtlich der Vielschichtigkeit seines Aufgabengebietes einerseits und der bisher noch nicht berufsspezifischen Ausbildung andererseits. Diesbezügliche Skepsis macht sich sogar bei den Kolleginnen und Kollegen bemerkbar, die in diesem Zeitraum zwischen den Interviews tatsächlich schon eine gemeinsame Interaktions- und Kommunikationsbasis aufgebaut haben und auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit verweisen können. Die beiden wesentlichen Ansatzpunkte für Zweifel werden gesehen in einer kompetenten Schülerbeurteilung auf Grund von Schülerbeobachtungen in der Klasse mit anschließender pädagogischer Reflexion und in der Sach- und Fachkompetenz für Beratung, Weiterbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte.

Der geringe Grad der Professionalisierung für die spezifische Problematik einer Sozialarbeit im Kontext eines Schulbetriebs ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen, gibt es doch – wie schon mehrmals angedeutet – fachlich nach wie vor nur vereinzelte auf das Spezialgebiet ‚Schulsozialarbeit‘ bezogene Ausbildungsgänge, obwohl diese Spezialisierung durch Schwerpunktbildung im Studium

- schon als Ergebnis der Gesamtschulerfahrungen gefordert wurde mit der Begründung, dass „sich Schulsozialarbeiter komplexen Anforderungen gegenübersehen und folglich auch eine breite, qualifizierte Ausbildung benötigen.“ (Grossmann 1987, S. 154), denn sie arbeiten „in einer Institution, die im allgemeinen nicht als eine Domäne der Sozialarbeit /-pädagogik angesehen wird; sie werden dort mit spezifischen Erwartungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen“ (ebd. S. 156)
- eine stärkere Akzeptanz innerhalb der Kollegien bewirken könnte.

Die Erwartungen der Lehrkräfte, die Probleme des Schulalltags mit neuen Experten für Sozialisationsprozesse besser in den Griff zu bekommen, setzt viele junge Berufsanfänger, aber auch solche, die bisher in völlig anderen Einrichtungen tätig waren, unter einen hohen Legi-

timationsdruck in der Auseinandersetzung mit den in ihrem vertrauten Umfeld Schule als Experten anerkannten Lehrerinnen und Lehrern und schafft eine neue Sackgasse für den integrierten Ansatz der Schulsozialarbeit, können sie doch in vielen Bereichen diese Erwartungen auf Grund mangelnder Ausbildung und natürlich auch eines fehlenden Erfahrungshintergrunds nicht erfüllen.

Wen wundert es da, dass mit einem gehörigen Maß an Skepsis schon im ersten Interview eine Belehrung der Lehrerinnen und Lehrer von Seiten der Sozialpädagogen wiederholt als absurd abgewehrt wurde und ein pädagogisches Intervenieren vielen grotesk erschien. Im zweiten Interview nun wurde ein solcher Anspruch eindeutig festgemacht an den Erfahrungen bezüglich der Qualität der Angebote und einer offensichtlichen Kompetenz des Sozialpädagogen.

6.2.3 STOLPERSTEINE' UND HINDERNISSE IN DEN DREI INTERVIEWSCHULEN

Ein unüberwindbares Hindernis kann schon durch die institutionelle Einbindung sowie durch Profil und Qualifikation des Trägers gegeben sein. Wie in vielen Veröffentlichungen schon empirisch belegt wurde (vgl. Wulfers, Frommann, Olk), bestätigt das Ergebnis dieser Arbeit die Bedeutung der Wahl der Trägerschaft und der Finanzierungsmodelle, obliegt ihnen doch weitgehend die Fach- und Dienstaufsicht, somit die Einstellung der Sozialpädagogen und die konzeptionelle Schwerpunktsetzung für die Umsetzung von Schulsozialarbeit an den Schulen. Das schränkt den Spielraum für spontane inhaltliche wie methodische Anpassungen an die variierenden Bedingungen der jeweiligen Einzel-Schule erheblich ein. Es reicht nicht aus, dass sich die Kollegien in vorbildlicher Teamarbeit vor der Installation der Einrichtung an ihrer Schule ein für dieses Kollegium vorstellbares und akzeptables Konzept erarbeiten, das nicht mit den Vorstellungen der Fachaufsicht abgestimmt worden ist, weil es Diskrepanzen hinsichtlich der Vorstellungen und der Erwartungen vorprogrammiert. Vielmehr muss eine solche Tätigkeitsbeschreibung „erst situativ und in Aushandlungsprozessen konkreter Zusammenarbeit hergestellt werden“ (Bettmer 2002, S. 25).

Ein solches Vorgehen gab es an keiner der drei Schulen, was zu den im Folgenden beschriebenen Diskrepanzen vor allen Dingen in der Schule SCHI führte, jener Schule, die – vielleicht gerade infolge der geringen Vorinformationen – die wenigsten Ressentiments gegenüber der Einrichtung hegte. Rekapituliert man noch einmal die Äußerungen zu den Erwartungen und Bedenken der Kolleginnen und Kollegen im Vorfeld der Installation von Schulsozialarbeit, war es gerade die Schule I, die mit 24% die geringste Anzahl der Bedenken äußerte, im Gegensatz zur Schule II mit 57% und zur Schule III mit immerhin auch 41%. Damit ist die Schule II bezüglich ihrer Voreinstellungen und Erwartungen im ersten Interview und der Haltung und den Einstellungen nach ungefähr 18 Monaten erlebter Schulsozialarbeit mit einzelnen Abweichungen äußerst stabil in ihrem Gesamturteil, während sich die Schulen I und III in die jeweils andere Richtung entwickelten. Ein solches Ergebnis veranschaulicht zum einen die Bedeutsamkeit einer gelingenden Anfangsphase, verbunden mit einem ersten Eindruck von den eingestellten Schulsozialarbeitern, und zum anderen die wichtige Funktion einer Vorbereitung, die – wie aus den Interviewantworten zu entnehmen war – in der Schule II sowohl zeitlich als auch inhaltlich am eindringlichsten und offensichtlich auch nachhaltigsten durchgesetzt wurde, sicherlich ein Verdienst der an der Thematik äußerst interessierten, an der

Schule auch als Lehrkraft tätigen Schulpsychologin, auf deren Initiative diese strukturellen und inhaltlichen Vorbereitungen weitgehend zurückzuführen wurden.

Allerdings war auch in dieser Schule II kein integriertes Modell im hier vorgestellten, der Literatur entnommenen Verständnis realisiert oder auch nur angedacht worden. Obwohl 50% der Interviewpartner schon im ersten Interview ein Interesse an sozialpädagogischer Weiterqualifizierung einräumten – wenn auch teilweise gebunden an die Person und seine Kompetenz – wurde nirgends ein Beratungs- und Qualifizierungsangebot an die Kollegien herangebracht und Unterrichtsbeobachtungen waren per Träger-Verordnung ohnehin nicht vorgesehen. Trotzdem sollten sich die Kolleginnen und Kollegen äußern zur persönlichen aktuellen Billigung oder Ablehnung solcher verfahrenstechnischen Maßnahmen im Rahmen der Schulsozialarbeit auf der Grundlage der Praxiserfahrungen des letzten Jahres.

Die Akzeptanz der Schulsozialarbeit korrelierte an jeder Schule mit der individuellen Wahrnehmung der bisherigen entlastenden Beiträge zum Schulleben und noch stärker mit der ganz persönlichen menschlichen Bewertung der Sozialpädagogen. Durch die thematisch variierenden Fragestellungen konnten die Meinungen unverhohlen zum Ausdruck gebracht, vielfältig erläutert oder auch wieder revidiert werden, so dass eine breite Palette von Äußerungen für die Auswertung zur Verfügung stand. Selbstverständlich müssen die vielen personenbezogenen Aussagen von den emotionalen Einflüssen der Interviewpartner entlastet, also objektiviert werden, spielte doch auch hier wieder die subjektive Sichtweise auf die Wirklichkeit und die persönliche Determiniertheit hinsichtlich des Umgangs mit Konflikten und Problemen, diversen persönlichen Schwächen und der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstkritik eine große Rolle.

6.2.3.1 ERFOLG VERSPRECHENDE ANSÄTZE DURCH KOOPERATION (SCHULE SCHIII)

In der Schule SCHIII gab es keinen Kollegen, der zum Ausdruck brachte, von der Einrichtung nicht profitiert zu haben, über die Entwicklung enttäuscht zu sein oder Schulsozialarbeit gar für überflüssig zu halten. Allein sechs der neun Interviewpartner hoben - teilweise auch mehrmals – die Zuschreibung des Erfolges an die Persönlichkeit des Sozialpädagogen hervor:

- *„Ich habe keine Befürchtungen. Möglicherweise haben wir mit Herrn X⁹⁷ sehr viel Glück gehabt“ (IP20),*

eine ähnliche Aussage im Zusammenhang mit möglichen, aus der Zusammenarbeit entstandenen Zweifeln machten (IP22) und (IP32).

- *„Ich kann nur sagen, dass die Akzeptanz unseres Sozialpädagogen sehr gewachsen ist und dieses Kollegium, das doch sehr eigene Charaktere und eigene Meinungen beinhaltet, sehr auf Seiten des Herrn X ist, was sicherlich auch sehr mit seiner Persönlichkeit zusammenhängt, indem er eben sehr auf die Klassenlehrer zugeht – von sich aus – und es tunlichst unterlässt, in irgend einer Weise Kritik zu üben“ (IP25).*

⁹⁷ X steht als Synonym für den Namen des Sozialpädagogen in der Schule SCHIII

In diesem letzten Beitrag wird schon klar zum Ausdruck gebracht, was so sympathisch ist, er übt keine Kritik, er äußert sich nicht zu dem,

- „was der Lehrer in seinem Klassenzimmer macht, das ist eigentlich auch ok“ (IP23),
- „er hat nicht die Art, dass er sich jemandem aufdrängt und auch nicht die Art, dass er auf Lehrer belehrend wirkt, er macht das sehr gut“ (IP26),
- „der ist schon in der Lage, das zu beurteilen, aber er ist viel zu vorsichtig“ (IP28),
- „er kritisiert überhaupt nicht. Ich denke mir, da spielen im Hinterkopf die Bedenken mit, an Ansehen oder Akzeptanz zu verlieren, wenn er das dann täte. [...] Dann würde die Person abgelehnt werden und damit auch dieses wirklich unverzichtbare Instrument Schulsozialarbeit“ (IP25).

Explizit der letzte Beitrag ist entlarvend, beweist er doch, dass trotz der von allen Lehrkräften ausnahmslos abgegebenen Zustimmung⁹⁸ zu möglichen Schülerbeobachtungen im Klassenzimmer Kritik im Sinne von negativen oder belehrenden Beiträgen noch lange nicht von allen Lehrkräften einkalkuliert und akzeptiert wird. Die praktizierte Form der Anpassung des in dieser Schule wirkenden Sozialpädagogen ist genehm und deshalb problemlos anerkannt. Er könnte seine Stellung aufs Spiel setzen, wenn er diese Spielregel missachtet, obwohl eigentlich die meisten Kolleginnen sich verbal sehr offen für Anregungen und Hinweise von seiner Seite zeigten. Er kann Lehrern keine Konkurrenz machen, nur, „wenn er vom Wesen anders wäre, aber er ist so gestrickt wie er ist – relativ wenig aus sich herausgehend“, dafür zuverlässig und seinen Dienst nach den anderweitig, von seinen Dienstvorgesetzten festgelegten Tätigkeitsmerkmalen ausübend. Das Kollegium muss ihm keinerlei Grenzen setzen, denn die setzt er sich selbst, beziehungsweise: „Grenzen werden ihm gesetzt vom Jugendamt“ (IP24) – haben zwei Kollegen immerhin schon erkannt, als sie versuchten, ihn aus seinem abgesteckten Handlungsrahmen für eine gemeinsame, darin nicht vorgesehene Aktion in der Schule zu gewinnen.

Die vorher eher angespannte Schulhausatmosphäre beginnt sich zu entspannen, denn „der Sozialpädagoge hat viel in Bewegung gebracht“ (IP22) und es wird bemerkt, „dass die Leute bewusster und auch offener mit ihren Problemen umgehen“ (IP21) und „dass für bestimmte Kollegen einfach ein Stressfaktor weggefallen ist“ (IP24). Er wird geschätzt als „Mittler“, wenn man „bei einer Differenz nicht direkt auf den Kollegen losgehen will“ (IP26) und man hat „ein positives Gefühl, dass es ganz gut angenommen wird“ (IP32). Viele erkennen ohne Neid und Einschränkung seine Kompetenz in sozialpädagogischen Fragen an, denn „die Kollegen haben schnell gemerkt, dass er keinen Schmarren redet“ (IP26) und „er eine größere Kompetenz in dem Feld hat“, was mit schwierigen Schülern „zu tun ist, wie man damit umgeht, welche Reaktionsmöglichkeiten man hat“ (IP20). Auch konnte man sich nicht – abgesehen von zwei Lehrkräften, die sich zu wenig in Planung und Durchführung bestimmter Aktivitäten eingeweiht fühlen – über mangelnde Transparenz beklagen, denn „er hielt“ die Koll-

⁹⁸ Beim ersten Interview konnten sich das nur drei Lehrkräfte bedingungslos und zwei weitere in Abhängigkeit von der Person vorstellen. Diese einstimmige veränderte Haltung kann allerdings auch auf die Befürwortung durch den Rektor der Schule zurückzuführen sein, der in dem Interview berichtete, diese Option nach unserem ersten Gespräch in die Entscheidungsbefugnis jedes Lehrers gestellt zu haben.

ginnen und Kollegen „auf dem Laufenden“ (IP22) und „hat mich dann aber auch über die Ergebnisse benachrichtigt“ (IP25).

Dieses Konglomerat an Aussagen zu unterschiedlichen Fragestellungen signalisiert Zufriedenheit über die Entwicklung und weitere Beiträge bestätigten individuell empfundene Entlastungen. Das Ergebnis bildet zwar nicht exakt die Stimmung des Gesamtkollegiums ab, lässt aber vermuten, dass eine gewisse Katalysatorwirkung von diesen immerhin neun Lehrerinnen und Lehrern ausgehen wird, zumal in einigen Passagen Hinweise der Interviewpartner den Schluss zulassen, dass auch große Zweifler einer solchen Einrichtung mittlerweile sehr zurückhaltend geworden sind mit kritischen Äußerungen. Damit erweist sich Schulsozialarbeit für die ersten 15 bis 18 Monate an dieser Schule als erfolgreich und bestätigt die Wirksamkeit eines solchen Unterstützungskonzepts unter der Prämisse dieser Arbeit.

Allerdings fehlen ihm noch die charakteristischen Merkmale eines Prozesses der Schulentwicklung mit Ausrichtung auf die ‚Schule als Lernende Organisation‘. Es handelt sich – bis auf wenige Situationen - um die Realisierung eines rein additiven beziehungsweise kooperativen Konzepts, dass weder dem Sozialpädagogen noch dem Kollegium ausreichend Handlungsspielraum lässt, gemeinsam notwendige Schritte auszuloten und übergeordnete, am spezifischen Bedarf der Schule ausgerichtete Zielfixierungen vorzunehmen. Davon ausgehend, dass in den Dialogen mit den Lehrkräften alle umgesetzten Maßnahmen erwähnt wurden, umfasste Schulsozialarbeit in diesem Anfangsstadium:

- Formale Entlastungsprozesse wie das Kontaktieren mit externen Einrichtungen (Jugendamt, Prob Shop, Polizei, Arbeitsamt ...)
- Verbindungen zu den Eltern problematischer oder gefährdeter Schüler,
- Planung, Einrichtung und Unterhaltung des Schülercafés,
- Gesprächsangebote für Schüler mit persönlichen Problemen,
- Unterstützung des Konfliktlotsen-Programms
- und nur in zwei Fällen eine Funktion als Ansprechpartner für die Lehrkräfte in Konfliktsituationen mit Schülerinnen und Schülern beziehungsweise mit der Klasse.

Auf Grund der übereinstimmend von allen Interviewpartnern empfundenen mehr oder weniger intensiven Identifizierung mit der Person des Sozialpädagogen ist die positive Reaktion durchaus verständlich, zumal schon fast Dankbarkeit zu spüren war über den Fakt, dass überhaupt Finanzmittel zur Verfügung gestellt wurden und mittlerweile jede die Lehrerschaft entlastende Maßnahme freudig begrüßt wird. Diese positive Grundstimmung zu der Innovation Schulsozialarbeit war kongruent zur positiven Erwartungshaltung beim ersten Interview.

Alle Typzuordnungen konnten durch die Aussagen der zweiten Befragung bestätigt werden, sieht man von geringfügigen Einschränkungen ab, die auf Grund von Akzeptanzproblemen in der Interaktion mit dem Sozialpädagogen bestanden. So gibt sich IP24 wie im ersten Interview äußerst kooperativ, macht aber immer wieder einen Rückzieher mit der Erklärung, zuerst seine Beziehung zu dem Sozialpädagogen für sich selber klarer definieren zu wollen, da er noch einige Ressentiments gegen ihn verspüre. Mangelnde Transparenz von Seiten des Sozialpädagogen habe verhindert, dass er – IP24 – sein offeriertes Interesse und Wissen und seine bekundete Einsatzbereitschaft in Planung und Gestaltung des Schülercafés einbringen konnte, damit fühlte er sich zurückgewiesen und in seiner Kooperationsbereitschaft nicht anerkannt. Diese als Kränkung empfundene Nichtbeachtung beeinflusste zum Zeitpunkt der Be-

fragung noch die im ersten Interview bezeugte Bereitschaft zur ausgedehnten und bedingungslosen Zusammenarbeit, die damals keinerlei personenfixierte Einschränkungen erfuhr – ein deutliches Beispiel für eine an der Person orientierte Nutzung der Angebote trotz demonstrierter liberaler Grundhaltung, gekränkter Stolz dominiert über die Möglichkeit zum souveränen Handeln.

Die schon immer Kooperation mit anderen Systemen suchenden, für alle möglichen Formen der Kommunikation offenen Interviewpartner IP22 und IP25 haben dagegen den Sozialpädagogen bisher in vielen Bereichen um Hilfe und Beratung und teilweise auch schon zu gemeinsamen Gesprächen mit den Schülern ins Klassenzimmer gebeten. Die noch verbleibenden fünf Interviewpartner akzeptierten entsprechend ihrer typbedingten Verhaltensmuster ‚A‘ oder ‚S‘ den Sozialpädagogen nicht in ihren persönlichen Interaktions- und Vertrauensbereichen innerhalb oder auch außerhalb ihrer Domäne Klassenzimmer⁹⁹, begrüßten und nutzten aber erfreut die Übertragung der lästigen und zeitraubenden Pflicht des Kontaktierens externer Partner inklusive der Eltern.

6.2.3.2 GEFÄHRDUNG DER SCHULSOZIALARBEIT DURCH MISSLUNGENE INTERAKTIONEN (SCHULE SCHII)

Anders stellt sich die Situation in der Schule SCHII dar. Der schon in der ersten Interviewphase feststellbare Trend zur Individualität und Autonomie setzte sich in der zweiten Phase fort. Im Gegensatz zur Schule SCHIII gab es extrem heterogene Haltungen bezüglich der Bewertung von Effizienz und Akzeptanz der Schulsozialarbeit sowie des Sozialpädagogen und des Gefühls der persönlichen Entlastung, aber auch hier wurde der subjektiv empfundene Erfolg oder Misserfolg stark korreliert mit der Person des Sozialpädagogen und dem gesamten individuellen Beziehungsgefüge.

Von den zehn befragten Lehrerinnen und Lehrern bewerteten vier Lehrkräfte die Schulsozialarbeit in allen erfragten Bereichen ausschließlich positiv, zwei Befragte verhielten sich in ihrem Urteil zwiespältig, das heißt, sie wussten Bereiche zu nennen, in denen ihre Vorstellungen von den erzielten Wirkungen oder den praktizierten Methoden abwichen, eine sicherlich positiv zu bewertende kritische Haltung, die von einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Strukturen zeugte.

Überraschend schienen allerdings die negativen Statements der restlichen vier Kolleginnen und Kollegen, die geprägt waren von dem Ausdruck der Enttäuschung und Ablehnung der Schulsozialarbeit als Unterstützungssystem: „*Ich muss sagen, ich habe mir mehr erwartet davon!*“ (IP17) und „*Es bringt mir keine Entlastung, keine Zeitersparnis, keine Arbeitserleichterung – ich bin enttäuscht!*“ (IP19) oder gar „*Rausgeschmissenes Geld!*“ (IP18).

Bei dem Vergleich der Aussagen mit der nach dem ersten Interview vorgenommenen Typisierung stellte sich erstaunlicherweise heraus, dass drei von neun erfassten Lehrkräften¹⁰⁰ völlig aus der zugeordneten Klasse heraus fielen:

⁹⁹ die einstimmige Aussage über die nutzbringende Wirkung eines solchen Vorgehens scheint bei etlichen Interviewpartner eher ein rationales Lippenbekenntnis

¹⁰⁰ (IP31) war als Ersatz für den Verlust von (IP16) dazugekommen, also nicht typisiert worden.

-
- IP15 revidierte ihre Grundhaltung von einer sich autark und selbstwirksamkeitsüberzeugt gebenden Lehrkraft, die jede Art von fiktiver Zusammenarbeit strikt von sich wies und auch den Sozialpädagogen – je nach Persönlichkeit – als pädagogisches Gewissen fürchtete, zu einem der zwei intensivsten Kooperationspartner an dieser Schule (vgl. III.4.5.2.3).
 - IP18 wirkte sehr selbstbewusst und überlegen, stellte sich aber in seinen Beiträgen im ersten Interview eher kooperativ dar und wünschte sich Zusammenarbeit auf allen angebotenen Ebenen, machte allerdings die Bereitschaft für diese bei der möglichen Unterstützung in Konfliktsituationen, den fiktiven Schülerbeobachtungen im Klassenzimmer und der Akzeptanz als ‚pädagogisches Gewissen‘ von dem zukünftigen Vertreter der Schulsozialarbeit abhängig.
 - IP19 zeigte ebenfalls ein ablehnendes Auftreten im Gegensatz zur vormals äußerst kooperativen Grundhaltung mit ähnlichen Kopplungen der effektiven Bereitschaft an die Person des Sozialpädagogen wie IP18.

Die Gründe für diese Gesinnungswechsel werden aus den Angaben schon ersichtlich und sind weiter oben im Kapitel über die Kooperation in Abhängigkeit von der Persönlichkeit weitgehend schon erörtert (Beispiel IP15 vgl. S.403f.). Alle drei Beispiele veranschaulichen den wechselseitigen Bezug von Gelingen des Vorhabens Schulsozialarbeit und Persönlichkeit des oder der Sozialpädagogen.

Im Fall des IP15 kommt es offensichtlich rein zufällig und nicht absichtlich herbeigeführt zu einer hohen, nicht eingeplanten Gemeinsamkeit in der Realitätsauffassung bezüglich der schulischen Alltagsprobleme und der Interventionsmöglichkeiten als Basis für weitere Annäherungsprozesse und auch – wie im Verlauf des Interviews ersichtlich wurde – zu gegenseitiger Beeinflussung bei durchaus noch bestehenden Differenzen. Ein solcher Lernprozess im weitesten Sinne ist ein eher seltener aber optimaler Verlauf, der sicherlich den Boden bereitet für zukünftiges, wechselseitiges und interdisziplinäres Organisationslernen im Sinne einer Befähigung zum planvollen Handeln und Problemlösen.

Weniger optimal für alle daran beteiligten Personen entwickelten sich die vier negativ bewerteten Kooperationsversuche, kann man doch davon ausgehen, dass alle hier interviewten Lehrkräfte – wie auch schon in der Auswertung der ersten Interviews erwähnt – eine mehr oder weniger positive Grundeinstellung zu dem Novum Schulsozialarbeit an ihrer Schule mitbrachten und entsprechend desillusioniert aus diesen ersten Erfahrungen herausgehen. Es hängt von der individuellen Bedeutung der unbefriedigenden Handlungs- und Erfahrungsstränge ab, inwieweit eine spätere Annäherung – eventuell angestoßen durch Transformation der Ergebnisse aus positiven Kooperationsprozessen wie zum Beispiel zwischen IP15 und dem Sozialpädagogen – erneut angebahnt werden kann.

Bei den Lehrkräften IP18 und IP19 scheint eine solche Entwicklung aus aktueller Perspektive und in naher Zukunft wenig wahrscheinlich, denn sowohl die Durcharbeitung der Interviews als auch die Vergegenwärtigung der Interviewsituation und der Präsentation der jeweiligen Äußerungen lassen die Vermutung zu, beide Lehrkräfte für immer für die Schulsozialarbeit verloren zu haben, schien es sich nämlich nicht mehr nur um ein spontan aus einer Emotion heraus gebildetes und somit kurzlebige Urteil über das hier für Schule und Lehrerschaft so relevante Thema Schulsozialarbeit zu sein, das sich jederzeit durch positive Erfahrungen wieder revidieren ließe. Vielmehr erweckten beide Gesprächspartner den Eindruck, auf Grund der persönlichen missglückten Begegnungen tief überzeugt von ihren vermeintlichen Erkenntnis-

sen im Sinne einer stabilen persönlichen Haltung beziehungsweise Wertorientierung zu sein. Lediglich die Demonstration ihrer verbalen Begründungsansätze differierte erheblich in Rhetorik und persönlicher Ausdrucksform.

Die bei dem IP18 in beiden Interviews wahrnehmbare Persönlichkeitsstruktur ließ eigentlich wenig offenkundige Anknüpfungspunkte für ein wirklich kooperatives interdisziplinäres Handeln zweier gleichwertiger Kooperationspartner erkennen, weswegen die Typ-Zuordnung nachträglich wirklich in Frage zu stellen ist. Die ausnahmslos Ablehnung ausdrückende Haltung innerhalb des zweiten Gesprächs basierte auf einem Infragestellen von Autorität und Expertentum des Sozialpädagogen:

- *„Er ist so ein Mittelding, er kann kopieren und nette Beratung stellen! [...] Ich hätte gerne jemand Kompetenten, wo ich Hilfe erbitten, erwarten und in Anspruch nehmen kann!“* Später: *„Er maß sich Kompetenz an, die er nicht hat. Seine Gutachten sind nicht kompetent!“*

In diesem Zusammenhang berief er sich auf die berufliche Ausbildung der Sozialpädagogen und forderte – sicher nicht zu Unrecht:

- *„Die Leute gehören ganz anders geschult, die müssen Unterrichtsgespräche analysieren und Lehrerverhalten beobachten können. [...] Es müssten Leute angeworben werden, die aus unserem Berufsstand kommen.“*

Diese Aussage spiegelt den Vorwurf wider, der Sozialpädagoge könne sich absolut nicht in die Problematik eines Lehrers hineinversetzen und er unterschätze die Schwere und Belastung des Berufsstandes, sicherlich ein massiver und offensichtlich nachhaltig wirkender Affront gegen eine Hilfe suchende, stark belastete Klientel:

- *„Der hilft den Schwierigkeiten der Lehrkräfte nicht, denn wenn er eine kleine Einführung macht in der Klasse und Statements abgibt, dann sagt er: Was habt ihr denn, es ist doch prima!“*

Kränkung und das Gefühl, nicht ernst genommen worden zu sein beziehungsweise ungerechtfertigte Zurechtweisungen erlitten zu haben, bestimmen auch das abweisende Urteil des IP19, der aber im Gegensatz zum IP18 anfangs aufrichtig euphorisch und persönlich engagiert in die Vorbereitungen mit eingestiegen war. Dieser Interviewpartner war ohne Zweifel ein ernstzunehmender Vertreter des Typs ‚K‘, doch der Mangel an Transparenz, der es einem Kommunikationspartner erlaubt, persönliche Unsicherheiten und Ängste zu entwickeln und der ihn bedrohlich ins Abseits führt, verhindert die Bildung einer tragfähigen Beziehung, zumal sich die Zusammenarbeit quasi noch im Anfangsstadium befand und sich noch keine durch einseitiges Fehlverhalten belastbare Vertrauensbasis entwickeln konnte. Auch hier durchzieht der vermeintlich erlittene Angriff wie ein roter Faden das gesamte zweite Interview:

- *„Das ist wirklich ein persönliches Problem. Vertrauen ist nicht mehr so. Es sind einige Situationen gewesen, wo ich mich geärgert habe, weil er meine Seite nicht gesehen hat!“*

und verdeutlicht damit die Wichtigkeit des aus der Sicht des Interviewpartners anmaßenden Verhaltens für sein Wohlbefinden. Damit wird Schulsozialarbeit nicht zu einem entlastenden, sondern einem noch zusätzlichen Negativfaktor, der *„in mir wühlt!“*

Weniger spektakulär, aber nicht weniger bedrohlich für die Akzeptanz der Schulsozialarbeit an der Schule sind die ablehnenden Haltungen der beiden anderen Interviewpartner IP13 und IP17, die auf Grund ihrer vorher gemachten Aussagen einmal als autark und zum anderen als selbstwirksamkeitsüberzeugt eingestuft waren. Auch bei diesen beiden Kolleginnen und Kollegen erwiesen sich die vorher ausgemachten Verhaltensmuster nach der Installation eines Unterstützung versprechenden Systems als äußerst stabil.

Die autarke Haltung der IP13 erwuchs nicht einer besonderen Stärke, sondern der Sorge vor Bloßstellung und Blamage, eine Verhaltensstruktur, die sich auch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit nicht verändern konnte, bestanden doch erhebliche Vorbehalte gegenüber dem Sozialpädagogen bezüglich eines eventuell in Schülergesprächen erworbenen Insiderwissens über die eigene Person, ebenfalls ein Problem für die Lehrkraft, dass sie im Verlauf des Interviews immer wieder zum Ausdruck brachte:

- *„Mir wäre es lieber, er würde nicht mit den Schülern über mich sprechen!“*

In der Folge lehnt sie auch seine Teilnahme an allen Konferenzen vehement ab:

- *„Ich finde es auch nicht richtig, dass er in jeder Konferenz dabei sitzt, ich habe es allmählich dick!“*

Eine sich anstauende Aggression ist unverkennbar und wird auch in diesem Fall eher zu einem Störfaktor denn zu einem Entlastungsfaktor.

Der sich im pädagogischen Handeln von seiner eigenen Wirksamkeit sehr überzeugt darstellende IP17 lehnt wie vorher im ersten Interview jede Form von Unterstützung durch andere Personen ab und würde somit auch niemals die Hilfe des Sozialpädagogen einfordern. Dabei lehnte diese Lehrkraft Schulsozialarbeit keineswegs ab, sondern stand der Installation recht positiv gegenüber. Die ersten Kontakte mit dem Sozialpädagogen bezüglich einer Schüler-Eltern-Lehrer-Problematik

- *„...hat nicht sehr viel gebracht“, trotzdem würde sie „wieder einen Versuch wagen“, aber sie „mag ihn nicht in der Klasse haben, immer in der unterrichtsfreien Zeit!“*

Denkbar wäre, *„vielleicht einen Schüler hinschicken, dass der das mit ihm bespricht!“* Auf diese Art und Weise entsteht nicht das Gefühl, jemanden gebraucht zu haben, weil man die Situation nicht mehr selbst beherrschen konnte. Vorherrschend bei diesem Interviewpartner ist die Sorge, bei zu starker Integration die Kontrolle zu verlieren, denn

- *„das ist mir zu intensiv, da habe ich nicht mehr so viel Gewalt darüber“,*

entsprechend störend wird auch hier empfunden, dass der Sozialpädagoge zu viel Zugang zu Insiderwissen hat.

Die drei weiteren Lehrkräfte dieses Kollegiums, die außer dem IP15 Verlauf und Ergebnis der ersten Phase Schulsozialarbeit positiv einstuften, waren auch von Anfang an Verfechter dieser Einrichtung, wobei die sehr begeisterten und der Einrichtung aufgeschlossen bis fast euphorisch gegenüberstehenden IP12 und auch IP31 die Hilfe des Sozialpädagogen sehr häufig mit einbezogen haben, auch wenn die Resultate nicht immer positiv ausfielen. IP12 – eingestuft als Typ ‚K‘ – suchte auf Grund der leidvollen Schulerfahrungen in der Vergangenheit Unter-

stützung in jeder Form für sich, die Schülerinnen und Schüler und auch die Eltern und hatte schon manchmal das Gefühl, sie überfordere den Sozialpädagogen:

- *„Er war halt derjenige, der immer offene Ohren hatte und Verständnis signalisierte“, weil „ich ja auch die persönliche Basis zu ihm habe“.*

Es besteht Kooperationsbereitschaft bis ins Klassenzimmer und es ist

- *„ein Segen für die Schule, dass wir so etwas finanzieren können.“*

Wesentlich weniger emotional fiel die positive Beurteilung des IP10 aus, der als Lehrkraft vom Typ ‚S‘ einer Unterstützung nur in Extremfällen bedarf, aber sich aufgeschlossen zeigte für gemeinsame Projekte und die positiven Effekte für andere Kolleginnen und Kollegen durchaus würdigte. IP10 beurteilte ebenso wie der selbstwirksamkeitsüberzeugte IP14 und der als Typ ‚A‘ eingestufte IP11 den Wirkungsbereich der Schulsozialarbeit sowie des Sozialpädagogen – ganz ihrem Typ entsprechend – mehr aus der Distanz, wobei jeder der drei Lehrpersonen andere Qualitätskriterien gewichtete. IP14 und vor allen Dingen IP11 kamen auch nicht zu einem eindeutig positiven Gesamturteil, was sich speziell beim IP11 festmachte an der für ihn zu wenig Kompetenz ausstrahlenden Persönlichkeit des Sozialpädagogen. Von allen drei Interviewpartnern nutzte bisher lediglich IP14 die Möglichkeit, Kontakte zu Eltern und Institutionen über den Sozialpädagogen herzustellen, alle drei sahen aber die Entlastungsfunktion sowohl der Delegation dieser Kooperationsformen an den Sozialpädagogen als auch anderer hilfreicher Maßnahmen der Schulsozialarbeit für einige Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums.

6.2.3.3 DISTANZIERUNG DURCH EINSEITIG AUTARKE ZIELFIXIERUNG

Konnte man in der Schule SCHII wenigstens in Teilbereichen noch von einer gelungenen, zwar auch nicht integrativen so doch kooperativen Form der Schulsozialarbeit sprechen, muss der Innovationsansatz in der Schule SCHI als gescheitert erachtet werden. Das entbehrt nicht einer gewissen Tragik, weil gerade hier die ersten Interviews von einer großen Hoffnung und Vorfreude zeugten und sich immerhin fünf der neun Erstbefragten sehr kooperationsbereit und aufgeschlossen darstellten. Die sich entwickelte Konstellation aber bot für diese Kolleginnen und Kollegen keinerlei Interaktionsmöglichkeiten im Sinne von verständigungsorientiertem und kommunikativem Handeln.

- *„Die kochen ihr Süppchen, wir unseres. Es ist nicht viel Unterschied zu vorher, als wir sie nicht hatten,“ (IP2)*

diese Aussage spiegelt den Tenor fast der gesamten Lehrerschaft wider, für die der Sozialpädagoge nicht zu einem vertrauten Bestandteil des Schulalltags wurde, dem man sich bedenkenlos mit seinen persönlichen leidvollen Erfahrungen, Problemen und Unsicherheiten öffnen kann. Die Problematik stellte sich an dieser Schule vollkommen anders dar, eine Übertragung und ein Vergleich der Aussagen auf die Typologien des ersten Interviews erübrigen sich, fand doch Schulsozialarbeit in dem in dieser Arbeit verstandenen Kontext nicht statt. Vielmehr wurde hier das so genannte Distanz- oder Additive Modell realisiert (vgl. I.5.5.1), das auf Grund der einseitigen Aufgabenfixierung und eines exzessiven Autonomiestrebens (hier ausschließlich der Schulsozialarbeit) keinerlei Einfluss auf schulische Sozialisationsprozesse haben kann.

Das erzielte Ergebnis in der Schule SCHI zeigt deutlich, dass eine beabsichtigte Distanz, mit der die Sozialpädagogen in ihrem Selbstverständnis – verbunden mit der Sorge um Vereinnahmung – bewusst ihre Autonomie von Schulhausstrukturen und Lehrkräften demonstrieren, die Bezeichnung ‚Schulsozialarbeit‘ sowohl im Verständnis von Schule und Lehrkräften als auch im Verständnis von Schulentwicklung nicht mehr verdient. Die im gleichen Gebäude tätigen Sozialpädagogen waren intensiv darum bemüht, ihr bereits bestehendes und bewährtes, weil funktionierendes Arbeitsfeld – nämlich die Unterstützung Jugendlicher bei der Arbeitsplatzsuche und der Problembewältigung im Falle bestehender Arbeitslosigkeit – im Konsens mit dem Trägerverein und dem Jugendamt und ebenso in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt klar abzugrenzen gegen die Bedürfnisse der Schule und der Lehrkräfte. Damit handelt es sich in diesem Fall eher um eine, sicherlich in der heutigen Zeit sehr sinnvolle berufsvorbereitende Maßnahme, nicht aber um eine Schulsozialarbeit im Sinne des in dieser Arbeit aufgezeigten Ansatzes. Eine weitere von Seiten des Jugendamtes und des Trägervereins forcierte Veränderung, die mit dem ursprünglichen Konzept einer Schulsozialarbeit immer weniger konform geht, stand damals bereits an, nämlich

- *„dass teilweise das Jugendamt von der Schulsozialarbeit etwas anderes wünscht, dass die so mehr eine Ganztagsbetreuung¹⁰¹ übernehmen, und wenn sie sich nicht bereit erklären dazu, wären ihnen die Gelder gestrichen worden. [...] Der Verein hat wohl auch Druck ausgeübt. Die Geldgeber schaffen an!“ (IP7)*

Die Unzufriedenheit mit dem Verlauf und den Ergebnissen nach einem Jahr lässt eine Polarisierung der Lehrkräfte befürchten:

- *„Durch unsere Schulsozialarbeit ist der Widerstand gegen Schulsozialarbeit generell größer geworden. [...] Inzwischen haben sich die Neutralen auf die Gegenseite geschlagen. Und das muss man leider sagen: Hier ist etwas kaputt gemacht worden.“ (IP9)*

und stellt die Realisierung eines integrativen Schulsozialarbeitgedankens in dieser Schule zumindest in Frage.

Der Vergleich mit den beiden anderen Projekten und vor allen Dingen mit den Aussagen der Lehrkräfte legt eher die Vermutung nahe, dass eine Erfolg versprechende Schulsozialarbeit „die Erwartungen der Lehrer aufgreifen“ und „von diesen Erwartungen ausgehen“ (Grossmann 1987, S. 134) muss. In diesem Sinne muss sie „Solidarität mit den Lehrern üben, ohne ihre Position als Anwalt der Schüler“ (Helbrecht-Jordan 1978, S. 28) aufzugeben. Die Arbeit wird für alle Beteiligten dann hilfreich und effektiv, wenn sich die Handlungsfelder der Schulsozialarbeit orientieren an den zentralen Problemsituationen und den daraus erwachsenen Bedürfnissen der jeweiligen Schule und deren Personengruppen, ohne zwangsläufig von der Schule mit „Hilfsfunktionen“ (Drilling 2002, S. 81) (sicherlich sind damit Aushilfsfunktionen gemeint) belegt zu werden. „Denn die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ist einer der Schlüssel für den Erfolg der Schulsozialarbeit“ (ebd., S. 82) resümierte auch Drilling in seinen Beiträgen zur Schweizer Schulsozialarbeit und sprach in diesem Zusammenhang von einer „Türöffnerfunktion der Lehrkräfte“.

¹⁰¹ Die in der Schule installierte Schulsozialarbeit musste sich mittels eines Antrags um die Ganztagsbetreuung in ihren Räumen und mit ihren Ressourcen bewerben, die sie für eine feste Gruppe von 20 – 25 Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen und täglich ein Mittagessen ausgeben.

6.3 SCHULSOZIALARBEIT – EINE ‚GEGLÜCKTE INTERAKTION‘ ALS TEIL DER SCHULENTWICKLUNG

Ganz offensichtlich herrschte an der Schule SCHI vor der Installation des neuen Systems eher eine Art Defizit bezüglich der Konzeption an sich sowie der möglichen und der von beiden Seiten gewünschten Wege der Umsetzung. Der seit Bestehen der ersten Schulsozialarbeitsprojekte schwelende Konflikt zwischen der Erwartung der Schulen nach einer eingreifenden Schulsozialarbeit und den lediglich Schüler orientierten Zielen der Sozialpädagogen, die sich von schulischen Forderungen nicht majorisieren lassen wollen, scheint auch in dieser Schule noch nicht überwunden zu sein und dominiert eindeutig die Ausgangssituation für eine neuartige Kooperationsform zweier Professionen. Eine Majorisierung durch die Interessen der Träger widerspricht dem Schulsozialarbeitsgedanken an sich und dem integrierten Ansatz sowie, denn die Beschränkung von Schulsozialarbeit auf rein Berufsfeld bezogene Arbeitsformen und die Herstellung von Außenkontakten reduziert die Möglichkeiten und wie in diesem so erwartungsvollen Kollegium auch die Chancen einer echten Kooperation von Schule und Jugendhilfe beträchtlich und ist mit seinem eng umrissenen Profil hinsichtlich der Aufgaben und Angebotsformen von vorneherein nicht auf Langfristigkeit angelegt.

Diese Erfahrungen belegen, dass eine tragfähige Kooperation zwischen den beiden an einem Ort installierten Sozialisationsinstanzen Schule und Schulsozialarbeit insbesondere in der Unterstützungsfunktion für Lehrerinnen und Lehrer von außerordentlicher Bedeutung ist. Lag vor allen Dingen in den Grund- und Hauptschulen die Verantwortung für die Entwicklung der Individualität jedes einzelnen Schülers sowie gleichzeitig der gesamten Klasse als Konglomerat unterschiedlichster Einzel-Individuen allein bei der jeweiligen Klassen-Lehrkraft, so hat die Belastungsdiskussion innerhalb dieser Arbeit bewusst machen wollen, dass die Fülle der damit verbundenen vielen Teil-Verantwortlichkeiten zwangsläufig zu Gefühlen der Überforderung und des Nicht-Bewältigen-Könnens führen muss und folgerichtig Verantwortungsstress erzeugt. Die ersten Interviews haben gezeigt, dass ein Großteil der Lehrkräfte mittlerweile die eigene Situation nicht nur beklagt, sondern sich darüber hinaus bewusst damit auseinandersetzt und versucht, sich aus dem Einzelkämpferdasein zu befreien und das Diktat der Zuständigkeiten im Sinne einer Reparaturwerkstatt der Gesellschaft abzuwehren. Aus diesem ‚Mut der Verzweiflung‘ erwächst zunehmend die Entschlossenheit, Prozesse der Veränderung schulischer Strukturen und der Neuorientierung bezüglich der Verantwortlichkeiten und eines neu zu fixierenden Leistungssolls zu unterstützen (Installation von Schulsozialarbeit) oder gar zu initiieren (Schulentwicklung).

Da aber alle übergeordneten Behörden wie Schulämter und Kultusministerien keinerlei Neigung zeigen, sich der Not ihrer alimentierten Lehrerinnen und Lehrer durch entsprechende, explizit an ihre Adresse gerichtete Hilfs- und Unterstützungskonzepte im Rahmen ihrer Fürsorgepflicht anzubieten¹⁰², müssen andere bestehende Konzepte in Betracht gezogen werden. Schulsozialarbeit, von den Kultusministerien hoch gelobt und trotzdem finanziell vernachlässigt (vgl. S. 40) kann aber an dieser Stelle einen Unterstützungsmechanismus in Gang setzen, in dem

¹⁰² In beiden Interviews wurde immer wieder der Wunsch nach einer Supervision laut, die von etlichen Kolleginnen und Kollegen auf der Basis der Selbstfinanzierung mit Erfolg genutzt wird. Ein offizielles Angebot vom Arbeitgeber zur Steigerung der Arbeitsmotivation durch Minimierung von Stresssymptomen gehört in der Wirtschaft schon lange zur Standard der Qualitätsentwicklung in Betrieben.

-
- die Basis geschaffen wird für ehrliche, kontinuierliche Dialoge beider Professionen,
 - Lehrerinnen und Lehrer auf der einen und Sozialpädagogen auf der anderen Seite ihre Stärken und Ressourcen gegenseitig wertschätzen und
 - Lehrkräfte in einem konstruktiven und offenen Prozess von Annäherung, Beratung und Klärung, aber auch differenzierter Auseinandersetzung und im Zweifelsfall kritischer Hinterfragung neue Strukturen und Arbeitstechniken entwickeln,

um in derart gemeinsam getragener Verantwortung für die anvertrauten Schülerinnen und Schüler einen Lern- und Sozialisationsprozess einzuleiten, der wenigstens einigen Mängeln und Defiziten in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen entgegenwirken kann. Nur in dieser aufeinander bezogenen, stets reflektierenden und aufrichtigen Gemeinsamkeit beider Systeme, bei der die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren bisher gemachten Erfahrungen, Enttäuschungen, erfahrenen Kränkungen, Fragen und Konflikten im Mittelpunkt dieses Kommunikationsprozesses¹⁰³ stehen, können neue Perspektiven und alltagstaugliche Bewältigungsstrategien entwickelt, ausprobiert und als neue Handlungsmuster verinnerlicht werden. Folgende Aussagen aus den beiden Schulen SCHII und SCHIII verdeutlichen, dass hier ein solcher entlastender, befreiender Prozess wenigstens für einige wenige Lehrerinnen und Lehrer auch ohne integrierten Ansatz schon angestoßen wurde:

- *„In dem Moment, wenn man auf ihn zugeht, signalisiert er immer Zeit, Verständnis, offene Ohren und was mir in guter Erinnerung ist, er hat wirklich was bewegt“ (IP12) oder*
- *„Es ist für mich Hilfe, um Problemlösungsstrukturen zu entwickeln, weil ich eine zweite Sichtweise habe. Er macht eine Art Anamnese – und wir reden dann drüber!“ (IP15)*
- *„Es muss Zusammenarbeit da sein, Informationen müssen ausgetauscht werden. Ich glaube, das ist bei uns auch bis jetzt geschehen. Man hat erfahren, was für die Lehrer wichtig gewesen ist, um die Kinder besser zu beurteilen und ihnen auch besser helfen zu können. Und der Sozialpädagoge hat von uns auch erfahren, was für ihn wichtig ist“ (IP20).*
- *„Das war Entlastung für mich, als ich ihn gefragt habe, wie würdest du jetzt – wenn du jetzt Klassenlehrer wärst? Soll ich da noch etwas sagen oder kann ich das schlicht auf dich abwälzen? Und das konnte ich dann auch“ (IP25).*

Dieses Öffnen für gemeinsame Lern-Prozesse aber ist ein Mikroprozess für die „Weiterentwicklung der Problemlösekapazität einer Schule“ (Schratz 1999, S. 44) im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses mit einer sicherlich positiven Rückkopplung auf das gesamte atmosphärische Klima der Organisation Schule. Schulsozialarbeit als Subsystem der Schulentwicklung kann somit den Boden bereiten für eine „Auseinandersetzung über den Eigen-Sinn von Schule (über den Unterricht)“ und zwar nicht als „bloß vordergründiges Maximieren des Unterrichts in den einzelnen Klassen“, sondern durch Unterstützung jener „Rahmenbedingungen“, unter denen „der Unterrichtserfolg optimiert werden kann“ (ebd.). Schulsozialarbeit un-

¹⁰³ Hier sollte nicht das Missverständnis entstehen, dass Lehrerinnen und Lehrer im Mittelpunkt aller Prozesse der Schulsozialarbeit stehen sollen, sondern es geht um die ohnehin notwendige Kommunikationsebene zwischen den Sozialpädagogen und den Lehrkräften. Das Primat der Sozialisationsprozesse, auf die sich der Fokus beider Professionen richtet und zu deren Gelingen diese Basis existentiell ist, liegt unbestritten bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Schul- und Alltagsproblemen und –ängsten, ihren erlittenen Benachteiligungen und ihren oftmals ungewissen Zukunftsperspektiven.

terstützt jenen Aspekt der ‚Lernenden Schule‘, von Ekholm u.a. umschrieben als Entfaltung einer „soziale(n) Architektur, in der Menschen mit ihren Stärken und Schwächen zu gemeinsamer Problemlösung ermutigt werden“ (Ekholm u.a. zitiert in (Schratz 1999, S. 25).

Ein wie in der Schule SCHI verlaufender Entwicklungsprozess mit der abschließenden lapidaren Feststellung:

- *„Die sind keine Größe, sie sind nicht in das Schulleben eingemischt!“ (IP2)*

erhält die Funktion eines Verstärkers der ohnehin latent vorhandenen Frustrationen, wirkt desillusionierend und demzufolge kontraproduktiv. Die Lehrkräfte bewerteten im zweiten Interview die Attraktivität und die Qualität der sozialen Interaktionen mit dem Sozialpädagogen ausschließlich nach diesen ersten persönlichen Wahrheiten über ein bisher für sie unbekanntes System, und da erhält nur Gewicht, was jeder einzelne auf Grund der bisherigen Erfahrungen glaubt erwarten und beanspruchen zu können. Es scheint fraglich, ob sich das Kollegium in der nächsten Zeit auf weitere Veränderungsabsichten einlassen wird, weil fehlgelaufene Schulentwicklungsprozesse Fortschrittsdenken und Innovationsbereitschaft eher nachhaltig blockieren und alte Strukturen und Verhaltensweisen konsolidieren. Diese Haltung wurde noch zusätzlich intensiviert, als die im Verlauf der ersten Monate gemachten Erfahrungen bei den meisten Kolleginnen und Kollegen zu der unterschwelligen Annahme führten, Schulsozialarbeiter haben einen recht gemütlichen Job in viel komfortableren Räumen

- *„die haben eine tolle Einrichtung, ein tolles Zimmer, es ist immer pikobello“ (IP4)*

und einer sehr entspannten pädagogischen Arbeit mit netten Gesprächen bei einem Tässchen Kaffee und ein paar Spielchen mit den Schülerinnen und Schülern. Auch im Gesamtgefüge Schulleben pickten sie sich aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer die Rosinen aus dem Kuchen:

- *„Dann sitzen sie zusammen und ab und zu stellt sich mal einer zur Pause raus! Als wir dieses Maifest hatten, hat einer mitgemacht, aber ich mein die Vorarbeit, die Nacharbeit, das ganze Organisatorische...“ (IP4)},*

während die Lehrkräfte selbst nach wie vor das harte Geschäft des Unterweisens und gleichzeitigen Erziehens zu bewältigen haben. Alte, bestehende Ressentiments werden zementiert und Lehrkräfte mit einem solch negativen Erfahrungshintergrund werden in ihrem Umfeld zu repräsentativeren Multiplikatoren für eine kritische Klientel als jene Kolleginnen und Kollegen mit mehr oder weniger positiven Beobachtungen und Einsichten. Daraus folgt konsequenterweise – wie schon mehrfach gefordert - die Notwendigkeit vorheriger Absprachen und die Existenz von Basiswissen über die Strukturen der jeweils anderen Profession.

Zusammenfassend kann mittels der Datenauswertung festgestellt werden, dass unter günstigen Bedingungen beziehungsweise Voraussetzungen Schulsozialarbeit tatsächlich als Modell zur Alltagsentlastung von Lehrerinnen und Lehrern taugt, selbst wenn dem Anspruch nach Integration nicht voll Genüge getan wurde. Natürlich ist bewusst, dass die Studie auf Grund der

- geringen Fallzahlen,
- der mehr interpretativen Deutungen

-
- und einer vor der zweiten Erhebung eher kurzen Praxisphase nach der Installation der Schulsozialarbeit an den drei Schulen

keine generalisierende Aussagekraft besitzt. Die empirisch ermittelten Erfahrungswerte erlauben es aber, praxisbezogene Hypothesen aufzustellen hinsichtlich der Wirksamkeit des Systems Schulsozialarbeit auf die angespannte Belastungssituation der Lehrerinnen und Lehrer in den täglichen schulischen Interaktionsprozessen mit ihren Schülerinnen und Schülern. So lässt sich aus den theoretischen Erörterungen, den Explikationen zur Lehrerbelastrung und den auf Interviewaussagen basierenden Typisierungen die Theorie ableiten, dass Belastung und Unterstützungswunsch korreliert sind, d.h. Lehrer, die sich stark belastet fühlen, suchen auch vermehrt nach Unterstützungsangeboten (vgl. speziell IP2, IP12, IP22). Ein an der Schule verortetes Unterstützungssystem wie die Schulsozialarbeit wird von diesen Lehrern bereitwillig akzeptiert und möglicherweise sogar überfordert (vgl. IP12).

Allerdings ist Schulsozialarbeit kein Heilmittel, das – einmal installiert – alle Sozialisierungsprobleme im Laufe der Zeit zu regulieren imstande ist, erschließt sich doch die individuell von jedem Einzelnen empfundene Qualität der Schulsozialarbeit durch:

- die ganz persönlichen Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen,
- die individuelle Inanspruchnahme beziehungsweise Hilfe-Bedürftigkeit und
- die subjektive Sicht- und Beurteilungsweise vor allen Dingen der Person.

Lehrkräfte, deren Kooperations- und Entlastungs-Bedürfnisse erfüllt werden durch das mögliche Delegieren zeitraubender Telefonate, Kontaktaufnahmen und Gespräche oder die auf Grund ihrer Extrovertiertheit einen schnellen Zugang zu Interventionsangeboten des Sozialpädagogen finden, spüren Erleichterung und bewerten auch die durch lose, eher oberflächliche Kommunikation erfahrenen Unterstützungen als integrative Zusammenarbeit, zumal sie sich subjektiv positiv beeinflusst fühlen.

Lehrkräfte empfinden Unzufriedenheit mit dem Verlauf, vermissen Transparenz und sehen eher ein Additivum denn eine echte Kooperation geschweige denn integrierende Kommunikation, wenn sie

- das große Ganze als ein übergeordnetes Konzept suchen: *„Mir geht also ganz wirklich dieses Gesamtkonzept ab. Im Moment habe ich so das Gefühl, unser Sozialpädagoge schwebt durch unser Haus und sucht sich da mal was raus und da mal was raus, aber es gibt nicht diese Zusammenarbeit Schule und Schulsozialarbeit. – Es kann sich nicht auf die Einzelfallarbeit und die Betreuung des Schülercafés beschränken und dann sagen, das ist mein Beitrag zum Schulleben“* (IP24)
- realisieren, dass eine Einflussnahme nur möglich ist durch Offenheit und wechselseitige Transparenz: *„Mir ist es zu wenig, ich spüre es zu wenig. – Was ich mir vorstellen kann, einfach ein anderer Informationsaustausch und zwar selbstverständlich, damit man das Gefühl hat, man ist auf dem Laufenden. Ich hätte gerne die Möglichkeit, dass ich unterstützend mitarbeite“* (IP21)
- und durch einen Handlungsspielraum für den Sozialpädagogen erwarten, um innerhalb des Gesamtgefüges klar seine Meinung äußern zu dürfen, selbstständig Entscheidungen treffen und innerhalb des Kollegiums am Bedarf orientiert handeln zu können: *„Er betont*

immer, er hat kein Stimmrecht, und wenn er aufgerufen wird, sagt er immer, dazu darf er eigentlich keine Stellung nehmen. Er hält sich total an seine vorgeschriebenen Kompetenzen, man muss ihm das alles extra genehmigen, dass er doch mal was sagen darf“ (IP28)

Der vorangehende Diskurs, eingebettet in eine Vielzahl von Interviewbeiträgen, soll die Bedeutung einer gelungenen Kommunikation – oder nach dem Habermas'schem Verständnis einer „geglückten Interaktion“ – für eine produktive Kooperation der beiden Professionen zum Primat erheben. Habermas' Vision von einem „herrschaftsfreien Diskurs“ auf der Basis von Freiwilligkeit und Gleichberechtigung und ohne das Ausspielen von Machtverhältnissen steht Modell als Idealvorstellung oder Vision für die Interaktion zwischen der einzelnen Lehrkraft und einem Sozialpädagogen. Doch beweist die sehr heterogene Gruppe der Interviewpartner, dass ihre Reaktionen auf die ersten interpersonellen Begegnungen mit Schulsozialarbeit sehr wenig Vernunft orientiert, sondern vielmehr emotional gesteuert waren. In den häufig gefühlsbetont und erregt geäußerten Aversionen, die verbrämt waren als Mangel an Transparenz, Nähe, Vertrauenswürdigkeit, Anerkennung, Verschwiegenheit, Verständnis, Kompetenz und ähnliches, ging es vielfach um nichts anderes als das rein subjektive Gefühl erlittener Geringfügigkeit. Aber genau das prägt zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation, und genau das berücksichtigt auch Habermas, wenn er von „der Grauzone zwischen Unverständnis und Missverständnis, beabsichtigter und unfreiwilliger Unwahrhaftigkeit“ (Habermas 1984), S. 253) spricht. Somit muss jede einzelne Lehrerpersönlichkeit im Zusammenspiel dieser aufeinander treffenden ‚Machtstrukturen‘ immer wieder neu und für sich selbst entscheiden, wie weit sie sich einlassen kann und will in eine potentielle einseitige Abhängigkeit und mögliche Gefühle der Unterlegenheit (Sozialpädagoge als Retter in unlösbaren Konflikten, als Konkurrent oder als pädagogisches Gewissen mit höherer sozialpädagogischer Kompetenz und Einsicht) ohne erneute Stressreaktion ertragen kann.

Die drei zuletzt zitierten kritischen Interviewbeiträge der IP21, IP24 und IP28 wurden erstaunlicher Weise gegen Ende der Interviews von Kolleginnen und Kollegen gerade jener Schule abgegeben, die insgesamt durch ihre Aussagen ein Jahr lang scheinbar am erfolgreichsten mit der Schulsozialarbeit kooperiert haben und entsprechend positives Feedback signalisierten. Das rechtfertigt die Hoffnung, dass das auf der Basis positiver Praxiserfahrung ansatzweise von einem Drittel der Interviewpartner dieser Schule gewonnene Verständnis von einem effektiven, auf allen Ebenen wirksamen, interdisziplinären Kommunikationskonzept Schulsozialarbeit Synergieeffekte innerhalb des Kollegiums zeitigt. Auf dieser Grundlage könnte sich langsam aber stetig der Kommunikationsprozess jenem Habermas'schen Ideal einer ‚geglückten Interaktion‘ annähern, die zwar, so räumt auch Habermas ein, nicht frei von Konflikten ist, in denen man als Mensch diese Konflikte aber unbeschadet überstehen kann.

Wenn man Schulsozialarbeit unter diesem realistischen Aspekt beurteilt, müssen sich alle Befürworter und Streiter für eine integrierte Schulsozialarbeit von der idealtypischen Perspektive, die natürlich sämtliche Freiheitsgrade zur theoretischen Beschreibung einer solchen Kooperation einbezieht¹⁰⁴, verabschieden, aber das Ziel als solches nicht aus den Augen verlieren. Je nach Konstellation eines Lehrerkollegiums und Persönlichkeitsstruktur der Einzelindividuen einschließlich Sozialpädagogen können sich unterschiedlich starke Annäherungen vollziehen, die trotzdem partiell dem Anspruch eines Schulentwicklungsprozesses im eigent-

¹⁰⁴ Olk u.a. und auch Drilling als Vertreter neuzeitlicher (aus diesem Jahrtausend), sehr aktueller Befürworter und Konzeptionisten von Schulsozialarbeit

lichen, in der Arbeit beschriebenen Sinn gerecht werden. Schließlich handelt es sich in dem Dialog Schule – Schulsozialarbeit immer um soziale Situationen, die ausgeartet sind zu einem für die Lehrkraft nicht mehr zu bewältigenden Konflikt oder Problem. In der Regel wird nur dieser spezielle Ausschnitt aus der ‚Lebenswelt‘ (Habermas) zum Thema der Kommunikation zwischen ihr und dem Sozialpädagogen und erst, wenn zusätzlich alle subjektiven wie objektiven Rahmenbedingungen sowie Ort, Zeit und die sozialen Beziehungen der Beteiligten passen, sich genügend überlappen (Schnittstellen), kann Kommunikation im Sinne eines ‚verständigungsorientierten Handelns‘ (Habermas) gelingen. In dem Maße, wie diese Prozesse innerhalb des Kollegiums einer Schule¹⁰⁵ anberaunt und geübt werden, vollzieht sich Lernen im Sinne von Ermächtigung (vgl. II.2.2) als Qualifizierung aller Beteiligten zur Optimierung von Kooperation mit Auswirkungen auf alle weiteren Kommunikationsprozesse innerhalb der Schule, aber sicherlich auch mit externen Partnern, so dass die Prozesse der Gemeinwesenorientierung (vgl. I.5.4) ebenfalls optimiert werden.

Fazit: Selbst wenn alle strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen bestmöglich und zweckdienlich arrangiert und disponiert sind, steht und fällt eine ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ mit der an jeder Schule existierenden und durch die Innovation neu zu entfaltenden Kultur der Kommunikation und wird damit zur stets unkalkulierbaren Größe!

¹⁰⁵ Zu dem im Idealfall der Sozialpädagoge gehört

7. ABSCHLIESSENDES RESÜMEE: EIN MEHRDIMENSIONALER LÖSUNGSANSATZ

Die doch eher optimistische Einschätzung am Anfang dieser Arbeit und vor den ersten Befragungen ließ sich nur zum Teil aufrechterhalten. So offenbart auch diese Arbeit sowohl in ihrem theoretischen Fundament hinsichtlich des Stellenwertes von Schulsozialarbeit als auch der empirischen Auseinandersetzung mit der komplexen Problematik des Lehrerberufs eine Vielzahl ungelöster Probleme im Bildungsbereich beziehungsweise speziell in der Schule. Die Fülle der Veröffentlichungen über Schulsozialarbeit und ihre unterschiedlichsten Umsetzungskonzepte preisen ihre Bedeutung im schulischen Sozialisationsprozess seit nunmehr 30 Jahren und Verfechter wie zum Beispiel Olk und seine Arbeitsgruppe sowie Drilling veröffentlichten in den letzten vier Jahren Abrisse über den Stand der Schulsozialarbeit aus aktueller Sicht mit einer klaren Präferenz für einen integrierten Ansatz und einem erweiterten Blick auf den Nutzen für die Lehrerschaft. Doch müssen bei der Planung und Durchführung von Kooperationsverträgen vor allen Dingen menschliche, aber auch strukturelle Unzulänglichkeiten berücksichtigt und in die Planung mit einbezogen werden.

Nachdem eine Institutionalisierung und somit auch Finanzierung von Schulsozialarbeit in einigen Nachbarstaaten wie zum Beispiel den Niederlanden und der Schweiz und erst recht in Amerika schon lange kein Diskussionsthema mehr ist, haben sich langsam auch in Deutschland die fachlichen Kontroversen beruhigt und es sind zahlreiche Konzeptionen und Projekte unter diversen Termini (vgl. I.1.4) erprobt worden „auf der Grundlage eines weitgehend anerkannten Konsens, dass eine Kooperation beider Bereiche notwendig und geboten ist“ (Raab 1999, S. 252). Wie auch Raab und Olk bedauern, ist die heutige produktive Umsetzung vieler Erfolg versprechender Ansätze „in wachsendem Maße von pragmatischen Fragen der administrativen, finanziellen und pädagogischen Ausgestaltung geprägt“ (Olk 2000, S. 175), wenn nicht sogar bedroht. Gerade die finanziellen Zuständigkeiten und damit verbunden die fachlichen Aufsichten sind – wie mehrmals in der Arbeit dargestellt – nach wie vor ein Zankapfel der Gremien und zuständigen Administrationen und behindern eine von strukturellen Unwägbarkeiten befreite Entfaltung einer, nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit auf mehreren Ebenen bedeutungsvollen interdisziplinären Kooperation:

- ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ als Hilfefunktion für alle Schüler in der Einzel-Schule,
 - „das einzelfall- und gruppenbezogene Problemintervention mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten systematisch verknüpft“ (Olk 2000, S. 183)
 - und unter Berücksichtigung der „unterschiedlichen Modi und Strategien der Bewältigung der Lebenslage ‚Schülersein‘ vor dem Hintergrund gruppen- und milieuspezifischer Ressourcen und Kompetenzen“ (ebd. S. 184)
 - das Ziel verfolgt, „Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern“ (Drilling 2002, S. 95),

ist ein Schritt auf dem Weg zur ‚humanen und/oder sozialen Schule‘.

-
- ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ als Unterstützungskonzept zur Weiterqualifizierung von Lehrkräften, deren Lernen zu verstehen ist
 - als Transformation im Sinne von Weiterentwicklung (Aneignen sozialpädagogischer Verhaltensstrategien und Handlungskompetenz)
 - und Ermächtigung (Veränderung persönlicher Verhaltensmuster zur essentiellen belastungsärmeren Bewältigung zukünftiger Konfliktsituationen)

ist ein Schritt auf dem Weg zur ‚Lernenden Schule‘.

Man könnte es auch einfach eine ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ nennen, indem Sozialpädagogen neben des direkten Beistands durch Intervention jene Form der Hilfe anbieten, bei der „man jemandem zeigt oder dabei unterstützt zu erkennen, wie man etwas tut“, um in ähnlichen Situationen selbst eine größere Handlungskompetenz zu besitzen. Vielleicht ist dieser Weg ohnehin für die entsprechende Lehrkraft der effizientere, denn „nur derjenige, der einen bestehenden Zustand nicht aushält, wird etwas tun und auf Veränderung drängen“ (Dühning 2001), und das ist im Schulalltag meistens die Lehrkraft, viel seltener die Schülerinnen und Schüler.

- ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ dient demzufolge langfristig der Prävention störender Unterrichtseffekte zur Sicherung des Kerngeschäfts Unterricht durch Stärkung des Lehrerhandelns, der Selbstwirksamkeitskompetenz und somit auch der Lehrerpersönlichkeit.
- ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ übernimmt folglich die Funktion der Qualitätsverbesserung (Korrektur) und Qualitätssicherung (Prävention) für den gesamten schulischen Prozess – somit auch für das Kerngeschäft von Schule, den Unterricht – und wird dadurch zu einem Subsystem von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung in der sozialen Organisation Schule.

Das ist der Idealfall, dem anzunähern es sich lohnen würde, ist doch offensichtlich ein hoher Prozentsatz der an Schule und Unterricht beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer durch die heutigen Lebensumstände in einer dem Fortschrittsglauben verfallenen, schnelllebigen, globalen und informationstechnisch beherrschten Zivilisations- und Wissensgesellschaft mit Auswirkungen auf die komplexe Lebenswelt jedes Einzelnen in seinem Verhalten auffällig bis gestört, genervt bis frustriert, überfordert bis überlastet, von gestresst über psychosomatisch krank bis Burnout gefährdet.

Treffen Schüler und Lehrkräfte mit ähnlichen Beanspruchungs-Mustern und Belastungs-Symptomen aufeinander, entsteht täglich aufs Neue eine äußerst explosive Situation, die einer Auflösung bedarf. Die Idee der Schulsozialarbeit als Sozialisationsinstanz für die Kinder und Jugendlichen an der Schule ist eine Antwort auf die Einsicht, dass Schule in ihrer primären Aufgabe als Bildungsinstitution selbst bei Berücksichtigung des ganzheitlichen Bildungsgedankens die Zuständigkeit für eine Kompensation der vielfältigen Ausprägungen sozialer Defizite nicht mehr übernehmen kann und hat demzufolge „Abschied von der Vorstellung und Zuschreibung zu nehmen, den gesellschaftlichen Bildungsauftrag alleine bewältigen zu können“ (Deinet 2002, S. 332). Kinder und Jugendliche aber haben einen Anspruch auf die therapeutische Berücksichtigung ihrer oftmals paradoxen, von Beziehungslosigkeit gekennzeichneten Lebensumstände. Ein Anspruch, der den ebenfalls durch die gleiche Umwelt geprägten Lehrerinnen und Lehrern in dieser täglichen Auseinandersetzung um Wissensvermittlung, Er-

ziehung und Therapie und einem stets analog verlaufenden Kampf um Aufmerksamkeit, Arbeitshaltung und der Einhaltung wenigstens einiger elementarer Grundregeln des Zusammenlebens nicht einmal in Form von echtem Interesse, geschweige denn von Unterstützungsangeboten annähernd zugestanden wird. Das Gegenteil ist der Fall, wie die Arbeit an verschiedenen Stellen verdeutlichte. „Der Leidensdruck an Deutschlands Schulen ist groß. Die Belastungen, denen die Lehrerinnen und Lehrer im alltäglichen Unterricht ausgesetzt sind, haben inzwischen ein Ausmaß erreicht, das Unverkennbar nach Veränderung und Entlastung verlangt“ (Klippert 2000, S. 15).

Wen wundert es da, wenn Lehrkräfte den Gedanken an Schule nicht mehr ertragen und Schüler nicht mehr sehen können¹⁰⁶, eine sicherlich schizophrene und zusätzlich belastende Ausgangsbasis für eine schülergerechte Ausübung des Berufs, zumal zusätzlich der latente Druck der Ergebnisse von PISA und nun auch der aktuellen OECD-Studie mit allen daraus gezogenen Konsequenzen auf ihnen lastet. Unter eben diesem nationalen Imageverlust auf Grund internationaler Vergleichswerte werden theoretische Unterrichtskonzepte und Schulentwicklungsprogramme erdacht und neues wie altes didaktisch-methodisches Gedankengut zur Steigerung der Unterrichtseffizienz angepriesen. Doch auch wenn all die vorgeschlagenen „Umstrukturierungen“ durchaus Zustimmung verdienen und wir an deren Verwirklichung permanent arbeiten sollten, werden sie nur recht wenig dazu beitragen, die Effektivität und die Humanität unserer Schulen positiv zu verändern. Zunächst muss es darum gehen, den Unterrichtsalltag unserer Schüler und Lehrer zu verändern“ (Bangert 2002, S. 207).

Alle angepriesenen Konzeptionen können wie immer bereitwillig umgesetzt, beurteilt und relativiert werden von den so genannten ‚gesunden‘ Lehrkräften, deren Gesamtkonstitution – aus welchen Gründen auch immer – eine starke Belastung und Beanspruchung erlaubt. Wie jeder andere Arbeitsbereich aber arbeitet auch Schule mit weniger extrem belastbaren Arbeitskräften. In dieser Studie fühlten sich immerhin 45% der Befragten unter den von ihnen selbst beschriebenen, sich ständig verschlechternden Arbeitsbedingungen belastet bis stark belastet, und in diesem Zusammenhang ist allein das subjektive Empfinden ausschlaggebend für das persönliche Wohlbefinden, die Arbeitsmotivation und Arbeitsgesundheit. Das allein ist schon eine schwerwiegende Aussage von Arbeitnehmern, die auf Grund sich ständig wandelnder Arbeitsmarktstrukturen und zunehmender Konkurrenz auf dem Absatzmarkt in dieser Ausprägung in der privaten Wirtschaft undenkbar wäre, in der alles abzielt auf moderne Verfahren der Qualitätssicherung auch hinsichtlich einer Verbesserung der Arbeitsplatzbedingungen. Leichtfertig ist diese Nachlässigkeit spätestens dann, wenn die eigentlich Verantwortlichen für diese Arbeitnehmer die Augen verschließen und aus Kostengründen situationsgerechte Hilfe unterlassen.

Für diese Kolleginnen und Kollegen wird keine Freiarbeit und kein projekt- oder schülerorientierter Unterricht, kein Gruppen-Puzzle und keine Kreativtechnik Erleichterung bringen, so lange für die Variationen von unterrichtsfeindlichen Verhaltensausprägungen der Schülerklientel nicht ein tragfähiger Konsens akzeptabler Umgangs- und Arbeitsformen durchgesetzt werden kann. Im Gegenteil, alle diese Unterrichtsformen sind eher verbunden mit einer noch intensiveren Geräuschkulisse und noch weniger kontrollierbaren, nicht mehr produktiven Arbeits-Unruhe. Sie bieten dieser nicht geringen Zahl von Lehrkräften keine wirklich brauchbaren und ermutigenden Alternativen, auch wenn sich nachfolgende Anpreisung eines schüler-

¹⁰⁶ Siehe Titel eines 2002 erschienenen Buches: „Wenn Lehrer nicht mehr leben wollen!“

orientierten Unterrichts durch das Oberschulamt Tübingen wie ein Wundermittel darstellt, wenn es beschrieben wird als „Orientierung an der personalen Identität und die Möglichkeit zu ganzheitlichem, sinnvollem und selbsttätigem Erleben, Handeln und Lernen. Das geschieht, indem die Inhalte einen stärkeren Lebensbezug erhalten, alterstypische, aktuelle Probleme artikuliert werden, Mitbestimmung zu Inhalten und Methoden stattfindet und kognitive sowie emotionale Bedürfnisse ernst genommen werden. So wird die schulische Ausbildung auch der Qualifizierungsforderung von Gesellschaft und Berufswelt gerecht, die Selbständigkeit und Selbststeuerung beim Lernen voraussetzt“ (Oberschulamt Tuebingen 2003). Ein Großteil der heutigen Lehrkräfte sind jedoch selbst nicht geschult in derartigen Techniken, die sie den Schülerinnen und Schülern vermitteln sollen, so dass es einer zusätzlichen, im Sinne der von Klippert¹⁰⁷ geforderten systematischen Trainingsarbeit im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung bedarf, denn „bevor sich Schulen auf abenteuerliche, großspurige Umstrukturierungen begeben, sollten sich deren Kollegien vielleicht zunächst einmal selbst einem Methoden-, Kommunikations- und Teamtraining unterwerfen und an ihrer Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit arbeiten“ (Bangert 2002, S. 208).

Aber die finanziellen Ressourcen sind knapp, also muss man nach geschickten Lösungsansätzen suchen, die mehrere Ziele in sich vereinigen. Eine ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ sollte in ihrer exzessivsten Form Hilfs- und Unterstützungsangebote für beide Hauptakteure von Schule bieten, zumal auf diese Art und Weise je nach Problemlage direkt vor Ort und zeitnah interaktiv durch Vermittlung, Beratung oder gar Schlichtung auf beide Konfliktparteien eingewirkt werden könnte. Schülerbeobachtung im Klassenzimmer, Beratungen und Informationsveranstaltungen für Lehrkräfte sowie im günstigsten Fall ein Supervisions-Angebot an großen Schulen könnten die Arbeitssituation für diese stark belasteten Kolleginnen und Kollegen entspannen helfen, die intrinsische Motivation wieder stärken und Arbeitsfreude sowie Einsatzbereitschaft neu wecken, alles Effekte, die sich darüber hinaus positiv auswirken würden auf das Schulklima und die Atmosphäre innerhalb des Kollegiums. Warum also das Potential einer einzigen Einrichtung nicht optimal nutzen, haben doch die Ergebnisse gezeigt, dass sich gerade diese Lehrkräfte einem solchen Unterstützungsangebot bereitwillig zuwenden und öffnen? Zu dieser Erkenntnis gelangten übrigens auch Olk u.a. in den 90iger Jahren als Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitforschung zum ‚Modellprojekt Schulsozialarbeit‘ in Sachsen: „LehrerInnen, die sich in starkem Maße von einer Disziplinlosigkeit der SchülerInnen betroffen sehen oder davon, dass sie an so genannte ‚ProblemschülerInnen‘ nicht herankommen, erkennen deutlich häufiger die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit“ (Olk 2000, S. 147).

In dieser Konsequenz wird, wie oben abgeleitet, ‚Integrierte Schulsozialarbeit‘ zu einem Subsystem von Schulentwicklung, das aus der Dynamik solcher Prozesse und mit dem kollektiven Potential der Kooperation quasi als Dominoeffekt weitere Prozesse anzustoßen in der Lage wäre und damit synchron ein Ziel öffentlicher Diskussionen um die Erneuerung von Schule anvisiert würde. Dabei besteht kein Zweifel an der Tatsache, dass natürlich ein einziger Sozialpädagoge dieses Pensum nicht leisten kann, will er nicht nur eine Pseudo-Funktion ausüben. Je nach Größe der Schule müsste ein geschultes Team von zwei bis drei Fachkräften, möglicherweise unter unterschiedlicher Schwerpunktsetzung von der Ausbildung her, dieses vielschichtige Aufgabengebiet übernehmen, wodurch auch die Position der Sozialpädagogen an großen Schulen eine Stärkung erführe. Mehrere Schulsozialarbeiter mit unterschiedlichen

¹⁰⁷ Diese Forderung erhebt Klippert vor allen Dingen als Grundlage für die von ihm konzipierte ‚Pädagogische Schulentwicklung‘, die ähnliche Ziele verfolgt.

persönlichen Verhaltensmustern an einer Schule verringern möglicherweise den in dieser Arbeit eruierten nachteiligen Effekt einer ausgeprägten Korrelation von Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte und Akzeptanz der Person des Sozialpädagogen.

Darüber hinaus ist es sicherlich müßig, ausklingend noch zu betonen, dass ein solch qualifizierter Schulsozialarbeits-Ansatz nicht minder qualifizierten Fachpersonals bedarf, das zukünftig in speziellen Studiengängen auf die Spezifik eines solchen Wirkungskreises und Tätigkeitsbereiches hinreichend vorbereitet werden müsste, soll ihr weitreichendes Angebot wie Weiterqualifizierung, Unterrichtsbeobachtung und Supervision von den Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert und in Anspruch genommen werden und ihre Arbeit wenigstens partiell – und auch im Sinne einer inneren Schulentwicklung – Erfolg versprechend sein.

Gleichermaßen müsste die Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in zweifacher Hinsicht weniger realitätsfremd an die alltägliche Schul-Praxis heranführen:

1. Studierende für das Lehramt müssen darauf vorbereitet werden, dass sie selbst bei der Berücksichtigung aller im Studium erlernten methodisch-didaktischen und auch pädagogischen Feinheiten ihr selbst gesetztes Unterrichtsziel oftmals nicht erreichen werden, weil andere, ihrem Bedürfnis Wissen zu vermitteln diametrale, oft auch gruppendynamische Prioritäten von Seiten der Schülerinnen und Schüler ihr Konzept durchkreuzen.
2. Sie müssen schon vor Antritt des Referendarjahres verinnerlicht haben, dass sie zwar nach Lösungsansätzen, die ihrer Person entsprechen, suchen sollen und müssen – vielleicht spricht das eine oder andere Kind ja gerade auf einen solchen personengebundenen Interventionsversuch an, dass sie aber in der Regel nicht die Verursacher der Verhaltensauffälligkeiten sind und keine Versagens- und Schuldgefühle bei Wirkungslosigkeit ihrer Maßnahmen entwickeln dürfen.
3. Gleichermaßen muss ihnen bei Berufsantritt die ganz selbstverständliche Kooperation mit externen oder internen Unterstützungssystemen als durchaus mit ihrem Berufsethos konforme Möglichkeit des Handelns bewusst sein, verbunden mit hinreichenden Informationen über die Strukturen, Handlungsstrategien und Möglichkeiten solcher Einrichtungen, vorrangig natürlich der sozialen Einrichtungen im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit.

Eine derart vorbereitende Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte und Sozialpädagogen dient

- der Offenheit zur vorurteilsfreieren Kontaktaufnahme und der Reduzierung belastender Fehlentwicklungen auf den unterschiedlichsten Kommunikationsebenen,
- damit der intensiveren und emotionsloseren, weil selbstverständlichen Einbeziehung von Experten weiterer Professionen,
- einer wirklich frühzeitig einsetzenden Prävention,
- einer daraus folgernden Minimierung des in vielfältigen Variationen sich darstellenden Stressors ‚Unterrichtsstörung‘ für die Lehrkräfte,
- verbunden mit einem Stressabbau und einem daraus resultierenden größeren Freiraum für engagierte Wissensvermittlung auf der Basis kreativer Methodenvielfalt
- und somit dem qualitativen Wandel.

Letzterer kann ohnehin nur auf lange Sicht erwartet werden, und so ist zu hoffen, dass die finanziellen Voraussetzungen eine zeitliche Kontinuität der Projekte erlauben, denn erst nach einer mehrjährigen Praxiserfahrung mit einem gegenseitigen Bestreben nach Kommunikationsverbesserung kann eine Schule erleben, „dass die Herstellung des Sozialen langfristig auch zur Verbesserung klassischer Schulaufgaben beiträgt“ (Deinet 2002, S. 329).

Die Erfahrungen dieser Studie bestätigen wieder einmal die Schwierigkeiten innerhalb sozialer Systeme bei Implementierungsversuchen neuer Konzepte und Ideen. Nennt Schley insgesamt acht mögliche Gründe des Scheiterns, so treffen fünf ganz sicherlich auf diese drei Schulen zu: „Die Problematik beginnt mit der Verbindlichkeit (1) und der Einbindung aller KollegInnen (2), sie setzt sich fort in [...] knapper werdenden finanziellen Mitteln (3), der fehlenden methodischen Begleitung und Beratung (4), letztlich also dem Fehlen von Professionalität und Change Management (5)“ (Schley 1998, S. 18). Vieles scheitert wie so häufig, aber immer wieder erneut an einem Mangel systematischer Planung, Vorbereitung und auch Einführung solch weittragender, von „mental-kulturellen Faktoren“ (ebd.) abhängiger Innovationen, die meistens kurzfristig unter gesellschaftlichem Druck möglichst schnell aus der jeweiligen Bildungs-, Erziehungs- oder Schulkrise herausführen sollen. Gibt es aber in der vorschnellen, von unrealistischen Hoffnungen getragenen Anfangsphase der Umsetzung nicht wenigstens schon spürbare Teilerfolge, sondern eher vermehrte psychische Stressreaktionen, ziehen sich nicht nur die Skeptiker mit einem ‚Wir-haben-es-ja-gleich-gewusst‘- Gebaren zurück, sondern auch die Verfechter der Idee entziehen ihr resigniert weiteres persönliches Engagement, die Krise bleibt unbewältigt. Nur, wenn es gelingt, eine „Bindung herzustellen zwischen dem Alltag, der täglichen Praxis und den Visionen, Leitbildern und Zielen“, die jeder mit seinem persönlichen Einsatz quasi als Belohnung verbunden hat, „können Alltagsbelastungen bewältigt werden. Dann gelingt es, Hürden und Hindernisse zu überspringen“ und „Belastungen werden nicht zu Stolpersteinen“ (Schley 1998, S. 20).

IV. LITERATUR

- Aden-Grossmann, W. (1995). "Jugendhilfe und Schule". Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. E. S. Nyssen, B. Weinheim: 227-258.
- AGJ (1999). "Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe". Bericht über gemeinsame Beratungen von KMK und AGJ. A. f. Jugendhilfe. Bonn, 2. Aufl.
- Altrichter, H. (1999). "Was ist eine 'gute Schule' und wie entwickelt sie sich?" WIP-net (<http://www.wipnet.at>) 4.
- Altrichter, H. (2000). "'Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung'." Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft (Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule): 93-110.
- Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (1996). "Länderbericht für die Jugendministerkonferenz". 13./14. Juni 1996 in Hamburg.
- Aufenanger, S. (1991). "Kindheit als Medienkindheit am Ausgang unseres Jahrhunderts: Konformität in der Individuierung". Kinder am Ende ihres Jahrhunderts. Pädagogische Perspektiven. H. u. a. Ullrich. Langenau-Ulm, Armin Vaas Verlag. 11-21.
- BAGLJÄ; Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (1993). Empfehlungen zum Thema: "Jugendhilfe und Schule". Köln.
- Bangert, C. (2002). "Wenn Lehrer nicht mehr leben wollen - Depressionen verstehen, vorbeugen, überwinden". Berlin, Tenea-Verlag.
- Barkholz, U., Israel, G., Paulus, P., Posse, N., (1997). Gesundheitsförderung in der Schule - Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Barth, A. R. (1992). "Burnout bei Lehrern". Göttingen, Hogrefe.
- Bauer, K.-O., Kopka, A., Brindt, St., (1999). "Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit". Weinheim und München, Juventa.
- Bäumer, G. (1929). "Wesen und Aufgabe der öffentlichen Erziehungsfürsorge". Handbuch der Pädagogik, Band 5, Sozialpädagogik. H. P. Nohl, L. Langensalza: 3-26.
- BDA (1998). "Schule in der modernen Leistungsgesellschaft." Das schulpolitische Positionspapier der BDA: Köln.
- Beer, K.-J. (1997). "Zusammenarbeit Schule und Jugendhilfe - Rahmenbedingungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule". Kooperation von Schule und Jugendhilfe in Niedersachsen. Konzertierte Aktion Bundes Innovation, KABI-Online-Newsletter.
- Berger, P. (2002). "Burnout bei Lehrern und Lehrerinnen". Vortrag bei dem GEW-Kreisverband. Waldeck.
- Bettmer, F., Maykus, St., Hartnuß, B., Prüß, F., (2002). "'Die Angst vor dem Gesichtsverlust.- sind Funktionsüberschneidungen das Problem?'" Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 33. Jg, H. 2: 12-42.

-
- Bischoff, H., Watermann, B., Gahl, J., (1997). "Objektorientierte Analyse- und Designmethoden". In-teraktive Simulations- und Analyseumgebung für ökologische Systeme. O. G.-G. E. z. M. i. ö. Systeme. Universität Oldenburg.
- Bittner, G. (1970). ""Die Schule als sozialpädagogisches Feld"." In: Heim und Schule - Neue Schriftenreihe des Allgemeinen Deutschen Fürsorgeerziehungstages, **Nr. 21**.
- BLLV (2001). "Positionspapier zur Schulsozialarbeit", Beschluss des Landesvorstands vom 30. November 2001.
- BMFSFJ (1990). "Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz". Bonn: Eigendruck.
- BMFSFJ (1994). "Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern". Neunter Jugendbericht. Bonn, BMFSFJ.
- BMFSFJ (2000). "Broschüre zum Kinder- und Jugendhilfegesetz". S. Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend.
- Bohnsack, F. (2001). "Gute Schule: Lehrerbelastung und Selbsterziehung". Vortrag: Zukunftsaufgaben der Schulen in freier Trägerschaft. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Bergisch-Gladbach, Internet: www.agfs.org.
- Büeler, X. (1998). ""Autonomie oder wie?"" In: FS&S aktuell - Informationsbulletin des Forschungsbereiches Schulqualität und Schulentwicklung am Pädagogischen Institut der Universität Zürich **Nr. 1**.
- Bundesjugendring, D. (1992). ""Die Zeit wird knapp. Jugendarbeit und Ganztagschule: Kooperation oder Konkurrenz?"" In: Schriftenreihe des DBJR, Nr. 21.
- Comelli, G. (1985). "Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung". Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 4. W. Jeserich. München, Wien, Hanser.
- Czerwanski, A. S., C. (1999). "Zielsetzung und Perspektiven". Schule neu gestalten - Netzwerk innovativer Schulen Deutschlands. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung: 9-20.
- Dalbert, C. (1999). "Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflichen Anforderungen". Link: http://www.dgps.de/fachgruppen/diff_psy/Tagung_Halle/dalbert.htm., Martin-Luther-Universität - FB Erziehungswissenschaften. Halle-Wittenberg.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H., (1995). "Institutioneller Schulentwicklungsprozess". Soest, Kettler: Bönen.
- Deinet, U. (2002). ""Schule und Jugendarbeit - von der Kooperation zur freundlichen Übernahme?"" deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 50. Jahrgang, Heft 7-8: S.326-334.
- Deutscher Bildungsrat (1970). "Empfehlungen der Bildungskommission". Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl., Stuttgart. **2. Aufl.**: 29-33.
- Dick, R. v. (1999). Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Marburg, Tectum.
- Dierkes, M. M., Lutz (1998). Leitbildzentriertes Organisationslernen und technischer Wandel. Discussion Paper FS II 98-103. Berlin, Wissenschaftszentrum, URL: <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/1998/ii98-103.pdf>.
- DIN EN ISO 10075-1 (1996). "Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung" - Teil 1: Allgemeines und Begriffe. Berlin, Wien, Zürich, Beuth.
- Dittmann, A. (1998). ""Erziehung als Elternpflicht und schulischer Auftrag"." Zeitschrift zur politischen Bildung - Eichholz Brief 35 H.1: 76-85.
- Ditton, H. (2000). "Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung". In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft: 73-92.
-

-
- Drilling, M. (2002). "Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten". Bern, Stuttgart, Wien, Haupt.
- Drilling, M. (2003). ""Evaluationen in der Schulsozialarbeit"". impact Nr. 7 4. Jg.: 6-9.
- Dühning, C. (2001). "Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Jugendhilfe, Schule und Elternhaus", Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch.
- Enzmann, D. (1996). "Gestrebt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß". Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung. München, Profil. **Bd. 3**.
- Enzmann, D. K., D. (1989). "Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen". Heidelberg, Asanger.
- Fend, H. (1974). "Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation". Weinheim, Beltz.
- Fend, H. (1989). "Was ist eine gute Schule?" Was ist eine gute Schule? K. J. Tillmann. Hamburg.
- Fend, H.: (2000). "Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle". In: Zeitschrift für Pädagogik. **41. Beiheft**: 55-72.
- Flick, U. (2000). "Qualitative Forschung - Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften". Reinbeck bei Hamburg, Rowolth.
- Forum-Bildungspolitik (2001). "Schulsozialarbeit als wichtiger Bestandteil der Qualitätssicherung!" Petition an den Bayerischen Landtag. München, http://www.forum-bildungspolitik.de/positionen/pet_schulsozialarbeit.html.
- Forum Bildung (2001). "Förderung von Chancengleichheit". Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn.
- Frehner, A. (1997). ""Welchen Anforderungen müssen Lehrkräfte gerecht werden, damit das Modell der integrierten Schulsozialarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann?"" www.Jugendarbeit.ch.
- Frehner, A. (2001). "Schulsozialarbeit in der Schweiz: Geschichte - Theoretische Aspekte - Perspektiven". Zürich, Philosophischen Fakultät Universität Zürich.
- Frei, B. (1996). ""Belastungen im Lehrberuf"". In: Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I, Forschungsbereich 'Bildungssystem und Humanentwicklung' **Pädagogisches Institut der Universität Zürich**.
- Frommann, A. (1987). "Erfahrungen mit Schulsozialarbeit - Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule". Weinheim.
- Frühwald, W. (2002). "Dicke große Zeigefinger - Lesen, Schreiben oder was man von der Schule verlangen darf". Süddeutsche Zeitung vom 23.02.2002. München.
- Gauland, A. (2001). "Fellachen der Spaßgesellschaft". In: DIE WELT vom 27.03.2001.
- Gehrmann, A. (2003). "Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion". Opladen, Leske + Budrich.
- GEW (1994). ""Neues Grundsatzpapier zur Schulsozialarbeit"". In: Forum Jugendhilfe, **Heft 4**: 28-30.
- GEW (1998). "Ingolstädter Erklärung zur Schulsozialarbeit". Landesverband Bayern. Ingolstadt.
- Giesecke, H. (1995). ""Wozu ist die Schule da?"" In: Neue Sammlung **H.3**: 93-104.
- Giesecke, H. (1996). "Wozu ist die Schule da? - Die neue Rolle von Eltern und Lehrern". Stuttgart, Klett-Cotta-Verlag.
- Giesecke, H. (1997/2). ""Was ist ein 'Schlüsselproblem'? - Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis neuem Allgemeinbildungskonzept"". Neue Sammlung **Heft 4**: S. 563-583.
-

-
- Giesecke, H., Ed. (1998/1). "Wozu Schule?" Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Innsbruck/Wien.
- Giesecke, H. (1998/2). "Pädagogische Illusionen Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik". Stuttgart, Klett-Cotta-Verlag.
- Giesecke, H. (2001). "Was Lehrer leisten! - Portrait eines schwierigen Berufes". Weinheim/München, Juventa.
- Giesecke, H. (2002). ""Das Recht auf Bildung und der Bedarf an Gebildeten"." Funkmanuskripte Band 4.
- Gottschalk-Scheibenpflug, J. (1982). Konflikt oder Kooperation? - Wie Lehrer und Sozialarbeiter miteinander umgehen". Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. K.-J. Tillmann. München: 74-86.
- Grossmann, W. (1987). "Aschenputtel im Schulalltag - Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit". Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Gudjons, H. (2003). "Ach du liebe Zeit.! Vom Umgang mit Zeit und Arbeitsökonomie im Lehrerberuf". PÄDAGOGIK 55. Jahrgang, Heft 11: 6-13.
- Gust, R. (1996). ""Computergestütztes Lernen am Arbeitsplatz. Voraussetzungen, Bedingungen und Probleme in kleinen und mittleren Unternehmen"." In: Arbeit, Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Heft 4: 455-471.
- Habermas, J. (1984). "Vorstudien und Ergänzungen zur Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns". Frankfurt, Suhrkamp.
- Habermas, J., Ed. (1985). Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften, Bd. 5. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Hackman, J. R., Oldham, G. R., (1975). "Development of the job diagnostic survey." Journal of Applied Psychology 60: 159-170.
- Hameyer, U. (2003). "Arbeitsplatz Schule. Wo der Schuh drückt und was wir über Arbeitszufriedenheit wissen." - Bausteine für einen Vortrag. Kiel, Unstitut für Advanced Studies - Universität Kiel.
- Harvey, L., Green, D. (2000). ""Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze"." In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft: 17-39.
- Helbrecht-Jordan, I. (1978). "Sozialpädagogik in der Gesamtschule". Schulsozialarbeit. Erste Erfahrungen und einige Konsequenzen aus den Modellversuchen Sozialarbeit. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn: S. 17 - 30.
- Hentig, H. v. (1999). "Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert". München, Hanser.
- Hentig, H. v. (2001). "Ach die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert". In: Gesellschaft im Umbruch. gesendet am 22. / 24.01.2001, Bayerischer Rundfunk, Bayern 2.
- Hentig, H. v. (2001). "Aus der PISA-Studie nimmt sich ein jeder, was er zur Bestätigung seiner Überzeugungen braucht". Tagesspiegel. Hamburg.
- Heyse, H. (2003). ""Lärmende Schule?"" Projekt Lehrgesundheit - Zeitung für Kollegien und Schulleitungen(7. Ausgabe - 11/2003).
- Hollenstein, E. (1991). "Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit." Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit Jg. 22, H. 2: S. 116-124.
- Homfeldt, H. G., Schulze-Krüdener, J. (2001). ""Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme"." In: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Jg. 31, Heft1: 9-28.
-

-
- Hornstein, W. (1971). ""Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven"." Zeitschrift für Pädagogik **H. 3**: 285-314.
- Horstkemper, H., Tillmann, K.-J., (2003). ""Studien zu Einzelschulen"." Erziehungswissenschaft - Mitteilungsheft der DGfE **14. Jahrgang 2003 / Heft 27**: 45-78.
- Horstkemper, M. (1998). ""Sisyphus oder: Die unabschließbare Aufgabe, das eigene Berufsverständnis zu bestimmen"." In: Friedrich Jahresheft XVI(Arbeitsplatz Schule - Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen): 4-5.
- Hübner, P., Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. Jahrbuch für Lehrerforschung. S. Buchen, Carle, U., Döbrich, P., Hoier, H.D., Schönwalder, H.G. Weinheim, Juventa. **Bd. 1**: 203-226.
- Hurrelmann, K. (1996). "Gesundheitsförderung in der Schule". Schulleitung und Schulentwicklung. H. Buchen, Horster, L., Pantel, G.& Rolff, H.-G. Berlin. **2. Aufl.**
- Hurrelmann, K. e. a. (2002). "Eine Generation von Egotaktikern? " "Jugend 2002 - 14. Shell Jugendstudie". Deutsche Shell. Hamburg/Frankfurt, Deutsche Shell & Fischer: 31-36.
- Iben, G. (1967). "Schule und Sozialpädagogik". Pädagogische Analysen und Reflexionen. Festschrift für E. Blochmann zum 75. Geburtstag. P.-M. u. a. Roeder. Weinheim: 365-380.
- Ipfling, H. J. (1997). ""Über Grenzen schulischer Erziehung"." VBE-Forum Erziehung **4**: 5-12.
- Jall, H. (2002). "Die Sicht der Sozialarbeit in Schulen". In: Dokumentation zum Studientag: Gemeinsam geht's besser! Institut für Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Katholische Stiftungsfachhochschule München und Deutscher Caritasverband, Landesverband Bayern.
- Jerusalem, M. (1990). "Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben". Göttingen, Hofgrebe.
- Joiko, K., Schmauder, M., Wolff, G., (2002). "Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben". Gesundheitsschutz **23**. B. f. A. u. Arbeitsmedizin. Dortmund.
- Jongebloed, J., Nieslony, F., (2002, S. 77). ""Es geht doch! - Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern"." Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit **H 2, 33. Jg**: S. 71-83.
- Jordan, E., Sengling, D., (1994). "Jugendhilfe". Weinheim und München, Juventa.
- Jürgens, E. (1996). "Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage". Sankt Augustin, Academia Verlag.
- Kelle, U., Kluge, S. (1999). "Vom Einzelfall zum Typus". Opladen, Leske+Budrich.
- Kickartz, U. i. (1997). "Qualitative Daten computergestützt auswerten". Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. B. Friebertshäuser, Prengel, A. Weinheim/München.
- Klafki, W. (1992). Kriterien einer guten Schule". Typoskript der Textfassung: Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Ogasawara M. Tokyo, Archiv Uni Marburg: S. 93 - 110.
- Kleinmann, M. (1998). "Beanspruchung und Belastung". Vorlesunf Arbeitspsychologie. U. Marburg, <http://www.staff.uni-marburg.de/~aopsych/vlarbpsych/Termin12.pdf>.
- Klippert, H. (2000). "Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lemkultur". Weinheim/Basel, Beltz.
- KM (2000). "KM-Mitteilung Nr. 6". Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus. München.
- KM (2000). "Mitteilung Nr. 6". München, Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus.
-

-
- KM (2001). "Innere Schulentwicklung in Bayern" Aus der Praxis - für die Praxis. München, ISB.
- Köditz, M. (2002). "'Auffällige Schüler, schwierige Klassen'." in: PSYCHOLOGIE HEUTE **29.Jg., H.7**: 28-33.
- Kölbach, M. (1998). "Grundwissen: Organisationsentwicklung." ergo-online' Darmstadt.
- König, R. (1975). "Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung". Köln, Kiepenheuer und Witsch.
- König, S. (2003). "Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen - eine quantitative Analyse an Berufsschulen". Philosophischen Fakultät - Fachbereich Erziehungswissenschaften. Halle-Wittenberg, Martin-Luther-Universität.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). "Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf". Bern, Paul Haupt.
- Krenz, J. (1984). "Arbeitsteilung und Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen in der Schule: Selbstverständnis, gegenseitige Sichtweisen, Handlungsperspektiven". Schulsozialarbeit Band II. DJI. München, CCO Copy-Service Ottobrunn: 87-102.
- Kretschmann, R. (2002/1). "Belastungen am Arbeitsplatz Schule". Arbeits- und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz Schule. Vortrag zur 8. Arbeitsschutzkonferenz des DGB am 29.11.2002 in Bremen, <http://www.kretschmann-online.de/Aufsaezte/HBDGB02.html>.
- Kretschmann, R. (2002/2). "So geht's mir besser. - Stress im Lehrerberuf wie man ihm vorbeugt, wie man sich schützt." - Vortrag zum Bezirksverbandstag Weser-Ems, VDS, <http://www.vds-weser-ems.de/osvweb.htm>.
- Kretschmann, R. (2002/3). "Wie man vorbeugt, wie man sich schützt - Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer". PÄDAGOGIK. **Heft 7-8**: 14-20.
- Lamnek, S. (1995). "Qualitative Sozialforschung". Weinheim.
- Landesverband Bayern-GEW (1998). "Ingolstädter Erklärung zur Schulsozialarbeit". Ingolstadt.
- Lenzen, D. (2002). "Schuld war nur der Lehrer". In: Die Zeit vom 27.06.2002.
- Liebold, R., Trinczek, R., (2002). "Experteninterview". Methoden der Organisationsforschung. S. Kühl, Strodtholz, P. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Lohmann, C. (1984). "Zu den Problemen der Zusammenarbeit von Sozialpädagogen und Lehrern - eine persönliche Rückschau". Schule - Arbeitsplatz für Lehrer und Sozialpädagogen. DJI. München, Copy-Service Ottobrunn. **Band 11**: 106-107.
- Löwer, B. (1996). "Qualitätsmanagement unter einem D,A,CH". quality-Datenbank, Klaus Gebhardt e.K., <http://www.quality.de/lexikon/stichwortliste.htm>.
- Luhmann, N. (1999). "Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation". Kursbuch Medienkultur, Die massgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. L. Engell, Pias, C., Vogl J. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt GmbH: 55-66.
- Maritzen, N. (1998). "Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung". In: Handbuch der Schulentwicklung. H. Altrichter, Schley, W., Schratz, M. Innsbruck/Wien, Studien-Verlag: 609-637.
- Mayring, P. (1999). "Einführung in die qualitative Sozialforschung". Weinheim, Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2001). "Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse". Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm>.
-

-
- MBWFK (1999). ""Was hat Schulqualität mit Qualitätsmanagement zu tun?"" STEVkonkret, Beilage des Nachrichtenblattes des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein.
- Merz, J. (1979). "Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung". Weinheim, Basel, Beltz.
- Meuser, M., Nagel, U., (1991). "Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion". Qualitativ-empirische Sozialforschung. D. Garz, Kraimer, K. Opladen, Westdeutscher Verlag: S. 441-468.
- Meuser, M., Nagel, U., (1997). "Das Experteninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung". Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. B. Friebertshäuser, Prengel, A. Weinheim/München: S. 481-491.
- Meyer, H. (1998). ""Was ist eine lernende Schule?"" In: Supplement der Zeitschrift: Lernende Schule H.1.
- Mollenhauer, K. (1964). "Einführung in die Sozialpädagogik". Weinheim, Beltz.
- Mrochen, S. (2001). "Krisen und Stress in Familien im Kontext von Gesellschaft und Schule". In: Schule in Not: Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten. Graumann/Mrochen. Bad Heilbrunn.
- MSWWF (1999). ""Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit"." Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9029.
- Müller, C.-W. (1994). "Jugendamt. Geschichte und Aufgabe einer reformpädagogischen Einrichtung". Weinheim/Basel.
- Münzberger, E. (2000). "Modularer Lehrbrief:Einführung in die Arbeitsmedizin". Rostock, Institut für Arbeitsmedizin der Medizinischen Fakultät der Universität Rostock - Inst. f. Arbeits- und Sozialmedizin. **2000**.
- Natorp, P. (1974). Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1899 (neu hrsg. von Pippert / Froese). Paderborn.
- Nieslony, F. (1999). "Zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule". Forschungsbericht. Darmstadt, http://forschung.efh-darmstadt.de/projekte/beschreibungen/nieslony_jugendhilfe/antrag.pdf.
- Oberschulamt Tuebingen (2003). "Schülerorientierter Unterricht - Neue Unterrichtsformen", <http://www.uni-tuebingen.de/uni/ysa01/index.htm>.
- Oelkers, J. (2000/1). "Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Probleme der Schulentwicklung". Vortrag auf der Jahrestagung der Reallehrerkonferenz / Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Thurgau. Weinfelden.
- Oelkers, J. (2000/2). "Stress und Last des Lehrerberufs heute". Vortrag im Lehrerverein Chur, Schweiz, Internet:www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/012_stress.pdf.
- Oelkers, J. (2002/2). "Politische Bildung und demokratische Erziehung". Universität Zürich, Vorlesung SS 2002. Zürich.
- Oelkers, J. (2002/3). "Individualisierung und Integration - Eine Kritik pädagogischer und bildungspolitischer Sackgassen". Vortrag am Pädagogischen Ausbildungszentrum Musegg. Luzern, Lichtsteiner, H.
- Oelkers, J., Oser, F. (2000/3). "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz". Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Programmleitung NFP 33 - in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Bern und Aarau.
-

-
- Olk, T., Bathke, G.-W., Hartnuß, B. (2000). "Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit". Weinheim/München.
- Pastor Braune, W. (2002). "Initiative gläubiger Menschen: Das 'Rettungshaus' - Über ein wegweisendes Konzept im 19. Jahrhundert". "150 Jahre Heilbrunn - Festschrift". Stephanus-Stiftung Heilbrunn.
- Pestalozzi, J. H., Ed. (1983). "Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans" (1799). Pestalozzi, J. H.: Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main.
- Pfeiffer (2003). "Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz?" Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. H.-J. M. Kerner, E. Hannover, http://www.praeventionstag.de/content/8_praev/doku/pfeiffer/index_8_pfeiffer.html.
- Posch, P., Altrichter, H.: (1999). Schulqualität - Merkmale schulischer Qualität in der Perspektive verschiedener Bezugsgruppen. <http://www.qis.at>. Wien, BMUK.
- Pötke, R., Daubenmerkl, G., (1998). "Innere Schulentwicklung in Bayern." Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Probst, G. J. (1992). "Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente und Entwicklungsperspektiven". Landsberg.
- Raab, E. (1999). ""Die Beziehung von Jugendhilfe und Schule - Entwicklung, Konzepte und Perspektiven"." In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, **Heft 4**: 251- 255.
- Raab, E., Rademacker, H., Winzen, G (1987). "Handbuch Schulsozialarbeit". München.
- Rademacker, H. (1995). "Jugendhilfe und Schule im Stadtteil". P. A. B. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Nachbarschaftsheim Urbanstr. e.V. München, Bericht einer Fachtagung.
- Reitmayer, V. (2000). "Das Image der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Universität München". Lehrerinfo, http://www.lehrerinfo-bayern.de/info_lehrer/3_01_lehrerimage.asp.
- Rickes, O., Scheiber, G. (2003). "Arbeitsplatzzufriedenheit und Gesundheit im Lehrerberuf - Eine Untersuchung zu gesundheitlicher Situation und Belastungsfaktoren von Lehrkräften." Schule und Gesundheit, Inform-Netzwerkzeitung Juni-Heft.
- Rolff, H.-G. (1987). "Schubkräfte der Schulreform". Neue Bildung - neue Schule. K. H. Braun, Wunder, D. Weinheim-Basel: 206.
- Rolff, H.-G. (1998/1). "Schule soll klassische Werte und High-Tech-Wissen vermitteln". In: Welt am Sonntag.
- Rolff, H.-G. B., C./Lindau-Bank, D./Müller, S.; (2000). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel.
- Rolff, H.-G. B., C./Lindau-Bank, D./Müller, S./ (2000). "Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung" (SchuB). Weinheim/Basel.
- Rudow, B. (1994). "Die Arbeit des Lehrers". Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit. Bern, Huber.
- Rudow, B. (2000). "Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern." Heddeshem/Baden, Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (2002). ""Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhältnisprävention im Schulbereich"." PÄDAGOGIK Heft 7-8(Beltz): 36-41.
- Schaarschmidt, U. (2002). ""Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern"." PÄDAGOGIK Heft 7-8(54. Jahrgang): 8-13.
-

-
- Schaarschmidt, U. (2004). "Halbtagsjobber? - Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes". Weinheim, Basel, Beltz.
- Schaarschmidt, U., Arold, H., Kieschke U., (2000). "Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte" - (Information über ein Forschungsprojekt an der Universität Potsdam). <http://www.psych.uni-potsdam.de/personality/files/bew-psychischer-anf.pdf>, Universität Potsdam.
- Schermer, F.-J., Weber, A., (2002). ""Schulsozialarbeit aus Lehrersicht - Problemlagen und Veränderungserwartung"." Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit **Jg. 33, H.2:** S. 43-70.
- Schley, W. (1998). "Change Management: Schule als lernende Organisation". Handbuch zur Schulentwicklung. H. Altrichter, Schley, W., Schratz, M. Wien, Studien-Verlag. **Bd. 1:** 20.
- Schmidt, H.-J. (1995). "Die Arbeitszeit der Lehrer". Schulleitung - Ein Lernsystem, Loseblatt-Sammlung Nr. 33.02. Neuwied, Luchterhand.
- Schmitt, S. (1997). "Am Material - Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews". Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. B. Friebertshäuser, Prengel, A. Weinheim/München, Juventa: S. 544-568.
- Schöberl, K. (1998). "Sozialpädagogische Begleitung von Jugendlichen bei der Integration in Ausbildung und Arbeit". Konzeption für ein Modellprojekt. Rosenheim.
- Schönwalder, H.-G. (2001). "Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer". Essen, Neue Deutsche Schule.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1999). "Die lernende Schule - Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung". Weinheim/Basel, Beltz.
- Schromm, W. (2001). ""Jugendhilfe und Schule. Die Kooperation aus schulischer Sicht"." In: Fokus, Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings, Heft 1/2: 11-13.
- Schwarzer, R. (1995). "Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern", <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Lehrtexte.html>.
- Seewald, C. (1994). "Organisationsentwicklung". Handwörterbuch Psychologie. R. W. Asanger, G. Weinheim, Beltz - PsychologieVerlagsUnion. **5. Aufl.:** 504-507.
- Segel, G. (1999). "Die zentrale Rolle der Schulsozialarbeit in der zukünftigen Jugendhilfelandchaft - Eine realisierbare Utopie." Jugend, Beruf, Gesellschaft - Zeitschrift für Jugendsozialarbeit Heft 4: 256-260.
- Seithe, M., Ed. (1998). Landesprogramm "Jugendarbeit an Thüringer Schulen". Wissenschaftliche Begleitung. Erfurt.
- Seithe, M. (2002). "Der PISA-Schock - was geht er die Jugendhilfe an?" Erfurt, Fachhochschule Jena, <http://www.jugendhilfe-netz.de/download/thema/august02h4/Pisa.doc>.
- Selye, H. (1976). Vortrag: "Stress und Burnout". 1. Internationale Konferenz: "Durch Stress-Abbau zu einer gesunden Gesellschaft". Universität Hamburg.
- Stähling, R. (1998). "Beanspruchung im Lehrerberuf". Münster, Waxmann.
- Stöckli, G. (1998). ""Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? - Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von Burnout"." In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 20: 240-249.
- Struck, P. (1996). ""Lehrer-Leistung: Mangelhaft. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck über faule Pädagogen und gestörte Kinder"." Spiegel-Special 11: 16-20.
- Terhart, E. (1995). "Lehrerbiographien". "Bilanz qualitativer Forschung" - Band II: Methoden. E. König, Zedler, P. Weinheim, Deutscher Studien Verlag: S. 225-264.
-

-
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., Schmidt, H.J., (1994). "Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen". Frankfurt/Main, Peter Lang.
- Textor, M. R. (1990). ""Kindheit in der Familie"." In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 40-41: S.14-20.
- Textor, M. R. (1993). ""Schule und Jugendhilfe - Beratung bei Schulproblemen und Verhaltensauffälligkeiten"." In: Schulverwaltung, SchVw BY, Heft 16: 341-343.
- Thiersch, H. (1992). "Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel". Weinheim/München, Juventa.
- Thiersch, H. (1999). ""Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit"." In: Jugend, Beruf, Gesellschaft - Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 50. Jg. Heft 4(BAG JAW): 213-221.
- Tillmann, K.-J. (1987). ""Schulsozialarbeit - Bilanz eines jungen Praxisfeldes"." Die Deutsche Schule 79: 385-395.
- Tillmann, K.-J. (1999). "Schulsystem und Schule: Qualitätsentwicklung auf verschiedenen Ebenen". Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. H. Brügelmann. Seelze, Velber: 77-90.
- Tollmien, F. (1999). "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen". <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/tollmien-qualitaet.html>, bidok-Volltextbibliothek. 1999.
- Triebe, M. (2003). "Lärm stört Lernen - Lärm macht krank." blz-Mitgliederzeitschrift der GEW Berlin H.12.
- Tymister, H. J. (2002). ""Schwierige Schüler"." Schulmagazin 5 bis 10 Heft 9: S. 4-7.
- Ulich, E. (1991). Arbeitspsychologie. Stuttgart, Poeschel.
- Vögeli-Mantovani, U. (2003). Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Biel, Zentralsekretariat LCH.
- Vögeli-Mantovani, U. (2004). "Mehr Gleichgewicht zwischen Unterrichten und Erziehen." Bildung Schweiz Heft 3: 10-12.
- Wallrabenstein, W. (1998). Werte einer humanen Schule als Ausgangspunkt für Schulentwicklung. Handbuch zur Schulentwicklung. H. S. Altrichter, W.; Schratz, M. Innsbruck-Wien, Studien-Verlag: 522-533.
- Weber, M., zitiert in: Gerhardt, U., (1991). "Typenbildung". Handbuch Qualitative Sozialforschung. U. Flick, u.a. München, Psychologie Verlags Union.
- Wehr, H. (1996). "Gewalt-Prävention in der Schule". Vortragsmanuskript und Schilf-Material, <http://www.ph-heidelberg.de/org/phb/gewpraev.htm>.
- Weinert, A. (1998). "Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch". Weinheim, Psychologie Verlags Union.
- Wendt, W. R. (1997). Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung, Lambertus II.
- Wiegand, M. (1996). "Prozesse organisationalen Lernens". Wiesbaden.
- Wiget, C. J. (2000). ""Erziehung zur Freiheit" - Ein Interview mit H. v. Hentig." In: Brückenbauer Nr.13.
- Wilke, E. (1997). "Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrberufs". Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. U. I. Barkholz, G.; Paulus, P.; Posse, N. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
-

-
- Wilkesmann, U. (1996). "Bedeutung der Gruppenarbeit für das lernende Unternehmen". In: Gruppenarbeit in der Industrie. Schriftenreihe Psychologie für das Personalmanagement. E. Behrendt, Giest, G. Göttingen, Hogrefe: 127-149.
- Witzel, A. (2000). "Das problemzentrierte Interview". Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal], <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>.
- Wulfers, W. (1991). "Schulsozialarbeit - Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule". Hamburg, AOL-Verlag.
- Wulfers, W. (1994). "'Hassliebe - oder was? Lehrer und Schulsozialarbeiter - Konkurrenz, Kooperation oder Konfrontation?'" Pädagogik extra 22 5: S. 13-14.
- Wulfers, W. (1997b). "Kooperation statt Vereinnahmung. Zum Verhältnis von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen in der Schule" (Arbeitsgruppenvorlage). Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung. J. Hentze. Frankfurt a.M.: 54/55.
- Wulfers, W. (1998). "'Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe - Tagung der GEW'." In: Erziehung und Wissenschaft Nr. 7-8: S. 10-11.
- Wulff, C., MdL, (2001). "Berufsethos - Vermittlung von Werten durch Elternhaus und Schule". Dokumentation Nr. 3 - Festvortrag beim Bundeskongress der Katholischen Elternschaft Deutschlands.
- Zech, R. (1999). "Schulentwicklung zwischen pädagogischem Anspruch und organisatorischer Verhinderungspraxis. Zur Paradoxie innerer Schulreform in einer institutionalisierten Reformschule". Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. U. Dirks, Hansmann, W. Weinheim: 69-85.

IV: ANHANG

- Anhang 1: Kurzfragebogen zur Person
- Anhang 2: Interview-Leitfaden I
- Anhang 3: Interview-Leitfaden II
- Anhang 4: Bildung von Vorkategorien durch Generalisierung
- Anhang 5: Tabellarische Darstellung der Auswertungskategorien durch Kategorienbildung am Material
- Anhang 6: Merkmalsisolierung zur Akzeptanz einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ bei den Lehrkräften
(Tab. A1 – Tab. A5)
- Anhang 7: Tabellarische Anordnung der subjektiv erlebten Stressoren und Belastungen (Tab. A6 – Tab. A8)
- Anhang 8: Idealtypische Kontrastierung durch Merkmalsisolierung
(Tab. A9 – Tab. A15)

Interview-Leitfaden I

Eingewöhnungs-Phase

1. Hat sich Ihrer Meinung nach in den letzten 10-20 Jahren der Schulalltag für Lehrer verändert?
2. Meinen Sie auch, dass die Lehrer heute mehr belastet sind?
3. Worauf führen Sie dies zurück?
4. Wo sehen Sie einen vermehrten Arbeitseinsatz für Lehrer?
5. Je nach Situation: Haben Sie nicht das Gefühl, dass die Anforderungen an den Lehrer enorm gestiegen sind durch die permanente Einführung neuer Unterrichtsfächer und Lerninhalte, die Umsetzung neuer Lehrpläne, den Einsatz neuer Medien, Häufung der Vertretungsstunden und vermehrte Forderungen nach einer Schulprogrammarbeit?
6. Trifft das für Sie auch in irgendeiner Weise zu?
7. Welche Folgen hat diese Mehrbelastung durch (siehe oben – je nach Nennung) im Bereich der Bildungs- und Erziehungsarbeit für Ihre Arbeitszeit zu Hause / in der Schule?
Wird Ihre tägliche Arbeitszeit dadurch erhöht?
8. Können Sie in anderen Bereichen (z.B. Vorbereitung) kürzen?
9. Haben Sie auch den Eindruck, Lehrer müssten sich in der heutigen Zeit einem erweiterten Erziehungsauftrag stellen?
10. Wo sehen Sie die Ursache dafür?
11. Werden die Lehrer auf diese neuen Aufgaben genügend vorbereitet?
12. Welche berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung erhalten Sie?
13. Glauben Sie, Lehrer sind eher allein gelassen?
14. Welche Maßnahmen müssten die Schulaufsichtsbehörden und Ministerien ergreifen, um die Arbeit des Lehrers wieder erträglicher zu machen?
15. Wie stehen Sie zu folgender Feststellung? (Vorlegen)

„Wenn die Erfüllung des Bildungsauftrages verbunden wird mit dem Anspruch, allen Erwartungen gerecht werden zu wollen, wird dies zwangsläufig Gefühle der Überforderung und Selbstüberlastung auslösen!“

Vertiefungs-Phase

16. Unter welchen Belastungen glauben Sie im schulischen Alltag zu leiden?
17. Welche schulischen Situationen erschweren Ihnen den Schulalltag, den Unterricht?
18. Glauben Sie, dass Schule und Lehrer in der Lage sind, die vorher schon erwähnten Defizite der Kinder aufzuarbeiten, zu kompensieren?
19. Kann Schule die Aufgaben des Elternhauses übernehmen?
20. Was sind Ihrer Meinung nach die größten Erziehungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten bei unseren Schülern?
21. Wie haben Sie ganz persönlich auf solche störenden Verhaltensauffälligkeiten reagiert?

Wenn Maßnahmen genannt werden: Haben Ihre Maßnahmen für Sie selbst Erfolg gehabt?
22. Haben Sie schon einmal fremde Hilfe in Anspruch nehmen müssen?
Wenn ja, welche oder wessen Hilfe?
23. Welche Situationen in Klasse oder Schule würden für Sie persönlich fremde Hilfe von außen notwendig machen?
24. Was halten Sie von einer Kooperation mit dem Jugendamt als eine Institution der Jugendhilfe?
25. Haben Sie Erfahrungen diesbezüglich?
26. Wissen Sie, wie Sie einen Kontakt herstellen oder um Hilfestellung bitten können?
27. In welchem Zusammenhang haben Sie das erste Mal etwas von Schulsozialarbeit gehört?
28. Versuchen Sie sich zurückzuerinnern. Welche spontanen Gedanken und Gefühle bewegten Sie damals?
29. Wie stehen Sie zu der Entscheidung Ihrer Schule, SSA hier zu installieren?
30. Welche Erwartungen knüpfen Sie daran?
31. Welche Befürchtungen hegen Sie?
32. Wem soll gedient sein und wem geholfen werden?
33. Bekommen schwierige Kinder durch die Schulsozialarbeit Ihrer Meinung nach neue Perspektiven?
34. Wird sich dies aus Ihrer ganz persönlichen Sicht auch auf Ihre Situation mit den Schülern in der Klasse auswirken?

35. Können Sie sich vorstellen, die Hilfe eines Sozialpädagogen einzufordern?
36. Was halten Sie von der Ansicht, dass ein Lehrer alle Probleme selbst lösen muss, damit er nach außen nicht als Versager – als schlechter Pädagoge dasteht?
37. Es gibt nun unterschiedliche Arten der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialpädagogen. Ich möchte mit Ihnen über drei Modelle sprechen.

Auslegen schriftlicher Erläuterungen zu den drei Modellen (S.6 - 8):
Subordinationsmodell – Kooperations-Modell (additiv) – Integrations-Modell

38. In der Vorstellung des ersten Modells sollte der Sozialpädagoge als so genannte „mobile Pannenhilfe“ Lehrer und Schulleiter unterstützen, um durch Verwaltungs-, Beaufsichtigungs- und Kontrollaufgaben einen geordneten Schulbetrieb zu gewährleisten.
Wie stehen Sie zu diesem Aufgabenschwerpunkt der Schulsozialarbeit?
39. Sehen Sie die Sozialpädagogen mehr als Partner oder als Konkurrenten in Ihrer täglichen Arbeit, das heißt fürchten Sie, dass Ihnen eventuell die Beziehungsarbeit zu den Schülern abgenommen und von den Sozialpädagogen übernommen wird, so dass Sie als Lehrer zu einem reinen Stoffvermittler werden?
40. Besteht Ihrer Meinung nach die Gefahr, dass durch das Auftauchen solcher mehr kumpelhaften, bestimmt aber weniger autoritären und fordernden Personen Ihre pädagogische Kompetenz als Lehrer in Frage gestellt wird?
41. Ein weiteres Modell vertritt die Meinung vieler Sozialpädagogen. Es besteht auf der Eigenständigkeit der Schulsozialarbeit neben der Schule als Bildungsanstalt. Jeder verfolgt in diesem Modell seine Ziele zwar in ein und demselben Gebäude, aber mit seinen typischen Mitteln. Keiner besitzt Weisungsrecht bezüglich der anderen Institution. Schule und Jugendhilfe sollen demzufolge weitgehend autonom arbeiten, um jeweils ihre spezifischen Aufgaben zu erfüllen. Dieses additive Modell fordert Kooperation nur, wo dies sinnvoll und unbedingt notwendig ist.
 - a) Entspricht dieses Modell mehr Ihren Vorstellungen?
 - b) Oder hätten Sie noch andere Wünsche und Erwartungen an die SSA?
42. Betrachten wir die dritte Modellvorstellung, das so genannte Integrierte Modell! Die Grundlage dieses Konzepts basiert auf einer intensiven Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe mit dem Ziel der Einflussnahme der Sozialpädagogen auf die Lehrkräfte, um Schule und Unterricht humaner zu gestalten und somit die Entstehung einer sozialpädagogischen Schule zu ermöglichen. Das aber bedeutet Öffnung der Klassenzimmertüren für Hospitationen, gemeinsame Projekte und Beratungen.
Könnten Sie sich mit diesen Zielsetzungen und Methoden identifizieren?
43. Eine Zielsetzung dieses integrativen Modells ist die sozialpädagogische Weiterqualifizierung der Lehrer durch die Sozialpädagogen. Wenn Sie sich jetzt spontan dazu äußern: Sind Sie hier und jetzt in der Lage oder innerlich bereit, der Schulsozialarbeit so viel Raum bis in Ihr Klassenzimmer und Ihre Methoden einzuräumen oder verspüren Sie eher Bedenken irgendeiner Art?

44. Wie unser Gespräch immer wieder verdeutlichte, umfassen die schulischen Problemfelder bei den Schülern fehlende Disziplin, Verhaltensauffälligkeiten und Lern- bzw. Leistungsverweigerung.
In welchem Bereich erhoffen Sie sich die größte Hilfe und Entlastung durch die Schulsozialarbeit?
45. Schildern Sie doch bitte jetzt so genau wie möglich Ihren heutigen Standpunkt zur Einführung der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule! Sie dürfen und sollen jede Art von kritischer Distanz, freudiger Annäherung oder begeisterter Akzeptanz zum Ausdruck bringen!

Konfrontationsphase

46. Könnten Sie sich vorstellen, dass Sie die Sozialpädagogen als Ihr neu entdecktes „pädagogisches Gewissen“ empfinden könnten, das Ihnen Ihre Schwächen und Grenzen im Sozialisierungsprozess in der Klasse bewusst und deshalb Zusammenarbeit unmöglich macht?
47. Hat der Sozialpädagoge einen Anspruch auf Teilnahme an schulischen Prozessen?
48. Bei welchen schulischen Prozessen hat er keinen Anspruch auf Teilnahme, Mitarbeit, Meinungsäußerung sowie Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht?
49. Schulsozialarbeit wendet sich krisenintervenierend an Schüler und Lehrer. Sein Wirken hat somit Einfluss auf den gesamten schulischen Bereich.
Erweiterung:
- a. Hat er ein Anrecht darauf, Schülerbeobachtungen bei Einzelfallbehandlung im Klassenzimmer durchzuführen?
 - b. Hätten Sie nicht Bedenken, er kritisiert möglicherweise nachher Ihre Methoden?
 - c. Besteht nicht überhaupt die Gefahr, dass Sie sich nicht so ungezwungen wie sonst verhalten, sondern Ihr Auftreten in irgendeiner Form kontrollieren?
50. In fast allen Beschreibungen von SSA wird die Hilfestellung für Lehrer und Schüler betont. Sehen Sie das auch so?
51. In Fortbildungen und Supervisionen für Lehrkräfte sollen diesen Handlungsstrategien für Problemsituationen vermittelt und ergänzende Unterrichtsformen dargestellt werden. Wie weit wollen Sie sich auf solche Angebote aus heutiger Sicht einlassen?
52. Im gleichen Zusammenhang wird immer wieder von Kooperationsbereitschaft und Zusammenarbeit der Lehrkräfte durch Teambildung gesprochen. Halten Sie ein solch abhängiges, enges Miteinander für sinnvoll und möglich?
53. Manche Modelle gehen sogar so weit, für spezielle Situationen sogar gemeinsame Unterrichtsvor- und Nachbereitungen durch Lehrer und Sozialpädagogen zu fordern. Drängt sich Schulsozialarbeit damit in den Kompetenzbereich des Lehrers?
54. Wo setzen Sie die Grenzen der Einmischung durch den Sozialpädagogen?

Textliche Unterstützung der Interviewpartner bei
Frage 15:

**Wenn die Erfüllung des
Bildungsauftrages
verbunden wird mit dem Anspruch,
allen Erwartungen gerecht
werden zu wollen,
wird dies zwangsläufig Gefühle
der Überforderung und Selbstüberlastung
auslösen?**

und Frage 37: Modelle der Schulsozialarbeit

Der Sozialpädagoge im Subordinations-Modell:

- **Ist eine „mobile Pannenhilfe“**
- **Unterstützt Lehrer und Schulleiter durch die Übernahme von:**
 - **Verwaltungstätigkeiten**
 - **Beaufsichtigungspflichten**
 - **Kontrollaufgaben**

**Der Sozialpädagoge im Kooperations-Modell
auch Additives Modell:**

- **Schule und Sozialpädagoge sind im gleichen Gebäude, jeder verfolgt aber seine Ziele mit systemimmanenten Mitteln und Methoden!**
- **Schule und Jugendhilfe arbeiten in ihren Bereichen weitgehend autonom!**
- **Kooperation wird nur angestrebt, wenn die Problematik es verlangt.**

Der Sozialpädagoge im Integrations-Modell:

- **Intensive Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit bis ins Klassenzimmer!**
- **Ziel: Einflussnahme der Sozialpädagogen auf die Lehrkräfte, um Schule und Unterricht humaner zu gestalten!**
- **Anstoß zur gemeinsamen Entwicklung einer sozial-pädagogischen Schule .**

Interview-Leitfaden II

- 1) Sie haben vor einem Jahr spezifische Aussagen gemacht zu Ihrer schulischen Belastung allgemein und zu Ihren leidvollen Erfahrungen im Unterricht.
Wie schätzen Sie Ihre Situation diesbezüglich heute ein? Hat sich an der Belastung im Unterricht etwas geändert?
- 2) Haben Sie das Gefühl, Ihre Arbeitssituation in der Schule hat sich im vergangenen Jahr positiv oder negativ entwickelt?
- 3) Wenn ja: Woran - meinen Sie – könnte das liegen?
- 4) Sie haben im letzten Jahr erwähnt, dass von der Schule eine stetig zunehmende Erziehungstätigkeit erwartet, wenn nicht gar gefordert wird.
 - a) Vor welche erzieherischen Aufgaben wurden Sie im letzten Jahr bezüglich Ihrer Klasse/ Ihrer Schüler gestellt?
 - b) Welche Maßnahmen waren nach Ihrer Einschätzung erfolgreich?
 - c) Wie machte sich das bemerkbar?
- 5) Sie beklagten damals das Gefühl des „Allein-gelassen-Seins“ in Ihrer Lehrerrolle mit den über die Wissensvermittlung hinausgehenden Aufgaben.
 - a) Gab es im letzten Jahr Weiterbildungsangebote, die Sie genutzt haben?
 - b) Wurden hier Maßnahmen erörtert, die Ihnen geholfen haben?
- 6) Welche Konfliktsituationen in der Klasse ließ es in diesem Jahr angebracht erscheinen, die Hilfe anderer Personen oder einer außenstehenden Institution in Anspruch zu nehmen?
- 7) Wessen Unterstützung haben Sie eingefordert?
- 8) Wie und wo fand die Intervention statt?

Die folgenden beiden Fragen werden nur gestellt, wenn es nicht um den Sozialpädagogen geht:

- 9) Welche Erfahrungen haben Sie dabei bezüglich des Effektes gemacht?
- 10) Wie empfanden Sie die Zusammenarbeit?
- 11) Seit geraumer Zeit gibt es ja auch an Ihrer Schule die Einrichtung der SSA.
 - a) Wie wird dies von Ihren Schülern angenommen?
 - b) Wie haben Sie Ihre Schüler konfrontiert mit dem neuen Angebot?
Haben Sie informiert oder gar motiviert?
 - c) Wenn möglich, dann machen Sie doch bitte eine Aussage bezüglich der Akzeptanz der Einrichtung bei Ihren Schülern.

An dieser Stelle kann das Interview in zwei Richtungen

[A] oder [B]
verlaufen:

Die Hilfe des Sozialpädagogen

wurde in Anspruch genommen:

wurde nicht eingefordert:

12) Sie haben also den Sozialpädagogen in Ihre Überlegungen und Maßnahmen mit einbezogen.

- a) Was haben Sie von ihm erwartet?
- b) Wie hat er in die Konfliktsituation eingegriffen?
- c) Wie beurteilen Sie das Ergebnis für den/die Schüler?
- d) Gab es Berührungspunkte der Eltern mit dem Sozialpädagogen?
- e) Gab es Rückmeldungen von Eltern bezüglich der Mitwirkung des Sozialpädagogen? Wenn ja, welche?
- f) Wie wirkte sich die Maßnahme auf die gesamte Klasse aus?
- g) Gab es auch eine spürbare Rückwirkung auf Sie als Lehrer?

12) Trotz Schulsozialarbeit an Ihrer Schule haben Sie nicht die Hilfe des Sozialpädagogen beansprucht.

- a) Welches persönliche Verhältnis haben Sie zu ihm entwickelt?
- b) Glauben Sie, dass Ihre Einstellung zu ihm Ihre Entscheidung, ihn nicht mit einzubeziehen, beeinflusst hat?
- c) Glauben Sie nicht, dass er auf Grund seiner besonderen Stellung einen besseren Zugang zum Schüler gehabt hätte?
- d) Werden Sie auch weiterhin auf seine Einmischung verzichten?
- e) Wenn nicht oben schon erwähnt, folgt die Frage:

Können Sie Gründe angeben?

13) Ich erinnere mich noch genau an die Erwartungen, die Sie geknüpft haben an die Schulsozialarbeit : (Vorlesen)

Welche dieser Erwartungen sind eingetroffen und welche nicht?

14) Sie hegen folgende (Vorlesen) / keine Befürchtungen.
Gibt es hierzu aus heutiger Sichtweise neue Aspekte?

15) Was hat sich nach Ihrem Empfinden innerhalb des Kollegiums verändert durch die Installation der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule?

16) Haben Sie das Gefühl, der Einfluss der Schulsozialarbeit und des Sozialpädagogen hat Ihr Handeln in irgendeiner Art beeinflusst?

17) Vielleicht können Sie sich noch daran erinnern, dass ich Sie vor einem Jahr mit der Vorstellung konfrontiert habe, der Sozialpädagoge könnte eventuell auch zu Ihrem Konkurrenten werden. Ihre spontane Antwort war damals: (Vorlesen) Und heute?

18) Wenn sich die Meinung geändert hat:
Können Sie nachvollziehen, was zu dieser veränderten Betrachtung führte?

19) Sind Ihnen noch die drei Modellvorstellungen von Schulsozialarbeit gegenwärtig, zu denen Sie jeweils eine ganz explizite Stellung bezogen hatten?

Vorlegen der 3 Modellvorstellungen mit kurzer
Verbalisierung zur Erinnerung!
Zu jedem Modell wird die Aussage des jeweiligen
Interviewpartners in Kurzform vorgelesen!

Wie sehen Sie das heute?

- a) In welchen Punkten stimmen Sie Ihren Aussagen unverändert zu?
 - b) Gibt es Aspekte, die Sie heute anders sehen, so dass Sie Ihre Aussage von damals revidieren möchten?
20. Sie haben mit wenigen Abstrichen damals das Modell 3 favorisiert.
- c) Wo sahen Sie dieses Modell ansatzweise in Ihrer Schule realisiert?
 - d) In welchen Punkten lief es bei Ihnen ganz anders?
 - e) Beurteilen Sie an dieser Stelle die Qualität der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht.
21. In diesem 3. Modell ging es um die Weiterqualifizierung der Lehrer durch den Sozialpädagogen, der Sie teilweise zustimmten. Ich rufe Ihnen Aktionen wie Supervision – gemeinsame Teamarbeit – Fortbildungen durch den Sozialpädagogen – ins Gedächtnis zurück. Manches wünschten Sie sich für Ihre Arbeit und Ihr Kollegium.
Hat es Ähnliches durch die Schulsozialarbeit an Ihrer Schule gegeben?
- a) Wenn ja: Haben Sie teilgenommen?
 - JA: Mit welchem Ergebnis?
 - Nein: Aus welchem Grund nahmen Sie nicht teil?
 - b) Wenn nein: Wissen Sie, warum nicht?
22. Viele Ihrer Kollegen – auch Sie – wehrten sich bei diesem Modell allerdings gegen die Einflussnahme des Sozialpädagogen auf Ihre Arbeit, Ihr Handeln.
- a) Hat es schon den Versuch einer solchen Einflussnahme auf das Kollegium gegeben?
 - b) Fühlen Sie sich durch den Sozialpädagogen beeinflusst in Ihrem Handeln und in Ihrem pädagogischen Wirken?
23. Hat es an der Schule spürbare Veränderungen gegeben bezüglich einer größeren Gemeinsamkeit und Solidarität unter den Kollegen zum Zwecke einer höheren Effizienz in der so notwendigen Erziehungsarbeit?
24. Wir haben uns lange unterhalten, ob es sinnvoll ist, den Sozialpädagogen in Krisensituationen in die Klasse zu holen, um vor Ort Verhaltensweisen von Schülern – über einen längeren Zeitraum hin – beobachten zu können.
Wie beurteilen Sie diese Möglichkeit heute?
- 25) Hat es eine Konstellation gegeben, in der Sie den Sozialpädagogen als Ihr personifiziertes Gewissen erlebt haben, z.B. weil er Fehlverhalten eines Schülers auf Ihr Verhalten zurückführte?
- 26) Ich fragte Sie damals, an welchen schulischen Prozessen der Sozialpädagoge teilnehmen und wo er gar Mitbestimmungsrecht haben sollte?

- a) An welchen offiziellen und inoffiziellen Veranstaltungen hat er in diesem Jahr teilgenommen oder gar aktiv mitgewirkt?
 - b) Wo wurde ihm das volle Mitbestimmungsrecht zuerkannt.
 - c) Kam es durch seine Stimme in den genannten Gremien zu irgendeinem Zeitpunkt zu einem Patt, so dass seine Stimme ausschlaggebend war?
 - d) Wenn ja: Welche Konsequenzen hatte das?
- 27) Halten Sie den Sozialpädagogen für gleichwertig, steht er auf der gleichen hierarchischen Ebene wie der Lehrer oder eher etwas darunter?
- 28) Wenn Sie Ihre ganz persönliche Situation heute und vor einem Jahr vergleichen, würden Sie dann von einer spürbaren Entlastung für Sie ganz persönlich im erzieherischen Bereich sprechen können?
- 29) Sie äußerten damals die Hoffnung, dass die von vielen beklagten Verhaltensauffälligkeiten oder Defizite im sozialen und motivationalen Bereich wie (Vorlesen) verringert werden könnten durch Schulsozialarbeit. Sehen Sie hier schon Erfolge?
- 30) Können Sie aus der erlebten Praxis heraus Grenzen der Schulsozialarbeit und des Wirkens der Sozialpädagogen im Schulbereich benennen?
- 31) Formulieren Sie doch abschließend bitte Ihre ganz persönliche Meinung zu der Einrichtung Schulsozialarbeit an Ihrer Schule.
- a) Beurteilen Sie bitte nur von Ihrem ganz persönlichen Standpunkt aus: Wo bringt diese Einrichtung Ihnen Vorteile – Hilfestellungen – Erleichterungen – Arbeits- und Zeiterparnis oder Ähnliches?
 - b) Natürlich können, ja sollen Sie auch Enttäuschungen – Misserfolge in der Zusammenarbeit – eben erlebte negative Ausdrucksformen in Ihr Urteil mit einbeziehen.

Anhang 4: Bildung von Vorkategorien durch Generalisierung

Überblick über Gemeinsamkeiten, aber auch Häufigkeiten oder Unterschiede gemachter Ausführungen unter Verknüpfung mit einer ersten grundlegenden quantitativen Auszählung der identischen Aussagen.

Zur Verdeutlichung des Verfahrens zeigt **Anhang 4** im Folgenden beispielhaft eine Auswertung und Auszählung der Interviewfragen 1 bis 15 für die drei Interviewschulen. Alle weiteren Listen für die Fragenkomplexe

- **FRAGEN 16 – 25:** **PERSÖNLICHE SITUATION DER LEHRER IN
SCHULE UND UNTERRICHT**
- **FRAGEN 26 – 35:** **ERSTE KONTAKTE MIT DER SCHULSOZIAL
ARBEIT**
- **FRAGEN 36 – 43:** **DREI MODELLVORSTELLUNGEN VON SCHUL-
SOZIALARBEIT**
- **FRAGEN 44 – 52:** **BEREITSCHAFT ZUR PERSÖNLICHEN EINLAS-
SUNG IN DIE ANGEBOTE DER SCHULSOZIAL-
ARBEIT**

können auf Wunsch jederzeit eingesehen werden!

Fragen 1-15: VERÄNDERUNGEN BEZÜGLICH DER ARBEITSZEIT UND DER BELASTUNG EINES LEHRERS HEUTE!

FRAGE 1: GAB ES VERÄNDERUNG DES SCHULALLTAGS IN DEN LETZTEN 10-20 JAHREN?

1. Subjektiv beobachtete Veränderungen:

a) Lehrerorientierte Problemwahrnehmung	9	4	4
b) Schülerorientierte Problemwahrnehmung	14	14	5
c) Elternorientierte Problemwahrnehmung	5	6	1
d) Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen	3	0	0

2) Keine spürbaren Veränderungen für mich 0 1 0

FRAGE 2: MEINEN SIE AUCH, DASS DIE LEHRER HEUTE MEHR BELASTET SIND?

1) Mehrbelastungen sind deutlich spürbar durch:

a) Rollen-Akkumulation	4	6	3
b) Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und realen Handlungsmöglichkeiten	1	2	0
c) Mangelnde Arbeitstugenden der Schüler	7	3	0
d) Spürbaren psychischen Druck	2	5	4
e) Druck von Seiten der Eltern	0	2	0
f) Persönliche Gründe	0	1	2

2) Keine Mehrbelastung 1 0 2

FRAGE 3: WORAUF FÜHREN SIE DIES ZURÜCK?

1) Gesellschaftspolitische Gründe 3 3 1

2) Diskrepanz zwischen Anforderungen+Rahmenbedingungen 4 2 4

a) durch schulimmanente Gegebenheiten	(1)	(0)	(0)
b) durch zu hohe Klassenfrequenzen	(3)	(0)	(0)
c) durch (Veränderung in der) Situation der Lehrenden	(0)	(2)	(4)

3) Negative Auswirkungen des Medienkonsums 3 1 0

4) Defizite in Elternhaus und Erziehung 3 9 4

FRAGE 4: WO GIBT ES VERMEHRTEN ARBEITSEINSATZ?

1) Vermehrter Arbeitseinsatz 9 4 9

a) durch intensive pädagogische Maßnahmen	(2)	(3)	(4)
b) durch Schwerpunkt auf motivationsfördernde Methodik	(4)	(0)	(1)
c) durch Fortbildungen zur Sicherung der Eigenmotivation	(3)	(0)	(0)
d) durch Schreibtischarbeit/Vorbereitung/neue Aufgabe	(0)	(1)	(4)

2) Kein vermehrter Arbeitseinsatz 0 5 2

FRAGEN 5/6: GESTIEGENE ANFORDERUNGEN DURCH STRUKTURELLE VERÄNDERUNGEN?

1) Gestiegene Anforderungen durch den Einsatz neuer Medien	2	2	5
2) Gestiegene Anforderungen durch neuen LP	0	2	2
3) Keine höheren Anforderungen	5	6	0
4) Verpflichtung zur permanenten Weiterbildung	1	0	2

FRAGEN 7: FOLGEN DER MEHRBELASTUNG ERHÖHUNG DER TÄGLICHEN ARBEITSZEIT

1) Keine spürbare Mehrbelastung	1	2	0
2) Permanent hohes Arbeitszeit-Engagement	4	3	1
3) Akzeptierte Mehrbelastung	2	2	5
a) bei temporären Ereignissen/Elternkontakte	(1)	(2)	(1)
b) durch spezielle Stoff-Aufbereitung	(1)	(0)	(1)
c) durch persönlichen Status in der Schule	(0)	(0)	(3)
4) Spürbare belastende Arbeitszeiterhöhung	1	2	2

FRAGE 9: HABEN SIE AUCH DEN EINDRUCK, LEHRER MÜSSTEN SICH EINEM ERWEITERTER ERZIEHUNGS-AUFTRAG STELLEN?

1) Zustimmung mit der Angabe von Erziehungsdefiziten	5	6	5
a) Fehlende Umgangsformen	(2)	(1)	(1)
b) Mangel an Regeln des Zusammenlebens	(3)	(1)	(1)
c) Mangelnde Arbeitstugenden	(0)	(1)	(1)
d) Defizit an Erziehung/Zuwendung im Elternhaus	(0)	(3)	(2)
2) Zustimmung ohne genaue Erklärung	4	5	4
3) Ablehnung	0	0	1

FRAGE 10: WO SEHEN SIE URSACHEN DAFÜR?

1) Familienkonstellation überfordert Eltern (interventionsnahe Strukturen)	4	4	6
2) Auflösung schützend integrierender Familienstrukturen (interventionsferne Strukturen)	3	4	2
3) Vernachlässigung des Erziehungsprozesses durch Eltern	9	4	6
4) Keine oder falsche Vorbilder bzw. Ideale	2	4	2

FRAGE 11: WERDEN LEHRER GENÜGEN VORBEREITET?

1) Klare Negierung	9	13	11
a) für die Gesamtheit der Lehrer	(6)	(9)	(4)
b) für die junge Lehrergeneration	(3)	(4)	(7)

FRAGE 12: WELCHE WEITERBILDUNG ERHALTEN SIE?

1) Mangel an / Nur fachliche Fortbildungsveranstaltungen	2	3	3
2) Kritik an einzelnen Fortbildungsangeboten	6	1	5
a) Dillingen – nur geringe Teilnahmekancen	(1)	(0)	(3)
b) Ineffiziente Fortbildungen	(2)	(1)	(2)
c) Fortbildungen in der Freizeit und auf eigene Kosten	(3)	(0)	(0)
3) Interne Veranstaltung – pädagogische(r) Tag/Konferenz	0	0	3
4) Keine Veranstaltungen bekannt / Kein Interesse	1	2	2
5) Gerade angemeldet	0	1	0

FRAGE 13: SIND DIE LEHRER ALLEIN GELASSEN?

1) Spontane Zustimmung:	7	8	4
a) Mangel an Anerkennung und Interesse	(2)	(3)	(0)
b) Mangelnde Unterstützung im Schulalltag	(4)	(4)	(1)
c) ohne Begründung	(1)	(1)	(3)
2) Schuldzuweisung an Institutionen bzw. Personen	5	5	4
3) Keine Relevanz für die eigene Person/Hilfe im Kollegium	0	3	3

FRAGE 14: ERWÜNSCHTE MAßNAHMEN, UM DIE ARBEIT DER LEHRER ERTRÄGLICHER ZU MACHEN.

1) Herabsetzung der Klassenfrequenz – Einstellung von Lehrern	2	5	2
2) Beratungs- und Kommunikationsmöglichkeiten/Supervision	5	6	5
3) Interne+externe Strukturveränderungen/Besseres Lehrermage	4	3	4
4) Praxisorientierte Aus- und Weiterbildung	2	5	6
5) Keine eigene Vorstellung	1	0	0

FRAGE 15: DARLEGEN DER THESE: ERFÜLLUNG DES BILDUNGS-AUFTRAGES MIT DEM ANSPRUCH, ALLEN ERWARTUNGEN GERECHT ZU WERDEN, LÖST EIN GEFÜHL DER ÜBERFORDERUNG UND SELBSTÜBERLASTUNG BEI LEHRERN AUS.

1) Zustimmung:	11	9	10
a) Prioritäten setzen bei Unvereinbarkeit von Wissensvermittlung und Erziehung	(4)	(4)	(6)
b) Öffentliches Desinteresse und schlechtes Lehrermage	(1)	(0)	(0)
c) Überforderung als selbst erlebte Erfahrung	(3)	(1)	(2)
d) ohne nähere Erläuterung	(3)	(4)	(2)
2) Abhängig von der Lehrerpersönlichkeit	1	2	0

Legende: **Schule I** **Schule II** **Schule III**

Anhang 5: Entwickeln von Auswertungs- Kategorien durch Kategorien- bildung am Material

Erneute Reduktion des Datenmaterials auf eine überschaubare, aber prägnante und signifikante Menge von Merkmalsdeterminanten, die als Kategoriedefinitionen in ihrer Art und Ausprägung tabellarisch abgebildet wurden

Abschließend wurden exemplarische Textstellen, die als Prototyp die jeweilige Art und Intensität einer Kategorie abbilden sollten, als so genannte Ankerbeispiele den Definitionen zugeordnet. Dabei entstand ein Strukturierungsmodell, das mit seinen thematisch unterschiedlichen Codiersträngen A und B für eine weitere interpretative Inhaltsanalyse zur Verfügung stand.

Zur Demonstration des methodischen Vorgehens wurde dem Anhang Kategorie A mit den Unterkategorien A1 bis A3 beigelegt. Die restlichen Teile bis zu Kategorie B können jederzeit eingesehen werden.

TABELLARISCHE DEFINITION DER KATEGORIEN UND ANKERBEISPIELE

A1	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	<p>Stressor</p> <p>Schüler</p>	<p>Subjektiv erlebte Belastung</p> <p><u>Belastende Faktoren im Unterricht:</u></p> <p>Als belastend empfunden wurden die motivationalen, sozialen und emotionalen Defizite bei den Schülern</p>	<p>Das Schlimmste ist Hausaufgaben, dass sie die nicht machen. Schlampige Arbeitsmaterialien, keine Arbeitsmoral, schlafende Verhaltensweise, so lümmeln, Kaugummi kauen.</p> <p>Die Kraft, die man aufwendet, um ihnen noch ein wenig beizubringen, weil Aufmerksamkeit und Konzentration nach wenigen Minuten nachlassen.</p> <p>Verhaltensgestört ist gar kein Ausdruck. Viele, viele, viele. Manche sind „verhaltensoriginell“!</p> <p>Nur durch äußerst unangenehme Weise auffallen müssen, sitzt ständig auf einem Pulverfass: alle Stifte in Kopfoffnungen stecken, Turnhose auf den Kopf.</p> <p>Dieses bewusste Austesten, wie weit sie gehen können macht mir zu schaffen.</p> <p>Dieses den anderen so niedermachen, dieses beleidigen mit Ausdrücken – verbal oder auch körperlich.</p> <p>Ich leide unter der unwürdigen Sprache der Kinder und deren Sprachlosigkeit. - Keine Emotionen – starke Reduzierung.</p> <p>In der Seele kommt nichts mehr an, z.B. wenn einer weint. Jeder will nur austeilen, von sich geben, nichts mehr aufnehmen.</p> <p>Mangelndes Schuldbewusstsein für eigenes Fehlverhalten – immer sind die anderen Schuld.</p> <p>Hyperaktivität ist ein ganz verbreitetes Phänomen. Es ist schon bald wieder normal, es fallen die auf, die nicht im Unterricht aufstehen und herumspringen müssen.</p>
	<p>Stressoren:</p> <p>Aufgaben- und Funktions-Erweiterung</p>	<p><u>Belastungsfaktoren auf der Organisationsebene</u></p> <p>Zusätzliche Aufgaben belasten die Lehrer mit Verantwortlichkeiten, die über den ehemaligen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hinausreichen.</p>	<p>Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Für die vielen neuen Aufgaben fehlen die Grundvoraussetzungen bei den Kindern.</p> <p>Ich habe das Gefühl, dass der Aufgabenbereich mehr und mehr wird.</p> <p>Es wird immer mehr auf die Schule abgewälzt. Ich denke an einfache Erziehungsregeln – den Lehrern wird immer mehr zugemutet, auch von Seiten der Eltern.</p> <p>Ich bin nicht nur Lehrer – die ganzen Aufgaben dazu, das geht nicht mehr.</p> <p>Der Bildungsauftrag ist umfangreicher geworden, denn es geht nicht nur um Wissensvermittlung, sondern man soll den Kindern Umgangsformen beibringen – es umfasst wesentlich mehr.</p>

A1	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	Rollen-definitions-konflikt	Ein fehlender Konsens und diffuse Vorstellungen vom Lehrerberuf führen zu einer widersprüchlichen persönlichen Erwartung an die Rolle der Lehrenden und somit zu einem Rollenkonflikt.	<p>Ich bin als Lehrer ausgebildet und muss Aufgaben übernehmen, für die ich nicht ausgebildet bin, weil ich das in meiner Verantwortung sehe, für die ich aber nicht die Zeit habe.</p> <p>Von daher müsste man fast umgekehrt formulieren: Ich muss erziehen, aber ich will auch noch die Bildung herüberbringen.</p> <p>Da ist die Frage, wie man das in Einklang bringt (IP8)</p> <p>Seelische Verwahrlosung – Kinder suchen nach einer Person für sich, nach Anhänglichkeit, Lob – man ersetzt die Mama.</p> <p>Manchmal brauche ich den ganzen Vormittag für bestimmte Erziehungs- und Sozialisierungsprozesse. Ich bin Eltern und Lehrer in einem und habe die Ausbildung nicht.</p> <p>Die Eltern vertreten möchte ich nicht sagen – die Aufgaben der Eltern können nicht übernommen werden. Man kann nicht die Kuscheleinheiten übernehmen. Aber du kannst wissens- und verhaltensmäßig einiges abnehmen, aber wir können die Eltern nicht ersetzen.</p> <p>Ich denke mir schon, wie man das mit dem Lehrplan schaffen soll, ist mir ein Rätsel, weil man als Klassenleiterin so viele andere Probleme hat.</p> <p>Das ist nicht die Aufgabe von Schule, wir sind keine Erziehungsanstalt.</p>
	Fehlende soziale Unterstützung als Gefühl des „Allein-Gelassen-Seins“.	Lehrer erleben den Verlust persönlicher Einbindung in ein unabhängiges soziales Netz, das auf Grund seines Unterstützungscharakters ein Gefühl von Rückhalt unter Gleichgesinnten vermitteln und in kritischen Situationen beratend – nicht wertend - hilfreich sein kann, als Belastung und geringe Wertschätzung.	<p>Na klar. Wer hilft uns denn? Man braucht das Gefühl, dass Direktoren hinter einem stehen und Ordnung und Schulgeist in der Schule halten und ein wenig Vorbildcharakter haben.</p> <p>Das ist Frustration, die Öffentlichkeit lässt einen allein, in den Hierarchien und Systemabläufen der Institution Schule ist auch wenig Transparenz. Es interessiert sich niemand für meine Meinung, meine Interessen und Schwierigkeiten.</p> <p>Von oben kommen viele Ideen – aber auf der konkreten Ebene ist wenig Unterstützung da.</p> <p>Ich fühle mich in der ganzen Misere mit alle den Aufgaben und Ansprüchen sehr wohl allein gelassen!</p> <p>Überhaupt nicht. Lehrern wird so wenig Hilfe an die Hand gegeben. Diese paar lächerlichen Fortbildungen für Neuerungen – alles meine private Zeit, mein Geld – Privatvergnügen, selber beibringen.</p> <p>Doch, doch. Wenn man an der Schule das sieht, ist man von Kollegen allein gelassen, Beschlüsse werden nicht eingehalten bezüglich der Schülerverhaltensregeln. – Bezüglich der Schulbehörden und der Regierung – absolut!</p> <p>Da sind wir total allein gelassen. Das ist so wie die Wasserspring-Methode: Entweder du schwimmst so einigermaßen durch oder du gehst unter. Und es gibt genug Lehrer, die wirklich unter gehen.</p> <p>Es geht einfach nicht, dass ein Schulrat kommt und fragt, warum ich meine Hefte nicht einbinden lasse oder ähnliches. Da müssten ganz andere Leute her. Da muss auch jemand kommen, der mich mal beraten kann, und nicht jemand, der in der M10 kommt und nachfragt, warum nicht gebetet wird.</p>

A1	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	<p style="text-align: center;">Eltern und Mangel an Erziehungsleistung</p>	<p>Lehrer leiden unter der Verantwortung, dass Eltern als erste Instanz für eine Orientierung des Kleinkindes hinsichtlich seines Denkens, Fühlens und Handelns aus ihrer Erziehungsverantwortung nicht gerecht werden und noch erwarten, dass ihre Kinder wichtige Haltungen und Handlungsweisen in der Schule erwerben.</p>	<p>Die Eltern kümmern sich nicht, die Kinder sind sich selbst überlassen und den ganzen Tag ohne Aufsicht. Eltern geben ihre Erzieherrolle ab – sind zum Teil überfordert. Sie sind sich nicht im Klaren, was passiert, wenn sie Kinder kriegen. Junge Eltern nehmen sich für Erziehung keine Zeit, für Dinge wie Märchen vorlesen, Sprache erleben, kommunizieren. Die Eltern beschäftigen sich in der Freizeit nicht mit ihren Kindern, geben keine Anleitungen zur Freizeitgestaltung, fehlendes Durchhaltevermögen und mangelnde Phantasie. Es wird zu Hause so wenig grundgelegt. Die Kinder kommen mit 6 Jahren in die Schule und haben so wenig mitgebracht – einfache Regeln, wie man sich benimmt-, haben sie nicht gelernt – Regeln des Umgangs und der Sprache. Kinder werden vom Konsum überhäuft – dafür fehlt es an Liebe und Erziehung, an sozialer Kompetenz. Es ist der Zeitgeist, die Eltern betreiben mehr Libertinage. Man muss sich heute keine großen Gedanken mehr machen, man setzt die Kinder ab im Hort usw., es gibt genug Institutionen. Es ist kein Problem, ein Kind so herzurichten, dass es alleine zu Hause ist. Wenn dann die Eltern mit den Kindern nicht mehr zu Recht kommen, wird der Ruf nach der Schule laut. Weil die Familie sich mehr aufgelöst hat. Die Kinder kommen aus ganz zerrütteten Verhältnissen. So viele allein erziehende Elternteile gab es vor 20 Jahren nicht. Spaß haben gilt auch bei den Eltern als hohes Lebensziel – Probleme mit den Kindern aber sind frustrierend, man schiebt sie weg, hat keinen Mumm mehr, es auszutragen.</p>
	<p style="text-align: center;">Eltern und fehlende Kooperationsbereitschaft</p>	<p>Belastend ist, dass Eltern sich um schulische Belange nicht kümmern, zur Zusammenarbeit nur selten bereit sind, Lehrern aber stets die Schuld für Fehlentwicklungen zuschreiben.</p>	<p>Eltern stehen immer auf Seiten der Schüler gegen die Lehrkraft. - Die werden immer aggressiver, wenn sie ihre Ziele, die sie gesteckt haben, nicht erfüllt sehen. Druck auf Kinder und Lehrer bezüglich der höheren Schulbildung geht bei 99% der Eltern schon in der 1. Klasse los. Im Sinne von verwöhnen und im Sinne von überpädagogisieren, weil einfach zunächst einmal - in sehr vielen Fällen haben die Kinder immer Recht und es wird auf die Schule und die Lehrer losgegangen und geschimpft. Vor allem im Verhältnis zu den Eltern. Die werden immer aggressiver, wenn sie ihre Ziele, die sie gesteckt haben, nicht erfüllt sehen. Man hat mit den Eltern Schwierigkeiten, wenn man auf Schrift und Ordnung Wert legt, das Kind bemüht sich ja angeblich. Die große Erwartungshaltung der Eltern, die nicht sehen, dass manches einfach unmöglich erfüllbar ist. Die auch Erwartungen haben, die nur ihr Kind betreffen und nicht sehen, dass es in einem Klassenverband ist.</p>

A1	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	<p>Stressoren</p> <p>Rollen-Akkumulation</p>	<p><u>Belastende Tätigkeits-Merkmale</u></p> <p>Die Funktionserweiterung führt zu einer belastenden Vielfalt von Anforderungen und damit zu einer Rollenexpansion, die die Vielzahl und den ständigen Wechsel unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzt.</p>	<p>Wir machen heute weniger Bildungs- und mehr Sozialarbeit. Ich habe mir nicht träumen lassen, dass wir einmal so eine Art Sozialarbeit machen</p> <p>Nicht für die Unterrichtsvorbereitung, sondern im päd. Bereich durch vermehrte Elterngespräche, Termine mit soz. Beratungsstellen, Telefongespräche mit Therapeuten, Schülerberatungen, Aktenvermerke, Gutachten.</p> <p>Ich bin kaum noch Wissensvermittler, sondern viel mehr Pädagoge und Psychologe.</p> <p>Ich bin Einzelbetreuer, Psychologe, Berater und Eheberater – das ist eine Belastung, dass solche Erwartungen kommen. Eltern schieben bewusst die Erziehung auf dich ab, weil sie selbst nicht mehr zurande kommen, nicht mehr fertig werden mit ihren Kindern.</p> <p>Ich habe vorher diese langen Gespräche mit allein erziehenden Müttern angesprochen, wo ich mittlerweile so weit bin, dass wenn es ins Private geht, dann breche ich das ab. Ich möchte nicht die Erwartungshaltung in den Leuten wecken, dass ich dazu beitragen könnte ihre Probleme zu lösen. Ich habe keine psychologische Ausbildung.</p>
	<p>Feedback-Defizit</p>	<p>Lehrende leiden vielfach unter dem Mangel einer ausbleibenden Bestätigung im Sinne einer ersichtlichen direkten oder auch indirekten Rückmeldung über Effizienz und Anerkennung der ausgeübten Tätigkeit.</p>	<p>Gearbeitet habe ich immer viel. Ich investiere nicht mehr Zeit, aber mehr Kraft und Nerven. Ich bin ausgelaugter, erschöpfter und unzufriedener als früher. Ich habe oft das Gefühl, es kommt nichts bei raus.</p> <p>Es wird alles so wenig geachtet – wir kriegen keine Wertschätzung, kein Feedback.</p> <p>Ausgebeutet von allen. Eltern machen es unbewusst – aber auch die Regierung – Schröder nennt Lehrer „faule Säcke“.</p> <p>Da fehlen Anerkennung und Bereitschaft, sich damit auseinander zu setzen.</p> <p>Belastung, weil ich wegen meines Idealismus, den ich immer noch ein wenig habe und dem ich nachlaufe, sehr gebremst und gehemmt werde, weil dieses Lehrerbild so angeknackst ist. Da fühle ich mich nicht wohl.</p> <p>Es geht noch weiter, es findet zu wenig Anerkennung statt. Es wird nur aufgedrängt und aufgedrückt, aber wir sind auch alle nur Menschen, wir werden ausgebeutet.</p> <p>Ich denke schon, in der Gesellschaft hat er keine Lobby und keinen guten Ruf.</p>
	<p>Wichtigkeit</p>	<p>Lehrern fehlt oftmals die Erfahrung, dass ihre Tätigkeit</p>	<p>Aber was man bewirkt, ist ganz punktuell – keine wesentlichen Verhaltensänderungen.</p> <p>Ein normaler Lehrer ist für dieses Problem zu wenig ausgebildet. Man kann nur kleine Defizite auffangen.</p>

	(Mangelnde Wirksamkeit des pädagogischen Handelns)	das Leben oder die Handlungen anderer Menschen – hier der Schüler – überhaupt noch beeinflussen kann.	<p>Nein, wenn es eine Ganztagschule gäbe vielleicht. Wir haben schon einen recht großen Einfluss, nur reicht der nicht über das</p> <p>Wochenende hinaus – er ist nicht nachhaltig.</p> <p>Als ich merkte, die Arbeit geht an meine Grenzen und ich sehe den Sinn nicht mehr ein, habe ich den Schulrat und Psychologen reingeholt. Die haben auch nur resigniert. Man muss was machen, kann aber nicht – keine Gelder da. Ich habe dann alles abgegrast, aber ich musste überall aufgeben.</p> <p>Das Umfeld hat sich geändert, das wirkt sich auf die Kinder aus, weil dadurch der Einfluss der Lehrer geringer wird.</p> <p>Ich habe mir den Beruf etwas anders vorgestellt. Ich habe gedacht, man kann noch etwas bewirken.</p>
	<p>Stressoren:</p> <p>Lärm</p> <p>Klassenfrequenz</p> <p>Schulhaus-Mängel</p>	<p><u>Arbeits- hygienische Belastungs- Faktoren</u></p> <p>Dem System immanente, nicht beeinflussbare Merkmale beeinträchtigen das Wohlbefinden am Arbeitsplatz.</p>	<p>Womit ich am meisten zu kämpfen habe ist die starke Unruhe. Es wird unaufhörlich gequatscht, ich habe es nicht geschafft, dass die Schultür eine Grenze ist und eine andere Qualität von Verhalten einfordert. Ich leide unter dem Krach irrsinnig.</p> <p>Es ist die Masse in der Klasse – das ist ein Problem, diese großen Klassen. - Durch die wachsenden Klassengrößen bei zunehmender Schülerproblematik und Explosivität in den Klassenzimmern, das ist nicht mehr machbar.</p> <p>Ich putze hier meine Sachen selber – ich fege selber – wir verlottern und verschlampen. Tafellappen gibt es nur noch doziert, ein Handtuch alle 2 Wochen – das ist ein Schlag ins Gesicht. Alle 2 Jahre werden die Tische feucht gewischt – ich putze hier (Klassenzimmer) selbst, wenn es mir zu viel wird.</p> <p>Aber darunter leide ich, täglich viele Stunden in so einem Bunker verbringen zu müssen – es ist dunkel, immer Kunstlicht, die Räume sind – nicht schön – nicht modern – sehr hellhörig, ich höre immer was im Nachbarzimmer passiert.</p>
	Zeit	Sowohl die immer knapp bemessene Zeit im Unterricht als auch fehlende Transparenz der Arbeitszeit werden für viele zum Problem.	<p>Was mich belastet – dass ich keine Pausen habe, ich brauche Ruhepausen. Ich bin von morgens früh bis ein Uhr hundertprozentig angespannt, ich kann keine Sekunde abschalten – das packe ich auch gesundheitlich nicht. – Habe ich Lücken, gibt es immer was zu tun oder ich kümmere mich um die sozialen Fälle, wann soll ich das sonst machen? Pausen kann man sich an dieser Schule nicht leisten.</p> <p>Ich denk mir schon, wie man das mit dem Lehrplan schaffen soll, ist mir ein Rätsel. Weil man als Klassenleiterin so viel andere Probleme hat.</p> <p>Es kommt schon mal vor, dass ich zwei Elterngespräche am Abend habe und eine Stunde telefoniere, aber das will ich dann auch so. Das ist eine Anstrengung und Beanspruchung und nimmt mir meine Zeit.</p>

A2	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	<p>Nachhaltig wirksam</p> <p>Temporär wirksam</p> <p>Unwirksam</p>	<p>Individuelle Kontrolle und Selbstwirksamkeit</p> <p><u>Verfügbares Repertoire an Interventionsmöglichkeiten</u></p> <p>Lehrkräfte erfahren immer wieder die Begrenztheit ihrer nachhaltig einsetzbaren Interventions- und auch Sanktionsmaßnahmen, deren Wirksamkeit oftmals auch scheitert an der Kooperation und Akzeptanz der Eltern oder an der eigenen permanent konsequenten Haltung und Reaktion, zu der Kraft und Zeit bei der Menge der Störaktionen vielfach fehlen.</p>	<p>Ich habe einen ganzen Maßnahmenkatalog. Ich reagiere sofort, vielleicht schaffe ich es durch Lautstärke, jemanden bewusst anschreie, um das im Keim zu ersticken. <i><u>Damit hatte ich immer Erfolg – aber als Mann habe ich es da leichter und das nütze ich auch aus</u></i></p> <p>Bei Schülern – Verweise jucken sie wenig, aber Freizeit beschneiden, Pausenhöfe aufräumen, das mögen sich nicht. Bei Schäden müssen sie es bezahlen. (Rektor)</p> <p>Ich ermahne, lasse abschreibe und wenn ich die Situation nicht beherrschen kann, schicke ich den Schüler in eine andere Klasse.</p> <p>Gestaffelt: Ermahnen – Strafen durch Zusatzarbeiten – zu Sonderarbeiten heranziehen – Mitteilungen heimschicken – Eltern informieren auch durch Telefonate.</p> <p>schlage die Aggression sofort nieder. Ich frage, warum sie jetzt so handeln und dann wird das besprochen.</p> <p>Ich gehe zu den Einzelnen hin und sage, setzt dich hin – und das Letzte ist wirklich, dass ich zu den Mitteln – Protokoll der Stunde oder - so zurückgreife.</p> <p>Ich habe am Anfang mit Schreierei und Strafen reagiert, <i><u>an dem Kind ging das eiskalt herunter</u></i>. Dann habe ich versucht, moralisch zu reagieren, den Kindern zu zeigen, du verletzt mich mit dem Verhalten – <i><u>das ist der allergrößte Witz. Dann sagen die, das ist mir doch egal</u></i>.</p> <p>In der Situation selbst, wenn es eskaliert, wenn ich es nicht schaffe, die Klasse hinter mich zu bekommen und das Verhalten zu ignorieren, dann eliminiere ich in Form von vor die Tür setzen, in eine andere Klasse bringen usw. bis zum Rektor.</p> <p>Das ist sehr unterschiedliche, je nachdem, in welcher Verfassung ich mich persönlich befinde. Man hat Tage, da nimmt man es locker, da kann man mit einer witzigen Bemerkung über eine solche Situation hinweggehen. Aber es gibt Tage, da ist man an der Grenze dessen, was man ertragen kann und reagiert dann aggressiv. <i><u>Das hat zur Folge, dass die Schüler noch aggressiver werden und das Ganze auf die Spitze treiben. Manche reagieren effektiv auf nichts</u></i>.</p> <p>Wenn er mich sehr ärgert, dann muss er sich in eine andere Klasse setzen, dann habe ich meine Ruhe.</p> <p>Verweise greifen nicht, <i><u>werden oft von den Eltern nicht anerkannt</u></i>.</p>

	<p>Nur in der eigenen Klasse wirksam</p>		<p>Ich muss ganz ehrlich sagen, der hat dann meistens auf dem Gang gesessen und hat geschrieben, weil wir ja keine wirkliche Möglichkeit haben, was zu machen. Ermahnen hilft nicht, nett anreden hilft nichts, es hat alles nichts geholfen, also ist der auf dem Gang gesessen, da war er ruhig, da hat er kein Publikum. Das war die einzige Möglichkeit, ihm das Publikum zu entziehen. <u>Wenn er wieder da war, war er wieder genauso, es hat nicht wirklich geholfen.</u></p> <p>Ich fange in der 7. Klasse die Wochenberichte an – Berichte an die Eltern mit Noten, Fehltagen, Verhalten. Ich versuche Gespräche zu führen – mit den Kindern dabei, damit sie direkt alles mithören. <u>Aber die Eltern arbeiten dann zum Teil wieder nicht mit</u></p> <p>Vertrauensbasis schaffen zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. Man muss im Gespräch die Dinge klären und eine Vertrauensbasis schaffen. Dann stimmt auch das Klassenklima.</p>
	<p>In Anspruch genommen</p> <p>Nur in Extremen Notlagen in Anspruch genommen</p> <p>Nicht in Anspruch genommen</p>	<p><u>Möglichkeiten externer Hilfe durch andere Personen</u></p> <p>Trotz der vielfach beklagten Autoritätsprobleme vor allen Dingen von Seiten der weiblichen Lehrkräfte ist nur ein geringer Prozentsatz bereit, sich diese Autorität von außen in die Klasse hereinzuholen, es sei denn in besonders gefährdenden oder problematischen Situationen.</p>	<p>Ja, schon ein paar Mal. Gerade vor allem, wenn man sich von türkischen Schülern beleidigen lassen musste.</p> <p>Den Lehrer gegenüber, weil ich es nicht mehr geschafft habe, den wieder auf einen ruhigen Level zu kriegen, dass er mir nicht alles kurz und klein schlägt</p> <p>Dann wende ich mich an den Rektor oder Konrektor oder männliche Kollegen</p> <p>Da habe ich dann den Rektor geholt, der musste sich noch genug anhören.</p> <p>Nein, eigentlich nicht, außer es ist etwas gewesen, wo ich sage – hatten wir auch schon mal – auf Grund von Ausfallerscheinungen auf Grund von Drogen oder Alkohol, dass ich dieses Schülers auf Grund seiner Aggressionen nicht mehr Herr werde.</p> <p>In diesen ganzen Frauensachen – ungewollte Schwangerschaften – Ärzte mit Schülern zu konsultieren. In der Drogenproblematik habe ich mit dem Propshop Kontakt aufgenommen.</p> <p>Ich weiß schon, ich kann nicht alles 100%ig lösen, aber den Rektor? Holen tue ich den nicht. Ich beratschlage mich gelegentlich mit ihm – zur Absicherung – aber entscheiden tue ich selbst. Ich laufe nicht mir einem Schüler zum Rektor, weil ich mir nicht mehr helfen kann. Ich will glaubhaft rüberbringen, dass ich das alleine schaffe.</p> <p>Da fällt mir nichts ein. Ich habe immer versucht, meine Situationen so zu klären und mit den Schülern selbst meinen Kampf durchzustehen.</p> <p>Das entspricht nicht meinem Charakter. Fremde Hilfe –Rektor – um Gottes Willen nicht. - Es ist auch sicherlich so, dass ich mir Gesprächspartner suche im Kollegium. Aber es ist nicht so, dass ich zum Rektor laufe und sage: Schauen Sie sich das mal an, wie der sich wieder benimmt. Das regle ich allein.</p>

A2	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	<p>Praxisorientierte Fortbildung</p> <p>Beratungs- und Betreuungssysteme</p> <p>Strukturveränderungen</p>	<p><u>Forderungen nach externer Unterstützung</u></p> <p>Unter dem kollektiv vorhandenen Bewusstsein des Alleingelassen-Seins und dem immer häufigeren Erleben von Ohnmacht den vielseitigen Anforderungen gegenüber entstehen Wünsche, aber auch konkrete Vorstellungen hinsichtlich potentieller Unterstützungsmaßnahmen auf drei Ebenen, wobei eine rein auf verbale Informationen und Unterweisungen basierende Fortbildung von einer breiten Mehrheit nicht als relevant erachtet wird.</p>	<p>Dass man wirklich lernt, wie man mit solchen Kindern und auch Eltern umgeht, wie man Gespräche führt – nicht nur für Freiwillige, sondern verbindlich für alle.</p> <p>In begleitender Supervision. Da müssten wir auch wieder eine Begleitung haben. Lehrer sein geht oft überein mit dem Helfersyndrom, da brauchen wir uns nichts vorzumachen. Da brauchte man auch eine Begleitung. Der Lehrer braucht - wie die anderen sozialen Berufe – auch eine Möglichkeit der Supervision, evtl. sogar auch die Pflicht. Ich verstehe nicht, dass Lehrer ihre Supervision selber zahlen müssen – Sozialpädagogen nicht. Man müsste einen Berater, keinen Beurteiler neben sich haben. Es müsste Teamsitzungen geben, um Probleme miteinander zu besprechen. Diese Zeit müsste mit angerechnet werden oder organisiert und gesichert sein, dass ich alle paar Wochen bei Einladung sicher zu einer solchen Sitzung gehen kann. Die Lehrer gehören betreut, nicht einfach in die Schule geworfen um ab und zu bei der Visitation zu sehen, wo man seine netten Schwierigkeiten hat. Es gehören Institutionen her, die Lehrkräfte betreuen, wo Gespräche möglich sind. Ich finde für das, was man als Schulentwicklung bezeichnet, dafür sollten viel mehr Moderatoren zur Verfügung stehen. Schulentwicklung bedeutet für mich hauptsächlich Unterrichtsentwicklung, da gibt es eigentlich wenig Unterstützung.</p> <p>Da muss das Schulsystem umstrukturiert werden. Damit zusammen hängen unsere großen Klassen, das müsste als erstes geregelt werden. Strukturänderungen sind das Entscheidende, Fortbildungen würden nicht mehr helfen. Kleinere Klassen mit Differenzierungsmöglichkeiten! Es müssten mehr kompetente Menschen in die Führungsposition einer Schule kommen – nicht unbedingt Lehrer, vielleicht auch Manager – eben Führungspersönlichkeiten. Es gibt viele Stellen, doch die sind nicht miteinander vernetzt. Jede Schule müsste genau wissen, wer für einen zuständig ist. Die Regierung muss mehr Geld bereitstellen, mehr Lehrer einsetzen. Eine Stunde im Kontingent, die ich zur Kommunikation mit meinen Kollegen nutzen kann – für Klassenkonferenzen, miteinander sprechen können – Zeit haben. Ich möchte eine Schülersprechstunde haben, wo ich Dinge unter vier Augen besprechen kann. Die finden bei uns statt vor dem Unterricht, in der Paus – am Ende. Es wäre eine ganz wichtige Angelegenheit, wenn das Ministerium dafür sorgen würde, dass die Lehrer einen besseren Ruf bekommen würde. Die Lehrer sind dann eben sehr leicht zu händeln, wenn sie draußen einen schlechten Ruf haben.</p>

A3	Code + Art der Ausprägung	Kategorie-Definition	Ankerbeispiele
	<p data-bbox="304 376 475 416">Belastung</p> <p data-bbox="304 707 480 831">Persönlich erlebter Distress</p> <p data-bbox="304 1391 464 1559">Schleichendes Burnout-Syndrom</p>	<p data-bbox="512 353 732 521">Subjektive Beanspruchung und Überlastung</p> <p data-bbox="512 562 732 1760">Die täglich immer wiederkehrende Konfrontation mit ungelösten Problemen und nicht eliminierbaren extrinsischen Störfaktoren löst auch bei den interviewten Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche negative Folgen der Beanspruchung aus, die sowohl das persönliche Wohlbefinden, Arbeitsfreude und somit die Qualität der Arbeit als auch langfristig gesehen die physische und psychische Gesundheit beeinträchtigen können</p>	<p data-bbox="764 367 1509 636">Was wir immer mehr haben sind diese verhaltensauffälligen Schüler – die sind schon fast wieder normal. Das kostet die meiste Kraft – nicht die Unterrichtsvorbereitung. Es ist anstrengender geworden. Lehrer sind komplett müde geworden. Das Leben in der Klasse ist oft nur noch ein Kampf. Man steht unter dauernder Hochspannung. Man hat häufig das Gefühl der Machtlosigkeit</p> <hr/> <p data-bbox="764 669 1509 801">Man muss immer mehr kämpfen und manchmal hat man das Gefühl, man habe eigentlich keine Kraft mehr dagegen anzukämpfen. Man muss immer diesen Schutzschild aufbauen und das gelingt nicht mehr so wie früher, man wird mürber.</p> <p data-bbox="764 804 1509 1003">Da (in der Referendar-Zeit) werden Ansprüche in dir geweckt, die für den normalen Alltag völlig unrealistisch sind, und deswegen macht man sich dann fertig. Deshalb ist das Burnout-Syndrom auch bei uns jungen Lehrern schon so weit verbreitet, weil wir gar nicht wissen, was normal ist und es auch nie lernen.</p> <p data-bbox="764 1005 1509 1205">Wenn ich das schon höre: Wir müssen uns doch klar entscheiden – sind wir Wissensvermittler oder im Vordergrund Pädagogen? Bildungsauftrag und Anspruch auf Erziehung, das geht nicht. Sonst sind die Leute kaputt und ausgelaugt. Viele haben nicht einmal mehr die Kraft, in ihrem Privatleben etwas Ausgleichendes zu machen.</p> <p data-bbox="764 1207 1509 1339">Auf der einen Seite schon, denn die psychische Belastung einiger Kollegen ist enorm, wenn man bedenkt, dass schon junge Lehrkräfte psychisch aus dem Gleichgewicht kommen, weil sie die ganze Arbeit nicht mehr schaffen.</p> <hr/> <p data-bbox="764 1373 1509 1505">Im letzten Jahr habe ich es dann wirklich gespürt, ich habe dann einige Panik-Attacken gekriegt nach den Prüfungen, das war ganz, ganz heftig, und ich leide zum Teil auch heute noch darunter.</p> <p data-bbox="764 1507 1509 1675">Dieses eine Drittel Rest an schwierigen Schülern, die ziehen mir so viel Kraft ab und so viel Zeit. Das hat mich in dem einen Jahr 1999 fertig gemacht. Ich wollte nicht weiter machen. Ich habe mich morgens überwinden müssen, in die Klasse zu gehen.</p> <p data-bbox="764 1677 1509 1877">Ich habe auch dadurch, dass mein Körper mir Einhalt geboten hat, lernen müssen als Lehrer, dass es nicht geht, weil es mir seelisch zu viel wurde. Ich muss es lernen, hier meine Ansprüche zurückzustellen, ich muss auch einmal abschalten können, ich darf nicht über die Probleme meiner Schüler nachdenken, weil das meine Seele zu sehr beansprucht.</p> <p data-bbox="764 1879 1509 2011">Lehrer sind eindeutig mehr belastet. Davor hatte ich eine normale Hauptschulklasse mit einer wirklich schwierigen Konstellation. Da war ich im November so weit, dass ich mir wirklich überlegt habe, ich höre auf. Ich packe das nicht mehr.</p>

Anhang 6: Merkmalsisolierung zur Akzeptanz einer ‚Integrierten Schulsozialarbeit‘ bei den Lehrkräften

Die Antworten der Interviewpartner 1 bis 29 wurden auf Kurzform reduziert und in Tabellen folgenden Stichworten zugeordnet:

- **Hilfe** (des Sozialpädagogen einfordern),
- **Schülerbeobachtungen** (im Klassenzimmer ermöglichen),
- **Konkurrenz** (durch den Sozialpädagogen für möglich erachten),
- **‚pädagogisches Gewissen‘** (durch Kritik des Sozialpädagogen fürchten),
- **Kompetenzverlust** (durch Eingestehen von Schwäche bewirken),
- **Weiterbildung** (und Beratung durch den Sozialpädagogen befürworten).

Alle negativ anmutenden Aussagen der Interviewpartner wurden hellblau unterlegt, wenn sie in der Tendenz

- keine Hilfe des Sozialpädagogen einfordern wollen,
- Schülerbeobachtungen und Mitarbeit im Klassenzimmer negativ begegnen,
- mögliche Konkurrenz in der Person des Sozialpädagogen befürchten,
- kritische Äußerungen des Sozialpädagogen nicht akzeptieren können,
- die eigene Kompetenz in Gefahr sehen,
- eine qualifizierende Beratung durch den Sozialpädagogen nicht billigen können.

Tab. A1: Die Schule SL: Schulsozialarbeit = Krisenintervention für Schüler und Lehrer

IP DA	Hilfe	Schülerbeobachtung	Konkurrenz	Gewissen	Kompetenz	Weiterbildung
1 (10)	Nein	Kein Problem	Keine Sorgen- ich bin mir sehr sicher	Keine Sorge	-----	Wenn ich es brauche
2 (23)	Ja	Abhängig von der Person Vielleicht 2 Personen zu- sammen	Eventuell, bei starker Per- sönlichkeit	Das muss man austalten können	Abhängig von Person	Lehrer unterstützen in Trainingsprojekten
3 (15)	Kein Problem	Ich hätte gerne 2 Lehrer in einer Klasse	Nein! – <i>Dann schwankend!</i> – Wieder ein Nein!	Das muss man ausdiskutieren. An Kritik wächst man	Offensive Gespräche sind in Ordnung	Fehlt Qualifikation
4 (21)	Ich bin um jede Hilfe froh	2 Lehrer in einer Klasse Aber er muss loyal sein!	Gut, dass männliche Sozial- pädagogen kommen!	Ich habe meine Beziehungen. Schüler können unterscheiden	Abhängig von der Person	Informationen geben
5 (38)	Würde mich nicht stören	Nein, dass er mich kritisiert!	Kann sein, aber der wäre dann draußen!	Dann fliegt er raus!	Wenn ja, dann: Abhängig von der Person	Müsste mich überwinden!
6 (11)	Kein Problem	Ja, aber nur hinten sitzen, nicht gemeinsam im Unterricht	Nicht solange man gemein- sam arbeitet.	Er soll nur Anregungen ge- ben! Alles weitere würde ich ablehnen	Ich könnte nichts annehmen, er ist zu weit weg.	Zu viel, aber Beratung ist vorstellbar.
7 (28)	Ja	Das wollte ich schon immer gern!	Nein!	Er darf kritisieren – sage ich mal in der Theorie!	Abhängig von der Person	Faszinierendes Modell!
8 (2)	Würde ich gerne	Er soll Schüler und mich beo- bachten	Eventuell, man muss vorher Abmachungen treffen	Unangenehm, aber egal!	Beide Kompetenzbereiche müssen berücksichtigt sein	-----
9 (20)	Direkt nein	Nein	Kinder können unterscheiden	Kritik kann ich vom Sozial- pädagogen nicht annehmen	Ich fühle mich pädagogisch kompetent	Das ist nicht seine Aufgabe

Bei einer Anzahl von 52 Aussagen waren 14 Antworten (27%) ablehnender Art, das heißt, die Kolleginnen und Kollegen konnten sich in den blau unterlegten Bereichen eine Kooperation gar nicht oder nur in **Abhängigkeit von der Person** (7 mal = 13,5%) vorstellen! Auffällig gering kooperationsbereit zeigten sich nur die IP5 und IP9 (also 2 Lehrkräfte). Offen für jede Form der Zusammenarbeit dagegen gaben sich IP8, aber auch IP7 und IP3. IP4 und ganz besonders IP2 (2 Lehrkräfte) machten eine intensive Interaktion **abhängig von der Person des Sozialpädagogen**.

Tab. A2: Die Schule SII: Schulsozialarbeit – Krisenintervention für Schüler und Lehrer

IP DA	Hilfe	Schülerbeobachtung	Konkurrenz	Gewissen	Kompetenz	Weiterbildung
10 (2)	Für Schüler-Gespräche	Nein - außerhalb der Klasse, aber nicht in der Klasse	Je nach Person - Ich fühle mich angreifbar	Kann ich mir schon vorstellen	Meine Autorität leidet darunter	Nein, Lehrer sollten besser ausgebildet werden.
11 (32)	Abhängig von der Person	War <i>anfangs auch schwankend</i> . Will ich allein machen	Im Idealfall ist er kein Konkurrent!	Ich würde ihn an die Luft setzen	Die sollen in der Ausbildung mehr lernen	Ich lasse mir von Jungen nichts sagen.
12 (19)	Abhängig von der Person	Ich wünsche mir, dass er sich reinsetzen darf.	Könnte ein Problem sein, weil er andere Ebene hat.	Stimmt Verhältnis, ist es gut, das eine oder andere zu überdenken.	Kein Problem im pädagogischen Bereich	Teamarbeit wäre ideal.
13 (32)	Absolut nicht	Mag keine Person in meiner Klasse	Macht mir keine Sorgen – ich will Distanz	Ich sehe meine Fehler selbst, brauche keinen Sozialpädagogen	Ich lasse mir nicht dreinreden	Eventuell Fortbildung über Umgang mit Schülern
14 (37)	-----	Nur in Absprache mit dem Lehrer	Gleichwertiger Partner	-----	-----	Ob er das kann?
15 (4)	Nein, Lehrerstellung gefährdet.	Keinen Einfluss im Unterricht, keine Beobachtung!	Abhängig von der Person	Er hat keine Erfahrung und nicht die Kompetenz	Eigene Kompetenz ist bedroht durch Sozialpädagogen	Das ist ohnehin zu zeitaufwendig.
16 (3)	Eher nein	Ich bin überzeugt, mein Stil ist gut	Kann ich mir gut vorstellen	Kann Kritik vertragen – aber lieber vom Rektor	Kinder sollen nicht Eindruck erhalten, ich schaffe das nicht	Bei mir nicht!
17 (28)	Ja, sofort!	Nicht in die Klasse, nur nachher mit ihm sprechen	Nein, er hat eine andere Art, aber ich bleibe Klassenlehrer	Kann sein - Soll Schülern helfen, nicht mir	Ich denke immer, ich muss das allein schaffen	Ja, das ist seine Aufgabe und unser Ziel.
18 (9)	Hängt von Person ab , aber eher nein!	Dürfen alle rein! Aber muss loyal sein, sonst nein!	Glaube ich nicht, es sind unterschiedliche Rollen.	Ganz gern. Man braucht Reflexion – aber hängt von Person ab .	-----	Er soll immer etwas anbieten - Schwerpunkte
19 (25)	Ja!	Im Prinzip ja! Abhängig von der Person	Es könnte Eifersucht entstehen, weil der Kontakt enger, für mich nicht.	Kein Zurechtweisen zulassen, aber ich würde mit ihm reden	Kompetenz für Kritik an mir hat er nicht	Wenn er fähig ist. Abhängig von der Person

Bei der Anzahl von 56 Aussagen waren 31 Antworten (55%) ablehnender Art, das heißt, die Kolleginnen und Kollegen konnten sich in den blau unterlegten Bereichen eine Kooperation gar nicht oder nur in **Abhängigkeit von der Person** (9 mal = 15%) vorstellen! Auffällig wenig kooperationsbereit zeigten sich die IP10, IP11, IP13, IP15 und IP16. Wirkliche Offenheit bestand nur bei den Personen IP12, IP18 und IP19 bei **großer Bedeutung der Person**

Tab. A3: Die Schule III: Schulsozialarbeit = Krisenintervention für Schüler und Lehrer

IP DA	Hilfe	Schülerbeobachtung	Konkurrenz	Gewissen	Kompetenz	Weiterbildung
20 (26)	Wenn die Person gut ist.	Eher nicht, man fühlt sich kontrolliert.	Nein, jeder arbeitet nach seiner Methode.	Könnte ich mir vorstellen.	Das glaube ich nicht.	Kann ich mir interessant vorstellen, habe aber Bedenken.
21 (10)	Schwierig. Nein!	Im Moment nicht – aber ich könnte es andeuten.	Das ist genau das Problem. Grundsätzlich denkbar.	Klar, ich will nie behaupten, dass ich alles richtig mache!	Große Barriere – nur wenn es im Miteinander bleibt.	Aber was kann der Sozialpädagoge?
22 (6)	Ja, um Rat zu holen.	Wenn ich sage, ich leide unter dem Druck, nehme ich Hilfe an – Je nach Person!	Da sehe ich keine Gefahr, dass ich dann weniger Anerkennung habe.	Kritik ist für niemanden angenehm, aber man muss sie sich anhören.	Jeder wird schließlich in seine Richtung ausgebildet.	Wäre gut, weil er Schulsituation kennt.
23 (0)	Ja, um Rat zu holen.	Im Klassenzimmer weniger, das will man nicht	Schüler können unterscheiden.	Ich würde dann denken, so ein Depp, der hat keine Ahnung!	Nein!	Eigentlich hat er auch keine Erfahrung mit 30 Schülern.
24 (12)	Vorstellbar.	Keine Bedenken.	Keine Gefahr, im Augenblick ist er für mich Partner	Ich würde mich erst angegriffen fühlen, dann überlegen.	-----	Das muss einfach mal stattfinden.
25 (11)	Selbstverständlich.	Nur wenn Integrität und Qualifikation sicher	Abhängig von der Person	Ich lasse mich nicht umdrehen, aber ich würde nachdenken.	Bei Leidensdruck nimmt man es in Kauf. Von Person abhängig.	Personenabhängig. Wenn er kompetent ist.
26 (36)	-----	Ich will das nicht und wir brauchen das nicht!	Eigentlich nein.	Nein. Der Kollege muss das richtig einschätzen	-----	Nur Beratung, wenn er gut ist.
27 (6)	Vorstellbar, Chemie muss stimmen	Kann ich mir vorstellen.	Denke ich nicht, ich will ja Respektperson sein.	Ich bin ja eher dankbar.	Nein, nicht bei der Ausbildung.	Das wäre gut, aber dazu fehlt im die Qualifikation.
28 (23)	Zu Eltern schicken, sonst nichts.	Ja, aber nur bei positiver Grundeinstellung zu mir	Ja, das Einzige was der Lehrer hat, ist Schüler-Anerkennung	Ich würde nicht alles annehmen, aber mir Gedanken machen.	Bei Modell 3 bin ich vorsichtig.	Im Team kann er beraten, aber ich bestimme!
29 (1)	Nicht gleich, aber in der Pause.	Ist mir nicht angenehm, ich fühle mich beobachtet.	Denke ich nicht.	Generell lehne ich das ab, aber er kann Verhaltenstipps geben	Angst, Schüler spielen mich aus – Eltern gehen nur zum Sozialpädagogen.	Das geht mir zu weit.

Bei der Anzahl von 57 Aussagen (n=10) waren 21 Antworten (37%) ablehnender Art, das heißt, die Kolleginnen und Kollegen konnten sich in den blauen unterlegten Bereichen eine Kooperation gar nicht oder nur in **Abhängigkeit von der Person** (9 mal = 16%) vorstellen! Gering kooperationsbereit zeigten sich die IP21, IP28 und IP29. Die IP22, IP24 und IP25 gaben sich sehr aufgeschlossen, dabei hing für IP24 **eigentlich alles von der Person** ab.

Tab. A4: Männliche Lehrkräfte: Schulsozialarbeit = Krisenintervention für Schüler und Lehrer

IP DA	Hilfe	Schülerbeobachtung	Konkurrenz	Gewissen	Kompetenz	Weiterbildung
5 (38)	Würde mich nicht stören	Nein, dass er mich kritisiert!	Kann sein, aber der wäre dann draußen!	Dann fliegt er raus!	Wenn ja, dann: Abhängig von der Person	Müsste mich überwinden!
8 (2)	Würde ich gerne	Er soll Schüler und mich beobachten	Eventuell, man muss vorher Abmachungen treffen	Unangenehm, aber egal!	Beide Kompetenzbereiche müssen berücksichtigt sein	-----
14 (37)	-----	Nur in Absprache mit dem Lehrer	Gleichwertiger Partner	-----	-----	Ob er das kann?
16 (3)	Eher nein	Ich bin überzeugt, mein Stil ist gut	Kann ich mir gut vorstellen	Kann Kritik vertragen – aber lieber vom Rektor	Kinder sollen nicht Eindruck erhalten, ich schaffe das nicht	Bei mir nicht!
18 (9)	Hängt von Person ab , aber eher nein!	Dürfen alle rein! Aber muss loyal sein, sonst nein!	Glaube ich nicht, es sind unterschiedliche Rollen.	Ganz gern. Man braucht Reflexion – aber hängt von Person ab .	-----	Er soll immer etwas anbieten - Schwerpunkte
20 (26)	Wenn die Person gut ist.	Eher nicht, man fühlt sich kontrolliert.	Nein, jeder arbeitet nach seiner Methode.	Könnte ich mir vorstellen.	Das glaube ich nicht.	Kann ich mir interessant vorstellen, habe aber Bedenken.
21 (10)	Schwierig. Nein!	Im Moment nicht im Unterricht	Es ist ein Risiko, jemanden in die Beziehung zu lassen	<i>Verändert seine Einstellung im Gespräch vom Nein zum Ja</i>	Nicht, wenn man zusammen arbeitet und er allein ist gut.	Aber was kann der Sozialpädagoge?
24 (12)	-----	Keine Bedenken.	Keine Gefahr, im Augenblick ist er für mich Partner	Ich würde mich angegriffen fühlen, dann überlegen	-----	Das muss einfach mal stattfinden.
26 (36)	-----	Ich will das nicht und wir brauchen das nicht!	Eigentlich nein.	Nein. Der Kollege muss das richtig einschätzen	-----	Nur Beratung, wenn er gut ist.

Bei der Anzahl von 46 Aussagen (n = 9) waren 19 Antworten (41%) ablehnender Art, das heißt, die Kollegen konnten sich in den blau unterlegten Bereichen eine Kooperation gar nicht oder aber nur in **Abhängigkeit von der Person** (6 mal = 13%) vorstellen! Gering kooperationsbereit zeigten sich nur zwei Interviewpartner, drei Lehrer hatten gar keine Bedenken einzuwenden, zwei nur marginal. Allerdings befindet sich in dieser Gruppe auch jene Lehrkraft, für die **eigentlich alles von der Person** abhing. Die Verteilung weicht allerdings nicht auffällig von den schulspezifischen Werten ab.

Tab. A5: Weibliche Lehrkräfte: Schulsozialarbeit – Krisenintervention für Schüler und Lehrer

IP DA	Hilfe	Schülerbeobachtung	Konkurrenz	Gewissen	Kompetenz	Weiterbildung
1 (10)	Nein!	Kein Problem	Keine Sorgen- ich bin mir sehr sicher	Keine Sorge	-----	Wenn ich es brauche
2 (23)	Jai!	Abhängig von der Person. Vielleicht 2 Personen zusammen	Eventuell, bei starker Persönlichkeit	Das muss man aushalten können	Abhängig von Person	Nur gruppendynamisches Einwirken im Unterricht.
3 (15)	Kein Problem	Ich hätte gerne 2 Lehrer in einer Klasse	Nein! – <i>Dann schwankend!</i> – Wieder ein Nein!	Das muss man ausdiskutieren. An Kritik wächst man.	Offensive Gespräche sind in Ordnung	Fehlt Qualifikation
4 (21)	Ich bin um jede Hilfe froh	2 Lehrer in einer Klasse Aber er muss loyal sein!	Gut, dass männliche Sozialpädagogen kommen!	Ich habe meine Beziehungen. Schüler können unterscheiden	Abhängig von der Person	Informationen geben
6 (11)	Kein Problem	Ja, aber nur hinten sitzen, nicht gemeinsamer Unterricht	Nicht solange man gemeinsam arbeitet.	Er soll nur Anregungen geben! Alles weitere würde ich ablehnen	Ich könnte nichts annehmen, er ist zu weit weg.	Zu viel, aber Beratung ist vorstellbar.
7 (28)	Jai!	Das wollte ich schon Immer gemei!	Nein!	Er darf kritisieren – sage ich mal in der Theorie!	Abhängig von der Person	Faszinierendes Modell!
9 (20)	Direkt nein	Nein!	Kinder können unterscheiden	Kritik kann ich vom Sozial- pädagogen nicht annehmen	Ich fühle mich pädagogisch kompetent	Das ist nicht seine Aufgabe
10 (2)	Für Schüler- Gespräche	Nein - außerhalb der Klasse, aber nicht in der Klasse	Je nach Person – Ich fühle mich angreifbar	Kann ich mir schon vorstellen	Meine Autorität leidet darunter	Nein, Lehrer sollten bes- ser ausgebildet werden.
11 (32)	Abhängig von der Person	<i>War anfangs auch schwankend.</i> Will ich allein machen	Im Idealfall ist er kein Konkurrent!	Ich würde ihn an die Luft setzen	Die sollen in der Ausbildung mehr lernen	Ich lasse mir von Jungen nichts sagen.
12 (19)	Abhängig von der Person	Nur Beobachtung, keine Zusammenarbeit.	Könnte ein Problem sein, weil er andere Ebene hat.	Sozialpädagoge ist nicht kompetent	Kein Problem im pädagogischen Bereich	Teamarbeit wäre ideal.
13 (32)	Absolut nicht	Mag keine Person in meiner Klasse	Macht mir keine Sorgen – ich will Distanz	Ich sehe meine Fehler selbst, brauche keinen Sozialpädagogen	Ich lasse mir nicht dreinreden	Eventuell Fortbildung über Umgang mit Schülern

15 (4)	Nein, Lehrerstellung gefährdet.	Keinen Einfluss im Unterricht, keine Beobachtung!	Abhängig von der Person	Er hat keine Erfahrung und nicht die Kompetenz	Eigene Kompetenz ist bedroht durch Sozialpädagogen	Das ist ohnehin zu zeitaufwendig.
17 (28)	Ja, sofort!	Nicht in die Klasse, nur nachher mit ihm sprechen	Nein, er hat eine andere Art, aber ich bleibe Klassenlehrer	Kann sein - Soll Schülern helfen, nicht mir	Ich denke immer, ich muss das allein schaffen	Ja, das ist seine Aufgabe und unser Ziel.
19 (25)	Ja!	Im Prinzip ja! Abhängig von der Person	Es könnte Eifersucht entstehen, weil der Kontakt enger, aber für mich nicht.	Kein Zurechtweisen zulassen, aber ich würde mit ihm reden	Kompetenz für Kritik an mir hat er nicht	Wenn er fähig ist. Abhängig von der Person
22 (6)	Ja, um Rat zu holen.	Wenn ich sage, ich leide unter dem Druck, nehme ich Hilfe an - je nach Person!	Da sehe ich keine Gefahr, dass ich dann weniger Anerkennung habe.	Kritik ist für niemanden angenehm, aber man muss sie sich anhören.	Jeder wird schließlich in seine Richtung ausgebildet.	Wäre gut, weil er Schulsituation kennt.
23 (0)	Ja, um Rat zu holen.	Im Klassenzimmer weniger, das will man nicht	Schüler können unterscheiden.	Ich würde dann denken, so ein Depp!	Nein!	Eigentlich hat er auch keine Erfahrung mit 30 Schülern.
25 (11)	Selbstverständlich.	Nur wenn Integrität und Qualifikation sicher	Abhängig von der Person	Ich lasse mich nicht umdrehen, aber ich würde nachdenken.	Bei Leidensdruck nimmt man es in Kauf. Von Person abhängig	Personenabhängig. Wenn er kompetent ist.
27 (6)	Vorstellbar, Chemie muss stimmen	Kann ich mir vorstellen,	Denke ich nicht, ich will ja Respektperson sein.	Ich bin ja eher dankbar.	Nein, nicht bei der Ausbildung.	Das wäre gut, aber dazu fehlt im die Qualifikation.
28 (23)	Zu Eltern schicken, sonst nichts.	Ja, aber nur bei positiver Grundeinstellung zu mir	Ja, das Einzige was der Lehrer hat, ist Schüler-Anerkennung	Ich würde nicht alles annehmen, aber mir Gedanken machen.	Bei Modell 3 bin ich vorsichtig.	Im Team kann er beraten, aber ich bestimme!
29 (1)	Nicht gleich, aber in der Pause.	Ist mir nicht angenehm, ich fühle mich beobachtet.	Denke ich nicht.	Generell lehne ich das ab, aber er kann Verhaltenstipps geben	Angst, Schüler spielen mich aus - Eltern gehen nur zum Sozialpädagogen	Das geht mir zu weit.

Bei der Anzahl von 119 Aussagen (n = 20) waren 47 Antworten (40%) ablehnender Art, das heißt, die Kollegen konnten sich in den blau unterlegten Bereichen eine Kooperation gar nicht oder aber nur in **Abhängigkeit von der Person** (19-mal = 16%) vorstellen! Bis hierhin weicht die Verteilung nicht auffällig von den schulspezifischen Werten ab. Gering kooperationsbereit zeigten sich auch hier nur zwei Interviewpartnerinnen, drei Lehrerinnen hatten – wie bei den männlichen Kollegen – gar keine Bedenken einzuwenden. Prozentual fällt diese Identität der Fälle allerdings ist Gewicht:

Zwei Lehrkräfte kaum Kooperationsbereitschaft: Lehrer = 22% Lehrerinnen = 10%

Drei Lehrkräfte große Kooperationsbereitschaft: Lehrer = 37% Lehrerinnen = 15%

Anhang 7: Tabellarische Anordnung der subjektiv erlebten Stressoren und Belastungen (Tab. A6 – Tab. A8)

Zur Einschätzung der Belastungsqualität und der Massivität der empfundenen Stressoren wurden jeweils aus dem ersten Teil der Interviews Statements zu folgenden Vergleichskriterien herausgefiltert und tabellarisch registriert:

- Die im Verlauf der Gespräche erwähnten Belastungskriterien aus den Bereichen ‚Unterricht‘, ‚Organisation‘, ‚Arbeitshygiene‘ und ‚Tätigkeitsmerkmale‘.
- Die Einschätzungen zur vergleichsweise geleisteten Mehrarbeit in den letzten Jahren hinsichtlich
 - a) der Unterrichtsbewältigung zur Aufrechterhaltung der Eigenmotivation,
 - b) des zusätzlichen Einsatzes bezüglich persönlicher Karriere bedingter Fort- und Weiterbildung.
- Die persönliche Einschätzung einer rein subjektiv empfundenen psychischen Überforderung.

Tab. A6: Die Schule SI: Individuelle berufsspezifische, subjektiv erlebte Beanspruchung

IP/DA	Belastende Faktoren		Belastende Tätigkeitsmerkmale	Mehrbelastung durch erhöhten Arbeitsaufwand	Gefühl der Überforderung
	im Unterricht	auf Organisationsebene			
1 (10) FL - VZ	1. Konzentrationsmangel 2. Motivationslosigkeit 3. Hyperaktivität	1. Rollendefinitionskonflikt 2. Fehlende soziale Unterstützung	-----	Mehr motivationsfördernde Vorbereitung	„Kurz vor dem Burnout mache ich langsam!“
2 (23) HS - TZ KL	1. Starke Unruhe 2. Sprachretardierung 3. Nicht zuhören können 4. Aggressionsbereitschaft 5. Seelische Abstumpfung	1. Fehlende soziale Unterstützung 2. Rollendefinitionskonflikt 3. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus	Schulhausmängel: „Alles ist total runtergekommen!“	1. „Man muss neue Strukturen des Zusammenlebens selbst kreieren.“ <i>Arbeit mit dem Computer</i>	„Die Zustände haben bei mir eine komplette Berufskrise heraufbeschworen.“
3 (15) HS - VZ KL + FL	1. Mangel an Konzentration, 2. Fehlende Arbeitshaltung 3. Verhaltensauffälligkeiten 4. Unkontrolliertes Verhalten	1. Mangelnde Erziehungsleistung und Kooperationsbereitschaft der Schülereltern 2. Fehlende soziale Unterstützung	-----	Regelmäßige Wochenberichte an die Eltern zur Kontrolle	„Ich hatte das Gefühl, ich schmeiße alles hin! Ich war kurz vor einem Burnout.“
4 (21) FL - VZ	1. Kommunikationsdefizite 2. Konzentrationsmangel 3. Mangelnde Arbeitsbereitschaft 4. Verhaltensstörungen	1. Aufgaben- und Funktionserweiterung: 2. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 3. Zu wenig Unterstützung	1. Mangelnde Wirksamkeit: „Ich würde alles gerne machen, wenn etwas dabei herauskäme!“ 2. Feedbackdefizit	„Ich investiere nicht mehr an Zeit, aber mehr an Kraft und Nerven!“	„Ich bin viel ausgelagert, erschöpfter und unzufriedener als früher!“
5 (38) HS - R VZ	1. Interesselosigkeit 2. Motivationslosigkeit 3. Unruhe im Unterricht 4. Disziplinlosigkeit 5. Fehlende Arbeitstugenden	1. Aufgaben- und Funktionserweiterung 2. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus	1. Mangelnde Wirksamkeit als Gefühl der Machtlosigkeit	Pflicht zur Fortbildung	„Man ist dauernd unter Hochspannung!“
6 (11) FL - VZ	1. Hyperaktivität 2. Aggressionsbereitschaft 3. Soziale Umgangsformen 4. Mangel an Respekt	1. Aufgaben- und Funktionserweiterung 2. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus	1. Rollenakkumulation	Intensivere methodische Auf- und Vorbereitung	-----
7 (28) HS - VZ KL + FL	1. Verrohung der Sitten 2. Interesselosigkeit 3. Motivationslosigkeit 4. Mangel an Kulturtechniken 5. Kein Pflichtbewusstsein 6. Konzentrationsschwäche	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende soziale Unterstützung 3. Aufgaben- und Funktionserweiterung	1. Rollenakkumulation 2. Feedbackdefizit 3. Ausbeutung des persönlichen Engagements	Fort- und Ausbildung zum persönlichen Motivationserhalt	-----
8 (2) HS - VZ KL + FL SchPsy	1. Unruheaktionen 2. hohe Explosivität 3. Gewaltpotential mit großem körperlichen Bewegungsdrang 4. Mangel an Konzentration und Ausdauer 5. Perspektiv- + Interesselosigkeit 6. Fehlen von Kontrollinstanzen 7. Emotionale Reduzierung	1. Fehlende soziale Unterstützung 2. Mangelnde Führungsqualität 3. Wenig Beförderungschancen 4. Aufgaben- und Funktionserweiterung 5. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus	-----	„Der Großteil ist Erziehungsarbeit.“	„Ich denke mir, das kann ich nicht 20 Jahre machen, das Ding!“
9 (20) HS - VZ KL + FL	1. Regel- und Anstandslosigkeit 2. Unwürdige Sprache 3. Mangelnde Ausdrucksfähigkeit 4. Fehlender Leistungswillen 5. Respektlosigkeit	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende soziale Unterstützung 3. Unkompetente Leitung	-----	Im pädagogischen Bereich durch Elterngespräche, Termine mit sozial. Beratungsstellen, Schülerberatungen	-----

Tab. A7: Die Schule SII: Individuelle berufsspezifische, subjektiv erlebte Beanspruchung

IP/DA	Belastende Faktoren			Belastende Tätigkeitsmerkmale	Mehrbelastung durch erhöhten Arbeitsaufwand	Gefühl der Überforderung
	im Unterricht	auf Organisationsebene	in der Arbeitshygiene			
10 (2) HS - VZ KL + FL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anstandslosigkeit 2. Fehlende Wertvorstellungen 3. Keine Achtung vor Autorität 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende soziale Unterstützung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenig Zeit zur Erholung und zum kollegialen Austausch. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feedbackdefizit 	<p>Mehr psychische Belastung: „Dinge, die ich mit mir nach Hause trage!“</p>	<p>-----</p>
11 (32) HS - FL TZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel an Konzentrationsfähigkeit 2. Arbeitsunlust 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>keine</p>	<p>-----</p>
12 (19) VS FL - TZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel an Leistungsbereitschaft 2. Distanz- + Respektlosigkeit 3. Motivationslosigkeit 4. niedrige Frustrationstoleranz 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung und Kooperationsbereitschaft der Schüler:eltern 2. Fehlende soziale Unterstützung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Starke Klassenfrequenz 2. Wenig Zeit zur Erholung und zum kollegialen Austausch 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rollenakkumulation 	<p>„Regelmäßige Supervision, um mit den täglichen Herausforderungen besser zurecht zu kommen.“</p>	<p>„Ich hatte depressionsartige Schübe, saß stundenlang auf der Couch und konnte keinen Finger rühren, so fertig war ich damals!“</p>
13 (32) VS FL - TZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defizite in Umgangsformen 2. Mangelnde Höflichkeit 3. Mangelnde Pünktlichkeit 4. Keine Hemmschwellen 5. Konzentrationsmangel 6. Große innere Unruhe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende soziale Unterstützung 3. Mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern 	<p>-----</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feedbackdefizit 2. Wirkungslosigkeit des Handelns 	<p>Viel Vorbereitung für die Fächer des neuen Lehrplans</p>	<p>„Man muss mehr kämpfen, hat das Gefühl, man habe nicht genug Kraft, dagegen anzukämpfen, immer diesen Schutzschild aufzubauen!“</p>
14(37) VS - R VZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rüde Umgangsformen 2. Mangelnde Einsicht 3. Grenzenlosigkeit im Verhalten 4. Fehlende Arbeitsurgenden 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufgaben- und Funktionserweiterung 2. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 3. Mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hohe Klassenfrequenzen 	<p>-----</p>	<p>Zunehmende Sozialisierungsprozesse – Schule wird zur Therapienstalt!</p>	<p>-----</p>
15 (4) HS - VZ KL + FL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangel an Respekt 2. Disziplinprobleme 3. Aggressionsbereitschaft 4. Hyperaktivität 5. Soziale Umgangsformen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fehlende soziale Unterstützung 2. Aufgaben- und Funktionserweiterung 3. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fehlende Transparenz der Arbeitszeit 2. Wenig Zeit zur Erholung und zum kollegialen Austausch 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rollenakkumulation 2. Feedbackdefizit 	<p>-----</p>	<p>„Es werden Ansprüche geweckt, die man nicht halten kann. Deshalb ist das BOS auch bei uns jungen Lehrern schon so verbreitet.“</p>
16 (3) HS - VZ KL + FL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fehlende Arbeitsurgenden 2. Respektlosigkeit 3. Mangel an Anstand, Ehrlichkeit 4. Unzuverlässigkeit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende soziale Unterstützung 3. Aufgaben- und Funktionserweiterung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hohe Klassenfrequenzen 2. Hoher Lärmpegel 3. Wenig Zeit zur Erholung, zum kollegialen Austausch 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feedbackdefizit 2. Wirkungslosigkeit des Handelns 	<p>„Rein erzieherisch! – Ich bin ein sehr konsequenter Lehrer und laute allem nach!“</p>	<p>„Der Beruf ist mit der Stundenzahl und Klassenstärke in den nächsten 10 Jahren nicht mehr schaffbar!“</p>
17 (28) GS - KL TZ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unruheaktionen 2. Aggressivität 3. Fehlende Arbeitsurgenden 4. Soziale Defizite 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende soziale Unterstützung 3. Aufgaben- und Funktionserweiterung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoher Lärmpegel 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rollenakkumulation 	<p>Mehr Erziehungsarbeit!</p>	<p>„Ich fühle mich überfordert, dann denke ich, dass ich das nicht mehr in den Griff kriege – die ganzen Aufgaben dazu – das geht nicht mehr!“</p>
18 (9) HS - VZ KL + FL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die soziale Situation vieler Schütler 2. Fehlende Umgangsformen 3. Mangelnde Sozialverhalten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Aufgaben- und Funktionserweiterung 3. Fehlende elterliche Unterstützung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Große und Verhaltensweisen des Kollegiums 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rollenakkumulation 2. Wirkungslosigkeit des Handelns 	<p>Erhöhte Anforderungen in der Erziehungsarbeit, für Erziehungs- und Sozialisierungsprozess!</p>	<p>Ich weiß nicht, ob ich das 20 Jahre so machen kann, nach 9 Jahren geht das noch.</p>
19 (25) GS - VZ KL + FL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mangelnde Arbeitsdisziplin 2. Undiszipliniertes Verhalten 3. Mangelnde Motivation 4. Hyperaktivität - Unruhe 5. Verbale Aggressionen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufgaben- und Funktionserweiterung 2. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 3. Fehlende Unterstützung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hohe Klassenfrequenzen 2. Wenig Zeit zur Erholung und zum kollegialen Austausch 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feedbackdefizit 2. Hoher Erwartungsdruck der Eltern 3. Rollenakkumulation 4. Wirkungslosigkeit des Handelns 	<p>Anspruch, wieder etwas Neues zu machen!</p>	<p>„Für mich persönlich ist es anstrengender geworden.“</p>

Tab. A8: Die Schule III: Individuelle berufsspezifische, subjektiv erlebte Beanspruchung

IP/DA	Belastende Faktoren			Belastende Tätigkeitsmerkmale	Mehrbelastung durch erhöhten Arbeitsaufwand	Gefühl der Überforderung
	im Unterricht	auf Organisationsebene	in der Arbeitshygiene			
20 (26) HS – VZ KL + FL	1. Mangelnde Arbeitsdisziplin 2. Anstandslosigkeit	1. Fehlende Unterstützung	1. Starke Klassenfrequenz	1. Feedbackdefizit	Konrektorität, vertritt auch den fehlenden I. Konrektor	-----
21 (10) HS – VZ KL + FL	1. Mangel an Ordnung 2. Fehlen von Reinlichkeit 3. Mangelnde Höflichkeit 4. Mangelnder Respekt	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Hierarchische Schulstruktur	1. Stimmung im Kollegium 2. Hoher Lärmpegel 3. Schulhausmängel	-----	Abendliche Sprechstunden am Telefon M=10-Klasse im 2. Jahr	„Durch steigende Zahl der Problemfälle ist mein Kräfte-reservoir schneller erschöpft!“
22 (6) HS – VZ KL + FL	1. Sorgen der Problemschüler 2. Mangelnde Arbeitsdisziplin 3. Aggressionen 4. Mangelnde Konfliktlösefähigkeit	1. Mangelnde Erziehungsleistung der Eltern 2. Fehlende Unterstützung	1. Schulhausmängel 2. Starke Klassenfrequenz 3. Fehlende kollegiale Kooperation und Unterstützung	-----	Ausgiebiges Arbeiten mit dem Computer. Es wird mir seelisch zu viel – die Probleme der Schüler!	„Bin ein Mensch, der allen Erwartungen gerecht werden will, aber da Körper Einnhalt geboten hat, habe ich gelernt, dass es nicht geht!“
23 (0) HS – VZ KL + FL	1. Hyperaktivität – Unruhe 2. Mangelnde Höflichkeit 3. Launenhaftigkeit 4. Konzentrationsmangel	1. Lehrplandruck – Schwachen werden zu wenig gefördert	-----	-----	Plötzlich 27 Stunden zu unterrichten	-----
24 (12) HS – TZ KL	1. Egoismus der Kinder 2. Mangel an Verantwortungsbereitschaft 3. Kein Schulbewusstsein	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus	1. Mangelnde kollegiale Kooperation + Innovationsbereitschaft 2. Schulhausmängel	-----	Weil ich so viele neue Sachen gemacht habe. Erziehung wurde mehr in die Schule verlagert.	-----
25 (11) HS – VZ KL + FL	1. Hyperaktivität – Unruhe 2. Unversämtes Agieren 3. Disziplinprobleme 4. Fehlende Leistungsbereitschaft 5. Verhaltensauffälligkeiten	1. Mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern 2. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus	1. Überaltertes, unflexibles Kollegium	1. Feedbackdefizit 2. Rollenakkumulation	Disziplinäre Probleme – ziehen viel Kraft und Zeit ab! Computer – viele Unterrichts-fächer!	„Da war ich im November so weit, dass ich mir überlegt habe, ich höre auf, ich packe das nicht mehr.“
26 (36) HS – R	1. Unversämtes Verhalten gegenüber Lehrkräften 2. Mangel an Konzentration 3. Hyperaktivität – Unruhe 4. Fehlende Arbeitstugenden 5. Keine Arbeitshaltung	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Mangelnde Kooperationsbereitschaft der Eltern – Unfairness	1. Schulhausmängel 2. Zu viele Schüler – kein Geld	1. Wirkungslosigkeit des Handelns	„Weiterbildung ist Verpflichtung!“ Aber: Besondere Situation an der Schule bringt Mehrarbeit	„Man geht irgendwann desillusioniert raus aus dem Ganzen!“
27 (6) HS – VZ KL	1. Großer Individualismus und Egoismus 2. mangelnde Teamfähigkeit 3. Soziale Defizite 4. Hyperaktivität	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Überfrachtung des Lehrplans – Lehrplandruck	1. Hohe Klassenfrequenz 2. Schulhausmängel 3. Mangelnde kollegiale Kooperation und Unterstützung 4. Anonymität der Riesenschule	-----	Zur Hälfte Erziehungsarbeit!	-----
28 (23) HS – VZ KL + FL	1. Große Unruhe der Schüler 2. Das Verhalten der Schüler	1. Fehlende Unterstützung 2. Schularbesuche	1. Größe und Verhaltensweisen des Kollegiums	1. Rollenakkumulation	Man kann Arbeitszeit und Freizeit nicht trennen. Mehr Vorbereitung um der Unruhe vorzubeugen.	-----
29 (1) HS – VZ KL + FL	1. Mangelnde Arbeitsdisziplin 2. Fehlende Arbeitstugenden 3. Unselbstständigkeit 4. Undiszipliniertes Verhalten	1. Mangelnde Erziehungsleistung im Elternhaus 2. Fehlende elterliche Unterstützung 3. Fehlende Unterstützung	1. Hohe Klassenfrequenzen 2. Schulhausmängel 3. Anonymität der Riesenschule	-----	-----	-----

Anhang 8: Idealtypische Kontrastierung durch Merkmalisolierung

In diesem Teil sind jene Tabellen zusammengestellt, die durch das Sortieren der Daten nach unterschiedlichen Kriterien zur Akzentuierung der drei beschriebenen Typen geführt haben. Zum besseren Verständnis folgen zum Lesen der Tabellen einige Erläuterungen zu den Abkürzungen und zur Interpretation (vgl. auch Punkt III.3.5.2. auf den Seiten 343 und 344)!

Beschriftungen:

IP:	Interviewpartner
DA:	Dienstalter (nach der 2. Staatsprüfung)
AB:	Anzahl aller im Interview erwähnten Belastungen
Unt:	Anzahl der Belastungen im Unterricht
Org:	Anzahl der Belastungen durch die Organisation
AHy/AH:	Anzahl der Belastungen im Bereich der Arbeitshygiene
TM:	Anzahl der belastenden Tätigkeitsmerkmale
Wiederwahl:	Antwort auf die Frage auf dem Kurzfragebogen, ob aus heutiger Sicht der Beruf des Lehrers noch einmal gewählt würde: J = Ja, N = Nein, JN = Ja + Nein
Allbew.	Täglicher zusätzlicher Arbeitseinsatz zur Bewältigung der sozialen und Pädagogischen Anforderungen während eines Schulvormittags (X)
Karriere:	Karriere bedingter zusätzlicher Arbeitseinsatz (X)
Überlastung:	Subjektives Gefühl starker Beanspruchung (X) bis zur Überlastung (XX) und einem schon erlittenen Burnout (BO)
Person:	Eingeforderte Unterstützungsleistungen im bisherigen Schulalltag bei unterschiedlichen Einzelpersonen aus dem Schulbetrieb: R: Rektor KL: Klassenlehrer (bei Fachlehrern) K: Kollege S-Psy: Schulpsychologe

Institution:	Eingeforderte Unterstützungsleistungen bei einer Institution (+) = positive Erfahrungen, (-) = negative Erfahrungen JA: Jugendamt P: Polizei ASD: Allgemeiner Sozialer Dienst HO: SV:
Beziehung:	Bewusst aufgebaute enge Bindung zu den Schülern von normal (leeres Feld) über intensiv (X) bis hin zum erstrebten Elternersatz (XX).
nh	Nachhaltige Wirksamkeit der eigenen Intervention
temp.	Nur kurzfristige Wirksamkeit der Intervention
w	Wirkungslos
Unterstützung:	Fiktive Bereitschaft zur Einholung von Unterstützung bei dem zukünftigen Sozialpädagogen (X)
Schülerbeob. (SB):	Hypothetische Bereitschaft zur Öffnung des Klassenzimmers für Schülerbeobachtungen durch Sozialpädagogen (X)
P:	Personenabhängige Entscheidung bezüglich einer positiven Aussage
Beratung (WB)	Vorstellbare Akzeptanz einer Weiterqualifizierung durch die zukünftigen Sozialpädagogen (X)
Konkurrenz:	Keine Sorge vor der Konkurrenz durch Sozialpädagogen in der Gunst der Schüler (X)
Gewissen:	Keine Bedenken wegen potentieller Kritik durch Sozialpädagogen an den eigenen Methoden (X)
Kompetenz:	Keine Befürchtungen hinsichtlich eines möglichen Gesichtsverlusts auf Grund einer Beratung durch Sozialpädagogen (X)

Farbliche Markierungen:

gelb hinterlegt:	Population der Autarken
weiß hinterlegt:	Population der Selbstwirksamkeitsüberzeugten
hellgelb hinterlegt:	Überschneidungsbereich Autarke - Selbstwirksamkeitsüberzeugte
grau hinterlegt:	Population der Kooperativen
hellgrau hinterlegt:	Überschneidungsbereiche Kooperative - Selbstwirksamkeitsüberzeugte
Grüne Schrift:	Gesamtheit der variierten Merkmale
rote Schrift:	Merkmale mit Sortierfunktion

Tab. A9: Sortiert nach **nicht** eingeholter **Unterstützung** (gelb hinterlegt)

IP	DA	Wiederwahl	Stützungen insgesamt	Anzahl Belastungen im Unterricht			Erhöhter Arbeitsaufwand durch		Gefühl der Überforderung	Eingeforderte Unterstützungen		Persönliche Bindung zu den Schülern	Wirksamkeit eigener Intervention		Bereitschaft zur Zusammenarbeit		Konflikte durch Intervention	
				Unt	Org.	AHy	TM	All..bew		Karriere	Personen		Institutionen	temp	w	Unterstützung	Schülerbeobachtungen	Beratung
1	10	N	5	3	2	0	0	X				X	X			X	X	
5	38	JN	9	5	2	1	1		X	Nicht für mich			X	X				P
6	11	J	8	4	2	1	1						X	X	X	X		
9	20	JN	9	5	3	1	0	X		nie		X	X				X	
11	32	J	3	2	1	0	0			nie			X		P		X	
13	32	N	11	6	3	0	2		X				X			X	X	
15	4	JN	12	5	3	2	2				X	X					P	
16	3	JN	12	4	3	3	2					X						X
20	26	J	5	2	1	1	1					X			P		X	X
23	0	JN	5	4	1	0	0						X		X		X	X
26	36	JN	10	5	2	2	1						X		-----	P	X	X
28	23	J	6	2	2	1	1	X		nie	Um Gottes Willen	XX	X			P		X

Typ: AUTARKE (12) (8w + 4m)

Tab. 10: Sortiert nach vermeintlich nachhaltiger Lehrer-Intervention

IP	DA	Wiederwahl	Störungen insgesamt	Anzahl Belastungen im Unterricht			Erhöhter Arbeitsaufwand durch		Gefühl der Überforderung	Eingeforderte Unterstützungsleistungen		Persönliche Bindung zu den Schülern	Wirksamkeit eigener Intervention		Bereitschaft zur Zusammenarbeit		Konflikte durch Intervention			
				Unt	Org.	AHy	TM	All.bew		Karriere	Personen		Institutionen	nh	temp	w	Unterstützung	Schülerbeobachtungen	Beratung	Konkurrenz
1	10	N	5	3	2	0	0	x				x	x			x	x	x		
8	2	JN	14	7	5	2	0		x	JA+(P)	XX	x			x	x	x			
10	3	J	7	3	2	1	1			R Noch nicht	XX							x		
14	37	JN	8	4	3	1	0			JA (P)					-----	x		x		-----
15	4	JN	12	5	3	2	2				x							P		
16	3	JN	12	4	3	3	2													x
17	28	J	9	4	3	1	1		x	JA+/-	x				x		x			
20	26	J	5	2	1	1	1								P			x		x
21	10	J	9	4	2	3	0		x	JA+	XX									
28	23	J	6	2	2	1	1	x		mie	XX							P		x
29	1	J	10	4	3	3	0			R/K	x				x					x

Typ: SELBSTWIRKSAMKEITÜBERZEUGTE (11) (6w + 5m)

Tab. 11: Sortiert nach der **Affinität zur Schulsozialarbeit** (grau hinterlegt)

IP	DA	Wie-der-wahl	Stü- rungen insgesamt	Anzahl Belastungen im Unterricht			Erhöhter Arbeitsaufwand durch		Gefühl der Über- forde- rung	Eingeforderte Unterstützungs- Leistungen		Persön- liche Bindung zu den Schülern	Wirksamkeit eigener Intervention		Bereitschaft zur Zusammenarbeit			Konflikte durch Intervention		
				Unt	Org.	AHY	TM	All..bew		Karriere	Personen		Instituto- nen	temp	w	Unter- stüt- zung	Schü- ler- beob- achtungen	Bera- tung	Konkur- renz	Gewissen
2	23	JN	11	5	3	1	2	X		S-Psy	JA-/ASD(P)	XX	X		X	P	X	P	X	P
3	15	JN	6	4	2	0	0	X	XX		JA- / ASD-	X			X	X		X	X	X
4	21	JN	13	4	3	4	2	X	X	S-Psy	JA-			X	X	P	X	X	X	P
7	28	J	14	6	3	2	3	X			JA-	XX	X		X	X	X	X	X	P
8	2	JN	14	7	5	2	0	X	X		JA+(P)	XX	X		X	X	X	X	X	-----
12	19	JN	9	4	2	2	1	X	XX	R	SV	XX	X		P	X	X		X	X
18	9	JN	9	3	3	1	2		X		Prop+JA-	X	X		P	P	X	X	P	X
19	25	JN	14	5	3	2	4		X		HO+JA-	X	X		X	P	P	X	P	X
22	6	J	9	4	2	3	0	X	XX	K	JA-	X			X	P	X	X	X	X
24	12	J	6	3	1	2	0				JA-	X	X		X	X	X	X	X	-----
25	11	JN	10	5	2	1	2	X	XX	R	JA+		X		X	X	X	P	X	P
27	12	J	10	4	2	4	0			R/K	JA-/Poliz	X	X		P	X	X	X	X	X

Typ: **KOOPERATIVE (122)** (9w + 3m)

Tab. 12: Sortiert nach **Wirksamkeitsüberzeugung** ± nach **nicht** eingeholter **Unterstützung**

Überschneidungen der beiden Typen: Selbstwirksamkeitsüberzeugte und Autarke (Gelb hinterlegt)

IP	DA	AB	Unt	Org	AHy	TM	Allbew.	Karriere	Überlastung	Person	Institution	Bezieh.	nh	temp.	w	Unterst.	SB	Beratung	Konkurrenz	Ge-wissen	Komp.
8	2	14	7	5	2	0	x	x	x		JA+(P)	x	x			x	x	x	x	x	---
10	3	7	3	2	1	1				R		xx	x						x		
14	37	8	4	3	1	0	x				JA (P)		x			-----	x		x	-----	---
17	28	9	4	3	1	1	x		x		JA+/-	x	x			x		x	x		
21	10	9	4	2	3	0		x	x		JA+	x	x								
29	1	10	4	3	3	0				R/K		x	x			x			x		
1	10	5	3	2	0	0	x					x	x				x	x	x	x	-----
15	4	12	5	3	2	2	x		x				x						P		
16	3	12	4	3	3	2							x							x	
20	26	5	2	1	1	1		x					x			P			x		x
28	23	6	2	2	1	1	x			nie	Um Gottes Willen	x	x				P			x	
5	38	9	5	2	1	1			x	nie	Nicht für mich				x	x					P
6	11	8	4	2	1	1								x		x	x	x	x		
9	20	9	5	3	1	0	x			nie		x		x					x		
11	32	3	2	1	0	0				nie				x		P			x		
13	32	11	6	3	0	2			x					x				x	x		
23	0	5	4	1	0	0										x			x		x
26	36	6	2	2	1	1	x							x		-----		P	x	x	x

Selbstwirksam

autark

5 Typüberschneidungen (mittlerer Block)

-
- Tab. A13** legt die Vermutung nahe, dass die Anzahl der Selbstwirksamüberzeugten (weiß hinterlegt) eher unter der Gruppe der jüngeren Lehrkräfte zu finden sind, während die schon auf die Pensionierung zustrebenden Lehrerinnen und Lehrer zunehmend unabhängiger in ihrem Verhalten werden (Autarke – gelb hinterlegt) und entsprechend auch keine Bereitschaft mehr für Veränderungen in ihrem Arbeitsverhalten und somit für Kooperationsbestrebungen verspüren. Im Mittelfeld – zwischen dem 10. und 25. Dienstjahr - häufen sich die überforderten und vom Alltag belasteten Kolleginnen und Kollegen, die auf Grund der noch langen, vor ihnen liegenden Phase persönlicher Berufsausübung bestrebt sind, ihre Arbeitssituation zu verändern. Entsprechend kooperativ und offen zeigen sie sich im Gedankenspiel um ein ihre Arbeitssituation erleichterndes Unterstützungskonzept (Kooperative – grau hinterlegt).
- Tab. A14** verdeutlicht eine partielle Wechselbeziehung zwischen Geschlecht – Anzahl der empfundenen Belastungen – persönlich erlebter Beanspruchung bis Überlastung und der Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation selbst bei starker persönlicher Einbindung in das Interaktionsgeschehen, und zwar zu Ungunsten der weiblichen Lehrkräfte. Der Schwerpunkt der grau hinterlegten Felder liegt eindeutig im unteren Tabellenbereich. In der Gruppe der neun Lehrer (31% der Gesamtpopulation) gaben fünf Kollegen eine Mehrarbeit für zusätzliche karrierebedingte Tätigkeiten und Aufgaben an, von den 20 Lehrerinnen benötigten 14 ein höheres Arbeitsengagement, aber nicht für ein persönliches Fortkommen, sondern zur Bewältigung des ganz normalen Lehreralltags.
- Tab. A15** lässt die Vermutung zu, dass autarke und selbstwirksamkeitsüberzeugte Lehrerinnen und Lehrer eine stärkere Identifizierung mit ihrem Beruf erfahren als jene Gruppe der mehr oder weniger stark belasteten und nach Unterstützung suchenden Lehrkräfte. Immerhin notierten 13 Kolleginnen und Kollegen auf dem Kurzfragebogen, dass sie aus der augenblicklichen Perspektive heraus ihren Beruf noch einmal wählen würden. Allerdings gehören acht Lehrerinnen und Lehrer noch zu der Population ‚DA ≤ 12 Jahre‘, die anderen fünf Lehrkräfte hatten überwiegend mehr als 25 Jahre Berufserfahrung. Auch hier zeigt sich wieder die mittlere Dienstaltes-Population als wohl am stärksten belastet und somit auch eher geneigt, die Berufswahl in Frage zu stellen. Auffallend ist auch der hohe Anteil der von ihrem Beruf Überzeugten in der Schule SIII mit der ohnehin jüngsten Population an Interviewpartnern. Dagegen gibt es in der Schule SII bei einem hohen Anteil sich selbstbewusst und unabhängig gebender Lehrer die geringste bedingungslose Kooperationsbereitschaft mit der Schulsozialarbeit.

IP	DA	AB	Unt	Org	AHy	TM	Alltagsbewält.	Karriere	Überlastung	Personen	Institution	Bezieh.	nh	temp.	w	Unterstützung	Schülerbeob.	Beratung	Konkurrenz	Gewissen	Kompetenz
23	0	5	4	1	0	0									X	X			X		X
29	1	10	4	3	3	0				R/K		X	X			X			X		
8	2	14	7	5	2	0	X	X			JA+(P)	XX	X			X	X	X	X	X	-----
10	3	7	3	2	1	1	X			R	Noch nicht	XX	X								
16	3	12	4	3	3	2							X							X	
15	4	12	5	3	2	2	X					X	X						P		
22	6	9	4	2	3	0	X		XX	K	JA-	X				X	P	X	X	X	X
27	6	10	4	2	4	0				R/K	JA-/Poliz	X		X		P	X		X	X	X
18	9	9	3	3	1	2			X		Prop+JA-	X		X		P	P	X	X	P	X
1	10	5	3	2	0	0	X					X	X				X	X	X	X	-----
21	10	9	4	2	3	0		X			JA+	XX	X								
25	11	10	5	2	1	2	X		XX	R	JA+			X		X	P	X	P	X	P
6	11	8	4	2	1	1								X		X	X	X	X		
24	12	6	3	1	2	0	X	X			JA-			X		X	X	X	X	X	-----
3	15	6	4	2	0	0	X		XX		JA-/ASD-	XX				X	X		X	X	X
12	19	9	4	2	2	1	X		XX	R	SV	XX		X		P	X	X		X	X
9	20	9	5	3	1	0	X			nie		X	X	X					X		
4	21	13	4	3	4	2	X		X	S-Psy	JA-				X	X	P	X	X	X	P
2	23	11	5	3	1	2	X		BO	S-Psy	JA-/ASD(P)	XX		X		X	P	X	P	X	P
28	23	6	2	2	1	1	X			nie		XX	X				P				X
19	25	14	5	3	2	4			X		HO+JA-	X		X		X	P	P	X		X
20	26	5	2	1	1	1		X					X			P			X		X
17	28	9	4	3	1	1	X		X		JA+/-	X	X			X		X	X		
7	28	14	6	3	2	3					JA-	XX		X		X	X	X	X	X	P
13	32	11	6	3	0	2			X					X				X	X		
11	32	3	2	1	0	0				nie				X		P			X		
26	36	10	5	2	2	1		X								-----		P	X	X	
14	37	8	4	3	1	0	X				JA (P)		X						X		
5	38	9	5	2	1	1			X	nie	Nicht für mich								X	X	

Tab. A13: Merkmalsanordnung nach **Dienstafter**

Tab. 14: Merkmalsanordnung nach **Geschlecht** und **Anzahl erlebter Belastungen**

IP	AB	DA	Unt	Org	AHy	TM	Allbew.	Karriere	Überlastung	Pers.	Institution	Bezieh.	nh	temp	w	Unterst.	SB	Beraterung	Konkurrenz	Gewiss	Komp.
20 m	5	26	2	1	1	1		X					X			P			X		X
24 m	6	12	3	1	2	0	X	X			JA-			X		X	X	X	X	X	
14 m	8	37	4	3	1	0	X				JA(P)		X			X	X		X		
5 m	9	38	5	2	1	1			X	nie	Nicht für mich			X		X					
18 m	9	9	3	3	1	2			X		Prop+JA-	X		X		P	P	X	X	P	X
21 m	9	10	4	2	3	0		X			JA+	XX	X								
26 m	10	36	5	2	2	1		X						X		-----		P	X	X	
16 m	12	3	4	3	3	2							X							X	
8 m	14	2	7	5	2	0	X	X	X		JA+(P)	XX	X			X	X	X	X	X	-----
11 w	3	32	2	1	0	0				nie				X		P			X		
1 w	5	10	3	2	0	0	X					X	X				X	X	X	X	-----
23 w	5	0	4	1	0	0								X		X			X		X
3 w	6	15	4	2	0	0	X		XX		JA-/ASD-	XX				X	X	X	X	X	X
28 w	6	23	2	2	1	1	X			nie		XX	X			P				X	
10 w	7	3	3	2	1	1	X			R	Noch nicht	XX	X			X		X		P	
6 w	8	11	4	2	1	1				Noch nicht	denkbar			X		X	X	X	X	X	
9 w	9	20	5	3	1	0	X			nie		X		X		X			X		
12 w	9	19	4	2	2	1	X		XX	R	SV	XX		X		P	X	X		X	X
17 w	9	28	4	3	1	1			X		JA+/-	X	X			X		X	X		
22 w	9	6	4	2	3	0	X		XX	K	JA-	X	X			X	P	X	X	X	X
25 w	10	11	5	2	1	2	X		XX	R	JA+			X		X	P	X	P	X	P
29 w	10	1	4	3	3	0				R/K		X	X			X			X		
2 w	11	23	5	3	1	2	X		BO	S-Psy	JA-/ASD(P)	XX		X		X	P	X	P	X	P
13 w	11	32	6	3	0	2			X					X				X	X		
15 w	12	4	5	3	2	2					EBSt		X						P		
27 w	10	6	4	2	4	0				R/K	JA-/Poliz	X		X		P	X		X	X	X
4 w	13	21	4	3	4	2	X		X	S-Psy	JA-				X		P	X	X	X	P
7 w	14	28	6	3	2	3	X				JA-	XX		X		X	X	X	X	X	P
19 w	14	25	5	3	2	4			X		HO+JA-	X		X		X	P	P	X	X	X

Inter- view- part- ner	DA	Wie- der- wahl	Stör- run- gen insge- samt	Anzahl Belastungen im Unterricht			Erhöhter Ar- beitsaufwand		Über- lastung	Eingeforderte Unterstützung		Starke Bindung zu den Schülern	Wirksamkeit		Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen			Konflikte durch Intervention				
				Unter- richt.	Org.	AHy	TM	Allbew.		Karriere	Personen		Instituti- onen	nh	temp	w	Unter- stüt- zung	Schü- lerbeob- achtung	Bera- tung	Konkur- renz	Gewissen	Kompe- tenz
8	2	JN	14	7	5	2	0	x	x	x		JA+(P)	xx	x	x	x	x	x	x	x	x	x
1	10	N	5	3	2	0	0	x					x	x			x	x	x	x	x	x
6	11	J	8	4	2	1	1				Noch nicht	denkbar			x	x	x	x	x	x	x	x
3	15	JN	6	4	2	0	0	x		xx		JA- / ASD-	xx			x	x			x	x	x
9	20	JN	9	5	3	1	0	x			nie		x						x			
4	21	JN	13	4	3	4	2	x		x	S-Psy	JA-		x	x	P	x	x	x	x	x	P
2	23	JN	11	5	3	1	2	x		BO	S-Psy	JA-/ASD(P)	xx	x	x	P	x	x	P	x	x	P
7	28	J	14	6	3	2	3					JA-	xx	x	x	x	x	x	x	x	x	P
5	38	JN	9	5	2	1	1			x	nie	Nicht für mich				x	x					P
10	2	J	7	3	2	1	1	x			R	Noch nicht	xx	x						x		
16	3	JN	12	4	3	3	2							x						x		
15	4	JN	12	5	3	2	2							x					P			
18	9	JN	9	3	3	1	2		x	x	Prop+JA-		x		P	x	x	x	P	x	x	x
12	19	JN	9	4	2	2	1	x		xx	R	SV	xx	x	P	x	x			x	x	x
19	25	JN	14	5	3	2	4		x	x		HO+JA-	x	x	x	P	x			x		x
17	28	J	9	4	3	1	1			x		JA+/-	x	x		x	x			x		
11	32	J	3	2	1	0	0				nie			x	P				x			
13	32	N	11	6	3	0	2			x				x					x			
14	37	JN	8	4	3	1	0	x				JA (P)		x		-----	x			x		-----
23	0	J	5	4	1	0	0					möglich			x				x			x
29	1	J	10	4	3	3	0				R/K		x	x					x			
22	6	J	9	4	2	3	0	x		xx	K	JA-	x	x	x	P	x		x	x	x	x
27	6	J	10	4	2	4	0				R/K	JA-/Poliz	x	x	P	x		x	x	x	x	x
21	10	J	9	4	2	3	0		x	x		JA+	xx	x								
25	11	JN	10	5	2	1	2	x		xx	R	JA+		x	x	P	x		P	x	x	P
24	12	J	6	3	1	2	0	x				JA-		x	x	x			x	x	x	-----
20	26	J	5	2	1	1	1		x					y	P				y			y
28	23	J	6	2	2	1	1	x			nie											
26	36	JN	10	5	2	2	1	x			-----	JA-/+										

Tab. A15: **Schulspezifische** Merkmalsanordnung mit Sortierung nach **Dienstalter**

