

Carl-Auer



Christa Hubrig/Peter Herrmann

Einführung in die systemische Schulpädagogik

2012

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)	Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Friedrichshafen)	Dr. Wilhelm Rotthaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Bernhard Blanke (Hannover)	Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)	Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Alfter bei Bonn)	Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Dr. Barbara Heitger (Wien)	Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)	Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)	Prof. Dr. Fritz B. Simon (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)	Dr. Therese Steiner (Embrach)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Potsdam)	Prof. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)	Karsten Trebesch (Berlin)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)	Bernhard Trenkle (Rottweil)
Prof. Dr. Friedebert Kröger (Heidelberg/Schwäbisch Hall)	Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler (Köln)
Tom Levold (Köln)	Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Kurt Ludewig (Münster)	Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Dr. Burkhard Peter (München)	Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)	Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)	

Umschlaggestaltung: Uwe Göbel
Satz: Verlagsservice Hegele, Heiligkreuzsteinach
Printed in Germany
Druck und Bindung: Freiburger Graphische Betriebe, www.fgb.de

Erste Auflage, 2012
ISBN 978-3-89670-863-2
© 2012 Carl-Auer-Systeme Verlag
und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg
Alle Rechte vorbehalten

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

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie Interesse an unseren monatlichen Nachrichten
aus der Vangerowstraße haben, können Sie unter
<http://www.carl-auer.de/newsletter> den Newsletter abonnieren.

Carl-Auer Verlag GmbH
Vangerowstraße 14
69115 Heidelberg
Tel. 0 62 21-64 38 0
Fax 0 62 21-64 38 22
info@carl-auer.de

Der systemische Ansatz, der Denken und Verhalten von Individuen in den Rahmen ihrer sozialen Systeme stellt, ist ein elaboriertes Vorgehen. Er hat sich in Organisationsentwicklung, Supervision und Coaching, Beratung und Therapie bewährt. Im Schulsystem und in der pädagogischen Praxis beginnt man erst in jüngster Zeit, sich damit auseinanderzusetzen.

Lehren und Lernen in der Schule ist ein in komplexen Wechselwirkungen verlaufendes Geschehen, dessen neuronale Grundlagen inzwischen erforscht werden und zum Teil bekannt sind. Der Extrakt der interdisziplinären Forschung zur Pädagogik lautet: Lehren und Lernen gelingt am besten, wenn es im Rahmen kooperativer Beziehungen ressourcen- und lösungsorientiert geschieht.

Die Theorie mag Lehrern einleuchten, sie umzusetzen jedoch gelingt in der Schulrealität noch zu wenig, wie die empirische Schulforschung zeigt. Den Ursachen nachzugehen ist ein Thema des Buches; Bedingungen für das Gelingen von Schulpädagogik und erprobte Fortbildungskonzepte zu beschreiben ist sein Hauptziel.

Der Aufbau des Buches

Das *erste Kapitel* geht von betriebswirtschaftlichen Standards aus, die auch für das Schulsystem, den größten Dienstleistungsbereich in der Volkswirtschaft, gelten. Die Schulforschung gibt Auskunft, inwieweit die Umsetzung der Standards gelingt. Studien zur »Beziehung von Eltern und Bildungseinrichtungen«, zur Lehrer-Schüler-Beziehung und zum »Engagement und Disengagement von Schulleitern, Lehrern und Schülern« liefern die empirischen Daten.

Im *zweiten Kapitel* wird ressourcen- und lösungsorientiertes Handeln aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und den dynamischen Systemtheorien abgeleitet. Die Konzepte ermöglichen ein systemisches Verständnis der Organisation Schule, aus dem sich Prinzipien für eine gelungene Organisation ergeben. Mit Blick auf den einzelnen Lehrer werden – auch durch Beispiele –

Handlungsstrategien in Unterricht und Beratung dargestellt. Eine systemtheoretische Analyse von Alltagskonflikten in der Schule zeigt Möglichkeiten für ihre Lösung auf. Relativ einfach umsetzbare Regeln für zielführendes Kommunizieren von Lehrpersonen schließen das Kapitel ab.

Das *dritte Kapitel* widmet sich dem Beitrag der Hirnforschung zur Pädagogik. Neurobiologische Fakten sind objektive Vorgaben für den Lehrer: Demnach werden fachliches und soziales Lernen am besten durch emotional positive Erfahrungen in der Schule ermöglicht. Hierfür sind unterstützende Erziehungskontexte für Kinder und Jugendliche unabdingbar. Fehlen sie in ihrer Entwicklung, hat das schwerwiegende Folgen für ihren Schulerfolg. Die Erziehenden selbst stehen in der Tradition von zwei sehr unterschiedlichen Erziehungspraktiken in unserer Kultur, die sie weitergeben. Die Schlussfolgerungen, die sich aus der systemtheoretischen und neurobiologischen Analyse von Lehr-Lern-Prozessen für die Schulpädagogik ergeben, schließen das Kapitel ab.

Das *vierte Kapitel* hat »systemisch-lösungsorientierte Fortbildungen« zum Thema. Wir stellen Leitlinien für die pädagogische Kommunikation sowie Didaktik und Inhalte unserer Weiterbildungen für Lehrer, Schulleiter und Fachleiter dar. Schließlich werden die Faktoren, welche bei der Einführung von systemischen Projekten in eine Schule zu berücksichtigen sind, beschrieben. Aus der Evaluation unserer Fortbildungen ergibt sich: Systemische Schulpädagogik reduziert den Alltagsstress von Lehrern nachhaltig und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Lehr-Lern-Erfolgen.

Das *fünfte Kapitel* bringt einen Ausblick auf Erfordernisse einer nachhaltigen Schulpolitik.

(Hinsichtlich der Lesbarkeit des Textes wurde in der Regel das maskuline grammatische Geschlecht [lat. *homo* = »der Mensch«] gewählt.)

Zum Manuskript

Gesamtkonzeption, Gliederung und Text – mit Ausnahme der Abschnitte »Die Organisation Schule« (2.3) und »Systemisch-lösungsorientierte Weiterbildung von Schulleitern« (4.2), die Peter Herrmann geschrieben hat – wurden von Christa Hubrig erstellt.

1 Ergebnisse der empirischen Schulforschung in Deutschland

Das Bildungssystem ist der größte Dienstleistungsbereich in einer modernen Gesellschaft. Mit seinem »Produkt« (junge Menschen mit Wissens- und Verhaltenskompetenzen und entsprechenden Zertifikaten) erbringt es Leistungen, die für alle Unternehmungen der Volkswirtschaft unabdingbare Voraussetzung sind. Das allgemeine Ziel im Gesamt der produzierenden »Lernstätten« des Schulsystems ist zum einen, die kulturellen Qualifikationen, welche die Gesellschaft und Wirtschaft braucht, an die nächste Generation weiterzugeben, zum anderen und Eigentlichen, jedem Menschen ein selbstbestimmtes, menschenwürdiges Leben zu ermöglichen.

In der Ökonomie geht es um die *effiziente* Organisation von Produktionsprozessen. »Effizienz« ist zwar ein Unwort im pädagogischen Bereich, dennoch geht es auch hier um den optimalen Einsatz der »Ressourcen« (Kompetenzen von Schulleitern, Lehrern, Schülern und Eltern) bei der Organisation von Lernprozessen. Die empirische Schulforschung gibt Aufschluss darüber, welche Variablen für das Ergebnis entscheidend sind.

1.1 Zusammenarbeit von Eltern und Bildungseinrichtungen

Das Institut für Demoskopie Allensbach hat die Studie *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung – Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland* (2011) durchgeführt, welche die Vodafone-Stiftung Deutschland herausgegeben hat. Der Bildungsforscher Klaus Hurrelmann nimmt darin zu den Ergebnissen Stellung. Die Studie mache

»mit großem Nachdruck darauf aufmerksam, dass Eltern eine Schlüsselrolle im Bildungsprozess und damit auch in der Bildungspolitik einnehmen. Die wichtigste Schlussfolgerung [...] ist deshalb, Eltern viel besser als vorher vorzubereiten und sie darin zu unterstützen, eine Kooperation mit den öffentlichen Erziehungseinrich-

tungen im Sinne einer Erziehungspartnerschaft einzugehen. Diese Unterstützung muss alle Eltern erreichen, auch die bisher zurückhaltenden und zögerlichen« (ebd., S. 28).

Bildungsziele der Eltern

Die meisten Eltern aus allen Bevölkerungsschichten haben das gleiche Ziel:

»Sie wollen, dass ihre Kinder in Leistungsfähigkeit, sozialer Verantwortlichkeit und Selbstständigkeit gestärkt werden« (ebd., S. 29).

Doch die Befragung zeigt, dass der Bildungshintergrund der Eltern in hohem Maße die Schulkarriere der Kinder bestimmt: Über 90 % der Eltern aus höheren Schichten streben das Abitur für ihre Kinder an, während dies nur etwa 40 % der Eltern mit geringerem Bildungshintergrund tun. Tatsächlich besuchen knapp 80 % der Kinder von Eltern mit höherer Schulbildung und nur jedes dritte Kind aus »bildungsfernen« Familien das Gymnasium. Die Hälfte der Eltern aus sozial schwächeren Schichten wünscht sich mehr staatliche Unterstützung bei der Kinderbetreuung und -erziehung (ebd., S. 13). Besonders stark ist der Wunsch nach mehr staatlicher Hilfe bei türkischstämmigen Eltern (59 %). Der gleiche Anteil von ihnen zweifelt an der Chancengleichheit ihrer Kinder.

Die Leistungsanforderungen in der Schule sollten jedoch nicht verringert werden. Die meisten Eltern wünschen sich »strenge Lehrer«, die Disziplin und Ordnung im Unterricht herstellen. Nur 22 % aller befragten Eltern sind für eine nachträgliche Herabsetzung der Leistungskriterien, wenn viele Schüler das Abitur nicht bestehen.

Unterschiedliche Bildungskonzeptionen in Europa

Hurrelmann macht für die Schichtabhängigkeit des Schulerfolgs in Deutschland die *Sozial- und Bildungspolitik* der letzten Jahrzehnte verantwortlich, die sich von der in anderen europäischen Ländern unterscheidet. Die Bildungspolitik in Deutschland habe sich bislang an einem konservativen Familienbild orientiert, wonach die *Eltern* vornehmlich für die Erziehung ihres Kindes und seine Schullaufbahn verantwortlich sind. Aufgrund der Erfahrungen im Nationalsozialismus ist das Eingreifen des Staates in die

Familie verpönt, mit der Konsequenz, dass die Kinder in Deutschland sozusagen »auf Gedeih und Verderb« auf ihre Eltern angewiesen seien.

Bei der Sozial- und Bildungspolitik in Deutschland wird erheblich mehr in die *soziale Sicherung* der Familie als in die *Bildung der Kinder* investiert, während es im skandinavischen Modell sowohl um den *Statuserwerb* durch Bildung als auch um die *Statussicherung* durch Sozialleistungen geht. In der marktorientierten angelsächsischen Tradition sichert der Staat den Bürgern eine *gute Ausgangsposition*, den weiteren Lebensweg muss der Erwachsene am »Markt« selbst gestalten (Hurrelmann 2011, S. 29).

Das hat zu unterschiedlichen Konsequenzen geführt: In den skandinavischen Staaten und in Großbritannien besucht ein sehr viel höherer Anteil der Kinder als in Deutschland vorschulische Einrichtungen. Ein besonderes Merkmal des deutschen Bildungssystems ist das sehr frühe Tracking, das heißt die Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Schulformen. Das geschieht in der Regel mit zehn Jahren, während in den anderen europäischen Ländern die Schüler erst mit 14 oder 16 Jahren unterschiedlichen Schulformen zugewiesen werden. In Deutschland gehe man davon aus, dass mit Abschluss der Grundschulzeit die Leistungskapazität eines Kindes voll entfaltet sei. Durch diesen Ansatz gelinge es dem deutschen Schulsystem viel weniger, wie der internationale Vergleich zeige, fehlende Bildungsimpulse im Elternhaus auszugleichen.

Die föderale Bildungs- und Schulpolitik in Deutschland hat auf diese Befunde in jüngster Zeit mit strukturellen Reformen reagiert.

Notwendige Maßnahmen der Bildungspolitik

Die Studie *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung* macht deutlich,

»dass alle Eltern für eine Hilfe und Unterstützung offen sind und gerade die sozial benachteiligten Eltern keinen Hehl daraus machen, von den komplexen Bildungsanforderungen an ihre Kinder überfordert zu sein« (S. 31).

Hurrelmann schlägt als dringliche Maßnahme vor, die Bildungsreformen stärker als bisher mit Elterntrainings zu begleiten:

»Wenn Eltern laut Grundgesetz eine Schlüsselposition eingeräumt wird, dann müssen sie auch in die Lage versetzt werden, sie kompetent auszufüllen« (S. 31).

Die vom Kinderhilfswerk World Vision geförderte 2. Kinderstudie (2010) zeigt, welche Wünsche die Kinder selbst für die Gestaltung ihrer Lebenswelt haben. Kinder aus sozial schwachen Familien sind in der Freizeit oft sich selbst überlassen und sitzen vor dem Fernseher oder Computer. Doch alle Kinder wünschen sich die Aufmerksamkeit ihrer Eltern. Sie empfinden den Freiraum »nicht als positive Freiheit, sondern als Vernachlässigung« (S. 32).

Das notwendige Angebot zur Elternbildung sollte in die Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen direkt einbezogen sein und von den Erzieherinnen und Pädagoginnen dort vermittelt werden. Wenn die Trainingskurse automatisch an die Anmeldung des Kindes in der Institution geknüpft würden, »werden sie zur verbindlichen Gewohnheit, ohne im rechtlichen Sinn verpflichtend zu sein« (ebd.). Wenn Kindergärten und Schulen diese Aufgabe übernehmen, dann benötigen sie dazu Mitarbeiter, welche die Elternarbeit kompetent leisten können. Es müssten also auch Kommunikations- und Beratungstrainings für Pädagogen stattfinden, damit sie »mit Eltern aus der Unterschicht und/oder mit Migrationsgeschichte als ›Erziehungspartner‹ kooperieren können«.

Chancengerechtigkeit – Nachholbedarf in allen Bundesländern

Der von der Bertelsmann-Stiftung und dem IFS (2012) erstellte Chancenspiegel bewertet

»die Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der Schulsysteme in vier Dimensionen: Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe. An ihnen kann man ablesen, wie integrativ Schulsysteme sind, ob sie soziale Nachteile wettmachen, Klassenwiederholungen und Schulabstiege vermeiden, welche Lesekompetenzen sie vermitteln, wie viele Schüler sie zur Hochschulreife führen oder wie erfolgreich insbesondere Schulabgänger ohne oder nur mit Hauptschulabschluss sind, einen Ausbildungsplatz zu finden«.

1.2 Positives und negatives Lehrerverhalten

IFS-Direktor Wilfrid Bos betont, dass ausnahmslos alle Bundesländer Entwicklungsbedarf haben. Das Ausmaß der Unterschiede verdeutlichen einige Beispiele (Chancenspiegel, Pressemeldung vom 11.3.2012):

»In Sachsen besuchen drei von vier Schülern eine Ganztagschule, in Bayern nicht einmal jeder zehnte [...]. Ein regionales Gefälle zeigt sich auch im Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz, der in Bremen fast doppelt so hoch ist wie in Brandenburg [...]. In Sachsen etwa ist das Schulsystem vergleichsweise durchlässig: Die Chancen für Kinder aus unteren Sozialschichten auf einen Gymnasialbesuch sind relativ gut, nur wenige Schüler bleiben sitzen. Sachsen überzeugt [...] auch bei der Kompetenzförderung. Sowohl die leistungsstärksten als auch die leistungsschwächsten Schüler gehören deutschlandweit zu den besten ihrer Vergleichsgruppe.«

Jörg Dräger, Projektleiter der Bertelsmann-Stiftung, fasst zusammen (ebd.):

»Leistung und Gerechtigkeit sind im Bildungssystem kein Widerspruch – und dürfen es auch nicht sein. Gute Bildungspolitik strebt beide Ziele gleichermaßen an.«

1.2 Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht

Über Schülergewalt wird in den Medien ausführlich berichtet, während das Thema »Lehrergewalt« lange Zeit tabu war. Das hat sich inzwischen geändert.

Durchführung und Ergebnisse der Studien

An der Technischen Universität München wurde unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Edgar Schmitz die Studie *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht* (Schmitz, Voreck, Herrmann u. Rutzinger 2006) durchgeführt, und zwar im Hinblick darauf, ob es Motivation und Lernen der Schüler fördert oder hemmt (S. 7 f.). Um die Validität der Ergebnisse aufzuzeigen, stellen wir das Forschungsdesign der Studie hier dar.

In drei Voruntersuchungen wurden die Merkmale positiven bzw. negativen Lehrerverhaltens aus Schülersicht ermittelt. In

der ersten Hauptuntersuchung wurden 300 ehemalige Schüler (21–25 Jahre alt mit verschiedenen Schulabschlüssen) aufgefordert:

»Denken Sie bitte an Ihre Schulzeit zurück. Sie erinnern sich bestimmt an Lehrerinnen und Lehrer, bei denen der Unterricht Spaß bzw. keinen Spaß gemacht hat. Versuchen Sie, sich die Situation lebhaft vorzustellen. Bewerten Sie bitte folgende Aussagen anhand eines konkreten bzw. negativen Lehrerbeispiels. Wie hat sich diese/r Lehrerin/Lehrer verhalten? Diese/r Lehrerin/Lehrer ist mir positiv/negativ in Erinnerung, weil er/sie Schüler/innen [...]«.

Es folgen jeweils 28 positive bzw. negative Items, deren Einschätzung auf einer Ratingskala anzukreuzen war.

Der Fragebogen der zweiten Hauptuntersuchung hatte die Zielsetzung, den »guten«, angenehmen und sympathischen Lehrer und den »schlechten«, unangenehmen und unsympathischen Lehrer anhand typischer Merkmale zu kennzeichnen. 450 Personen sehr unterschiedlichen Alters wurden dazu befragt. »Gerechtigkeit«, »Humor«, »guter Unterricht« und »Unterstützung« wurden als positives Lehrerverhalten herausgestellt.

In der dritten Hauptuntersuchung mit 412 Schülern in beruflichen Schulen – zuzüglich einer Kontrollgruppe von 100 Lehramtsstudierenden – wurde neben dem Fragebogen eine offene Befragungsmethode angewandt. Die Schüler bzw. Studierenden wurden aufgefordert, eigene und beobachtete Verhaltensereignisse zu beschreiben.

Die Ergebnisse zu positivem und negativem Lehrerverhalten

Mehr als ein Drittel der Befragten berichten, dass sie positives Feedback und Unterstützung von Lehrern erhalten haben und von ihnen motiviert wurden, etwa 6 % haben keinerlei positive Erfahrungen mit ihren Lehrern gemacht (S. 6).

Negatives Lehrerverhalten reicht von fehlender Verstärkung, negativer Kritik, Erniedrigung, Drohung, Sarkasmus, unfairer Benotung bis hin zu physischer Gewalt. 12 % der Schüler und 18 % der Lehramtsstudenten berichten von erlebter physischer Gewalt, 31 % der Schüler und 46 % der Studenten haben schwere verbale Aggression erfahren, nur 1,5 % haben keinerlei negative Behand-

lung erfahren (S. 6). Sehr viele Schüler fühlen sich ungerecht benotet.

Die Wiener Studien

Zwischen 1997 und 2003 hat der Erziehungswissenschaftler Volker Krumm die Formen von Gewalt, die von Lehrern ausgeht, untersucht. Dazu wurden etwa 3000 Studenten in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach den »Kränkungen« durch Lehrer während ihrer Schulzeit befragt. Diese Studien ergänzen die Untersuchungen an der TU München, weil hier ausschließlich ehemalige Abiturienten befragt wurden. Seine Ergebnisse hat Krumm mit verschiedenen Themenstellungen veröffentlicht.

In der deutschen Stichprobe mit 1321 Befragten berichteten 176 Studenten, ungerecht beurteilt, beleidigt, bloßgestellt, angeschrien, beschimpft, verspottet, geschlagen worden zu sein. Davon reagierten knapp 90 % mit Zorn und Wut, 50 % mit Aggressionen, über 70 % wurde das Fach zuwider, zwei Drittel fühlten sich unsicher, entmutigt und hatten Angst vor den Stunden dieser Lehrkraft (Krumm 2003). Die Gültigkeit der Befunde konnte in einer Befragung von Lehrern und Eltern bestätigt werden.

In dem Artikel *Du wirst das Abitur nie bestehen* (Krumm u. Weiß 2001) beschreiben die Forscher die Art und Weise, wie Lehrer ihren Schülern »Unfähigkeit« attestieren. Konkret waren das Formulierungen wie »Du bist (oder: Sie sind) dumm«, »unfähig«, »idiotisch«, »hirnverbrannt«, »Du kannst nicht denken«. Oft wird dabei das Fach erwähnt, für das Einzelne, »die meisten« oder »die Mädchen« »zu blöd«, »total unbegabt« seien.

Krumm resümiert:

»Erklärt ein Lehrer einen Schüler als *dumm, unfähig, unintelligent, unbegabt*, sagt er ihm, er *gehöre nicht an diese Schule*, oder prognostiziert er, dass er das Schulziel nicht erreichen wird, dann spricht er ihm die Existenzberechtigung an der Schule ab. Ein schlimmeres Einzelurteil kann es für einen Schüler [...] kaum geben, das erklärt die heftigen Emotionen, die die geschilderten Attributionen auslösen, und erklärt auch, dass die Kränkungen [...] 75 % der Studenten heute noch beschäftigen.« (S. 246 f.; Hervorh. im Orig.)

Theorien zur Erklärung von negativem Lehrerverhalten

Empirische Forschung sucht ihre Ergebnisse mit Theorien zu erklären. Die Münchner Forscher haben dazu die »Frustrations-Aggressions-Hypothese« (Frustrationen lösen automatisch aggressive Impulse aus) und das Konzept der »instrumentellen Gewalt« (aggressives Verhalten dient der Erreichung eines bestimmten Ziels) herangezogen. Da aggressives Verhalten auch häufig von Schülern ausgeht, sprechen die Forscher auch von der »Provokations-Aggressions-Hypothese« (Schmitz et al. S. 84 ff.).

Das Kernproblem nach Meinung der Münchner Forscher ist: Warum handeln unter gleichen Umgebungsbedingungen die einen Lehrer aggressiv, die anderen nicht?

Persönlichkeitsbezogene Konzepte können negatives Lehrerverhalten erklären.

- a) *Aggression aus Machtstreben*: Der Lehrer ist überzeugt, dass er von Amts wegen in erster Linie Disziplin, Ordnung und Ruhe herstellen muss und dass alle Mittel dafür legitim sind (ebd., S. 92 ff.).
- b) *Leistungsmotiv und Leistungsangst*: Als Lehrer möchte man mit Schülern Lernerfolge erleben. Misserfolge sind unvermeidlich, man kann sie entweder auf sich selbst zurückführen und eventuell resignieren, oder man macht die Schüler dafür verantwortlich, etwa in der Art: Sie haben »eine zu geringe Vorbildung, sie sind dumm, faul, undiszipliniert«, »Die Jugend heutzutage ist generell ungehorsam, faul, nur auf Spaß aus, eine Fun-Generation, auf die die Medien großen Einfluss haben«.

Der Lehrer zeigt dann negatives Verhalten, wenn er der Überzeugung ist, dass »hartes Durchgreifen« das beste Mittel sei, um seine Leistungsziele zu erreichen (ebd., S. 95 ff.).

- c) Lehrer mit einer negativistischen Einstellung sind für *Wahrnehmungsverzerrungen* anfällig: Sie stereotypisieren Schüler nach äußeren (Ethnie, Sprechstil) oder inneren Merkmalen (Charakter), aus denen sich ihr Verhalten ergebe (ebd., S. 107).

Unmittelbare Folgen von negativem Lehrerverhalten

Zu den unmittelbaren Folgen negativen Lehrerverhaltens zählen Verhaltensreaktionen der Schüler wie Nachlassen oder Verwei-

gern der Mitarbeit, aktive Störung des Unterrichts, aggressive Aktionen gegen Lehrer bis hin zu Schulschwänzen. Dieses Schülerverhalten kann dann zu einem spezifischen Belastungsfaktor für die Lehrer werden.

Zu den

»inneren Schülerreaktionen auf negatives Lehrerverhalten zählen die Minimierung der Anstrengungsbereitschaft, eine allgemeine Demotivierung, emotionale und psychosomatische Reaktionen wie heftige negative Gefühle wie Wut, Zorn, Trotz, Rachegefühle sowie Unwohlsein bis hin zu innerer Blockade, Verkrampfung und Erbrechen und einer Erhöhung der Aggressionsbereitschaft« (Schmitz et al. 2006, S. 119).

Die am häufigsten genannte, unmittelbare Schülerreaktion ist: »Ich verliere die Lust am Lernen.«

Spätere Folgen des negativen Lehrerhaltens

Um etwas über mögliche Spätfolgen negativen Lehrerhaltens zu erfahren, befragte man 450 ehemalige Schüler: »Wenn Sie an Ihre Lehrer/innen denken, haben diese Lehrkräfte irgendeinen Einfluss auf ihr weiteres Leben gehabt?«

Die Ergebnisse der Studie: Ein großer Teil der Befragten hat mit Ablehnung und Vermeidung des Fachs reagiert. Die Feststellung »Ich verliere die Lust am Lernen« wird von der Hälfte als zutreffend bezeichnet.

Wertesysteme der Lehrer

Die Münchner Forscher stellen zusammenfassend fest:

»Typisch für eine eher überdauernde negative Lehrereinstellung im Sinne eines übergeordneten, verhaltensführenden Wertesystems sind die Präferenz der sog. Sekundärtugenden Disziplin, Ordnung, Pünktlichkeit, autoritärer Führungsstil etc. und weitgehend änderungsresistente Leitbilder sowie die damit einhergehende Geringschätzung oder gar Angst vor Veränderung, Entwicklung, Eigenverantwortung [...], weil dieses alles ›Unordnung‹ erzeugen könnte. Dagegen bewirkt eine positive Einstellung zu Schülern, ebenfalls als Ausdruck des übergeordneten, verhaltensführenden Wertesystems, positives Lehrerverhalten. Dieses wird im Wesentlichen reaktives positives Schülerverhalten evozieren« (Schmitz et al. 2006, S. 131 f.).

Maßnahmen zur Einstellungs- und Verhaltensänderung der Lehrer

Unterricht gelingt nach allgemeiner Auffassung in einem guten Klassenklima, das heißt insbesondere auch: im Rahmen einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung. Nach Ansicht der Münchner Forscher müssten Weiterbildungen die *Sozialkompetenz* der Lehrer schulen. Sie müssten in erster Linie eine Veränderung der *Einstellung* zu Schülern und entsprechende *Verhaltensänderungen* bewirken. Doch es dürfte schwierig sein, Lehrer mit dem änderungsresistenten Wertesystem für entsprechende Fortbildungen zu gewinnen.

1.3 Engagement und Disengagement von Lehrern, Schulleitern und Schülern

An der Technischen Universität München wurde eine weitere Studie – mit dem Titel *Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern* (Schmitz u. Voreck 2011) – durchgeführt. Die Leitfrage der Untersuchung ist im Vorwort formuliert: »Warum engagieren sich die einen, während die anderen innerlich kündigen?«

Theoretischer Rahmen der Studie

Die Forscher ziehen die Kontrolltheorie der Selbstregulierung von Carver und Scheier (2001) heran. Danach wird jenes Verhalten als selbstregulierend betrachtet, bei dem Menschen aktiv die »Selbstkorrektur« von zielgerichtetem Verhalten innerhalb der jeweiligen Umweltbedingungen vornehmen. Wahrgenommene Abweichung vom Zustand des Zielgerichtetseins löst korrekatives Verhalten aus. Treten Schwierigkeiten bei der Zielverfolgung ein und gelingt es fortdauernd nicht, die Hindernisse zu überwinden, dann erlebt dies der Betroffene als Kontrollverlust. Das kann je nach persönlicher Disposition zu Disengagement auf der Verhaltensebene, auf der Ebene der Zielsetzungen oder sogar auf der Ebene des beruflichen Selbstbildes und der Lebensplanung führen. Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen haben Lehrer und Schüler. In ihren Beziehungskontexten werden diese Erwartungen mehr oder weniger erfüllt. »Innere Kündigung« kann als eine Reaktion auf Kontrollverlust betrachtet werden.

Mit den heute zu Verfügung stehenden wissenschaftlichen Evaluationsmethoden können nur linear-kausale Zusammenhänge erfasst werden. Man kann nur messen, welcher »Input« jeweils zu welchem »Outcome« führt. Die Wechselwirkungen zwischen den Personengruppen sind damit nicht direkt erfassbar. Mit dem Konzept der »psychologischen Verträge« im Sinne von informellen gegenseitigen Verpflichtungen bzw. Verpflichtungserwartungen suchten die Forscher die methodische Krux zu umgehen. Mit der »Reziprozitätsnorm« wird ein Maßstab für den Grad der Erfüllung bzw. Enttäuschung der jeweiligen Erwartungen definiert. Auf die Ist-Soll-Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Erfüllung kann unterschiedlich reagiert werden. Die Autoren haben ein Fünfstufenmodell entwickelt, dessen letzte Stufe »Burn-out« und »Dienstunfähigkeit« ist.

Disengagement durch Verletzung der Reziprozitätsnorm

Zur Lehrerbelastung gibt es mehrere empirische Untersuchungen (vgl. Rothland 2007). Nach der Studie von Schaarschmidt (2005) erleben Lehrer »schwierige Schüler« und »zu große Klassen« als stärkste Belastung. Die Anforderungen ihrer Arbeit können sie unterschiedlich gut bewältigen: auf gesunde Weise engagiert (unter 20 %), sich überfordernd (etwa 30 %), sich selbst schonend (etwa 20 %) und resigniert (etwa 30 %). Mehr als 50 % der Lehrer fühlen sich überlastet. Nach der Studie von Joachim Bauer (Unterbrink et al. 2008) setzt ihnen »aggressives Verhalten von Schülern und Eltern« am meisten zu. Ungünstige Formen der Belastungsbewältigung werden als Ursache psychischer und psychosomatischer Erkrankung von Lehrern angesehen. Indikatoren für Belastung sind wie in der Burn-out-Forschung »Erschöpfung« und »Dehumanisierung« (die Schüler werden nicht mehr als Personen wahrgenommen) und die »Anzahl der Fehltage«. Aktuell scheidet jede zweite Lehrperson vorzeitig aus dem Berufsleben aus (Schmitz u. Voreck 2011, S. 186).

Die höchste signifikante Differenz zwischen »Engagierten« und »Disengagierten« zeigte sich in der Studie bei der *sozialen* Belastung. Mangelnde Lernbereitschaft und schlechte Disziplin der Schüler stehen in relativ enger Beziehung zur »inneren Kündigung«. An zweiter Stelle folgt die Belastung durch fachfremden

Unterricht, durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen, durch Schüler mit Migrationsgeschichte sowie Probleme mit Kollegen und Erziehungsberechtigten. Zu große Klassen dagegen spielen keine herausragende Rolle.

Der Bruch der psychologischen Verträge

Die Enttäuschung gegenseitiger Erwartungen wird in der Studie als Bruch des psychologischen Vertrags und als Grund für Disengagement von Lehrern, Schulleitern und Schülern angesehen.

Einstellung der Lehrer zu Schülern

Alle Lehrer haben die gleichen Erwartungen an ihre Schüler, sie sollen »nicht stören, »sich Mühe geben«, »das Bemühen des Lehrers anerkennen« und ihn »respektieren«.

Um die Einstellung der Lehrer zu ihren Schülern zu messen, wurde ein Fragebogen mit Ratingskalen entwickelt. Etwa ein Drittel der Befragungsstichprobe (N = 1643) haben mit Sicherheit keine negative Einstellung zu ihren Schülern, etwa ein Viertel der Lehrer sind hochgradig negativ eingestellt. Letztere sehen ihre Erwartungen an die Schüler substanziell weniger erfüllt als die positiv Eingestellten.

Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit die negative Einstellung zu Schülern mit psychischen Symptomen korreliert. Besonders bei klinisch auffälligen Lehrpersonen bestehen das Gefühl der Überbeanspruchung durch die Schüler, das Gefühl der mangelnden Selbstwirksamkeit und die Unfähigkeit, Erfolge wahrzunehmen. Die genauere Analyse zeigt, dass die Tendenz zum Disengagement und die negative Einstellung zu Schülern zusammen mit den Skalen, die auf Neurotizismus deuten, einen Symptomkomplex bilden.

Disengagement von Schulleitern

Auch Vorgesetzte können ihr Engagement verringern und ihren Mitarbeitern »innerlich kündigen«. Dies ist allerdings eher selten der Fall. Schulleiter können sich in zwei Richtungen disengagieren, gegenüber ihren Lehrern und gegenüber der Schulaufsichtsbehörde.

Für die Untersuchung wurden 240 Schulleiter schriftlich befragt. Sie erwarten u. a. von ihren Lehrern, dass sie »Anordnun-

gen voll erfüllen, Bericht erstatten, nicht dreinreden, mich fragen, belastungsfähig sind, nicht auf Lob warten« (Schmitz u. Voreck 2011, S. 319). Aus Sicht der Schulleiter wird ein Großteil dieser Erwartungen von vielen Lehrern nicht erfüllt und somit der »psychologische Vertrag« gebrochen. Schulleiter, die innerlich gekündigt haben, haben stärker als Engagierte das Gefühl, »mehr zu investieren, als zurückzubekommen«, sie sind mehr »enttäuscht« und würden manche Lehrer gerne »hinausschmeißen« (S. 323 f.).

Zusätzlich wurde der Zusammenhang zwischen Vertragsbruch und innerer Kündigung der Schulleiter ermittelt. Die Frage »Würden Sie kündigen, wenn Sie kündigen könnten?« bejahten etwa 75 %. Verantwortungsbewusstsein und Beamtenstatus jedoch erschweren die tatsächliche Kündigung, so wollten 218 engagiert weiterarbeiten, während nur 22 Personen innerlich gekündigt hatten.

Lehrererwartungen an Schulleiter

Lehrer erwarten von der Schulleitung einen kooperativen Führungsstil, das heißt, dass sie »über Wichtiges früh informiert« und in »Entscheidungen eingebunden« werden wollen; sie erwarten, dass »Maßnahmen begründet« werden wollen und dass sie von der Schulleitung »Anerkennung und Rückmeldungen« bekommen (S. 169). Negativ bewerten Lehrer folgende Verhaltensweisen von Schulleitern und Erlebnisse, für die sie die Schulleitung verantwortlich machen: »Mein Schulleiter informiert mich unvollständig«, »Er befiehlt gern«, »Ich ärgere mich häufig im schulischen Alltag«, »Unser Schulklima halte ich für schlecht«, »In meiner Schule funktionieren nur wenige Dinge richtig«, »Bei mir bleibt viel Unangenehmes hängen« (S. 170). Die Lehrer sehen also Mängel in der Führung der Schule, der psychologische Vertrag wird aus ihrer Sicht durch die Schulleitung gebrochen. Neben dem Schülerverhalten ist dies der wichtigste Faktor für ihre innere Kündigung.

Die Forscher vermuten, dass es auf beiden Seiten keine Klarheit über die gegenseitigen informellen Erwartungen gibt, da darüber kaum kommuniziert wird. Hier wäre ein wichtiger Ansatzpunkt für die Verbesserung der Beziehungen zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium.

Disengagement von Schülern

Auf der Grundlage von Voruntersuchungen wurde eine anonyme Befragung von 520 Schülern an Berufsschulen durchgeführt. Signifikante Unterschiede zwischen engagierten und disengagierten Schülern betrafen die »Identifikation mit der Schule«, die »Zufriedenheit mit dem Unterricht« sowie »Frustration« und »Enttäuschung« durch die Lehrer. Dabei ergab sich folgende Rangfolge: Die Schüler erwarten, dass die Lehrer »gerecht« sind, »nicht gleich ausflippen oder schimpfen«, »alle Schüler gleichbehandeln«, »Verständnis haben, wenn ich nicht gut drauf bin«, »meine Meinung ernst nehmen«, »im Unterricht auch mal einen Spaß machen«, »merken und mich loben, wenn ich mich anstreuge« und »geduldig« sind. Negative Werte in diesen Punkten weisen auf einen Bruch des psychologischen Vertrags hin. Die disengagierten Schüler fühlten sich signifikant stärker enttäuscht als die engagierten, ihre Erwartungen an die Lehrer werden weniger erfüllt, sie fühlen sich deutlich ungerechter behandelt. Diese Ergebnisse zeigen die große Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Zufriedenheit und den Schulerfolg der Schüler.

1.4 Zusammenfassung

Engagement, Professionalität und Unterrichtsqualität kennzeichnen nach Andreas Helmke (2009) einen fähigen Lehrer und ermöglichen erfolgreiches Unterrichten.

Nach Auffassung der Münchner Forscher kann Disengagement auch als »Selbstschutz« verstanden werden.

Grundlegend dafür sind

- »das Ausbleiben erwarteter positiver Ereignisse
- die Verletzung der Reziprozitätsnorm
- die Wahrnehmung von Kontrollverlust infolge andauernder Misserfolge, die aus den mangelhaft geschulten sozialen Kompetenzen resultieren [...].
- Daneben können weitere spezifische situative, systemische und persönliche Gründe eine Rolle spielen, z. B. unter einer unfähigen Schulleitung arbeiten zu müssen, die häufig überhöhten Ziele von Berufsanfängern und emotionale Labilität« (Schmitz u. Voreck 2011, S. 383).

1.5 Maßnahmen und Schlussfolgerungen

Die Mängel im deutschen Schulsystem sind nach Ansicht des konstruktivistischen Didaktikers Kersten Reich (2011): »[...] zu viel Stoff, zu wenig gute Beziehungen, zu viel Selektion«.

Im Mittelpunkt der von Schmitz und Voreck (2011) vorgeschlagenen Maßnahmen stehen die notwendige Vermittlung von psychologischem Wissen sowie die Schulung der sozialen Kompetenz in der Lehreraus- und -fortbildung. Ohne Kenntnis der psychosozialen Gesetzmäßigkeiten bleibe Unterrichten mehr oder weniger ein »bloßes Herumtappen«:

»Kern aller Maßnahmen muss die Förderung des prozeduralen Wissens (Fertigkeiten, Können in der Anwendung) sein im Sinne der Schlüsselqualifikationen in der sozialen Kompetenz und im didaktischen Handlungswissen« (S. 286).