

**PÄDAGOGISCHE KOMPETENZ ANGESICHTS
SUBJEKTIVER BELASTUNGSMERKMALE VON
ANGEHENDEN LEHRERINNEN UND LEHRERN AN
HAUPTSCHULEN**

**Dissertation an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

vorgelegt im März 2002
von Sylvia Anderson
aus Karlsruhe

1. Berater: Prof. Dr. Rosemarie Boenicke

2. Berater: Prof. Dr. Karl Ludwig Holtz

Fach: Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	7
1. Einführung	9
2. Pädagogischer Auftrag	13
2.1. Kindheit und Erziehung	13
2.2. Rousseaus Vision von Kindheit und Erziehung	16
2.3. Schleiermachers Grundsätze für Kindheit und Erziehung – „Allgemeine Maximen für pädagogische Thätigkeiten“ –	21
2.3.1. Friedrich Schleiermacher	21
2.3.2. Die Behütung	24
2.3.3. Die Gegenwirkung	29
2.3.4. Die Unterstützung	34
2.3.5. Zusammenfassung	38
2.4. Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Erziehung	40
3. Zur Professionalität von Lehrerhandeln	43
3.1. Standpunkte der Professionalisierungsdebatte	43
3.2. Didaktische und institutionelle Aspekte	44
3.3. Pädagogische Professionalität von Lehrerhandeln	46
3.3.1. Der Bedarf an Erziehungsverantwortung	46
3.3.2. Erziehungsverantwortung des Lehrers oder: Unterstützende Einwirkung auf den Zögling	48
4. Spezielle Hauptschulprobleme	57
4.1. Restgruppenbewusstsein des Hauptschülers	59
4.2. Kompensationserziehung	62
4.3. Aspekte der Hauptschullehrtätigkeit	64
5. Pädagogische Kompetenz des Hauptschullehrers	68
5.1. Zur Begriffsbestimmung	68
5.1.1. Zum Begriff	68

5.1.2. Pädagogische Handlungsebene des Hauptschullehrers	69
5.2. Elemente pädagogischer Beziehung	73
5.2.1. Der Pädagogische Bezug	74
5.2.2. Der Pädagogische Takt	79
5.2.3. Diskretion	81
5.2.4. Autorität	82
5.2.5. Vorbild und Authentizität	85
5.2.6. Interaktionsbereitschaft	87
5.3. Die Qualität des pädagogischen Handelns	91
5.3.1. Struktur der pädagogischen Beziehung	91
5.3.2. Sozialpädagogische Kompetenz	94
5.3.2.1. Soziale Kompetenz	95
5.3.2.2. Personale Kompetenz	98
5.3.2.3. Intrinsische Motivation	100
6. Sozialpädagogische Kompetenz als Indikator psychischer Stabilität	103
6.1. Sozialpädagogische Kompetenz und Eustress	104
6.2. Sozialpädagogische Kompetenz und Distress	106
6.3. Sozialpädagogische Kompetenz und Berufswahlmotivation	109
6.4. Sozialpädagogische Kompetenzgenese und psychische Gesundheit	111
7. Grundgedanken zur empirischen Untersuchung	114
7.1. Verwandte Untersuchungen zu Lehrerbelastungen	114
7.1.1. Biographische Untersuchungen	114
7.1.2. Untersuchungen zur Zufriedenheit	116
7.1.3. Untersuchungen zur Belastung	119
7.2. Stabile psychische Gesundheit als Fähigkeit zur Bewältigung von externen und internen Anforderungen	130
7.3. Sozialpädagogisch relevante Stabilitätsindikatoren psychosozialer Gesundheit	132
7.3.1. Psychosomatische Indikatoren	133
7.3.1.1. Psychosomatisches Wohlbefinden	133

	Seite
7.3.1.2. Selbstabgewandtheit	134
7.3.1.3. Interaktionsbereitschaft	134
7.3.2. Selbst-Indikatoren	135
7.3.2.1. Selbstwertgefühl	136
7.3.2.2. Selbstvertrauen	136
7.3.2.3. Selbstbehauptung	137
7.3.2.4. Selbständigkeit	138
7.3.3. Fremd-Indikatoren	138
7.3.3.1. Fremdwertgefühl	139
7.3.3.2. Empathie	139
7.4. Konklusionen	140
7.4.1. Vom methodisch-didaktischen zum pädagogischen Problem	140
7.4.2. Vom Praxisschock zum Praxistrauma?	142
7.5. Hypothesen	147
8. Empirische Untersuchung	148
8.1. Entwicklung des Fragebogens	148
8.2. Beschreibung des Fragebogens	149
8.3. Durchführung der Untersuchung	151
8.4. Beschreibung der Stichprobe	153
9. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	156
9.1. Grund- oder Hauptschullehrer	156
9.2. Zu Hypothese 1.....	158
9.2.1. Zur statistischen Auswertung	158
9.2.2. Zur inhaltlichen Interpretation der Unterschiede	161
9.2.2.1. Psychosomatische Indikatoren	161
9.2.2.2. Selbst – Indikatoren	162
9.2.2.3. Fremd – Indikatoren	164
9.3. Zu Hypothese 2	166
9.3.1. Zur statistischen Auswertung	166
9.3.2. Zur inhaltlichen Interpretation der Unterschiede	168
9.3.2.1. Psychosomatische Indikatoren	170
9.3.2.2. Selbst - Indikatoren	171

	Seite
9.3.2.3. Fremd – Indikatoren	173
9.4. Empirische Überprüfung auf der Grundlage von Faktorenanalysen	174
9.5. Zu Hypothese 3	184
9.6. Das Praxistrauma der Hauptschullehrer	194
10 . Konsequenzen für die Lehrerbildung	196
10.1. Die Dignität der Praxis	196
10.2. Grenzen personaler Professionalisierung	198
10.3. Zur Professionalisierung von Lehrerbildung	201
10.3.1. Notwendige Aufklärung	201
10.3.2. Nachweis von Berufsethik	203
10.3.3. Sozialpädagogische Professionalisierung	205
10.3.3.1. Dimension der Therapie	208
10.3.3.2. Das professionelle Selbst	209
10.4. Professionalisierung und Schulentwicklung	211
10.4.1. Professionalisierung des Schulsystems	211
10.4.2. Schulinterne Professionalisierung	215
10.4.3. Schulexterne Professionalisierung	218
10.4.4. Visionen eines Hauptschullehrers oder: Sekundarlehrer in der Ganztagschule	219
Literaturverzeichnis	222
Anhang: Lehrer/innen Fragebogen	

Vorwort

Im Rahmen meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrerin an Grund- und Hauptschulen entstand zunehmend mein Interesse an der Lehrer-Schüler-Interaktion im Hauptschulbereich und damit an der Person des Hauptschullehrers als ausschlaggebendem Faktor für dessen pädagogische Kompetenz. Es wurde immer wieder bestätigt, dass die Lehrer sich in ihrer ganzen Person gefordert fühlen und deshalb vor allem persönliche Qualitäten für den beruflichen Erfolg verantwortlich machen. Gerade „das gute Verhältnis zu den Schülern bleibt eine persönliche Angelegenheit der Lehrer und damit an den guten Willen und die Persönlichkeitsstruktur gebunden“ (Koring 1989, S.84). Demzufolge besteht das Hauptanliegen – dem Titel dieser Arbeit entsprechend – darin, den Zusammenhang zwischen den Herausforderungen des Hauptschullehrers und daraus resultierenden positiven und negativen Beanspruchungsfolgen sowie seiner pädagogischen Kompetenz zu beleuchten.

Für die empirische Studie entwarf ich einen auf die personalen Probleme des Grund- und Hauptschullehrers zugeschnittenen Fragebogen. Mein 1987 gefasster Entschluss, die sich stets wiederholenden Unmutsäußerungen von an der Hauptschule unterrichtenden Lehrern schriftlich festzuhalten, schaffte die Grundlage für die Zusammenstellung der in der empirischen Untersuchung verwendeten Items. Etliche Vortests mit mir bekannten jungen Lehrern sicherten den Interpretationskonsens der Formulierungen.

Aus diesem Grund gilt mein erster Dank denjenigen Lehrern, die mir bei den Vorarbeiten zu dieser Untersuchung halfen und mich immer wieder zu ihrer Durchführung motivierten.

Ebenfalls recht herzlichen Dank den Seminardirektoren und Referendaren des Kurses 1996/97 der Seminare Pforzheim, Freudenstadt, Offenburg und

Sindelfingen, die die Durchführung der Längsschnittstudie ermöglichten. Besonderer Dank gilt der Seminarleiterin Angelika Löffler, ohne deren persönlichen Einsatz das Ergebnis der Umfrage mangels Teilnehmer fraglich gewesen wäre.

Mein Dank richtet sich auch an meinen Sohn, Sven Anderson, der sich immer wieder meiner Computerprobleme annahm.

Ganz besonderer Dank gilt aber meiner Erstgutachterin, Frau Prof. Dr. Rosemarie Boenicke, die mir meinem Wunsch entsprechend mit produktiver Kritik beratend zur Seite stand, sowie dem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Karl Ludwig Holtz, der die Betreuung der statistischen Auswertung meiner empirischen Studie übernahm.

1. EINFÜHRUNG

Der weiterführende Pflichtschulbereich, je nach Bundesland in der Gesamtschule, kombinierten Realschule oder Hauptschule angesiedelt, stellt durch die Restschulproblematik und die daraus resultierende Klientel-Kombination hohe pädagogische Anforderungen. Die systemimmanenten erschwerten Bedingungen kommen über die Individuen zum Ausdruck, indem sie bei Schülern wie Lehrern Unzufriedenheit verursachen. Verursacht durch das Leistungs- und Sozialverhalten der Schüler unterliegen die Lehrer besonders hohen personalen Herausforderungen und damit potentiellen Belastungen. So rückt in das Zentrum des Interesses und damit in den Fokus der vorliegenden Arbeit die Erhellung der Qualität der pädagogischen Kompetenzen, mit deren Hilfe solche Herausforderungen möglichst belastungsarm gemeistert werden können.

Trotz der Bestrebungen in Baden-Württemberg, die Hauptschule in Richtung Realschule extern aufzuwerten, erfährt sie in Wirklichkeit durch ihren zunehmenden Restschulcharakter eine schleichende interne Abwertung. Durch diese Homogenisierung nach unten hat sie einen sehr hohen Anteil an Schülern zu betreuen, die misserfolgsorientiert sind und sich in einem psychisch desolaten Zustand befinden. Die Arbeit der Hauptschullehrer ist stetig schwieriger geworden, ihre disziplinarischen Probleme bis hin zur Gewaltanwendung sind erheblich größer als in vergleichbaren Schulen. Wegen des sinkenden Status dieser Schulart wird sie nach Möglichkeit sowohl von Schülern als auch von Lehrern gemieden. Während die Eltern infolge der Arbeitsmarktsituation alle erdenklichen Hebel in Bewegung setzen, ihren Nachwuchs in Gymnasien, Realschulen oder immer häufiger Privatschulen unterzubringen, nimmt entsprechend der Anteil der Studenten mit Schwerpunkt Hauptschule dramatisch ab. Das bedeutet, dass weder Schüler noch die Mehrzahl der Lehrer – viele von ihnen hatten den Schwerpunkt Grundschule

gewählt – für die Arbeit an diesem Schultyp motiviert sind. Der Umgang miteinander wird folglich in zunehmendem Maß von Frustration und Resignation gezeichnet sein.

Ein weiteres Problem der Hauptschullehrer stellt ihr Defizit an handlungsorientierter Ausbildung dar. Ohne sozialpädagogische Qualifikation werden sie mit dem hauptbelastenden Handlungsfeld, dem Umgang mit den Schülern, konfrontiert. In keiner anderen Schulform gelangen die angehenden Lehrer so kennntnisarm - fast kein Hauptschullehrer besuchte in seiner Jugend diesen Schultyp - und so defizitär ausgebildet in den Schuldienst.

Der in Baden-Württemberg gleich ausgebildete Grundschullehrer, welcher aus diesem Grund innerhalb der empirischen Untersuchung dem Hauptschullehrer gegenübergestellt werden kann, kennt dagegen sein Berufsfeld aus der Kindheit. Er unterrichtet Kinder aus allen sozialen Schichten mit eher mehr als weniger positiver Schuleinstellung und ist selbst für den Unterricht an der gewünschten Schulart hoch motiviert. Kinder im vorpubertären Alter sind in der Regel anhänglich und unkritisch, sie akzeptieren und achten ihren Lehrer mit Worten und Gesten. Disziplinlosigkeiten erweisen sich meist als durch Tatendrang, Lautstärke und Übermut verursachte Unruhe. So überrascht es nicht, wenn der Grundschullehrer in Untersuchungen zur Berufszufriedenheit vergleichsweise gut abschneidet: „Als ein entscheidendes Ergebnis liegt vor, dass Lehrer/innen mit den Arbeitsbedingungen an der Grundschule signifikant zufriedener sind als mit denen an der Hauptschule.“ (Stahl 1995, S.299) Andererseits offenbart sich für Lehrer an Hauptschulen ein „Bild der Resignation und Arbeitsunzufriedenheit, das Hauptschullehrer/innen signifikant von Grundschullehrer/innen unterscheidet“ (Stahl 1995, S.308).

Die permanenten Frustrationserlebnisse in der Hauptschule wirken auf das Verhalten und die Person des Hauptschullehrers und hinterlassen mit hoher

Wahrscheinlichkeit destruktive Spuren in ihrer Psyche: „Bei der Suchtgefährdung unterscheiden sich Grund- und Hauptschullehrer/innen signifikant. Letztere sind in weit stärkerem Maße gefährdet.“ (Stahl 1995, S.301) Psychische und psychosomatische Auswirkungen von Überlastung wie z. B. das Burnout-Syndrom können verschiedenen Studien zufolge die weitere Entwicklung der Persönlichkeit entscheidend und nachhaltig beeinflussen. Der Einfluss kann von emotionaler Erschöpfung über Verlust an Selbstvertrauen bis hin zu – für den Lehrerberuf besonders verhängnisvollen – Dehumanisierungserscheinungen führen. „Es entsteht eine negative, zynische Einstellung gegenüber den Hilfesuchenden, die oft dazu führt, dass man der Überzeugung ist, diese seien selber schuld an ihren Problemen und Schwierigkeiten und würden sie sogar verdienen.“ (Barth 1992, S.18) Die Schüler werden nicht mehr als Personen gesehen, sondern man spricht von „Schülermaterial“. So lautet die Haupthypothese dieser Arbeit: Die unvermuteten personalen Herausforderungen, mit denen der Hauptschullehrer beim Eintritt in den Schuldienst konfrontiert wird, verursachen einen signifikanten Einbruch seines pädagogischen Selbstvertrauens, welcher Gefahr läuft, sich infolge psychosozialer Wechselwirkungen weiter zu vertiefen. Der von Müller-Fohrbrodt 1978 festgestellte „Praxisschock“ junger Lehrer, welcher durch Einstellungsrevisionen neutralisiert werden konnte, hätte sich damit zu einem langwierigen psychischen oder psychosomatischen Erkrankungsprozess, einem „Praxistrauma“ verwandelt.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine die hermeneutische mit der empirischen Forschungsmethode verbindende Studie. Der pädagogische Auftrag der Gegenwart wird in Kap. 2 mittels einer Gegenüberstellung der kontroversen Erziehungsvorstellungen von Rousseau und Schleiermacher zu klären versucht. Anhand von Schleiermachers „Allgemeinen Maximen für pädagogische Tätigkeiten“ werden auch aktuelle Erziehungsaufgaben formuliert. So könnten die von Schleiermacher geforderte stetige Reflexion der

erzieherischen Umstände sowie die situationsadäquate Reaktion der öffentlichen Erziehung die tiefe Kluft zwischen Theorie und Praxis des Hauptschulwesens schließen. Die in Kap.3 dargelegte pädagogische Professionalität von Lehrerhandeln fokussiert in der Erziehungsverantwortung des Lehrers die von Schleiermacher beschriebene unterstützende Einwirkung auf den Zögling. Aus der Sicht von Oevermann werden die Beziehungsebenen zwischen Lehrer und Schüler beleuchtet und im Hinblick auf die unterstützende Einwirkungsmöglichkeit bewertet. Nachdem Kap.4 der Darstellung der klientelbezogenen Probleme dient, kann in Kap.5 die Struktur der pädagogischen Kompetenz des Hauptschullehrers ermittelt werden. Mit dem Nachweis der Wechselwirkungen von der analysierten sozialpädagogischen Kompetenz und psychischer Stabilität wird in Kap.6 zum Grundgedanken der empirischen Untersuchung in Kap.7 übergeleitet: In Anlehnung an Becker/Minsel (1986), die unter seelischer Gesundheit „die Fähigkeit eines Menschen zur Bewältigung externer und interner Anforderungen“ verstehen, wird davon ausgegangen, dass die sozialpädagogische Kompetenz eines Hauptschullehrers unter dem Einfluss seiner psychosozialen Gesundheit, als Fähigkeit, personale Herausforderungen zu bewältigen, steht. Angesichts der Erhebung subjektiver Belastungsmerkmale von Grund- und Hauptschulreferendaren soll die Längsschnittstudie in den Kapiteln 8 und 9 Aufschluss geben über die Auswirkungen auf die sozialpädagogische Kompetenz der befragten Personen. Die Arbeit endet mit einem Ausblick auf mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung in Kap.10.

Bei Personengruppenbezeichnungen erscheint der Einfachheit halber immer nur die männliche Ausdrucksweise. Die Verfasserin bittet, die weibliche Form mitzudenken.

2. PÄDAGOGISCHER AUFTRAG

2.1. KINDHEIT UND ERZIEHUNG

Für die Klärung des pädagogischen Auftrags der Gegenwart, dem sich die öffentliche Erziehung mit adäquaten pädagogischen Kompetenzen zu stellen hat, muss zunächst das Verhältnis von Kindheit und Erziehung auf die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen bezogen werden.

Ausgelöst von den beiden Historikern Ariès und de Mause, die als erste einer breiten Öffentlichkeit ins Bewusstsein rückten, dass es die Kindheit als abgegrenzten Lebensabschnitt keineswegs immer gegeben hat, erfahren Begriff und Sachverhalt der Kindheit kontroverse Diskurse. Auf der einen Seite wird die Kindheit als schwindendes, auf der anderen als nicht endendes Phänomen interpretiert. So vertritt der amerikanische Medienökologe Neil Postman in seinem Buch „Das Verschwinden der Kindheit“ beispielsweise die Ansicht, dass das Fernsehen und andere elektronische Medien zum Verschwinden jener Entwicklungszeit als einer eigenständigen und von der Erwachsenenwelt deutlich abgegrenzten Lebensphase beitragen, da sich Kinder und Erwachsene unter dem Einfluss einer kognitiven Regression in Verhalten, Denken und Handeln einander immer mehr annäherten.

Jedoch auch die Gegenthese vom „Verschwinden des Erwachsenen“ erwähnt schon Neil Postman ähnlich und spricht damit das Ende des pädagogischen Generationenverhältnisses an. Als Beleg hierfür nennt er die „Explosion pädagogischer Berufe“, welche den Bedarf an lebenslänglicher pädagogischer Betreuung in Vereinen, in Selbsthilfegruppen, in Krankenhäusern, in Altersheimen, im Urlaub und sogar am Arbeitsplatz nachweise. Diese Verbindung des Endes der Erziehung mit der gleichzeitigen Ausweitung pädagogischer Beziehungen im weiteren Sinne erstaunt. „Akteure einer

beruflich ausgeübten pädagogischen Praxis sollen demnach künftig nicht mehr vorrangig mit Kindern und Jugendlichen umgehende Erzieher, Lehrer und Sozialpädagogen, sondern professionelle Lebensbegleiter sein, die ihre Klientel in allen Lebensaltern, angefangen vom Fötus über den Säugling, das Kind und den Jugendlichen bis hin zum Erwachsenen, Alten und todgeweihten Greis, suchen und finden.“ (Benner 1999, S.2)

Diese offensichtlich das ganze 20. Jahrhundert begleitende pädagogische Ausweitung beschreibt schon Herman Nohl in seiner Schilderung der pädagogischen „Verbreitung ihres Arbeitsgebietes“ zu Beginn jenes Jahrhunderts. „Vom Kindergarten, ja von der Säuglingsvorsorge und Mütterberatung angefangen bis zur Jugendpflege, Volkshochschule und Elternschule, durch die ganze Welt der Schulsysteme in allen ihren Verzweigungen bis zur Universität und bis zur Heilpädagogik, Fürsorge und Gefangenenerziehung – in dieser ganzen Ausdehnung fielen plötzlich alle Schranken, die das eine Gebiet vom andern, eine Schule von der andern trennten, und alle, die hier lebendig mitarbeiteten, erkannten sich als Diener derselben Idee. Ganz neue pädagogische Berufe erschienen, wie die Gefängnispädagogen oder Fabrikpädagogen, andere Berufe besannen sich auf ihre pädagogische Funktion, wie die Landwirtschaftslehrer oder die Jugendbeamten. Der neue pädagogische Geist drang wie eine Atmosphäre in Fabrik und Werkstatt, in die Familien, ja in die Jugend selbst, und es wurde sichtbar, dass die Grundfunktion des Erziehens das ganze Leben durchwirkt als eine eigentümliche Spannung zu einem höheren Menschentum.“ (Nohl 1988, S.11f)

Während Nohl jedoch die pädagogische Ausweitung als Öffnung der Pädagogik in die Breite interpretierte, wird sie heute eher als ein Ausdruck der Grenzen von Erziehung verstanden. (vgl. Benner 1999, S.3) Pädagogen als lebenslange Begleiter setzten die Aufhebung des pädagogischen Generationenverhältnisses

voraus, da nicht mehr nach Mündigkeit gestrebt werde. „Auf deren Hilfe lebenslang angewiesen zu sein, bedeutete nämlich für die pädagogische Praxis und ihre Klientel, dass diese ihre Adressaten nicht mehr von der Angewiesenheit auf pädagogische Hilfen befreite, sondern nur mehr von einer pädagogischen Teilprofession an die nächste weiterleitete.“ (Benner 1999, S.3) Legitim ist Pädagogik in all ihren Teilbereichen aber nur dann, wenn sie gemäß Nohls Emanzipationsprinzips nach Selbstauflösung strebt. „Die Antizipation des Endes pädagogischer Hilfe ist in allen Lebensaltern schlechterdings konstitutiv für pädagogisches Handeln. Darum darf es keine das gesamte Leben begleitende professionelle pädagogische Praxis, sondern in allen Lebensphasen nur solche pädagogischen Interventionen geben, die darauf ausgerichtet sind, sich selbst überflüssig zu machen und aufzuheben. Überflüssig aber machen kann sich die professionelle wie die nicht-professionelle Erziehung nur dadurch, dass sie als ein Moment von etwas anderem auftritt, das grundsätzlich auch ohne sie möglich ist und durch sie nicht auf Dauer begleitet wird.“ (Benner 1999, S.4) Die Grundstruktur der Pädagogik beinhaltet sowohl die Antizipation als auch die Herbeiführung ihres eigenen Endes. Das griechische Verb παιδαγωγεῖν bedeutet wörtlich „Knaben führen“ und belegt somit das teleologische Prinzip der Pädagogik. „Die Pädagogik hat so das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden.“ (Nohl 1988, S.166)

Es stellt sich nun die Frage nach dem pädagogischen Weg zum Ziel der Emanzipation. Lässt sich Emanzipation eher durch passiv bewahrende oder aktiv einwirkende Erziehungsmaßnahmen erreichen? Für die Klärung dieser antithetischen Ausgangspositionen empfiehlt sich naturgemäß die dialektische Methode der Auseinandersetzung. Im folgenden sollen deshalb die beiden kontroversen Sichtweisen „Kindheit und negative Erziehung“ sowie „Kindheit und positive Erziehung“ einander gegenüberstellend erörtert werden. Die ursprüngliche Problematik dieser Standpunkte erfordert eine ausführliche

historische Bezugnahme auf deren erste Vertreter, die Pädagogen Jean-Jacques Rousseau und Friedrich Schleiermacher. Ihre Bedeutung für das moderne Erziehungsdenken soll hierbei besondere Berücksichtigung finden.

2.2. ROUSSEAUS VISION VON KINDHEIT UND ERZIEHUNG

Ohne Zweifel kommt Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) das Verdienst zu, der Phase der Kindheit einen Eigenwert eingeräumt zu haben. Er weist als erster Pädagoge darauf hin, dass Kinder altersgemäß behandelt und in ihrem Kindsein gewahrt werden müssen, und fordert zum Studium der Heranwachsenden auf: „Studiert zunächst eure Zöglinge besser, denn ihr kennt sie ganz sicher nicht.“ (Rousseau 1998, S.102) Dieser Satz findet sich im Vorwort von Rousseaus Erziehungsroman „Emile oder Über die Erziehung“, welcher im Jahre 1762 erschien, und leitet mit seiner revolutionären These von der Eigentümlichkeit der Kindheit eine neue pädagogische Epoche ein. Rousseaus „Emile“ liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch von Natur aus gut sei und erst durch den gesellschaftlichen Einfluss verdorben werde. *„Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut, alles entartet unter den Händen des Menschen.“* (Rousseau 1998, S.107) Rousseaus Idee von der Natur bezieht sich auf den Ausgangspunkt, das Erziehungsziel sowie auf den Weg der Erziehung, also auf die Entwicklung des Kindes. „Natur ist also gleichzeitig Basis und Ziel. Erziehung – als eigentliche Arbeit an der Natur immer auch deren Beschneidung – wird damit von der Natur selbst gerechtfertigt als natürliche Erziehung.“ (Trempp 2000, S.58) Die Erziehung ist dann am natürlichsten, wenn sie sich auf das Wachsen-Lassen des Kindes beschränkt. *„Die erste Erziehung muß also rein negativ sein. Sie besteht keineswegs darin, Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern darin, das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren. Wenn es euch gelänge, nichts zu tun und nichts geschehen zu lassen, wenn es euch gelänge, euren*

Zögling gesund und kräftig bis zu seinem zwölften Lebensjahr zu bringen, ohne daß er seine rechte von seiner linken Hand zu unterscheiden vermöchte, so würden sich die Augen seines Verständnisses vom ersten Augenblick an unter eurer Obhut der Vernunft öffnen. Ohne Vorurteile, ohne Gewohnheiten wäre nichts in ihm, was euren Bemühungen entgegenwirken könnte. Bald würde er unter euren Händen der weiseste aller Menschen, und indem ihr zu Anfang gar nichts getan hättet, hättet ihr ein Wunder an Erziehung vollbracht.“ (Rousseau 1998, S.213)

Diese Erziehung darf nicht mit einer „Laisser-faire“-Haltung verwechselt werden, da der Erzieher ja aktiv das „Geschehen-Lassen“ verhindern soll. „Der Erzieher verfolgt mit Argus-Augen das selbsttätige Naturgeschehen, und sein Wissen um die Zusammenhänge ruft ihn immer dann hervor, wenn etwas von außen Kommendes, andere Menschen, gesellschaftliche Bezüge das Wirken der Natur zu beeinträchtigen drohen.“ (Birr-Chaarana 1993, S.83) Rousseaus „negative Erziehung“ orientiert sich demnach direkt an den von ihm angenommenen natürlichen Anlagen des Kindes, die es zu wahren gilt. Aus diesem Grunde sollen die kulturellen Einflüsse dem jungen Emile möglichst lange ferngehalten werden, weshalb Rousseau ihn unter der Erfahrungen ermöglichenden Aufsicht eines Idealerziehers in einer fiktiven Wildnis aufwachsen und selbsttätig werden lässt. Nachdem Emile während der ersten zwölf Lebensjahre vornehmlich Körper und Sinne ausgebildet haben soll, setzt dann erst das eigentliche Lernen zur Entfaltung des Denkens ein. Auch in dieser Phase sind die natürliche Wissbegierde und die Lebensnähe entscheidend für die Selbsterarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten, egal wie viel Zeit dazu nötig ist. *„Lenkt die Aufmerksamkeit eures Zöglings auf die Naturphänomene, und bald macht ihr ihn wißbegierig. Um aber seine Wißbegier zu schüren, beeilt euch nicht, sie zu befriedigen. Stellt ihm Fragen, die seiner Fähigkeit entsprechen, und laßt ihn sie selbst lösen. Er soll nichts wissen, weil ihr es ihm gesagt habt, sondern weil er selbst es verstanden hat.“ (Rousseau*

1998, S.356)

Die Entwicklung von Gefühlen soll wegen der damit verbundenen Gefahren von Leidenschaft und Sinnlichkeit nicht vor dem 15.Lebensjahr einsetzen. Ab dieser Zeit ist es die Aufgabe des Erziehers, Emile für seine Mitmenschen zu öffnen und Mitgefühl zu wecken. *„Erstrecken wir die Selbstliebe auf andere Wesen, werden wir sie in Tugend verwandeln, und es gibt kein menschliches Herz, in dem diese Tugend nicht wurzelt. Je weniger der Gegenstand unserer Anteilnahme unmittelbar mit uns selbst zu tun hat, um so weniger ist die Täuschung durch das Einzelinteresse zu befürchten; je mehr man dieses Interesse verallgemeinert, um so unparteiischer wird es, und die Liebe zum Menschengeschlecht in uns ist nichts anderes als die Liebe zur Gerechtigkeit.“* (Rousseau 1998, S.520)

Dass Rousseau die Kindheit entdeckt habe und man unter Bezugnahme auf ihn eine Pädagogik vom Kinde aus konzipieren könne, war eine Behauptung der Reformpädagogen im ersten Drittel des 20.Jahrhunderts. Nicht aber das Wissen über die Kindheit, sondern das Bewusstsein des Nicht-Verstehens der Kindheit war Rousseaus wirkliche Entdeckung. „Sie lautete, dass wir unter modernen Bedingungen grundsätzlich nicht um die künftige Bestimmung von Kindern und Heranwachsenden wissen können und daher sowohl in theoretischer als auch in experimenteller und pragmatischer Hinsicht fragen müssen, ob und, wenn ja, wie Erziehung in einem rationalen Sinne ohne ein solches Wissen möglich ist.“ (Benner 1999, S.5) Rousseau favorisierte deshalb die negative Erziehung, da jeder Eingriff in die Entwicklung eines Kindes bereits eine Störung seiner wahren Natur verursachen würde. Andererseits verhindert die Maxime des Nichtstuns das Kennen Lernen der Natur des Kindes. „Die moderne Pädagogik bei Rousseau basiert mithin auf der Paradoxie, dass das pädagogische Handeln nicht nur nicht Vervollkommnung des Menschen bewirkt, sondern im Gegenteil – als fortschreitende Entfremdung von der

„Natur“ – seinen kulturellen Verfall befördert. Und die moderne Pädagogik basiert zum anderen auf der zweiten Paradoxie, dass sie einen Bezugspunkt hat – die „Natur“ des Kindes im Sinne dieses Kindes – , den sie nicht kennen kann, und den sie in dem Maße, in dem sie ihn zum Vorschein bringen will, immer schon verändert, oder verbiegt, oder auch verfehlt.“ (Herrmann 1997, S.191)

Rousseau nahm im Erziehungsverhältnis einen Perspektivenwechsel vor, indem er die pädagogisch effektivere Interaktion der einseitigen Intervention vorzieht. Der Erzieher greift nicht mehr ein, sondern er wartet ab, wie das Kind in einer mit Absicht herbeigeführten Situation sich zurechtfindet. Jedoch fordert Rousseau paradoxerweise, der Beobachter solle sich hierbei selbst aus der Perspektive des Kindes, also des Beobachteten, wahrnehmen. „Denn wie soll das möglich sein, wo ich doch das „Beobachtete“ durch Beobachtung erst kennen lernen muss, so dass es nicht zugleich reale Bedingung der Möglichkeit selbstkontrollierter Beobachtung sein kann?“ (Herrmann 1997, S.192)

Rousseau interpretiert das Problem des Verstehens der Kindheit als ein letztlich unbewertbares Perspektivenproblem. Ob wir ein Kind verstehen, hängt von unserem Verhältnis zu ihm und unserer Einschätzung seiner Entwicklungsmöglichkeiten ab. „Wie wir ein Kind behandeln – auch im pädagogischen, ärztlichen oder therapeutischen Sinne – hängt auch davon ab, welche Lebensperspektive wir diesem Kind geben und ob dies im Lichte seiner und unserer perspektivischen Erfahrungen geraten oder vertretbar ist.“ (Herrmann 1997, S.193)

Ohne Frage öffnete Rousseaus „Pädagogik vom Kinde aus“ den Blick für die Eigenart des Kindes und seiner Entwicklungsphasen. Darüber hinaus aber ermöglicht seine entwicklungspädagogische Vision von negativer Erziehung keine konsequente Praktikierbarkeit. Emile wächst entfernt von der realen ambivalenten Welt allein mit einem makellosen Erzieher auf, dessen Aufgabe

es ist, komplizierte pädagogische Arrangements zur förderlichen Entwicklung des Kindes zu treffen. Abgesehen von der Fragwürdigkeit der Negativität solcher erzieherischer Maßnahmen ist „natürliche“ Entfaltung durch künstliche Inszenierung ein Widerspruch in sich und bleibt deshalb Utopie. So ist es lediglich eine logische Folge, dass Rousseau seine eigenen Kinder nicht selbst erzog, sondern im Waisenhaus abgab.

Rousseaus Vision von Erziehung „ist ein Übergangsmodell, das die Verbindung von glorifizierter Kindheit mit konkreter Erziehung vorbereitet, indem hier alte Bilder des Kindes mit neuen Konzepten verbunden werden. Indem Rousseau das Kind mit dem Thema der Entwicklung verknüpft und unter dem Begriff Natur präsentiert, schafft er Bezüge, die für die moderne Pädagogik verwendbar, sogar wegweisend werden.“ (Trempp 2000, S.167)

Rousseaus radikale revolutionäre Pädagogik war aber auch deshalb zum Scheitern verurteilt, da sie das Kulturleben, auf das Erziehung vorzubereiten hat, ablehnte und aus der Erziehung ausschloss. Kulturleben kann jedoch nur durch kontinuierliche Erziehung fortbestehen, es ist auf sie angewiesen. Zugleich aber schafft Kulturleben auch die notwendige Voraussetzung und Ausrichtung für Erziehung. Dieser Lebenszusammenhang bietet die einzige reale Basis für pädagogische Entwicklung, in die der Mensch hineingeführt werden muss. Die Pädagogik hat dabei die Aufgabe, das bestehende Kulturleben zu erhalten und gleichzeitig zu verbessern. Diese widersprüchliche, dialektische Aufgabe von Erziehung, eine bewahrende, aber auch eine umwälzende These aufzustellen und daraus eine Synthese zu bilden, weist auf die wissenschaftliche Denkweise von Friedrich Schleiermacher. „Er erweiterte die bei Rousseau als Theorie pädagogischen Handelns konzipierte Theorie der Erziehung um Reflexionen zur gesellschaftlichen Seite der pädagogischen Praxis.“ (Benner 1999, S.14)

Moderne Erziehung basiert zwar auf Rousseaus Erkenntnis der Unbestimmbarkeit von Herkunft und Zukunft des Edukanden, aber sie findet infolge der Künstlichkeit des Erziehungsexperiments „Emile“ keine Hinweise auf einen realisierbaren erzieherischen Umgang mit dem Heranwachsenden. Dieses bei Rousseau aufgeworfene Problem hinsichtlich pädagogischer Handlungsrichtlinien löst Schleiermacher, indem er die Unbestimmbarkeit des Zöglings und die gesellschaftliche Reflexion durch die ältere Generation dialektisch aufeinander bezieht. „Pädagogische Diskursivität im Umgang mit der Unbestimmbarkeitsproblematik des Menschen und eine neue, nicht mehr hierarchisch justierte Dialektik von Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Arbeit und Religion stellen die beiden neuen Formen und Gegenstände einer pädagogischen Reflexivität dar, welche die Ziele pädagogischen Handelns nicht mehr linear durch eine vorgegebene Sitte oder Gesellschaftsordnung definiert, sondern die Möglichkeit der Weiterentwicklung von Sitten und gesellschaftlichen Ordnungen auch von der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generationen abhängig weiß.“ (Benner 1999, S.15)

2.3. SCHLEIERMACHERS GRUNDSÄTZE FÜR KINDHEIT UND ERZIEHUNG **- „ALLGEMEINE MAXIMEN FÜR PÄDAGOGISCHE THÄTIGKEITEN“ -**

2.3.1. FRIEDRICH SCHLEIERMACHER

Der Theologe, Philosoph und Pädagoge Friedrich Schleiermacher (1768–1834) gilt neben Herbart als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik. Mit seiner dialektischen Sichtweise leitet er eine Wende in der Hermeneutik ein. Auf dieser Basis entwirft er eine Pädagogik, die die Bildung des Menschen zur Individualität durch unaufhörliche Auseinandersetzung mit Andersartigem postuliert. Der Einzelne hat ein eigenes Gepräge, wird aber von kollektiven Lebensmächten wie Familie, Volk, Generation beeinflusst. „Erziehen ist ihm ein

behutsames Begleiten und denkendes Mitwirken an dem, was im Zusammenleben der Menschen, also unabhängig von der Erziehung, von selbst geschieht.“ (Flitner 1985, S.81)

Seine Erziehungslehre, die einerseits nur anhand seiner Vorlesungen erhalten ist, gilt andererseits dennoch als eines der reifsten, gedankenreichsten und umfassendsten Werke der Pädagogik. Den Wissenschaftscharakter der Pädagogik interpretiert er als Hin- und Herpendeln zwischen philosophischem und empirischem Moment, als technische Disziplin, da sie an der Grenze des theoretischen Feldes stehend auf die Praxis zielt. Die Theorie dient hier der Reflexion der Praxis. *„In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu thun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Thätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen, dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick gethan werden solle. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“* (Schleiermacher 1902, S.61) Der Grundeinsicht Schleiermachers zufolge nimmt die pädagogische Wirklichkeit eine autonome Vorrangstellung ein, Praxis darf also nicht unter Theorie subsumiert, sondern muss von ihr hermeneutisch diagnostiziert werden. *„Theorie hat rekonstruktiv, und zwar nach hermeneutischen Regeln, Praxis aufzuklären und die dabei gewonnenen Erkenntnisse an die Praxis zurückzuvermitteln. Sie hat dann die Entscheidungen der Lebenspraxis selbst zu überlassen.“* (Wagner 1998, S.11)

Neben dem Theorie-Praxis-Verhältnis diskutiert Schleiermacher ein weiteres dialektisches Merkmal von Erziehung, da sie – wie schon erwähnt – Kultur erhaltend und verbessernd wirken soll, sie muss also gleichermaßen konservativ und progressiv sein. Sie hat die Aufgabe, den Menschen für die Lebensrealitäten vorzubereiten und gleichzeitig seine eigen geprägte

Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Schleiermacher stellt fest, dass nur ausgeprägte Individualitäten sich in einer Gemeinschaft engagieren und ihr damit nützen können.

Schleiermachers Vorlesungen aus dem Jahre 1826 bieten mit ihren allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehung eine detaillierte und ausführliche dialektische Auseinandersetzung mit den grundlegenden Prinzipien pädagogischer Tätigkeiten, wobei seine aktuelle, dynamische sowie historische Denkweise explizit wird. Von der konkreten Erziehungswirklichkeit ausgehend fokussiert er den Wechselbezug des Theorie-Praxis-Verhältnisses und verweist auf die Geschichtlichkeit von Erziehung. Mit Nachdruck fordert er die Anerkennung von Zögling und Erzieher als personale Subjekte. Die hier offensichtlich werdende Aktualität der Pädagogik Schleiermachers basiert auf der ganzheitlichen Sicht, welche ein Gegengewicht zu der einseitig empirisch vorgehenden Erziehungswissenschaft und zu starr formalistischen Verfahrensweisen in der Schulpädagogik bildet. Für die Erhellung des gegenwärtigen pädagogischen Auftrags sowie des daraus folgenden Lehrerhandelns kann wegen dieser Zeit übergreifenden Bedeutung von Schleiermachers Erkenntnissen auf eine Bezugnahme zwischen seinen drei Maximen und dem modernen Erziehungsdenken nicht verzichtet werden. Da in den Geisteswissenschaften nichts letztlich festgelegt ist, sondern alles einem ständigen Wandel unterliegt, ermahnt Schleiermacher zu unaufhörlicher Hinterfragung der Positionen. Diese Forderung gilt es auch in dem vorliegenden Kontext zu erfüllen, indem der Nachweis erbracht werden soll, dass Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung auch heute noch die aktuellen Erziehungsgrundsätze darstellen.

2.3.2. DIE BEHÜTUNG

Die einen Heranwachsenden gefährdenden Einflüsse, egal ob sie nun innerhalb oder außerhalb der Person ihren Ursprung nehmen, kann man, je nach Lebensbereich in unterschiedlichem Umfang, entweder durch die primäre Form der Behütung verhüten oder ihnen später entgegenwirken. Als Positivum an der Verhütung sieht Schleiermacher, dass die unterstützenden Tätigkeiten des Erziehers nicht unterbrochen werden müssen, wogegen die Gegenwirkung auf eine schon eingetretene negative Erscheinung eine gleichzeitige Förderung ausschließt. Die Selbsttätigkeit des jungen Menschen, die eigentlich gefördert werden sollte, müsse zurückgedrängt werden. Eine Behütung nach dem Modell Rousseaus durch gezieltes Isolieren von äußeren Negativeinflüssen ist nach Schleiermacher jedoch schwierig, da man als Erzieher die gefährlichen Einflüsse nicht genau kennt. Darüber hinaus würde man durch dieses gezielte Isolieren, durch dieses künstliche Umformen der Umwelt des Jugendlichen, jegliche Ursprünglichkeit, Kreativität und Spontaneität der Person im Keim ersticken. Selbständigkeit wäre bei der Methode des Behütens nicht erwirkbar, da diese bestandene Kämpfe der Person mit sich selbst voraussetzte. Da das soziale Leben nicht vollkommen sein kann, ist es außerdem notwendig, die Kinder auf das Vorhandensein misslicher Umstände vorzubereiten. Die Retortenerziehung verhindert durch Realitätsferne eine spätere Lebensfähigkeit. Ein solchermaßen erzogenes Kind müsste sein gewonnenes Weltbild revidieren, das Bild der konfliktfreien Beziehungen durch das Bild der Konflikte ersetzen. Behüten bedeutet also nicht das Herstellen einer heilen Welt durch Fernhalten, sondern kindgerechte Auswahl betreiben. Es beinhaltet das Einfühlen in das Kindsein, „Erlebnisse und Eindrücke ihnen nach Möglichkeit ersparen, mit denen sie nicht fertig werden können“ (Flitner 1985, S.84). Hierbei sind die Entwicklungsstufen des Heranwachsenden zu beachten. Der Schutz vor äußeren Gefahren nimmt im Laufe des Lebens immer mehr ab, aber es existieren auch Bereiche, in welchen erst später geschützt werden muß, da sie

vorher nicht relevant sind. *„Es giebt gewiß im Anfang der Erziehung eine Zeit, während der Bewahrung und Behütung in vielfacher Hinsicht nur unnütze Sorge wäre, so wie am Ende der Erziehung der Kampf muß eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Bewahren ein heilsames Element sein.“* (Schleiermacher 1902, S.78) Grundsätzlich gilt bei allen äußeren Einwirkungen: von der Behütung zur Konfrontation.

Schleiermacher unterscheidet die Gegenstände der Behütung in „unrichtige“ und „unschöne“. Für das Gebiet des „Unrichtigen“ ist die Maxime der Behütung unnützlich, da das „Unrichtige“ das „Richtige“ zu erläutern hilft. Jede Regel erfordert, das Gegenteil zu betrachten, dies zu tun und jenes zu lassen. Auf dem Gebiet des „Unschönen“ dagegen hält Schleiermacher die Behütung für gerechtfertigt. Wenn eine Neigung zum „Unschönen“ bestehe, solle man solche Beispiele fernhalten, bei Neigung zum „Schönen“ mit Beispielen verstärken, die Geschmacksentwicklung also fördern.

Andreas Flitner überträgt die Gegenstände der Behütung auf die Gegenwart und unterscheidet dabei drei Bereiche: Die psychische Geborgenheit, die physische und die geistige Auswahl. Die emotionale Sicherung solle erreicht werden durch das Abschirmen vor unzumutbaren psychischen Bedrohungen. „Erwachsene sollen Beschützer sein, die dem Kind die elementare Sicherheit geben, deren es für seine Entwicklung, seine Weltzuwendung, seine eigene Liebesfähigkeit bedarf. Ein nicht behütetes, Schutzlosigkeit erlebendes Kind wird, von Angst und Schutzverlangen übermächtigt, unfrei; es bleibt auf sich und seine Ängste konzentriert.“ (Flitner 1985, S.87) Die physische Behütung beinhaltet Schutz vor äußeren Gefahren, die Sicherung von Orten und Institutionen des Kinderlebens und Abschirmung vor Gefährdungen. Die Auswahl der geistigen Umwelt umfasst bei Flitner auch die „Auseinandersetzung mit dem Konsumismus, mit der Banalität, mit der alltäglichen und öffentlichen Zerstörung der Scham, mit der Friedlosigkeit“

(Flitner 1985, S.94).

Die Behütung vor negativen äußeren Einflüssen erweist sich in der Gegenwart durch die vielen Zugriffsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen auf das Erwachsenenleben als äußerst problematisch. Zwar kann ein Fernhalten vor Werbung, Konsumwelt und Medien heute kaum mehr realisiert werden, jedoch bieten sich zumindest in der Kindheit Möglichkeiten der Einschränkung. Außerdem gibt es – leider viel zu wenig – Schutzmöglichkeiten durch entsprechende institutionelle Angebote, wie z.B. Ganztagschulen, Jugendtreffs, Freizeitangebote usw. Hier kann durchaus nach Schleiermachers Grundsätzen behütet werden, indem die unterstützende Tätigkeit nicht unterbrochen wird. Eine Ganztagschule beispielsweise bietet einerseits einen erweiterten Schutzraum vor potentiellen Gefährdungen und andererseits eine Vielzahl an sozialen, geistigen und physischen Fördermöglichkeiten.

In allen Bereichen ist die Behütung eine Sache des rechten Maßes zwischen Überbehütung und Vernachlässigung. Sicherheit kann nur der Erzieher vermitteln, der vor allem eine stabile Persönlichkeit darstellt, die sich nicht ständig irritieren lässt und einen eigenen Lebensstil realisiert. Behütung heißt auch, Kinder nicht festzuhalten, sondern freizugeben zur Verselbständigung, wobei aber immer die Verbindung aufrechterhalten werden muss.

Das Verhältnis der Behütung in Beziehung auf die Unschuld stellt einen weiteren Erörterungspunkt in Schleiermachers Überlegungen dar. Er stellt sich die Frage, ob es sinnvoll sei, die Jugend unschuldig zu halten, also unbewusst bezüglich Gut und Böse. *„Wenn wir auf das Ende der Erziehung sehen, kann es da wohl heilsam sein, den Zögling an die großen Lebensgemeinschaften abzuliefern in dem Zustande der Unschuld?“* (Schleiermacher 1902, S.82) Auch wenn man das äußere Leben durch Gesetze von aller Schuld freihalten könne, so führt er weiter aus, auf dem Gebiet der Erkenntnis sei dies nicht möglich.

Denn zur Erkenntnis gehöre eben das Kennen der Schuld, das Bewusstsein des Gegensatzes. Menschen, die frei von Erkenntnis seien, laden zwar, frei von allem Bösen, keine Schuld auf sich, aber sie existieren unfrei, nicht entscheidungsfähig, da nicht denkend.

Hier unterscheidet er zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht, Verstandestyp und Gefühlstyp. Diese Auffassung kann jedoch wegen ihrer Zeitgebundenheit an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

Schleiermacher differenziert äußere und innere Einwirkungen, die sich gegenseitig bedingen. *„Es entsteht aber nichts durch Einwirkung von außen, wenn nicht eine innere Thätigkeit hinzukommt, und ebenso entfaltet sich kein innerer Impuls als Thätigkeit nach außen ohne Veranlassung von außen.“* (Schleiermacher 1902, S.84) Eine *„innerlich festgelegte Neigung zum Bösen“*, so führt Schleiermacher weiter aus, erübrige eine Behütung, was die Kenntnis der Sache betreffe. Erst, wenn die Neigung in die Tat übergehe, sei eine Behütung angezeigt, um schlechte Beispiele zu verhindern. Hier trennt Schleiermacher das Bewusstsein des Bösen vom Reiz, Böses zu tun. Es ergibt sich die Schwierigkeit, die innere Neigung zum Bösen zu verhüten, bevor sie sich durch eine Tat gezeigt hat. Die Lösung heißt für Schleiermacher *„Entwicklung der Vernunft“*.

Solange ein Temperament in einem ausgewogenen Verhältnis zur Vernunft stehe, werde es im Menschen gezügelt und könne zu keiner unrichtigen Tat ausbrechen. *„Es kann durchaus nicht die Aufgabe sein, die Entwicklung des Temperamentes selbst zu hemmen, sondern die ganze Aufgabe wird darin liegen, daß die Entwicklung der Vernunft unterstützt werde.“* (Schleiermacher 1902, S.87) Auch die Intelligenz könne als Gegenmittel eingesetzt werden. *„Wollen wir im allgemeinen der krankhaften Entwicklung des Reizes von der Intelligenz aus entgegenwirken, so müssen wir, da es einen Zusammenhang*

und eine Verwandtschaft der einzelnen Funktionen untereinander und ebenso eine Beziehung und einen Einfluß der Intelligenz auf jene giebt, eine Harmonie in dem Verhältnis der verschiedenen Lebensfunktionen und der Intelligenz zu erhalten suchen.“ (Schleiermacher 1902, S.88) Die Behütung vor negativen Handlungen bedeutet also Unterstützung von Vernunft und Intelligenz. „So kommen wir also wieder auf die allgemeine Ansicht zurück, daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt.“ (Schleiermacher 1902, S.88)

In allen Bereichen der behütenden Tätigkeit wird deutlich, dass ausschließlich mangelhafte Lebenseinwirkungen ihre Anwendungen rechtfertigen. Jedoch mündet „die Verhütung in die Unterstützung ein, ja es scheint so, als ob die Unterstützung der Einsicht, der Gesinnung, der Freiheit und der Einheit der Vernunft, das jeweils bessere Mittel ist.“ (Schurr 1975, S.398)

Auf die Gegenwart übertragen müsste vor allem die Unterstützung des Selbstvertrauens ergänzt werden. Die defizitären Lebenseinwirkungen vieler Heranwachsender schädigen ihre Psyche und lassen in ihnen ein negatives Selbstbild entstehen. Fehlende Selbstachtung ist ein idealer Nährboden für die Generierung von Aggressionen und Gewalt. Die Verhütung von Gewalttätigkeit würde demnach im Sinne Schleiermachers bedeuten, die positiven Seiten eines Kindes aufzuspüren und zu unterstützen, damit er so Selbstachtung und Selbstvertrauen entwickeln kann.

2.3.3. DIE GEGENWIRKUNG

Alle Verhaltensweisen eines Menschen, die für den Erzieher von Bedeutung sind, resultieren aus Körper und Geist gemeinsam. Rein körperliche Erscheinungen betreffen den Bereich der Medizin, und rein geistige oder gesinnungsmäßige Phänomene können nur im Wort oder in der Tat bewusst werden. Gedanken und Gesinnung äußern sich durch Sprache und Handlung, also unter Beteiligung des Körpers. So stellt Schleiermacher fest: *„Alles, worauf Gegenwirkung soll gerichtet werden, ist eine Mischung von Geistigem und Leiblichem.“* (Schleiermacher 1902, S.91) Er fragt sich nun weiter, ob die gängige Ansicht, dass der Geist vorherrschen solle über den Leib, für das ganze Leben gelte. Tatsache ist, dass schon zu Beginn des Lebens das Körperliche vorherrscht, da das Geistige noch wenig entwickelt ist.

Für die Pädagogik ist nun der Zeitpunkt von Bedeutung, an dem die geistige Entwicklung beginnt. Aber auch im späteren Leben gibt es einzelne Momente, in denen die körperlichen Bedürfnisse dominieren, z.B. beim Essen und Schlafen. Wir kennen also Zustände, in denen der Geist nicht über den Körper vorherrschen soll. Bei anderen Zuständen, wie Verdauung oder Ausruhen nach harter Arbeit, während derer man liest, träumt oder sich unterhält, gehen wir nur spielerisch mit dem Geist um. Diese *„Zerstreuung“* ist nach Schleiermacher aber nur erlaubt, wenn sie notwendig ist, da sie als etwas *„ethisch Negatives“* den Willen schwäche. *„Jedes Übermaß von Zurücktreten der geistigen Funktionen und jede Vermischung der entgegengesetzten Charaktere erfordert durchaus pädagogische Gegenwirkung.“* (Schleiermacher 1902, S.94) Durch das Erscheinen des Willens tritt die Intelligenz hervor und eine neue Lebensperiode beginnt. Wenn dieser Wille schließlich dauerhaft das Leben bestimmt, ist der Mensch erwachsen.

Schleiermacher unterscheidet drei Lebensperioden: *„Es giebt eine Periode, wo*

der Wille noch nicht erscheint; eine andere, während der er sich entwickelt, und eine dritte, wo er ein Kontinuum geworden ist, und wo, wenn dies nicht der Fall ist, dies auf einen Mangel der Natur oder der pädagogischen Einwirkung zurückweist.“ (Schleiermacher 1902, S.95) Dieser Wille kann nun vollkommen oder unvollkommen sein, so wie auch die Ausführung, die sich ihm anschließt, vollkommen oder unvollkommen sein kann. Ist die Ausführung fehlerhaft, so kann man mit Übung helfen, wenn aber der Willensakt gestört ist, muss die Erziehung gegenwirken und die Störungen zu beseitigen versuchen.

Den Willen differenziert Schleiermacher in einzelne Willensakte, die auf die Momente zielen und den allgemeinen Willen, der sich auf das Lebensziel richtet und als Gesinnung bezeichnet wird. Die einzelnen Willensakte können mit der Gesinnung übereinstimmen oder aber auch differieren. Neben der Gesinnung und den Willensakten stehen die Fertigkeiten, die ebenso bei der pädagogischen Gegenwirkung immer beachtet werden müssen.

Im Bereich der Gesinnung des Menschen, die als die höchste Äußerung der Intelligenz die Kontinuität des intelligenten Lebens voraussetzt und erst in der dritten Lebensperiode einsetzt, kann durch Gegenwirkung nichts erreicht werden. Es stellt sich für Schleiermacher die Frage, ob die schlechte Gesinnung etwas Positives, Reales, oder etwas Negatives, Irruales, also ein Mangel an guter Gesinnung sei. In beiden Fällen könne nur die das Gute unterstützende pädagogische Tätigkeit Erfolg versprechend sein, da die Gegenwirkung den allgemeinen Willen seiner Komplexität wegen nicht zu verändern vermöge, lediglich einzelne Willensakte zu hemmen: *„Auf allen Gebieten, wo von Gesinnung die Rede sein kann, werden wir auf das Dilemma einer positiven oder negativen Ansicht kommen, und die letztere wird überall nur unterstützende Thätigkeit voraussetzen, die erstere aber gegenwirkende verlangen und doch keine auffinden.“* (Schleiermacher 1902, S.99)

Die Gegenwirkung gegen die Ausführung einzelner Willensakte hat nach Schleiermacher seine sittliche Berechtigung, da zum einen die Fertigkeit der unrichtigen Handlungen verhindert und zum anderen die Umgebung keinem schlechten Einfluss ausgesetzt werde. Als mögliches sinnvolles Gegenwirkungsmittel nennt er die Scham hervorrufende Missbilligung, die jedoch immer spontan, handlungsbezogen und nicht distanziert, belehrend auftreten dürfe, da sie ansonsten wegen ihrer Künstlichkeit die pädagogische Absicht freilege und somit nicht mehr wirke. Johannes Schurr dagegen lehnt auch diese pädagogische Negativmaßnahme als ethisch wirkungslos ab: „Auch die gesellschaftliche Diskriminierung wäre kein Mittel, denn sie stößt als *„Äußerung der Mißbilligung“* nicht in das intellektuelle Zentrum der Gesinnung und verleitet außerdem dazu, schlechte Gesinnung durch scheinbar gesellschaftskonforme Taten zu verdecken.“ (Schurr 1975, S.409)

Die sittliche Dignität von Strafen und Belohnungen stellt Schleiermacher weitgehend in Frage, da sie sinnliche Motivationen hervorrufen. Der Zögling handelt aus Gefühlen heraus, aus Angst oder Freude, und nicht aus Überzeugung. Je ehrlicher und unmittelbarer eine pädagogische Maßnahme erfolgt, um so wirkungsvoller wird sie sein.

Gewalt lehnt Schleiermacher als Erziehungsmittel ab, da sie die Entwicklung eines Menschen blockiere. Die Rückentwicklung negativer Fertigkeiten, also physisch bedingter schlechter Gewohnheiten, könne man durch physische Gegenwirkung erreichen. Schleiermacher unterscheidet also zwei Arten der Gegenwirkung, die physische und die ethische. Jedoch lässt er die physischen Maßnahmen nur so lange zu, wie die ethischen noch nicht angewandt werden können, also im Bereich des Unbewussten. *„Die physische Gegenwirkung wird bis dahin hinaufreichen, wo die Gesinnung sich schon in einzelnen Willensakten kund giebt; sie muß aufhören, sobald eine gewisse Gewalt und Herrschaft der Gesinnung über einzelne Willensakte erreicht ist.“* (Schleiermacher 1902,

S.104) Die Möglichkeit der ethischen Gegenwirkung nimmt also im Laufe der Entwicklungsstufen zu, die der physischen Gegenwirkung nimmt ab. *„Die Erziehung fängt an mit einem Zustand, wo noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; dann folgt ein solcher Zustand, wo nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können; dann beide, physische und mehr schon ethische Gegenwirkung in Anwendung kommen. Auf diesem Punkte teilen sich die Gegenwirkungen; denn was aus einem bewußtlosen Zustande herrührt, erfordert die physische Gegenwirkung; alles aber wobei sich der Wille manifestiert, verlangt die ethische Gegenwirkung. Und endlich wo das Bewußtsein vollkommen entwickelt ist und die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellektuelle Gegenwirkung auf, es dominiert die unterstützende Thätigkeit.“* (Schleiermacher 1902, S.106)

Der Einsatz von Gegenwirkungen ist in den verschiedenen Lebensbereichen nicht gleichermaßen erforderlich. Die häusliche Erziehung sollte ohne Gesetze auskommen, da sie durch die natürliche ursprüngliche Basis der Familie nicht benötigt werden. Je größer und konstruierter jedoch eine Gemeinschaft ist, desto nötiger erfordert sie eine Ordnung. In der Schule muss es daher Regeln zum Wohle der Gemeinschaft geben, die jeder einzuhalten hat. Eine solche Gegenwirkung richtet sich zwar gegen kurzfristige Wünsche, erscheint aber als Mitwirkung beim „gemeinsamen Suchen des Richtigen für das Kind“ (Flitner 1985, S.193).

Andreas Flitner erörtert das Problem der Gegenwirkung darüber hinaus mit Hilfe des Begriffs der Grenzziehung. Drei Bereiche, in denen für Kinder Grenzen zu ziehen sind, greift er dabei heraus; 1.) wo Gefahren drohen, 2.) dort, wo andere Menschen verletzt, geplagt oder gekränkt werden könnten, und 3.) da, wo die Persönlichkeitssphäre des einzelnen, auch des Erziehers, verloren ginge. „Es gibt Grenzen der Belastbarkeit, auch solche, mit denen wir unsere eigenste Sphäre bezeichnen, die das Kind um so leichter anerkennen

kann, je eindeutiger wir selber seine Sphäre, auch seine Ruhe oder sein Eigentum, respektieren.“ (Flitner 1985, S.107) Die Grenzziehung muss nach Flitner progressiv sein; sie beginne mit feinen Zeichen, es folge intensive Besprechung oder indirekt Weisung des richtigen Weges. Erst als letztes Mittel dürfe die Strafe angewandt werden, die nicht dem Täter sondern nur den Opfern diene. Grundsätzlich gelte dabei, mit feinen Mitteln zu strafen. Harte Strafen erzeugen harte Reaktionen, rohe Charaktere. Strafen müssen, „wenn sie denn überhaupt zur Erziehung eingesetzt werden und pädagogisch gerechtfertigt sein sollen, eine aufbauende Komponente haben, mit der sich die Verletzung der Grenze und die Verletzung der Beziehung überwinden läßt“ (Flitner 1985, S.111).

Wie der Einsatz der Behütung ist auch die Anwendung der Gegenwirkung nur zu rechtfertigen, wenn das primäre Erziehungsmittel, die Unterstützung, versagt hat. Indem moderne Kindheiten in zunehmendem Maß von Vernachlässigungen geprägt sind, muss auch von der Gegenwirkung häufiger Gebrauch gemacht werden. In der Schule z.B. ist im Interesse der Rechte der Mitschüler, aber auch für die Orientierung des sich fehl verhaltenden Schülers Gegenwirkung in Form von Grenzziehung notwendig. Die Wahrung von Gerechtigkeit und des richtigen Maßes erfordern hierbei vom Lehrer viel pädagogisches Geschick. Ein Schüler sollte möglichst seinen Regelverstoß erkennen und die daraus resultierenden Maßnahmen des Lehrers verstehen können. Der Verstoß gegen eine Regel sollte mit einer entsprechenden Regelzuführung beantwortet werden. Solch eine logische Folgerung beinhaltet im Gegensatz zur Strafe die von Schleiermacher geforderte unterstützende Wirkung, indem der Schüler den von ihm verursachten Schaden verringern oder beheben kann. So sollten Sachbeschädigungen repariert, Sozialverhalten geübt, Versäumnisse nachgeholt und nicht bestraft werden. Denn auch Gegenwirkung hat als sekundäres Erziehungsmittel nur zu Beginn eines Erziehungsvorgangs Berechtigung und im weiteren Verlauf in die grundsätzliche pädagogische

Tätigkeit der Unterstützung zu münden.

2.3.4. DIE UNTERSTÜTZUNG

Zunächst steckt Schleiermacher die Grenzen einer absichtlichen, geregelten Pädagogik ab. Bei totaler Erziehung gehe jede Spontaneität verloren, und es entstehe ein strenger Gegensatz zwischen Pflichtleben und geselligem Leben. Die Jugend lerne nicht, ihre Freiheit auszuüben: *„Das Leben der Jugend soll also auch ein solches Gebiet haben, wo die Umgebung nur unter dem Charakter ursprünglich freier Lebensthätigkeit einwirkt, damit die Jugend auf das mannigfaltige Leben vorbereitet werde und ihre Freiheit auszuüben lerne.“* (Schleiermacher 1902, S.115) Eine ausschließliche Pädagogik berücksichtigt eben in keiner Weise die Ambivalenz des realen Lebens. „Eine Erziehung, die nicht berücksichtigt, daß überall im Leben der Gegensatz von Regel und Freiheit herrscht, würde ihrer eigenen Intention zuwiderlaufen, nämlich Selbsttätigkeit zu erregen und zu leiten.“ (Schurr 1975, S.433) Genauso schädlich wäre es, die Erziehung ganz dem Zufall zu überlassen, in der Meinung, das Leben selbst rüttele die Kinder zurecht. Denn „Zufall heißt, daß ganz und gar nicht daran gedacht und dafür gesorgt wird, daß das Kind Bedingungen antrifft, die seiner Entwicklung nützen“ (Flitner 1985, S.118). Erziehung steht also zwischen den Extremen der totalen Nichterziehung, alles dem Zufall überlassen, und der totalen Erziehung, bei der alles detailliert geregelt ist. Totale Erziehung klammert Leben, Spontaneität aus und kann deshalb nicht zur Lebenstüchtigkeit führen. Da nur freies Handeln kreativ ist, würden solchermaßen geformte Menschen über die Generationen hinweg verkümmern.

Die Erziehung erstreckt sich auf verschiedene Bereiche des kindlichen Lebens. Während die Persönlichkeitsbildung, der Charakter, nicht systematisch

gesteuert werden kann, so sind die Fertigkeiten am ehesten durch Regeln zu erlernen. Bei der individuellen Persönlichkeitsunterstützung würden allgemeine Regeln zerstörend wirken. *„Die Erweckung und Befestigung der Gesinnung umfaßt das freie Gebiet, die Entwicklung der Fertigkeit das methodische, technische Gebiet, beides zusammen das ganze Gebiet der Erziehung.“* (Schleiermacher 1902, S.118) Der Bereich der Gesinnung sowie der Bereich der Fertigkeiten schließen einander nicht völlig aus. Die bewussten Einwirkungen der Eltern auf die Gesinnungsbildung haben Methode. Auf der anderen Seite kann im Elternhaus das Gebiet der Fertigkeiten nie so durchorganisiert sein, dass die freien Einwirkungen ganz zurücktreten. Zu Beginn des Lebens treten Fertigkeiten und Gesinnung gemeinsam auf in der Mitteilung der Liebe, am Ende der Erziehung sollten Gesinnung und Fertigkeiten gegenseitig bestimmt sein. In der Zwischenphase herrscht zeitweise das eine vor dem anderen, aber beides besteht immer nebeneinander. *„Insofern ist auch das Lernen und Können nicht nur ein Äußeres, das man hat, sondern ein Stück der Persönlichkeit, die man ist oder wird. Und andererseits ist die Qualität des Lernens davon abhängig, ob seine Inhalte von der Person erreicht und mit ihr lebendig geworden sind, ob sie sie als Probleme und Gehalte, die sie selber etwas angehen, ergriffen hat.“* (Flitner 1985, S.120) Auf Seiten der Gesinnung gibt es also Einwirkungen ohne Absicht, absichtliche Einwirkungen ohne Methode und methodisch eingesetzte Einwirkungen. Bezüglich der Fertigkeiten gibt es pädagogische Einwirkungen außerhalb des methodischen Verfahrens, streng methodische Verfahren und Einwirkungen ohne alle Theorie. Die absichtliche Erziehung hat die Aufgabe zu vervollständigen und bewusst zu machen. *„Die Erziehung soll Leben unterstützen, dessen Kraft noch zu schwach ist, sich selbst zu helfen. Erziehung ist zunächst einmal Lebenshilfe.“* (Schurr 1975, S.431) Für Flitner ist die Hauptform des Unterstützens *„das Verstehen von Kindern, die Fähigkeit auf Kinder einzugehen und ihre Lebensäußerungen und Lernschritte wahrzunehmen“* (Flitner 1985, S.122).

Schleiermacher stellt sich nun die Frage nach der Qualität der unterstützenden Tätigkeiten. Die „*fortwirkende Kraft der Begeisterung*“, die für die Förderung der Gesinnung Voraussetzung und nicht wie die für die Förderung der Fertigkeiten notwendige „*mechanische Virtuosität*“ *erlernbar sei, zeige „pädagogisches Genie“* (vgl. Schleiermacher 1902, S.128). Der pädagogische Einfluss eines Erziehers wird also höher bewertet als der fachliche.

Die beiden Gebiete der Unterstützung, Fertigkeit und Gesinnung, verdienen eine intensivere Beleuchtung. Schleiermacher unterteilt das Gebiet der Fertigkeiten in das der Rezeptivität, der Weltanschauung und das der Spontaneität, der Weltbildung, die sich gegenseitig bedingen, also nur einen relativen Gegensatz darstellen. Die Ungleichheit bezüglich der Fertigkeiten nennt er „*den Ausdruck der Freiheit des einzelnen selbst*“, welche die Pädagogik zu fördern habe, aber nur insofern, als sie den Zögling selbst entscheiden lässt, auf welche Stufe im Leben er sich erhebt. Offen bleibt hier allerdings die Frage, inwieweit ein Heranwachsender, beeinflusst von Erziehung und Umwelt, überhaupt frei entscheiden kann.

Bezüglich der Berufsvorbereitung postuliert Schleiermacher, sich nicht zu früh festzulegen. Erst wenn das volle Bewusstsein erreicht sei, könne ein Beruf gewählt werden, darum sei eine allgemeine Vorbereitung in der Schule angebracht. Daraus folgert er die Feststellung, bei der Erziehung zwar auf hervorragende Anlagen Rücksicht zu nehmen, aber grundsätzlich erst nach Abschluss der Erziehung eine Spezialisierung anzustreben. „*Pädagogische Aufgabe nun ist es, die Ausbildung dieser Fertigkeiten, die eine bestimmtere Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewissen Allgemeinheit zu lassen.*“ (Schleiermacher 1902, S.155)

Die Förderung von Leistungsfähigkeit und Kreativität stellt eine optimale allgemeine Berufsvorbereitung dar. Wenn die Schule den Heranwachsenden

ursprüngliche kreative Tätigkeit nicht ermöglicht, so sollten die Eltern diesen Auftrag übernehmen, und „mit aller Aufmerksamkeit die Gebiete herausfinden, an denen das Kind Freude hat, wo es Interessen entwickeln und vertiefen kann, wo ihm Möglichkeiten der Befriedigung, der Bewährung, der eigenen Tätigkeit zugänglich sind“ (Flitner 1985, S.141). Deshalb wäre es eine extrem negative Elternreaktion, auf schlechte Schulleistungen mit dem Verbot der Hobbys zu reagieren und so das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu minimieren.

Die Unterstützung hinsichtlich der Gesinnung hat die Aufgabe, das Bewusstsein zu schärfen, und zwar im Laufe der Erziehung mit abnehmender Autorität. Am Ende des Erziehungsvorganges sollte das Interesse des Erziehers mit dem Interesse des Zöglings übereinstimmen. *„Im Anfang ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls.“* (Schleiermacher 1902, S.157) Dieses Gemeingefühl kann nur außerhalb der Familien unter Gleichaltrigen in allgemeinen Erziehungsanstalten entwickelt werden. Nach Beendigung der Erziehung gibt es eine Ungleichheit der Gesinnung bezüglich der bürgerlichen Gesellschaft. Wie schon bei den Fertigkeiten gilt für Schleiermacher hier der Grundsatz: *„Die Ungleichheit in der Entwicklung der Gesinnung sollte nie rein als Werk der Erzieher erscheinen, nie das Werk ihrer Willkür sein, sondern ihren Grund haben in der Freiheit derer, die erzogen werden.“* (Schleiermacher 1902, S.163) Deshalb müssen nach einigen Jahren gleicher Erziehung die weiteren Erziehungsformen auseinander gehen. Am Ende wird es deshalb immer eine Ungleichheit des Erkennens geben. Diesbezüglich unterscheidet Schleiermacher drei Erkenntnisstufen: *„Das was wir als Minimum setzten, ist der rein mechanische oder empirische Standpunkt; das Maximum die Wissenschaft oder der spekulative Standpunkt; in der Mitte stehend der historische Standpunkt.“* (Schleiermacher 1902, S.165) Dass nach Schleiermacher das weibliche Geschlecht maximal die mittlere Stufe erlangen

kann, darf wohl wieder als zeitgebundenes Phänomen verworfen werden.

2.3.5. ZUSAMMENFASSUNG

Schleiermacher sieht die bewusste Erziehung in ihrem Verhältnis zu unabsichtlichen Einwirkungen auf das Kind. Die bewusste Erziehung muss gute Einflüsse unterstützen und schlechten entgegenwirken, wobei die Unterstützung des Guten die primäre, die Hauptaufgabe ist. Die Behütung und die Gegenwirkung als sekundäre, untergeordnete Erziehungsformen dürfen lediglich als Notmaßnahmen entschuldigt werden. Gegenwirkung in Form von Strafe hat nahezu keine pädagogische Rechtfertigung. Sie appelliert gemeinsam mit der Belohnung an sinnliche und nicht an ethische Antriebe. Feigheit, Verlogenheit und Unselbständigkeit, die Zerstörung der Persönlichkeit, wären die wahrscheinlichen Folgen solcher Maßnahmen. Je weniger ein Erzieher gegenwirkt, je mehr er den eigenen sittlichen Unwillen des Kindes gegen seine Tat bestärkt, desto wertvoller wird das pädagogische Resultat sein. Grundsätzlich hat die Erziehung den Auftrag, im Interesse der charakterlichen, geistigen und körperlichen Entwicklung zu agieren.

Die Unterstützung positiver Kräfte, in die jede pädagogische Tätigkeit münden muss, beschränkt sich in der Familie mehr auf den Charakter und in der Schule mehr auf die Fertigkeiten und Kenntnisse, jedoch ist der Übergang fließend. Alle pädagogischen Absichten müssen so geartet sein, dass sie dem jungen Menschen helfen, die positiven Kräfte seiner Persönlichkeit zu entfalten. „Gut erzogen“ heißt also nicht, „angepasst zu sein“, sondern: „Selbständigkeit erlangt zu haben, Urteilsvermögen und innere Unabhängigkeit; aber auch die Fähigkeit, Beziehungen und Bindungen einzugehen und einer Gemeinschaft anzugehören“ (Flitner 1985, S.144).

Betrachtet man Schleiermachers positive, der realen Welt zugewandte Erziehungsrichtlinien und daneben Rousseaus negative, von dem Gemeinschaftsleben abgewandte pädagogische Vorstellungen aus der Perspektive eines modernen Erziehungsauftrags, der an zwischenmenschliches Geschehen sowie Zeit und Raum gebunden ist, zeigt sich die zeitlose Dignität von Schleiermachers erziehungswissenschaftlichem Denken. Seine pädagogische Theorie dient der Bewusstmachung und Erklärung der pädagogischen Praxis und liefert – unter Berücksichtigung des praktisch Gegebenen – Regeln, wie die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere in der Praxis aussehen soll. Sie muss immer an einem bestimmten, vorgegebenen Zustand orientiert sein, bzw. darauf abgestimmt werden. Daher kann das Resultat der Erziehung nie bei allen Menschen gleich sein. Schleiermachers „*pädagogische Einwirkungen*“, stets bezogen auf die objektiven Lebensumstände des zu Erziehenden, können zu jeder Zeit Maximen sein. Die Problematisierung der drei Kategorien unter den veränderten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen offenbart lediglich eine Verlagerung des Wirkungsschwerpunktes. Konnte bei Schleiermacher die geistige und ethische Einwirkung bei relativ aufnahme- und beziehungsfähigen Kindern und Jugendlichen überwiegen, so muss ein heutiger Erzieher verstärkt psychisch und sozial tätig sein, um eine Beziehung – die Grundlage für die geistige und ethische Arbeit – zum Heranwachsenden herzustellen. Das Ausmaß dieser Beziehungsdimension verlangt vom Erzieher eine hohe, mitunter seine Grenzen übersteigende, personale Präsenz für die Problembewältigungen. Der Wert und die Gewichtung der Erziehungsgrundsätze von Schleiermacher haben in der heutigen Zeit nicht an Bedeutung verloren. Rousseaus starres Isolierungssystem mit seiner inszenierten Erziehungswelt dagegen, welches die Natur verherrlicht, das Gemeinschaftsleben aber verachtet, verliert für die Pädagogik zunehmend an Relevanz.

Der pädagogische Auftrag soll abschließend aus der Perspektive Schleiermachers formuliert werden: Ausgehend von der Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen des Edukanden und geleitet von der Idee des Guten soll die ältere Generation auf die jüngere einwirken, um dieser zur Mündigkeit zu verhelfen. Einwirkung beinhaltet neben direkter Beeinflussung sowohl indirekte, ergänzende Erziehung als auch Selbsttätigkeit, zu der angeregt werden soll. Erziehung hat sich auf die Zukunft zu beziehen, aber dem gegenwärtigen Augenblick einen Eigenwert einzuräumen, die Sozialisation zu fördern, aber auch die Entfaltung der Individualität zu forcieren. Sie hat die Aufgabe, durch physische und psychische Geborgenheit – zwischen Überbehütung und Vernachlässigung – *zu behüten*, bei schädlichen Erscheinungen durch Widerstand – zwischen Über- und Unterforderung – *entgegenzuwirken* sowie vor allem durch Wahrnehmung, Verständnis, Anerkennung und Förderung – ohne Über- oder Unterschätzung der Person des Heranwachsenden – *zu unterstützen*.

2.4. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER SCHULISCHEN ERZIEHUNG

Die wichtigste Begrenzung der schulischen Erziehung zeigt sich im Amtsauftrag des Lehrers: weder darf er gegen die Mehrheit der Eltern pädagogisch wirken, noch besitzt er das stellvertretende Entscheidungsrecht für die Kinder; seine Erziehungstätigkeit hat ergänzenden Charakter. Während das Elternhaus eher die privaten Bereiche des Kindes abzudecken hat, muss die Schule den öffentlichen Auftrag besonders ins Auge fassen. Probleme entstehen diesbezüglich dann, wenn ein Funktionsverlust von Erziehung zu registrieren ist. Die gegenwärtig weit verbreitete Resignation der Erwachsenen gegenüber der Erziehungspflicht zwingt die Schule zu Konsequenzen, d.h. zur Übernahme von mehr pädagogischer Verantwortung.

Die Schule als Institution weist bezüglich des Erziehungsauftrags ebenfalls eindeutige Grenzen auf: Eine sehr große Schule z.B. behindert durch ihre Unüberschaubarkeit das Entstehen personaler Bezüge. Auch die Schul – und Unterrichtsorganisation können erziehungsfreundlich oder erziehungsfeindlich gestaltet sein. Eine hierarchisch strukturierte Schulverwaltung z.B. verhindert systematisch pädagogischen Entscheidungsfreiraum. Für die Schule existiert „der Konflikt zwischen der Institution als System und als Lebenswelt, als Feld administrativer Steuerungsmaßnahmen und als Erfahrungsraum von Heranwachsenden, dessen Gestalt von pädagogischen und bildungstheoretischen Verständigungsprozessen abhängig ist“ (Boenicke 1996, S.235).

Die Verrechtlichung des Schulwesens, die viele Aktivitätsmotivationen der Lehrer im Keime erstickt, sowie der gesellschaftliche Zeitgeist bestimmen die Erziehungsaufgabe der Schule in beträchtlichem Umfang mit.

Bei den Möglichkeiten der Erziehung in der Schule verkörpert der Lehrer den wichtigsten Faktor. Das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer sowie das Verhältnis der Schüler untereinander, welches vom Lehrer unterstützt werden sollte, bilden die primäre Grundlage pädagogischen Wirkens. Darüber hinaus kann die Gestaltung des Schullebens von großer erzieherischer Bedeutung sein, je nach Art und Weise der Durchführung von Aktivitäten wie etwa Unterrichtsgängen, Ausflügen, Schul- und Klassenfeiern oder Theater- und Musikaufführungen. Ebenso hat die Schule Bewährungssituationen zu schaffen, in denen die Jugendlichen sich auf das spätere Leben vorbereiten können. Betriebspraktika und Projekte bieten sich besonders an, um sachliche und soziale Erfahrungen zu sammeln.

Die Erfüllung des schulischen pädagogischen Auftrags stellt heute in der Herbeiführung einer fruchtbaren Arbeitsatmosphäre höchste Anforderungen an

den Lehrer. Durch die unterschiedlichen Familienerfahrungen und die vielseitigen Einwirkungen der Umwelt, denen Kindheit und Jugend ausgesetzt sind, müssen Schulklassen zunächst einen gemeinsamen Verhaltenskodex finden. Indem familiäre Erziehung in verschiedenen Formen verläuft und darüber hinaus in zunehmendem Maß nicht mehr erfüllt ist, wird die Schaffung gemeinsamer Erziehungsgrundlagen an den beruflichen Erzieher verwiesen. In diesem pädagogischen Handeln erfährt der Lehrer die Bestätigung der Thesen Friedrich Schleiermachers, da er notgedrungen erkennen muss, dass die Heranwachsenden aktive, d.h. behütende, gegenwirkende und unterstützende Erziehung benötigen. Je weniger die Eltern ihren Erziehungsauftrag wahrnehmen, desto mehr erzieherische Hürden muss der Lehrer in der Schule überwinden. Mit Zuversicht hat er eindringlich darauf hinzuwirken, dass die Primärtugenden für das Leben und Lernen in der Gemeinschaft angebahnt und eingefordert werden.

Qualität und Quantität der erzieherischen Einflussnahme des Lehrers werden derzeit in der Fachwelt intensiv ventilert, kontrovers von den Pädagogen Giesecke (1996a+b) und Struck (1994b, 1996a). Während Giesecke sich gegen die Familialisierung und Sozialpädagogisierung der Lehrertätigkeit ausspricht und für eine Begrenzung des Lehrerhandelns plädiert, argumentiert Struck genau umgekehrt für eine umfassende sozialpädagogische Ausrichtung der Lehrertätigkeit. Diese gegensätzlichen Standpunkte lassen sich möglicherweise auf die verschiedenen Berufsbiographien zurückführen. Ohne Frage provoziert die Schülerschaft eines Gymnasiums, der beruflichen Herkunft Gieseckes, weniger sozialpädagogischen Einsatz des Lehrers als die Hauptschule, an welcher Struck früher unterrichtete. Hier wird die Dignität der Klienteldiagnose innerhalb der Lehrerprofessionalitätsforschung ersichtlich.

3. ZUR PROFESSIONALITÄT VON LEHRERHANDELN

3.1. STANDPUNKTE DER PROFESSIONALISIERUNGSDEBATTE

Zu Beginn der Professionalisierungsdebatte um den Beruf des Lehrers Ende der 60er Jahre wurde infolge des damaligen zähen Ringens um wissenschaftliche Ausbildung Professionalität gleichgesetzt mit Verwissenschaftlichung der Lehrtätigkeit, obgleich innerhalb der Berufssoziologie, dem Ursprungsbereich von Professionstheorien, die Wissenschaftlichkeit lediglich ein Kriterium unter mehreren darstellt. Dieses Interesse an Verwissenschaftlichung diente sowohl dem Statusinteresse der Volksschullehrerschaft als auch der Universitätspädagogik. Während die Volksschullehrerausbildung durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten – außer in Baden-Württemberg und Bayern – sich dem Gymnasiallehrerstudium annäherte, versprach sich die Pädagogik in Gestalt von Erziehungswissenschaft einen qualitativen und quantitativen Ausbau in Richtung Berufswissenschaft für Lehrer.

In den 80er Jahren wurde die Professionalisierungsdebatte wieder aufgenommen, allerdings mit gegensätzlicher Intention. Die ehemals glorifizierte Verwissenschaftlichung sollte nun möglichst vermieden werden. „Professionalisierung galt nun plötzlich als ein fataler Prozess des allmählichen Eindringens von Expertenkulturen in ehemals naturwüchsig funktionierende Lebensweltbereiche; diese Art von Professionalismus schien nur den Professionellen, nicht aber deren Klientel zu nutzen.“ (Terhart 1999, S.450) Die Bedeutung der „Lehrerpersönlichkeit“ (Dieterich 1983) wurde wieder hervorgehoben und demzufolge eine Lehrerausbildung mit ganzheitlichen Erfahrungsmöglichkeiten für pädagogisches Verstehen gefordert. „Dieses neue, erklärtermaßen nicht-technokratische, sondern personalistische Verständnis von Lehrerausbildung konnte an traditionelle Leitbilder anschließen, wobei es nicht

ohne Ironie ist, dass mit dieser Rückwärtsbewegung das klassische Professionen-Konzept der Berufssoziologie eher noch erreicht worden ist als durch die naiv-scientifische „Professionalisierungs“-Diskussion der späten sechziger Jahre.“ (Terhart 1999, S.451)

Infolge der Einflüsse der berufssoziologischen Professionstheorie auf die Erziehungswissenschaft und der daraus resultierenden spezifischen Konzepte pädagogischer Professionalitätstheorien hat die Professionalisierungsdebatte inzwischen die Stufen der Pauschalisierungen überwunden und „den notwendigen Grad an Differenzierung, Spezialisierung und Kompetenz, eben: an Professionalität erreicht, der dem Thema adäquat ist“ (Terhart 1999, S.450).

3.2. DIDAKTISCHE UND INSTITUTIONELLE ASPEKTE

Ende des 20. Jahrhunderts wurde Abschied genommen vom rein lernzielorientierten Unterricht mit seinen wissenschaftszentrierten Konzepten zugunsten einer Einführung von erfahrungsorientiertem Unterricht mit ganzheitlichen und personenbezogenen Richtlinien. Dieser Wandel lässt sich auf die veränderten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zurückführen. „Deren Lebensbedingungen haben sich – gesellschaftlich bedingt – gegenüber den Entstehungszeiten der herkömmlichen Standard-Didaktiken dermaßen verändert, dass die Herausbildung neuer Muster des Unterrichtens , oder besser: des im-Unterricht-miteinander-Umgehens unausweichlich wurde.“ (Terhart 1999, S.455)

Auf der Ebene des Schulsystems bewegte man sich von der zentralistischen zur individuellen Perspektive, welche das Schulprofil der einzelnen Schule im Auge hat, indem sie auf die Verbesserung des speziellen Schulklimas abzielt. Daneben wich der Glaube bezüglich wissenschaftlicher Belegbarkeit der

Bildungsreform eher einer wissenschaftsskeptischen Sichtweise. „Der Fortschrittsoptimismus ist einer gewissen Melancholie, manchmal auch Trauer angesichts der Erfahrung von Unsteuerbarkeit, Unplanbarkeit, Unverfügbarkeit pädagogischer Prozesse gewichen. Und da das szientifisch verengte Professionalisierungsverständnis pädagogischen Handelns Teil dieses Fortschrittsoptimismus war, wird verständlich, warum dieses Verständnis von Professionalität heute auf breite Ablehnung stößt.“ (Terhart 1999, S.457) Dank dieser allgemeinen Unsicherheit und der Dezentralisierungstendenzen wächst jedoch die Möglichkeit der individuellen Einflussnahme, der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. In zunehmendem Maß kann eine Schule für ihre Qualität günstige administrative Voraussetzungen schaffen, muss aber im Gegenzug auch die Verantwortung dafür übernehmen. Das Konzept „gute Schule“ bedarf einer inhaltlich präzisen Bestimmung des Adjektivs „gut“. Während die „gute Schule“ in den USA als „effective school“ auf kognitive Höchstleistungen der Lehrer und Schüler bei möglichst niederem Kostenaufwand zielt, muss sie in Deutschland um die handlungs- und personenbezogenen Kriterien ringen. Die Auseinandersetzung mit der normativen Problematik einer differenzierten Kriterienaufschlüsselung von Schulqualität ist unumgänglich, aber letztlich nicht erfolgreich, da Schul- und Berufskultur nicht instrumentell erzeugt werden können. „Sicherlich ist pädagogische Kultur sowohl lebensweltlich wie auch mit wissenschaftlichen Mitteln erkennbar, sie entzieht sich aber dem Erkennenden und seinem instrumentellen Interesse in dem Maße, in dem er in sie eindringt und zu gestalten versucht: Er bleibt nicht Gestalter, sondern wird Teil seines Gegenstandsfeldes.“ (Terhart 1999, S.461) Aber trotz der intentional nicht beeinflussbaren Eigendynamik pädagogischer Prozesse bieten sich auf der konkreten Handlungsebene reichlich Möglichkeiten für selbst bestimmte Einflussnahme des Lehrerkollegiums.

Die Qualität einer Schule wird ohne Frage vorrangig von der (Ko-)Operation der Lehrer bestimmt. Die auf die eigene Person fixierte Unterrichtsarbeit ließ das Nebeneinanderherarbeiten und das gegenseitige Nichteinmischen zu fest verankerten Normen der Berufskultur von Lehrern werden. Die Struktur der Lehrertätigkeit provoziert durch den hohen Grad an personaler Herausforderung Schutzbedürfnis gegenüber potentiellen Gutachtern. Kollegen werden als bedrohliche Konkurrenten wahrgenommen. Eine Möglichkeit zur Förderung von Kooperationsfähigkeit wird in der „Schulinternen Lehrerfortbildung“ gesehen, durch welche ohne Einflussnahme von außen sich eine Kooperationskultur entwickeln könnte. „Schlüsselbegriff für die Ermöglichung solcher neuen, nunmehr horizontal vernetzenden und nicht mehr hierarchischen Kommunikationsstrukturen ist die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ (Schilf), die Themenstellung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der eigenen Fortbildung in die Hand des Lehrerkollegiums legt, das gegebenenfalls auch Referenten oder Berater hinzuzieht.“ (Boenicke 1996, S.237) Die Etablierung von Fach- oder Sachausschüssen könnte ein Schritt in diese Richtung sein, da die Beschäftigung mit konkreten Inhalten die Angst vor Kooperation verringert. Ebenso könnten Lehrertandems oder -teams die kollegiale Auseinandersetzung fördern und die persönliche Problemlösungskompetenz stärken.

3.3. PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT VON LEHRERHANDELN

3.3.1. DER BEDARF AN ERZIEHUNGSVERANTWORTUNG

Trotz der hervorragenden Bedingungen zur Zeit der Bildungsreform in den 70er Jahren, als eine Phase der Verwissenschaftlichung von Lehrerausbildung einsetzte, hat der Beruf des Lehrers bis heute nicht die volle Anerkennung einer Profession erlangt. Innerhalb der gegenwärtig öffentlich

ausgetragenen Bildungsdiskussion offenbart sich die tiefe Krise, in der sich der Lehrerberuf befindet. Die Ursachen für diese Identitätskrise sind die tief greifenden Veränderungen der Generationenverhältnisse und des daraus folgenden Erziehungs- und Sozialisationswandels. Die gesellschaftlichen Modernisierungstendenzen der letzten Jahrzehnte, die Pluralisierung und Individualisierung von Lebensläufen, welche den Heranwachsenden völlig verschiedene Familienerfahrungen angedeihen lassen, verursachen durch diese Erziehungsvielfalt die Unbestimmbarkeit von Erziehungsverantwortung. Die Vorstellungen von familialer und institutionalisierter Erziehung einerseits sowie von funktionaler und intentionaler Erziehung andererseits gehen weit auseinander. Wer soll wo, wen, wie und womit erziehen? Das veränderte Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Erziehung gilt es zu jeder Zeit – streng nach Schleiermachers Grundsatz – zu reflektieren und neu zu konturieren. *„Wenn wir nun auch diese beiden Extreme, reine Staatserziehung, reine Familienerziehung nicht isolieren können, so neigt sich doch die Erziehung immer bald mehr zu dem einen, bald mehr zu dem anderen; und je größer das Übergewicht des einen über das andere ist, desto mehr werden sich auch die Methoden unterscheiden.“* (Schleiermacher 1902, S.21)

Da die traditionellen Erziehungsaufgaben von der Familie in zunehmend geringerem Maß übernommen werden, hat sich automatisch die öffentliche Erziehungsarbeit, also auch die Lehreraufgabe, gewandelt. Das Lehrerhandeln resultiert aus der privaten Erziehung, muss also klientelorientiert sein, wenn es professionell sein will. Der traditionelle Zuschnitt des Lehrerberufs passt nicht mehr zu der realen Arbeit, die er zu bewältigen hat. Für die Überwindung dieser Disparität sind in der wissenschaftlichen Debatte – wie schon erwähnt – zwei Extremstandpunkte abzuwägen: einerseits der Ruf nach dem Lehrer, der die traditionelle Erziehungsarbeit der Familie rund um die Uhr mit übernimmt, dem Sozialpädagogen, und andererseits nach dem Lehrer, der sich der Erziehungsarbeit enthält und nur unterrichtet, dem Lernstoffvermittler. In beiden

Fällen wird, geleitet von dem Wunsch nach Belegbarkeit von pädagogischer Professionalität, auf pädagogische Teilbereiche zurückgegriffen, die Sozialbeziehung, bzw. die Wissensvermittlung. Der Lehrerberuf aber verkörpert infolge seines komplexen Tätigkeitsfeldes keines von beiden ausschließlich, er umfasst beide Bereiche, je nach Schulart mehr oder weniger. Während die Vertreter extremer Sozialpädagogisierung die primäre Aufgabe des Lehrers, die Wissensvermittlung, verleugnen, ignoriert die Partikularisierung der Lehrertätigkeit auf die Unterrichtsfunktion die erzieherische Komponente innerhalb der pädagogischen Beziehung zum Schüler. Giesecke (1996a), der den Begriff „Erziehung“ aufgrund der pluralistischen Interpretationsmöglichkeiten als zu ganzheitlich und deshalb als Entwicklungshindernis für pädagogische Professionalität ablehnt, übergeht die Sozialbeziehung innerhalb der pädagogischen Beziehung. Die Klärung der qualitativen Beschaffenheit von pädagogischer Beziehung ohne Erziehung bleibt Giesecke allerdings schuldig.

3.3.2. ERZIEHUNGSVERANTWORTUNG DES LEHRERS

ODER:

UNTERSTÜTZENDE EINWIRKUNG AUF DEN ZÖGLING

„Professionelle Pädagogen sind also als Lernhelfer zu verstehen, und zwar als solche, die ihr Handwerk planmäßig und zielorientiert auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, von und mit denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, und sie sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Lerngemeinschaft einzugehen; beides zusammen macht den Kern pädagogischen Handelns aus.“ (Giesecke 1999, S.395) Neben der Ausbildung und Bildung beinhaltet professionelles pädagogisches Handeln also – auch nach Giesecke – eine weitere Funktion, die soziale. Bei der Interaktionspraxis mit Schülern in der Adoleszenzphase, „in

einer Phase also, in der sie nach den Erkenntnissen der Sozialisationsforschung noch nicht wie ein Erwachsener nach Abschluss der Adoleszenzkrise in der Lage sind, widersprüchliche Rollenzumutungen und -verpflichtungen der Gesellschaft auf der Basis eines gefestigten Entwurfs von Einzigartigkeit und personaler Identität so zu übernehmen, dass sie daran nicht krank werden“ (Oevermann 1999, S.146), handelt es sich quasi um eine therapeutische, da die Lehrer-Schüler-Beziehung in dieser Latenzphase auf die Entwicklung des Schülers als ganzer Person einwirkt. Dieser für das pädagogische Handeln zunächst provokativ anmutende therapeutische Ansatz impliziert trotz der Gefahr von problematischen Verkürzungen und Einseitigkeiten eine förderliche Neueinschätzung abweichenden Verhaltens. Während das erzieherische Deutungsmuster sich auf beobachtbares, manifestes Verhalten einer Person bezieht, individuelle Verantwortlichkeit und Schuld voraussetzt und infolge moralischer Bewertung einen sanktionierenden Umgang mit solchen Verhaltensweisen einschließt, erweitert das therapeutische Deutungsmuster den Verhaltenskontext. „Die individuelle Verantwortlichkeit und Schuldzuschreibung wird durch die Behauptung eines – möglicherweise verdeckten – Sinns solcher persönlichen Verhaltensweisen abgelöst. Die moralische Bewertung wird durch eine umfassendere und differenzierte Beschreibung ersetzt. Der sanktionierende Umgang wird durch einen um Verständnis ringenden, empathischen, unterstützenden Kontakt ersetzt. Das Kind wird als authentisches Subjekt begriffen, das unter allen Umständen ein Recht auf menschenwürdige Behandlung hat.“ (Schön 1993, S.11) Fehlverhalten als Ausdruck einer gestörten individuellen Entwicklung zu interpretieren, setzt ein positives Menschenbild voraus und evoziert einen sorgsameren und sensibleren Umgang mit der Psyche des Heranwachsenden. So gesehen enthält der therapeutische Ansatz eine sinnvolle pädagogische Bereicherung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen.

Da die pädagogische Professionalität in Bezug auf das pubertäre Alter ohne

Zweifel in besonderem Ausmaß an die therapeutische Dimension gebunden ist, muss ihre Ebene, die Interaktion, aus der Perspektive Oevermanns genau beleuchtet werden. Die Sozialbeziehung zwischen Schüler und Lehrer birgt danach rollenförmige, „spezifische“ sowie auch nicht rollenförmige „diffuse“ Strukturelemente. Schon bei Schleiermachers Ausführungen zu erzieherischer Unterstützung sind erziehungswissenschaftliche Ansätze dieser Argumentation nachweisbar: *„Auf Seiten der Gesinnung giebt es erstens Einwirkungen, die ohne Absicht im Leben selbst, in freier, mannigfacher Wechselwirkung geschehen, die auch vorkommen, wenn gar keine Erziehung geübt wird; zweitens Einwirkungen, denen eine bestimmte Absicht zum Grunde liegt, und die von dem Willen zu erziehen und von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehen.“* (Schleiermacher 1902, S.125)

Die Kernfrage ist also, ob und wie sich aus dieser ambivalenten Einheit von „spezifischen“ und „diffusen“ pädagogischen Beziehungen ein professionalisiertes „Arbeitsbündnis“ entwickeln kann, welches negative Entwicklungspotentiale gezielt meidet und eine potentiell positive Entwicklung bewusst fördert. Unter „Arbeitsbündnis“ versteht Oevermann eine klare Strukturierung der Mischung von „diffusen“ – Beziehungen zwischen ganzen Menschen – und „spezifischen“ – zeitlich, räumlich und sachlich begrenzten – Sozialbeziehungen. Schleiermacher bezeichnet dieses „Arbeitsbündnis“ als *„Vollständigkeit“*: *„Also das erste, was die absichtliche Erziehung hinzubringt, das ist die Vollständigkeit;“ „...das zweite, das ist der Zusammenhang der Thätigkeiten untereinander.“* (Schleiermacher 1902, S.126)

„Ein Charakteristikum pädagogischer Beziehungen sieht Oevermann darin, dass sie zwar spezifisch sind, aber innerhalb der rollenförmigen Konstellation diffuse Anteile nicht nur residual, sondern für den pädagogischen Erfolg notwendig sind.“ (Bauer 2000, S.60) Diese „diffusen“ Sozialbeziehungen, die ganzheitlich auf den Schüler einwirken, enthalten eine therapeutische

Dimension und ermöglichen dem Lehrer in besonderem Maße die Schülerperson unterstützend zu beeinflussen, „*denn wo freie Wechselwirkung fehlt, wird auch die Persönlichkeit beschränkt*“ (Schleiermacher 1902, S.116).

„Pädagogisches Handeln ist unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie.“ (Oevermann 1999, S.149) Gegner dieser therapeutischen Dimension pädagogischen Handelns verweist Oevermann auf ihren objektiven Tatbestand, indem sie sich aus den Strukturmerkmalen der sozialisatorischen Interaktion ergebe. „Ihre Notwendigkeit resultiert aus dem noch nicht abgeschlossenen, pathogene Entwicklungsmöglichkeiten latent implizierenden Sozialisationsprozess. Solange sich ein autonom handlungsfähiges Subjekt noch nicht herausgebildet hat, kommt pädagogisches Handeln nicht umhin durch die Wahrnehmung der therapeutischen Dimension für die Herstellung der psychosozialen Integrität des Schülers zu sorgen.“ (Wagner 1998, S.78) So leitet Oevermann aus dieser prophylaktischen Funktion die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns ab. Das Ausblenden der therapeutischen Dimension von Seiten der Pädagogik führte nach Oevermann zu der „Differenzierung von Normal- und Sonderpädagogik“, und so erklärt sich, dass „Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik zu beobachten sind“ (Oevermann 1999, S.151). Die „Normalpädagogen“ verhielten sich defizitär, indem sie sich entweder als Technologen einseitig auf die wissenschaftliche oder als Elternersatz einseitig auf die Fall verstehende Handlungskomponente beschränkten. Wenn sich zahlreiche Lehrer einerseits als Dompteure und andererseits als Helfer beschreiben, offenbaren sie die Präsenz von etwas Unerkanntem sowie die Stress provozierende Widersprüchlichkeit ihres Handelns. Sie erkennen mangels Strukturanalysen nicht die objektive Bedeutung von dyadischer und

kollektiver Interaktion und ignorieren deshalb die therapeutische Dimension ihrer Tätigkeit. „Die Klagen der Lehrer über Arbeitsbelastung und Stress haben ihre Ursache letztlich in der Vernachlässigung der therapeutischen Dimension pädagogischen Handelns.“ (Wagner 1998, S.70)

Mit seiner strukturanalytischen Rekonstruktion von Interaktion erkennt Oevermann einen neuen Ansatz in der pädagogischen Professionstheorie, welcher für die vorliegende Untersuchung eine besondere Tragweite besitzt. Die strukturelle Reflexion pädagogischen Handelns rangiert erstmalig vor der historischen Betrachtungsweise. „Daß die Rekonstruktion der Strukturlogik professionellen Handelns vor der Rekonstruktion der spezifisch-historischen Erscheinungsformen von Professionen zu erfolgen hat, ist im Oevermannschen Ansatz u.a. auf dem Hintergrund der Forschungslogik der strukturellen Linguistik N. Chomskys wohlbegründet.“ (Wagner 1998, S.94) Mit der Ausdifferenzierung der durch Entscheidungszwang und Begründungspflicht dialektischen Lebenspraxisstruktur begründet Oevermann das Autonomieprinzip der Praxis. Diese evolutionäre Emergenz der Praxis fordert demnach für die Lösung ihrer Probleme professionelles Handeln, welches sich handlungslogisch als Vermittler zwischen Theorie und Praxis, also zwischen hermeneutischer und pragmatischer Kompetenz schließen lässt und durch die Sorge für den Heranwachsenden an die therapeutische Dimension gebunden ist. Diese Bindung der pädagogischen Professionalität an die therapeutische Dimension steht im Zentrum der Kritik und muss deshalb problematisiert werden.

Wagner vermisst an Oevermanns Professionstheorie eine lerntheoretische Basis und sieht darin einen folgenreichen Kategorienfehler. Da pädagogisches Handeln primär auf die Vermittlung neuer Kenntnisse und Erfahrungen abziele, erscheine die Therapie als Bezugspunkt einer diesbezüglichen Professionalität als unlogisch, da sie hier lediglich eine spezifische Ausprägung professionellen

pädagogischen Handelns darstelle. Auch die Begrenzung der therapeutischen Funktion auf die Zeit des Heranwachsens lasse sich vor dem Hintergrund eines lebenslänglichen Lernens nicht belegen.

Solche Kritik interpretiert m. E. die Qualität der therapeutischen Dimension auf der funktionalen Ebene nach der Quantität ihrer inhaltlichen Präsenz in Oevermanns Professionstheorie. Die Fokussierung der Therapie lässt sich jedoch auch bezüglich ihres derzeitigen Stellenwertes innerhalb der pädagogischen Handlungsdimensionen, also auf der intentionalen Ebene bewerten. Während die Vermittlung von Wissen und Normen als anerkannte Elemente einer lerntheoretischen Basis immer wieder professionsanalytisch hinterfragt wird, erweckte die therapeutische Dimension pädagogischen Handelns bisher kein Forschungsinteresse. Entsprechend lässt sich vermuten, dass Oevermann die therapeutische Funktion pädagogischen Handelns vor und in der Pubertätsphase infolge ihres altersbedingt hohen Stellenwertes besonders aufmerksam in den Blickpunkt nahm. Oevermanns professionalisierungstheoretischer Ansatz mit seiner fokussierten Wahrnehmung der therapeutischen Dimension kann somit als eindringlicher Appell an die Erweiterung einer lerntheoretischen Grundlage durch die therapeutische Perspektive interpretiert werden. „Jedenfalls muß, wenn die Bezugsachse der Professionalisierungstheorie das Lernen von Neuem mit dem dazugehörigen Modell der Dialektik von Emergenz und Determination im Handlungsakt ist, das Verhältnis der drei Dimensionen (Wissen-Normen-Therapie) neu bestimmt und das Prinzip der stellvertretenden Deutung erweitert und entsprechend reformuliert werden.“ (Wagner 1998, S.97) Vermutlich wird die therapeutische Dimension aus professionstheoretischer Perspektive im nachpubertären Alter eine zunehmend geringere Rolle einnehmen. Entsprechend kann die stellvertretende Deutung, welche Oevermann als therapeutische Komponente primär an die Interaktion bindet, auf das Grundlagenmodell des Lernens von Neuem übertragen werden. Empirische

Untersuchungen zur Hierarchie der Dimensionen bezüglich der biographischen Entwicklungsphasen könnten hier Klärung bringen.

Ein weiterer Kritikpunkt, der aus systemtheoretischer Sicht Oevermanns Verstehenskonzept in Zweifel zieht, ist nicht nur zu relativieren, sondern zurückzuweisen. Oevermann spricht nicht, wie z.B. von Luhmann (vgl. Luhmann/Schorr 1986, S.109) behauptet, vom Verstehen des Schülers innerhalb einer Klasse, sondern vom Verstehen der interaktiven Emergenz. „Gegenstand des Verstehens ist ein genuin Soziales, d.i. die emergierende objektive latente Sinnstruktur der jeweiligen konkreten pädagogischen Interaktion.“ (Wagner 1998, S.99) Aus subsumtionslogischer systemtheoretischer Sicht kann das Verstehenskonzept von Oevermann deshalb nicht bewertet werden, da er von der erfahrenden Reflexion der Interaktion her argumentiert. Auf dieser Basis der empirischen Auswertung wird deutlich, „daß die Dechiffrierung und intuitive Vergegenwärtigung latenten Sinns pädagogischer Interaktionen prinzipiell jedem möglich ist, der sich erst einmal auf das strukturelle Denken eingelassen und dieses eingeübt hat.“ (Wagner 1998, S.100)

Die Kritik an der hierarchischen Beziehungsstruktur zwischen Therapeut und Patient, die in Oevermanns Plädoyer für mæeutische, bzw. sokratische Pädagogik auf die Lehrer-Schüler-Beziehung übertragen wird, unterschätzt den Einfluss der einzelnen Lehrer-Schüler-Beziehungen auf die Klasse. Die Therapeut-Patienten-Beziehung entspricht zwar nicht der Strukturlogik von pädagogischem Handeln in Lerngruppen, aber „festzuhalten bleibt, dass die Therapeut-Klienten-Beziehung handlungslogisch einiges mit der Lehrer-Schüler-Beziehung gemeinsam hat und sich hieraus eine besondere Professionalisierungsbedürftigkeit der Pädagogik sehr wohl begründen lässt“ (Bauer 2000, S.61).

Da innerhalb der Sonderschulpädagogik eine therapeutische Handlungskomponente nie bestritten wurde, belegt nicht nur das arbeitsmarktbedingte Niveaugefälle innerhalb der Schularten Oevermanns These nachdrücklich für den Hauptschulbereich. Dort befinden sich zum einen etliche Schüler, die aufgrund von Lernbehinderung oder Erziehungsdefiziten am Besuch eines anspruchsvolleren Schultyps gehindert wurden. Zum anderen verbleiben infolge der hohen Entscheidungsfreiheit der Eltern sowie des prekären Platz- und Angebotsmangels in diesem Sonderschulbereich positiv getestete Sonderschüler, also Schüler mit nachweisbar gravierenden Verhaltensstörungen oder Lernbehinderungen, in einem für Sonderschulverhältnisse unüblich großen Hauptschulklassenverband. Infolge dieser Problemeskalation durch eine hohe Anzahl pubertierender (sonderschul)bedürftiger Schüler spielt die therapeutische Dimension innerhalb des pädagogischen Handelns eine wesentliche Rolle. Sie wird nicht erfunden, sondern vorgefunden und trifft einen Hauptschullehrer unvorbereitet innerhalb der pädagogischen Beziehung.

Grundsätzlich lässt sich festhalten: Je weniger die Schüler den Unterrichtsverlauf unterstützen oder zumindest nicht stören, um so raumgreifender muss für das Ziel des harmonischen Unterrichtsverlaufs erzieherisch kompensatorisch eingewirkt werden, also eine therapeutische Beziehung stattfinden, denn „professionell wird pädagogisches Handeln erst dadurch, dass Handlungsrepertoires in spezifischer Weise eingesetzt werden, nämlich auf der Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation von Klienten, Ratsuchenden, Lernenden.“ (Bauer 2000, S.63) Die Erziehungsverantwortung des Lehrers wächst qualitativ und quantitativ symmetrisch mit den Verhaltensdefiziten von Schülern und fordert dadurch den Einsatz geeigneter erzieherischer Handlungsrepertoires. Die pädagogische Kompetenz von Lehrern orientiert sich an ihrer Klientel, denn sie muss die erzieherische Kompetenz der Eltern, als Vertreter einer naturwüchsigen

sozialisatorischen Praxis, notwendigerweise ergänzen. Die verstärkte Übernahme von Erziehungs- und Beziehungsaufgaben, welche nicht intentional, aber funktional das pädagogische Handeln bestimmt, evoziert die Präsenz der Person des Lehrers in weit höherem Maß als die Vermittlung von Wissen und Normen. Für die Herausforderung ganzheitlichen Lehrerhandelns, welches sich auf Beziehungen zwischen ganzen Menschen erstreckt, werden Lehrer in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet. „Die nicht gelungene Professionalisierung pädagogischen Handelns zeigt sich hier auf der Ebene des Lehrerhandelns, Lehrer sind von ihrer Ausbildung her nicht dazu in der Lage, die Strukturgestalt von Interaktionen zu erfassen und zu thematisieren; sie werden durch die Vereidigung auf Wissens- und Normenvermittlung gleichsam deprofessionalisiert.“ (Wagner 1998, S.73)

Da das Ausmaß von defizitärem Schülerverhalten die Qualität und Quantität der ergänzenden Erziehungsverantwortung des Lehrers proportional bestimmt, lässt sich nun logisch schließen, dass der die schulunwilligsten und problematischsten Schüler unterrichtende Lehrer die größte zwischenmenschliche Herausforderung erfährt. Infolge der Negierung der therapeutischen Beziehungsebene in Studium und Referendariat erlangt er aber die unprofessionellste Ausbildung: der Hauptschullehrer.

4. SPEZIELLE HAUPTSCHULPROBLEME

Der aktuelle Schulalltag jeden Schultyps wird von den Symptomen des gesellschaftlichen Wandels beeinflusst wie etwa Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen, Verlust an primären zugunsten von medienvermittelten Erfahrungen und vor allem Labilisierungstendenzen von Familienbeziehungen, welche die Kinder völlig verschiedene Familienerfahrungen machen lassen. „Wechselnde Konstellationen (Normalfamilie, Ein-Elternfamilie, Freund der Mutter, Freundin des Vaters, Stieffamilie...) müssen von zunehmend mehr Kindern und ihren Erwachsenen verkraftet und verdaut werden.“ (Schön 1993, S.30f) Die Entwicklungsbedingungen heutiger Heranwachsender verursachen vielerlei psychosoziale Irritationen, welche sich in der Schule durch nachlassende Konzentrationsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sowie durch – vor allem in der Hauptschule – gestörtes Sozialverhalten äußern. „So addieren sich zu den Lern- oft noch die Verhaltensschwierigkeiten, die Lehrer/innen beim Umgang mit Hauptschüler/innen resignieren lassen.“ (Stahl 1995, S.305)

Seit ihrer Gründung Anfang der 60er Jahre, als die Oberstufe der ehemaligen Volksschule mit viel Innovationsengagement umfunktioniert wurde zur Hauptschule, also der Regelschule unter den weiterführenden Schularten, unterliegt sie einem kontinuierlichen Abwärtstrend. Wechselten 1960 ca. 70 % Schüler der alten Bundesländer auf die Hauptschule, so konnten 1993 gerade noch ca. 30 % verzeichnet werden. Zwischenzeitlich täuschten hohe Geburtenraten über diesen Trend hinweg, aber letztendlich hat sich der unaufhaltsame Schülerschwund bestätigt. In dem Flächenstaat Baden-Württemberg sank nach Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg der Schüleranteil der Hauptschulüberwechsler von 72,2 % (1960) auf 33,4% (2001), während in Stadtstaaten, wie Berlin z.B., dieser Schüleranteil mittlerweile unter 10 % gefallen ist. In Baden-Württemberg sind, so das

Statistische Landesamt, zum Schuljahr 2001/2002 erstmals mehr Grundschüler (34,2%) auf das Gymnasium übergewechselt als auf die Hauptschule (33,4%). Aufgrund dieses Siechtums wurde zum Schuljahr 1996/97 im Saarland die Hauptschule abgeschafft und der Realschule angegliedert. Von einer „Haupt“schule in der ursprünglichen Bedeutung kann also nicht mehr die Rede sein.

Die Gründe für diesen schleichenden Hauptschultod liegen vor allem in den Strukturen des Arbeitsmarktes, welche die Eltern dazu veranlassen, ihren Kindern mit dem Abitur oder zumindest der Mittleren Reife die bestmögliche Voraussetzung für einen späteren Arbeitsplatz schaffen zu wollen. In der Hauptschule verbleibt folglich ein Konglomerat von extrem leistungsschwachen und/oder von Eltern vernachlässigten Schülern. Dazu addieren sich all diejenigen Sonderschüler, deren Eltern sich gegen einen Sonderschulbesuch ihrer Kinder entschieden haben. Auf diese Weise hat sich ein Niveaufälle vollzogen, welches auf alle Schularten durchschlägt: Wer früher eher die Hauptschule besuchte, geht jetzt in die Realschule, und der ehemalige Realschüler ist heute Gymnasiast. Die Lehrpläne wurden für die Schulabschluss- und damit Berufschancen der Klientel angepasst und bezüglich der Leistungsanforderungen reduziert. Die heutigen Realschullehrpläne beispielsweise gleichen den früheren Hauptschullehrplänen, und die Hauptschulprüfungen lassen nahezu kein Scheitern mehr zu. Aus diesem Grund sackt die Hauptschule auch sozial immer weiter ab zu einer Restschule, die besonders in Großstädten zu einem Sammelbecken der Unterprivilegierten degeneriert. „Hauptschulen drohen zu Aufbewahrungsstätten für die Gescheiterten des Sozial – und Bildungssystems zu werden, stark sozialpädagogisch geprägte Einrichtungen, deren Ziel es letztlich nur sein kann, einen Teil ihrer Abgänger in Anlernberufen unterzubringen – und im Übrigen zum friedfertigen Umgang in einer Gesellschaft zu erziehen, die sie nicht

braucht.“ (Pfeiffer/Rösner 2000, S.111) Sie werden zum Demonstrationsort des gegenwärtigen gesellschaftlichen Dilemmas.

4.1. RESTGRUPPENBEWUSSTSEIN DES HAUPTSCHÜLERS

Die Hauptschule beherbergt heute in der Regel Schüler aus besonders benachteiligten Lebenslagen; d.h. ihre Eltern kommen ökonomisch, kulturell und sozial aus den schwächsten Schichten. Diese verfügen über geringe Einkommen, niedere Bildungsabschlüsse und problematische Familienverhältnisse. (vgl. Baumert 2001, S. 355) Vor allem die ausländischen Jugendlichen, ca.28 % der Hauptschüler in Baden-Württemberg besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, erfahren durch zusätzliche Minderheitenexistenz und kulturelle Divergenzen zwischen Herkunftsland und Deutschland eine Verschärfung der Lebenslagenproblematik. Besonders prekär wird die Situation, wenn der ausländische Schüleranteil überwiegt und die Eltern ein niedriges Leistungsniveau diesem Umstand zuschreiben. „Eine Schulklasse von 25 Kindern beispielsweise erträgt äußerstenfalls sieben ausländische Kinder, wenn sich Integration, gegenseitige Achtung und Wertschätzung einstellen sollen. Wenn die deutschen Kinder in der Minderheit sind, versuchen sie sich gemeinsam mit ihren Eltern eher schützend abzugrenzen, so dass Vorurteile und Diskriminierung und damit auch Hass geradezu wachsen können.“ (Struck 1994a, S.153)

Infolge der benannten Benachteiligungen und auch der genetisch bedingten Leistungsschwächen offenbart sich bei den Hauptschülern eine gravierende Misserfolgsorientierung, die sich als besonders prekär erweist, falls sie von Elternseite zusätzlich verstärkt wird. Überzogene Elternerwartungen – 90 % der Eltern von ABC-Schützen gehen nach Umfragen des Tübinger Kinderpsychiaters Günter Klosinski davon aus, dass ihr Kind das Abitur ablegen

werde – kehren sich nach Nichtbestätigung oft in das Gegenteil. Es lässt sich vermuten, dass manche Eltern eine positive Entschädigung für die eigenen Mängel herbeisehnen: das Kind soll das werden und leisten, was sie selbst nicht erreicht haben. Sie begehren damit das Kind in der Rolle des Substituts ihres idealen Selbst. Aber das Kind erfüllt keine der in seine Person gesetzten Hoffnungen. Es versagt. Infolge der einmal stattgefundenen narzisstischen Projektion fehlt den Eltern nunmehr die Distanz, um sich in vernünftiger Weise damit abzufinden, dass das Kind schwächer oder zumindest anders ist, als sie es wünschen. „Zu dieser besonnenen Anpassung an die Gegebenheiten sind sie deshalb außerstande, weil sie sich bereits zu sehr daran gewöhnt haben, im Kinde eine Fortsetzung ihrer selbst zu sehen. Das Versagen des Kindes wird somit automatisch in übersteigertem Maß als eigene Schuld gefühlt. Die Insuffizienz des Kindes addiert sich zu dem eigenen Scheitern, das ja doch gerade mit Hilfe der erstrebten kindlichen Erfolge kompensiert werden sollte. Die Belastung des elterlichen Selbstwertgefühls kann so unerträglich werden, daß schließlich die bis dahin geltende Idealisierung des Kindes in eine Sündenbock-Einstellung umschlägt. Plötzlich werden die kindlichen Fehler in der gleichen unnatürlichen Vergrößerung gesehen und gehaßt, wie das Kind bisher ebenso maßlos als Wunderwesen überschätzt und geliebt wurde.“ (Richter 1972, S. 240)

Ökonomische, kulturelle und soziale Benachteiligungen, Vernachlässigung, Ablehnung und Misserfolge provozieren bei den Jugendlichen ein Verliererbewusstsein, gegen das sie sich häufig nur noch durch Aggressivität, Gewaltbereitschaft und gewaltförmige Handlungen wehren können. „Am Anfang von Hass steht immer das Verlierergefühl, die empfundene eigene Unwichtigkeit in den Augen anderer. Feindbild, Hass und Gewalt sind dann eine Möglichkeit, den Frust herauszulassen.“ (Struck 1994a, S.150) Je mehr sie ihre Restgruppensituation reflektieren, desto stärker empfinden sie Frustration und Aggression, die sie zur künstlichen Selbstaufwertung vornehmlich gegen

Kleinere, Behinderte oder auf irgendeine andere Weise Schwächere richten. „Kinder, die abgelehnt, vernachlässigt oder diskriminiert und voller Versagenserlebnisse aufwachsen, die in der Schule scheitern, nicht den erwünschten Beruf erreichen, die in benachteiligenden Milieus leben, ungünstig aussehen, keine Freunde oder Freundinnen finden, deren Eltern geschieden oder Alkoholiker sind, die Einzelkämpfer sind und in der Rangordnung stets ganz unten oder außen vor stehen, die das Gefühl haben, alle stünden auf ihrer Schulter, suchen sich häufig Opfer, die noch tiefer stehen, damit sie sich selbst erhöhend wenigstens auf deren Schultern stellen können.“ (Struck 1996b, S. 91) „Sie sind einsam, ungeliebt und erfolglos geblieben, und sie lehnen sich auch selbst ab.“ (Struck 1996b, S. 92) Dieses negative Selbstbewusstsein vieler Hauptschüler äußert sich innerhalb einer Klasse in gravierenden psychosozialen Defiziten. Beleidigungen brutalster Art, Gewalt gegen Mitschüler, die Unfähigkeit des Zusammenhaltens, häufiger Ausdruck von Schadenfreude, unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht, Verweigerung der Mitarbeit, permanentes Stören und plötzliches Losschreien, Vandalismus, die Unfähigkeit zuzuhören oder ausreden zu lassen, ständige Negativunterstellungen gehören zu den alltäglichen Problemen einer Hauptschule.

In Baden-Württemberg verursachte die Einführung des so genannten Werkrealschulzuges eine erhebliche Problemverschärfung. Unter dem Motto „Aufwertung und Profilierung“ der Hauptschule werden seit Beginn des Schuljahres 1993/94 an etlichen Hauptschulen zum Ende der 7. Klasse die Schüler in eine A- und B-Klasse aufgeteilt (Modell 7 + 3). Diese Art von Klassenaufteilung führt unweigerlich zu einer Stigmatisierung der Leistungsschwächeren und vertieft so deren Restgruppenbewusstsein. Die fehlende homogene Klassenstruktur äußert sich in der geringen Restmotivation, dem niedrigen Leistungsniveau, Sprachschwierigkeiten und Sprachlosigkeit. Da auffällige Schüler meist auch die schulschwachen Schüler sind, sammeln sich nahezu alle Problemfälle in einer Klasse, wo sie sich gegenseitig zu Verhaltens-

und Aggressionseskalationen stimulieren. Diese Hierarchisierung unter den Hauptschülern wirkt sich auf die pädagogische Arbeit der dort unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer außerordentlich negativ aus. Indem die unteren zwei Drittel der Hauptschüler wenig Chancen auf eine qualifizierte Ausbildung und spätere Beschäftigung haben, sind sie ohne Zweifel die Verlierer des Bildungssystems.

4.2. KOMPENSATIONSERZIEHUNG

„Es gibt kein größeres pädagogisches Unglück in der Entwicklung eines jungen Menschen, als wenn ihm diese Selbstachtung verlorengeht.“ (Nohl 1988, S. 225) Aufgrund der gravierenden Erziehungs- und Daseinsdefizite, die den Hauptschüler prägen, besteht die grundlegende Aufgabe des Hauptschullehrers in dem permanenten Versuch, Räume für kompensatorische Erfahrungen zu schaffen, welche zu einem positiveren Selbstkonzept des Jugendlichen führen könnten. „Sich selbst als einen Menschen erfahren, der eine Bedeutung hat, der etwas ausrichten kann, der anderen Menschen wichtig ist, das gehört zu den Grundbedürfnissen des Menschen schon von früher Kindheit an.“ (Flitner 1993, S. 166) Kompensatorische Erziehung in der Hauptschule bedeutet, dem Randgruppengefühl des Schülers entgegenzuwirken, d.h. ihm Gewissheit zu verschaffen, dass sein menschlicher Wert sich von dem anderer nicht unterscheidet. Innerhalb und außerhalb des Unterrichts muss der Hauptschullehrer Möglichkeiten suchen und Situationen schaffen, die der Stabilisierung des Schülerselbstbildes dienen. Die Honorierung von Leistungsfortschritten, der Verzicht auf Bloßstellungen, das Suchen von Gesprächen außerhalb des Unterrichts, Anerkennungsbezeugungen und Sympathiebekundungen schaffen eine Beziehungsebene zwischen Hauptschullehrer und Hauptschüler, ohne die dieser auf der Sachebene nicht mehr erreichbar zu sein scheint. „Lehrer sind heute nicht nur Wissensvermittler,

sondern auch elternergänzende und gelegentlich sogar elternersetzende Freunde ihrer Schüler. Sie müssen nämlich das Lernen in Zusammenleben einbetten, und zwar umso mehr, je weniger familiäres Zusammenleben die Schüler zu Hause haben.“ (Struck 1996a, S. 42f) Kritiker dieses kompensatorischen Erziehungsauftrags in der Schule möchten ihn gerne an die Eltern zurückreichen. „Aber das nützt den allzu vielen Kindern, deren Eltern erzieherisch hilflos, inkonsequent und uninteressiert sind oder die ihren Nachwuchs von Anfang an vor allem als störend empfinden, gar nichts.“ (Struck 1996a, S. 39) Ihnen hilft nur ein Lehrer, der ihr Verhalten als Voraussetzung einer produktiven Unterrichtsarbeit vorteilhaft zu steuern vermag.

Durch die Aufgabe der elterlichen Erziehungsverantwortung und dem daraus folgenden verhängnisvollen Verzicht jeglicher Grenzziehung wird der Lehrer als Autorität, als Orientierungshilfe gefordert. „Kinder brauchen Autoritäten in ihrer Umgebung, an denen sie sich orientieren können, damit sie ein Wertebewußtsein, Kompetenz und Sozialverhalten aufbauen können.“ (Struck 1994a, S.199) Er muss nach Andreas Flitner – wie bereits erwähnt – *gegenwirken* 1. dort, wo Gefahren drohen, 2. dort, wo andere Menschen verletzt, geplagt oder gekränkt werden könnten und 3. da, wo die Persönlichkeitssphäre des Einzelnen, auch des Erziehers, verloren ginge. „Wir brauchen also dringend die Wiederentdeckung der Grenze in der Pädagogik, wenn Gewaltphänomene in unserer Gesellschaft nicht eskalieren sollen.“(Struck 1994a, S.204)

Auch die Erziehungsstile des Hauptschullehrers sollten kompensierende und Gewalt vorbeugende Wirkung erzielen, das heißt, er darf keine extremen Varianten anwenden. Während der autoritäre, Angst einjagende Erzieher durch Frustrationserlebnisse subversive Aggressionen hervorruft, provoziert der Laissez-faire-Stil durch endlose Gleichgültigkeit ein Defizit an Selbstwertgefühl und Schuldbewusstsein. Pädagogik, die ein negatives Selbstkonzept anlegt,

kann gewalttätige Handlungen zum Zweck der Neutralisierung von Unsicherheit und von Unfähigkeit zur Identifikation mitbedingen.

4.3. ASPEKTE DER HAUPTSCHULLEHRERTÄTIGKEIT

Die Bedürftigkeit heutiger Hauptschüler nach vertrauensvollen Bezugspersonen ist ebenso Realität wie die Wahrnehmung, „daß die persönliche Zuwendung von Seiten der Lehrer in dieser Altersphase nachläßt“ (Fend 1996, S. 102). In der Pubertät führen altersbezogene Veränderungen im Disziplinbereich zu rüpelhaftem Verhalten gegenüber Lehrern. Auch ohne Versagungen aufgewachsene Jugendliche ergehen sich in „aufmerksamkeitserzeugenden Selbstpräsentationen, die Angriffe und Abwehrhaltungen gegenüber der Erwachsenenwelt, insbesondere gegenüber Lehrern, enthalten.“ (Fend 1996, S. 242) Dieses überzogene Auftreten nach außen dient jedoch nur dem Zweck, die inneren Unsicherheiten zu überdecken. Ein gedrücktes Selbstgefühl, Zweifel an der Selbsteinschätzung, Kritikanfälligkeit und Empfindlichkeit sind genauso typische Pubertätsmerkmale wie Kritikfreudigkeit, Selbstbezogenheit und Abwendung von Bezugspersonen. „Aus diesem Zwischencharakter resultiert auch die Diskrepanz zwischen der häufig beobachteten mimosenhaften Verletzbarkeit dieser Altersphase und der zur Schau gestellten Arroganz.“ (Fend 1996, S. 249) Die spezifische Verletzbarkeit des Jugendlichen sowie seine immensen Identifikationsbedürfnisse erfordern ein besonderes pädagogisches Feingefühl. Treffen jedoch diese typischen pubertären Entwicklungsphasen mit einem zerstörten Selbstwertgefühl zusammen, kommt es meist zu einer Potenzierung des Ambivalenzverhaltens. Ein tief verwurzeltes und gut genährtes Unwertgefühl provoziert in der Pubertät häufig ein besonders aggressives, die seelischen Nöte verdeckendes Verhalten. Die kritische Distanz gegenüber Erwachsenen lässt den beziehungsgeschädigten Jugendlichen nicht mehr offen um Anerkennung buhlen, sondern zur eigenen Selbstwerterhöhung

trotzig darauf verzichten. In Folge vieler Enttäuschungen empfindet er Verachtung für Erwachsene und meidet zur Bestätigung seines Vorurteils die Achtung jener. Wer nichts mehr zu verlieren hat, empfindet in der offensiven Konfrontation, gerade mit Vorgesetzten, befreiende Gefühlsmomente.

Die Reaktion auf solche Verhaltensanomalien verlangt nach außergewöhnlicher sozialpädagogischer Kompetenz und Einsatzbereitschaft sowie eine quantitativ und qualitativ enge, vertrauensbildende Beziehung, wie sie nur das Klassenlehrerprinzip ermöglichen kann. Ein Klassenlehrer „ist ganz besonders in der Vorpubertät und der Pubertät vonnöten, also für elf- bis 16-jährige. Er gibt zwar auch Unterricht, vor allem aber mag er Kinder und Jugendliche, bejaht ihre Gefühlsäußerungen, interessiert sich für ihre Konfliktsituationen und hilft ihnen dabei, sie zu bewältigen.“ (Struck 1996b, S. 258) Jedoch nicht zu jeder Zeit und an jedem Ort! Während des Unterrichts muss der Klassenlehrer die Verhaltensweisen einfordern, die für einen produktiven Unterricht im Interesse aller unabdingbar sind. Die dem Zeitgeist der 70er und 80er Jahre entsprechende Meinung, die Schüler müssten ihre in die Schule mitgebrachten Probleme auch ausleben dürfen, produziert geradezu die Verwahrlosung öffentlichen Verhaltens. „Wenn die Schule in falsch verstandener Anbieterung... Schimpfkanonaden und andere Verbalaggressionen“ – oder gar körperliche Auseinandersetzungen (Anmerkung des Verfassers) – „in Gegenwart von Lehrern oder gar während des Unterrichts hinnimmt, verhält sie sich nicht etwa „kindgerecht“, sondern verwahrlosend und betrügt die Schüler um wichtige Sozialerfahrungen.“ (Giesecke 1996b, S. 207f) „Anstatt, wie der Zeitgeist nahelegt, auf die Gesinnung zu zielen - „seid lieb zueinander!“ - , wäre auf diese soziale Differenz aufmerksam zu machen. Dies nicht zu leisten und zur Not auch rigoros durchzusetzen ist pädagogisch unentschuldigbar.“ (Giesecke 1996b, S. 210) Die Schüler selbst fordern Lehrer mit Führungsqualitäten, da sie während ihrer Schullaufbahn erfahren haben, dass für einen produktiven Unterricht konsequentes Einhalten von Regeln, die

Bewahrung von Ordnung und das Unterbinden von Disziplinlosigkeit notwendig sind. So entwarf eine Untersuchung zum Lehrerbild bei Hauptschülern der 9. Jahrgangsstufen im Raum Nürnberg von Oskar Seitz folgendes Lehrerwunschkild: „Zusammenfassend können wir die Ergebnisse unserer Erhebung dahingehend interpretieren, dass sich Hauptschüler durchaus einen Lehrer mit Führungsqualitäten wünschen - aber nicht bedingungslos: Verständnis und Akzeptanz sind in Einstellung und Verhalten gefordert; wenn die Schüler dem Lehrer Vertrauen entgegenbringen können, erkennen sie ihn auch als Autorität an. Hauptschüler fordern Lenkung, lehnen aber Gängelei ab; der Hauptschüler muss als Mensch im Vordergrund der Unterrichts- und Erziehungsarbeit stehen, nicht als Befehlsempfänger und nicht als Stoffvertilger oder anonyme Leistungsvariable.“ „Aufgesetzte Kumpelhaftigkeit, distanzlose Nähe, plumpe Anbiederung sind bei Hauptschülern nicht gefragt. Insgesamt ist also der Lehrer, der Liebe und Strenge, Zuwendung und Abwendung, Nähe und Distanz in je situativer Abhängigkeit zu realisieren vermag, ohne grundsätzlich die personale Würde des Schülers zu verletzen, der ideale Typus, der von Hauptschülern gewünscht wird. Wir entdecken darin eine vielleicht spezifische Nuance des Hauptschülers, wenn in dieser Deutlichkeit didaktische und Leistungsvariablen zurücktreten.“ (Seitz 1996, S. 114f). Die Hauptschule benötigt infolge der zunehmenden Bedürftigkeit ihrer Schüler einsatzfreudige und einfallsreiche Lehrer, „die bereit sind, ihren Beruf als einen des Zusammenlebens mit ihren Schülern zu verstehen, die die ihnen anvertrauten jungen Menschen ein Stück deren Lebens begleiten wollen und Unterricht für sekundär halten, obwohl er ihnen meist wesentlich besser gelingt als denjenigen Lehrern, die weder in der Lage noch bereit sind, sich über ihre fachwissenschaftliche Kompetenz hinaus zu engagieren“. (Struck 1997, S. 285) Die Bündelung fachwissenschaftlicher und sozialpädagogischer Kompetenzen würde sich zwar auch theoretisch durch die Addition verschiedener Fachleute erreichen lassen, jedoch scheitert diese in der Praxis an dem hohen Vertrauensanspruch Jugendlicher. Hauptschüler brauchen „die Bündelung

möglichst vieler pädagogischer Kompetenzen in möglichst wenigen Bezugspersonen“ (Struck 1996a, S. 203), da ihr Verhalten nur innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung positiv beeinflusst werden kann. Das belegen die Ergebnisse mehrerer Erhebungen pädagogisch-psychologischer Vertrauensforschung, indem sie feststellen, „daß interpersonales Vertrauen zur Verhinderung sozial abweichenden Verhaltens im pädagogischen Feld beitragen kann“ und „daß viele Erziehungsprobleme mit unzureichenden Vertrauensverhältnissen verbunden sind“. (Schweer 1996, S. 43)

Da der in der Hauptschule unterrichtende „Rest“-Lehrer sich – im Gegensatz zum Gymnasial- und Realschullehrer – nicht mehr mit restriktiver Abschiebetaktik nach unten unbequemer Schüler entledigen kann, ist er auf Gedeih und Verderb seiner pädagogischen Kompetenz ausgeliefert. Pädagogische Fähigkeit und pädagogische Motivation erfordern als pädagogisches Können und pädagogisches Wollen für den interpersonalen Umgang mit den Hauptschülern als dem maßgeblichen Handlungsfeld eine sozialpädagogische Ausrichtung, um die Herausforderungen erfolgreich bestehen zu können.

5. PÄDAGOGISCHE KOMPETENZ DES HAUPTSCHULLEHRERS

5.1. ZUR BEGRIFFSBESTIMMUNG

5.1.1. ZUM BEGRIFF

Der seit Ende der 60er Jahre in der Sozialwissenschaft gebräuchliche Begriff Kompetenz bezeichnet nach Chomsky ein kognitives Regelsystem, mit dessen Hilfe Handlungen generiert werden können. Kompetenz als kognitive Fähigkeit aber „betrifft keine sachliche Phänomenebene, sondern die Fähigkeit im Umgang mit Wissen selbst“ (Steig 2000, S.5). Indem Kompetenz also nach dem Kriterium der Wirksamkeit des Handelns und nicht nach dem Grad der Konformität mit Regeln der jeweiligen Ausbildungskultur beurteilt wird (vgl. Bauer 1999, S.23), verweist sie neben der kognitiven Ebene auch auf affektive Fähigkeiten. Wirksam handeln lässt sich allerdings nur, wenn die gegebene Situation realistisch bewertet, d.h. verstanden wird. Reflexion in Verbindung mit entsprechenden Handlungsrepertoires weist Kompetenz nach.

Der Begriff der Kompetenz wird in der Erwachsenen- und Berufsbildung zunehmend in die vier Bereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz gegliedert. Neben der Fähigkeit der sachgerechten Aufgabenbewältigung wird hier der Anspruch auf Verantwortungsbewusstsein und die Zuständigkeit explizit. Bezüglich der pädagogischen Kompetenz bedeutet dies, „dass eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie *erstens* fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf professionelle Kompetenz des Fachwissens, das in der Erziehungswissenschaft und deren Bezugsdisziplinen aufbereitet ist, zu bewältigen und *zweitens* auf der

Basis einer speziellen Berufsethik begründet weiß und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Klientel zu tun und zu unterlassen ist. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, kann und muss der jeweiligen Person die Zuständigkeit für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen werden.“ (Nieke 2002, S.16) Nieke expliziert vier Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz: Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose, Selbstreflexion und professionelles Handeln. Indem die spezifische Herausforderung des Hauptschullehrers sich auf die diffuse Beziehungsebene zu seiner Klientel erstreckt, muss hier besonders das professionelle pädagogische Handeln in den Fokus genommen werden.

Pädagogische Kompetenz im engeren Sinn bezieht sich im vorliegenden Kontext auf die erzieherische Fähigkeit des Lehrers. Sie umschließt hermeneutische und pragmatische Kompetenz, indem sie, geleitet von der Idee des Guten und orientiert an gesellschaftlichen Werten und Normen, das Handeln des Schülers unter Berücksichtigung seiner biographischen Situation und Herkunft interpretiert und in effiziente Aktionen zur Unterstützung der individuellen und sozialen Entwicklung des Heranwachsenden überführt.

5.1.2. PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSEBENE DES HAUPTSCHULLEHRERS

Das schulisch-institutionell geregelte interaktive Zusammenwirken von Lehrer und Schüler mit dem Ziel der absichtlichen und geordneten Vermittlung fachlicher Inhalte, welche die Einwirkung auf das Erkenntnisvermögen eines anderen bezweckt, nennt man Unterricht. Die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand wird von vielen Lehrern im Sekundarbereich – entsprechend Gieseckes Leitbild vom „professionellen Lernhelfer“ – als ihre ausschließliche Aufgabe angesehen. Ihrem Bestreben liegt die Auffassung

zugrunde, dass die Berufstätigkeit des Lehrers vom Bereich des Erziehers zu trennen sei. Dabei berufen sie sich häufig auf Herbarts synthetisches Modell vom „erziehenden Unterricht“ und suggerieren so, die individuelle Wissensvermittlung lasse sich bruchlos mit einer individuellen Gesinnungsförderung verschmelzen. Die verführerische Subsumierung der Erziehungs- in die Unterrichtsaufgaben ermögliche außerdem eine der Professionalisierung dienliche, klare Interpretation der Handlungskompetenz des Lehrers. Unterricht verrät schon durch seine Semantik ein geradliniges Procedere, „das von operationalisierbaren und taxonomisierbaren Zielen ausgehend die Wege dorthin programmiert, hierarchisiert und strukturiert“ (Gößling 2000, S.120). Das erzieherische Vorgehen dagegen ist geprägt durch Umwege, Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit, es beinhaltet sensible Reflexion und Aktion. Seine Aufgabe besteht darin, den Heranwachsenden zu unterstützen, damit er seine Kenntnisse und Erfahrungen sinnvoll für seine Lebenspraxis nutzen kann. Erzieherisches Handeln kann sich mit Unterricht strukturbedingt nicht verschmelzen, aber es kann ihn bereichern, wobei es in dem Maße an methodischer Sicherheit verliert, in dem es auf die ganze Person trifft. Vor diesem Hintergrund offenbaren sich bei Herbarts Modell vom „erziehenden Unterricht“ Grenzen. Zwar zielt seine die Sittlichkeit fördernde Absicht auf die ganze Persönlichkeit des Zöglings, bezüglich der Selbstbestimmung des Edukanden aber ist die intentionale Einwirkung beschränkt, da es hierfür keine klaren Richtlinien geben kann.

Ein Ergänzungsverhältnis von didaktischem und erzieherischem Handeln bestätigt zwar die Idee eines „erziehenden Unterrichts“ und erteilt der pauschalen Ablehnung der erzieherischen Dimension von Lehrerhandeln eine Absage, aber es spiegelt nicht die Schulwirklichkeit der Gegenwart. Unterricht und Erziehung lassen in der aktuellen Praxis kein wünschenswertes Ergänzungs-, sondern ein notgedrungenes, unplanbares Vermischungsverhältnis erkennen. Unterricht und Erziehung können als

absichtliches Miteinander nur gelingen, wenn die Schüler sich konstruktiv verhalten. Bei einem hohen Anteil von Störungen und Verweigerungen aber muss der Lehrer paradoxerweise im Interesse des Unterrichtsverlaufs den Unterricht immer wieder unterbrechen und erzieherisch wirken. Die hierfür notwendige Fähigkeit, verschiedene Handlungsebenen simultan aufrechterhalten und miteinander vernetzen zu können, basiert auf der Verfügung über zahlreiche Handlungsmuster, die in hoher Dichte im Unterbewusstsein gespeichert und von dort abrufbar sind, ohne das Bewusstsein zu belasten. Das bedeutet, „dass prozessbezogenes, implizites Wissen verwendet wird, welches aus bewusstseinsfähigen Kernen jeweils in der Situation entwickelt wird. Der Handlungsträger weiß, wie er handeln muss, ohne kausale Erklärungen oder präzise Beschreibungen der Zusammenhänge geben zu können.“ (Bauer 2002, S.53) Der Umfang des Problem lösenden Handlungsrepertoires korreliert mit der professionellen pädagogischen Sicherheit.

Die bereits ausführlich geschilderte prekäre Hauptschulsituation fordert vom Lehrer für die Funktionalisierung der erzieherischen Dimension zu Zwecken der Unterrichtsdurchführung sowie für das funktionierende Unterrichtsgeschehen hauptsächlich pädagogische Handlungskompetenzen. „Daraus folgt aber nun eine Radikalisierung und Verlagerung des Verhältnisses von Erziehen und Unterrichten, welche die Idee des „erziehenden Unterrichts“ gleichsam vom Kopf auf die Füße stellen.“ (Gößling 2000, S.122) Das Verhältnis von unterrichtender und erziehender Lehrtätigkeit verkehrt sich also, sodass man hier eher von einer „unterrichtenden Erziehung“ sprechen könnte. In dem Maße, in dem unterrichtsvorbereitende und -begleitende erzieherische Tätigkeiten zunehmen, wird der Unterricht selbst zurückdrängt. Durch die zahlreichen destruktiven Verhaltensweisen der aufgrund von Schulpflicht zum Schulbesuch gezwungenen Heranwachsenden schrumpft der Unterricht auf eine defizitäre Quantität und spielt im Stundenverlauf eine sekundäre Rolle. Die

soziokulturellen Bedingungen, an die Unterricht gebunden ist, erlauben es zu Beginn des dritten Jahrtausends nicht mehr, die pädagogische Handlungsfähigkeit des Lehrers in den Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu verdrängen. Es geht nicht mehr um methodisch-didaktische Überlegungen zum Unterricht, sondern um pädagogische Maßnahmen für die Realisierung von Lehr-Lernprozessen. „Die Verquickung von Unterrichten und Erziehen auf der elementaren vordidaktischen Ebene bedeutet zum einen, dass Eingriffe und Interventionen vonnöten sind, um geordnete Unterrichtsabläufe zu ermöglichen, dass damit zum anderen das „Erzieherische“ darin besteht, Schüler in Lehr-Lernprozesse zu verwickeln, so dass erst sekundär die Frage aufkommt, inwieweit sie zur Förderung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz beizutragen vermögen.“ (Gößling 2000, S.123) Die Herausforderungen des Hauptschullehrers lassen aus dieser sequentiellen Vorrangstellung der vordidaktischen Beziehungsebene auch eine qualitative werden. „Für Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen sind Probleme mit den Schülerinnen und Schülern – entsprechend den Verhältnissen an diesem Schultyp – in besonderem Maße Anlaß für Unzufriedenheit, Beanspruchung und Leiden im Beruf.“ (Flaake 1989, S.212) Diese Beziehungsprobleme können soweit führen, dass der Lehrer infolge von pädagogischer Überforderung in Lethargie verfällt und von seinem geplanten Unterrichtsvorhaben ablässt, d.h. sich sowohl erzieherisch als auch didaktisch abstinert verhält und nur noch um das eigene Überleben kämpft.

Die pädagogische Handlungskompetenz des Hauptschullehrers entfaltet ihren Kernbereich also auf der vordidaktischen Beziehungsebene, indem sie Elemente von Erziehung und Unterricht im Sinne des Unterrichtsverlaufs möglichst effizient miteinander verquickt. Hierfür bedarf es neben der erwähnten hermeneutischen und pragmatischen Kompetenz einer hohen Sensibilität für pädagogische Situationen sowie der Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen und gruppodynamische Prozesse zu lenken. Darüber hinaus

erfordert solche pädagogische Kompetenz eine realistische Selbstwahrnehmung des Lehrers, um Voreingenommenheit, Projektionen und Verdrängungen entgegenwirken zu können.

5.2. ELEMENTE PÄDAGOGISCHER BEZIEHUNG

Nicht durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche indirekte pädagogische Wirkungen erzielt, wird dem Lehrer an der Hauptschule Kompetenz abverlangt, sondern durch die Überlieferung gesellschaftlich anerkannter Werte und Normen sowie vor allem durch die Befähigung zu affektiven und sozialen Verhaltensweisen. Da Erziehung als Hilfe die Selbsthilfe anstrebt, d.h. auf Selbstbestimmung hinausläuft, erweist sie sich in ihrer geringen Vorausplanbarkeit als äußerst diffizil. Der weitgehende Verzicht auf Fremdbestimmung in Form von Zwang und Druckmitteln ist nur durch ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis möglich. Gemeinsames Bemühen um grundlegende Werte wie Achtung vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit muss aber nicht Gleichstellung der Personen bedeuten. Der Lehrer als Regisseur der pädagogischen Akte verfolgt dabei die Ziele der Erkenntnis und der Selbständigkeit, also die Entwicklung der Persönlichkeit. Jedoch der Weg zu diesem Ziel veränderte sich durch die zunehmende Förderung individueller Fähigkeiten, also in einem Rollenwandel des Schülers. Dieser wird heute nicht mehr „als Objekt pädagogischer Bemühungen – gar noch mit normativen Ansprüchen – sondern als Subjekt seines Lebens, seiner Bildung und seiner Persönlichkeitsentfaltung“ (Giesecke 1996a, S. 32) definiert. Diese Subjektivierung des Schülers verweist auf eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dessen Persönlichkeit, welche dem Lehrer in hohem Maße unmittelbare, also personale erzieherische Kompetenz abverlangt. Der Mangel an verlässlichen Beziehungen im Elternhaus verursacht bei immer mehr Heranwachsenden ein Bedürfnis nach der Bezugsperson „Lehrer“. „Lehrer, die

über ihren Unterrichtsauftrag hinaus auch Bezugsperson für diejenigen Schüler sind, die das brauchen, die ihre Rolle auch als eine des Zusammenlebens verstehen, mit dem sie ein Stück weit die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen begleiten, erzielen in der Regel wesentlich bessere Erziehungs- und Lernresultate als Lehrer, die etwas unbeteiligter vorrangig wissensvermittelnde Stundengeber und Anwälte der klassischen selektiven Schulfunktion sein wollen.“ (Struck 1996a, S. 257f).

5.2.1. DER PÄDAGOGISCHE BEZUG

Die wohl grundlegendste Voraussetzung der personalen pädagogischen Kompetenz ist der pädagogische Bezug, er ist „konstituierend für die Erziehungswirklichkeit und die Theorie“. (Furck 1971, S. 849) In der Komplexität schulpädagogischen Handelns ist der pädagogische Bezug ein bestimmendes Strukturelement von zeitunabhängiger Gültigkeit. Nach Herman Nohl, welcher bis heute unübertroffen die Qualität des erzieherischen Verhältnisses als „Pädagogischen Bezug“ theoretisiert hat, handelt es sich dabei immer um eine zwischenmenschliche Beziehung, die sich an der Hochschätzung des Individuums orientiert. Das Wesen erzieherischer Absicht ist nicht die Anpassung eines willenlosen Geschöpfes an die Interessen der älteren Generation, sondern die Entwicklung eines für seine eigenen Belange produktiven Subjekts. Die Kunst des Pädagogen besteht darin, alle seine Aufgaben zunächst im Namen des Kindes zu verstehen, also stellvertretend zu deuten. „In dieser eigentümlichen Umdrehung, die man sich in ihrer vollen Bedeutung vor Augen stellen muss, liegt das Geheimnis des pädagogischen Verhaltens und sein eigenstes Ethos.“ (Nohl 1988, S. 160) Pädagogische Liebe im Sinne Pestalozzis und gegenseitiges Vertrauen als Voraussetzungen für den pädagogischen Bezug begründen seine Unbezweckbarkeit. Das Prozessuale der Pädagogik – sie „hat das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur

Selbsterziehung zu werden“ (Nohl 1988, S. 166) – bewirkt die Veränderung des pädagogischen Bezugs, „sie geht auf Abkürzung des Gehorsams, nicht auf seine Verlängerung“. (Nohl 1988, S. 176) Die dialektische Sichtweise Schleiermachers beleuchtet die Gegenwart und Zukunftsbedeutung des pädagogischen Bezugs. „Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes.“ (Nohl 1988, S. 171) Das den pädagogischen Bezug bestimmende Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling zeichnet sich durch Gleichheit und Gegensätzlichkeit aus: „Liebe und Autorität“ des Lehrers steht „Liebe und Gehorsam“ (Nohl 1988, S. 174) des Schülers gegenüber, wobei „Gehorsam“ hier als „freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen“ (Nohl 1988, S. 175) verstanden werden soll. Missverständnissen vorbeugend führt Nohl hierzu weiter aus: „es ist oder war bis vor kurzem noch modern, den Gehorsam zu verleugnen, weil er mißbraucht werden kann, aber alle großen pädagogischen Denker und zwar auch die des Liberalismus, Kant, Herbart und Schleiermacher, von Hegel ganz abgesehen, haben seine Bedeutung für die Erziehung erkannt und betont. Kant meinte, der Gehorsam sei der Charakter des Kindes.“ (Nohl 1988, S. 176) Obwohl der personale Aspekt beim pädagogischen Bezug den Vorrang hat, gewinnt mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden der inhaltliche Aspekt an Bedeutung. Die unzeitgemäßen Begriffe auf die Gegenwart transformierend lässt sich das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler im Sinne Nohls etwa folgendermaßen interpretieren: „Achtung und Anleitung“ des Lehrers steht „Achtung und Befolgung“ des Schülers gegenüber, wobei „Befolgung“ die freiwillige Unterordnung vorauszusetzen hat.

Die bisherigen Ausführungen Nohls lassen seine hohe Erwartungshaltung an den Lehrer schon ahnen. Das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen, setzt beim Lehrer viel Ich-Stärke und daraus resultierende Selbstdisziplin voraus. Außerdem wird von ihm auch in Krisenzeiten die Repräsentation ethischer

Werte verlangt, wobei er aber immer auch die Individualität des Schülers zu respektieren hat. Erich Weniger, der den pädagogischen Bezug als Kern der pädagogischen Autonomie betrachtet, weist diesbezüglich auf folgende Bedeutsamkeiten hin: Er propagiert den absoluten „Vorrang der Herstellung des pädagogischen Bezuges“ auch in Problemsituationen als „Dennoch“ des pädagogischen Tuns. Die pädagogische Liebe, die das richtige Maß an Nähe und Distanz zu wahren hat, beschreibt Weniger als „ein interesseloses Interesse des Erziehers, eine uninteressierte Liebe zu dem Menschen in seiner Einmaligkeit und Fragwürdigkeit“. Die notwendige Bescheidenheit des Lehrers formuliert er als „Freude am Gelingen der pädagogischen Bemühung in der kleinen momentanen Erfüllung“. (vgl. Weniger 1975, S. 18) Die Erziehungsverantwortung des Lehrers umschreibt er mit „Wächter des Tores“, der darauf zu achten hat, dass „von allen Mächten, die Erziehungsforderungen stellen, ein Verzicht auf ihren Machtanspruch, ihr Bildungsgehalt“ abverlangt wird. (vgl. Weniger 1975, S. 22)

Wilhelm Flitner definiert den pädagogischen Bezug zwischen Lehrer und Schüler als ein von Institutionen abgesichertes Verhältnis auf Zeit. „Die Einrichtungen stellen Ordnungen dar, die dem erzieherischen Bezug eine Dauer sichern und ihn auch da festhalten, wo er nicht lebendig erfüllt werden kann - sie sichern ihn gegenüber der Schwachheit des Geistes“. (Flitner 1975, S. 72) Neben den Institutionen misst Flitner den Erziehertypen eine Bedeutung für den pädagogischen Bezug bei. Die vier Typen – sozialer, realistischer, humanistischer und seelsorgerlicher Typ – , deren Existenz er aufgrund der unterschiedlichen altersbedingten Bedarfssituationen der Schüler für gerechtfertigt hält, gleichen seiner Meinung nach ihre unzulängliche Einseitigkeit durch ihre Kombination an einer Schule wieder aus. „Es tröstet zu wissen, dass einerseits das Zusammenwirken verschiedener Erziehertypen, denen durch Einseitigkeit Fehlformen entsprechen, in pädagogischen

Institutionen notwendig ist und dass andererseits die verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Erziehertypen verlangen.“ (Flitner 1975, S. 79f)

Theodor Litt sieht den pädagogischen Bezug weiträumiger, indem er ihn aus der Perspektive des Verhältnisses von „Führen oder Wachsen-lassen“ zu ergründen versucht. Seine pädagogische Maxime lautet: „In verantwortungsbewusstem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtigem, geduldigem Wachsen lassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet“. (Litt 1976, S. 82) Litt weist außerdem darauf hin, dass die Pädagogik unter dem Einfluss „überpersönlicher Mächte“ steht und spricht ihr somit eine Autonomie ab. „Jede, auch die geringfügigste erzieherische Handlung ist durchwirkt von Beziehungen, die über die Grenzen dieses „interpersonalen Verhältnisses hinausführen.“ (Litt 1976, S. 117) Vom Erzieher erwartet er das Bewusstsein und die Akzeptanz der pädagogischen Beeinflussung durch Wissenschaft, Religion, Staat, Gesellschaft und Kunst sowie bei der Vermittlung von Inhalten das stete Bemühen um Objektivität, welches die Professionalität des Lehrers ausmacht.

Wolfgang Brezinka warnt vor einer Überschätzung der Wirkung des pädagogischen Bezuges als intentionale Erziehungskraft, da die funktionale Erziehung durch das soziale und kulturelle Umfeld den Heranwachsenden mindestens ebenso stark beeinflusst. „Die bildende Kraft, die von geschlossenen Gruppen und ihrer verpflichtenden Ordnung des Lebens ausgeht, lässt sich durch eine Steigerung der direkten Kontakte zwischen Erzieher und Kind nicht ersetzen.“ (Brezinka 1963, S. 247) Mit Recht mahnt Brezinka hier zur Bescheidenheit, jedoch dürfen erfolgshinterfragende Bedenken den optimistischen Einsatz notwendiger Erziehungsmaßnahmen in der Schule nicht behindern. In einer Zeit, in der die funktionale Erziehung die Entwicklung des jungen Menschen in Form von pädagogischen

Vernachlässigungen schädlich beeinflusst, ist die intentionale Erziehung aufgefordert kompensatorisch zu wirken, d.h. alles zu versuchen, den Heranwachsenden in seinem menschlichen Werdegang zu fördern. „Überall ist gefordert, daß zunächst einmal da, wo uns Kinder und junge Menschen anvertraut sind, ein erzieherisches Verhältnis in die Wege geleitet, ein pädagogischer Bezug hergestellt werde, damit wenigstens etwas geschehe.“ (Weniger 1964, S. 362f)

In Zusammenhang mit der Autoritätsthematik innerhalb der „kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule wurde der pädagogische Bezug als anachronistisch abgestempelt, da in ihm Erziehungsziele wie Kritikfähigkeit und Eigenständigkeit zu wenig angestrebt würden. Der prozesshafte Charakter des pädagogischen Bezugs aber, der letztlich auf dessen Auflösung hinstrebt, verweist dadurch geradezu auf die Abnabelung und Verselbständigung des Jugendlichen. Da Kritikfähigkeit als die Fähigkeit des sachlichen Abwägens die Aufnahme von Wissen voraussetzt, kann ihr der pädagogische Bezug nur hilfreich sein, indem er die für Bildungsprozesse förderliche Beziehungsebene liefert.

Auch die Forderung Nohls nach personaler Repräsentation wurde von Vertretern des Operationalismus der Sozialwissenschaften als Überforderung des Lehrers heftig kritisiert, da sie wissenschaftlich weder wahrnehmbar noch lehrbar sei. Die Tatsache, dass akademische Lehre keine grundsätzliche Persönlichkeitsbildung bewirken kann, darf aber nicht zur Missachtung der Persönlichkeitsdimension in der Erziehung führen. Die Alltagserfahrung belegt, dass erzieherische Effekte in bestimmten Aspekten der Lehrerpersönlichkeit begründet liegen. Wenn „die Repräsentation des höheren Lebens vor dem Zögling“ (Nohl 1988, S. 168) nicht als Inkarnation allmächtigen Seins verstanden wird, sondern als die authentische Präsentation einer höheren

Bewusstseinsstufe, so erfüllt sie geradezu die Voraussetzung für den pädagogischen Bezug.

Die verhältnismäßig einfache Widerlegbarkeit der Kritiken an dem pädagogischen Bezug sowie die Erfahrungen in der Praxis belegen, dass gerade in einer Zeit, in der autoritäre Verhaltensweisen abgestreift werden, pädagogische Erfolge nur über einen personalen Bezug zu erzielen sind. Durch die hohen erzieherischen Anforderungen, denen ein Lehrer heutzutage ausgesetzt ist, spielt der pädagogische Bezug in der Schule eine wichtige und in der Hauptsache eine entscheidende Rolle.

Voraussetzung für die Anbahnung des pädagogischen Bezugs ist die personale Zuwendung an den einzelnen Schüler infolge von pädagogischer Achtung, auch oder gerade an den verhaltensauffälligen. Diese emotionale Basis entspringt persönlichkeitsbedingten Qualitäten, deren intentionale Herbeiführung bis heute nicht möglich ist. Optimismus bezüglich der personalen Entwicklung des Schülers, Freundlichkeit in Sprache, Mimik und Gestik, pädagogischer Takt, Konsequenz, Gerechtigkeit, Geduld und Humor sowie natürliche Autorität seien als die wichtigsten Persönlichkeitsmerkmale genannt, die ein Lehrer für die Schaffung einer entspannten und herzlichen Klassenatmosphäre benötigt. Die gegenseitige Achtung als Basis des pädagogischen Bezugs schließt menschliche Gleichgültigkeit aus und fördert das Selbstvertrauen, wodurch wiederum gelegentliche Misserfolge besser toleriert werden können.

5.2.2. DER PÄDAGOGISCHE TAKT

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts führt Herbart den Begriff des Taktes als Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und Praxis ein. „Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker... zwischen Theorie und Praxis ganz

unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung.... bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“ (Herbart 1957, S. 147f) Die pädagogische Theorie bietet zwar grundlegende Anweisungen für die praktische Arbeit, sie übergeht aber die individuellen Umstände der Praxis, da sie keine Details enthält. Sie ist nicht der „unmittelbare Regent der Praxis“. (Herbart 1957, S. 148) Herbart will diesen Graben zwischen Theorie und Praxis durch den Takt überbrücken. Der Takt erlaubt eine „schnelle Beurtheilung und Entscheidung“ angesichts der individuellen Situation und wird so der „unmittelbare Regent der Praxis“, muss aber „zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie“ sein. (vgl. Herbart 1957, S. 148) Diesen Takt entwickelt der Lehrer also einerseits durch die differenzierenden Erfahrungen, andererseits aber auch durch die theoretische Fundierung. Deshalb benötigt die Theorie die Praxis für das Erlangen von Entscheidungssicherheit; umgekehrt benötigt die Praxis die Theorie zur Reflexion, zur Vermeidung von „Schlendrian“.

Für das anzustrebende Lehrer-Schüler-Verhältnis, den pädagogischen Bezug, ist der pädagogische Takt nach Herbart als vermittelnde Instanz notwendig. Die Aufgabe des Lehrers, dem Schüler auf primär argumentativem Weg zu sachlich richtiger Einsicht und menschlich einwandfreier Haltung zu verhelfen, schließt Verhaltensweisen wie Aufdringlichkeit, Anbiederung, Selbstgerechtigkeit, Nörgelei, Bloßstellung und Beschämung von Seiten des Erziehers aus. Takt des Lehrers in Form von Zurückhaltung und Bescheidenheit ist notwendig, um den Missbrauch seiner Überlegenheit zu vermeiden. Auch die Forderungen und Ansprüche, die der Lehrer an die Schüler stellt, müssen sich taktvoll an Person und Situation orientieren. Der Takt fragt nach dem Wie der Formulierung und dem Maß an Hilfen. Er nimmt bei der Durchsetzung von Ordnungen Rücksicht auf die konkrete Person und die spezielle Situation, wobei er zur Einsicht in die notwendigen Maßnahmen verhelfen möchte. Nur mit der Herstellung des

individuellen und situativen Bezuges können Erziehung und Unterricht gelingen. Da taktvolles Verhalten grundsätzlich für alle pädagogischen Tätigkeiten erforderlich ist, muss es als Prinzip pädagogischen Handelns gewertet werden.

5.2.3. DISKRETION

Diskretion hat eine enge Sinnverwandtschaft mit dem Begriff des pädagogischen Taktes, weshalb auch sie ein Prinzip pädagogischen Handelns und eine zentrale Grundtugend des Lehrers sein sollte. Umschreibende Adjektive wie rücksichtsvoll, verschwiegen, vertraulich, taktvoll, unauffällig oder zurückhaltend verweisen darauf, dass Diskretion den verantwortungsvollen Umgang mit dem Wissen anderer beabsichtigt, d.h. nichts an dritte zu erzählen, wenn „Pflicht, Liebe oder Ehrfurcht die Geheimhaltung gebieten“. (Bopp 1965, S. 794) Im Falle der Mitteilung gebietet die Diskretion bei der wahrheitsgetreuen Wiedergabe das Abwägen von personalen und situativen Umständen. In Gesprächen und Fragen kommt die Diskretion durch die Wahrung der Intimsphäre des anderen zum Ausdruck.

Da der Lehrer über viele Informationen seiner Schüler und deren soziale Umfeld verfügt, ist er in höchstem Maß gefährdet, diese gegen die Schüler zu gebrauchen. Besonders in Konfliktsituationen, in denen ein Schüler seinen Lehrer emotional verletzt, bedarf es hoher menschlicher Qualitäten des Erziehers, um auf eine Bloßstellung oder Beschämung seines Zöglings zu verzichten. Nur eine stabile Lehrerpersönlichkeit, die sich außerdem bewusst ist, dass sie durch Demütigungen das Vertrauensverhältnis zum Schüler zerstört, wird solche Gefahrensituationen bestehen können.

Nicht nur bei der Wissensverbreitung, sondern auch bei der Wissensvermittlung hat der Lehrer auf Diskretion zu achten. Eine intentional reduzierte Beziehung,

wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis, muss besonders sensibel auf die Einhaltung von Privatsphäre achten. Außerdem verlangt die Achtung vor der Eigenständigkeit des anderen das Tolerieren und Erhalten von Unbekanntheiten. Gerade das Nichtwissen von einem anderen Menschen weckt das Interesse für ihn. Das Geheimnis um die Grenzen des Schülers verursacht die konstante Zuwendung des Lehrers. „Was wir bis auf den letzten Grund deutlich durchschauen, zeigt uns eben damit die Grenze seines Reizes und verbietet der Phantasie, ihre Möglichkeiten darein zu weben, für deren Verlust keine Wirklichkeit uns entschädigen kann.“ (Simmel 1983, S. 157)

5.2.4. AUTORITÄT

Kaum ein Begriff ist in der Erziehung je so in Verruf geraten wie „Autorität“. Verfechter der Autorität werden schnell verdächtigt, dem konservativen, restriktiven Lager anzugehören, das die Fortschritte der 70er Jahre untergraben möchte. Erfahrungen mit Studenten zeigen, dass sie sich zum großen Teil von dem Begriff „Autorität“ distanzieren, in Wirklichkeit aber „autoritäres Lehrerverhalten“ als unpädagogisch ablehnen. Der Unterschied dieser häufig verwechselten Begrifflichkeiten bezieht sich auf ihre Ursprungsebenen innerhalb der menschlichen Persönlichkeitsstruktur. Während personale „Autorität“ tief in der Persönlichkeit verwurzelt ist, entsteht „autoritäres Verhalten“ auf der oberflächlicheren Ebene menschlicher Verhaltensweisen, welche nicht zwingend an die Persönlichkeit gebunden und deshalb leichter veränderbar sind.

Nach dem üblichen Sprachgebrauch hat eine Person Autorität, wenn sie auf Grund eines Vorrangs an Können, Wissen, Macht oder überzeugender vorbildlicher Lebensführung Ansehen und Anerkennung erlangt. Autorität ist also an das Bejahen von Geltung unterschiedlicher Art gebunden. Der Begriff

„Autorität“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet: augere = vermehren, fördern; auctor = Urheber, Gewährsmann und auctoritas = Bürgschaft, Ansehen, Sicherheit. Egal welche Sinnggebung von den ursprünglichen Bedeutungen ausgehend der Begriff „Autorität“ beinhaltet, immer wird durch Autorität eine Beziehung der erzwungenen oder freiwilligen Über- oder Unterordnung geschaffen. Autorität repräsentiert Überlegenheit eines Menschen gegenüber einem anderen, wobei sie eine Legitimierungsbasis beinhaltet. Neben anderen Wissenschaftsbereichen wie Theologie, Soziologie, Jurisprudenz und Psychologie bezeichnet der Begriff „Autorität“ in der Pädagogik das Ansehen des Lehrers oder Erziehers bei seinem Schüler oder Zögling.

Im erzieherischen Verhältnis treten sich Erwachsene und Heranwachsende bezüglich ihres Menschseins gleich, bezüglich ihrer Einzelerfahrungen und Reife ungleich gegenüber. Da Erziehung aber - wie schon häufig erwähnt - auf Selbstauflösung drängt, wahrt sie ihren eigenen Sinnbezug nur dann, wenn sie auch die Erfahrungs- und Reifeungleichheit aufzuheben trachtet. Der Erzieher bedient sich hierbei der „pädagogischen Autorität“, welche durch verantwortungsvolle Führung einerseits und vertrauenden Gehorsam andererseits gekennzeichnet ist. Durch das Streben nach Eigenständigkeit des Kindes möchte sich richtig verstandene „pädagogische Autorität“ letztlich überflüssig machen, und gerade aus diesem Grund unterscheidet sie sich krass von „autoritärem Verhalten“, das Macht als Selbstzweck ausübt.

Dass sich subjektive Laune und Herrschgelüste autoritär breit machen können, legte ausführlich der Aufklärungspädagoge Rousseau dar. Ein daran anknüpfender kritischer Einwand, die natürliche Entfaltung des Kindes könne durch die Autorität gehemmt werden, stammt aus der Reformpädagogik, vor allem von Ellen Key. Dieser Einwand, den man auch von Seiten der „Antipädagogen“ hört, basiert auf einer naturalistischen Ideologie, die

optimistisch glaubt, ein Kind müsse aus überfremdenden Fesseln nur befreit werden, um sich von allein optimal zu entfalten. Vor dem Hintergrund des Faschismus hat bei den Autoren der „Kritischen Theorie“ die autoritäre Übersteigerung von Autorität ihren Höhepunkt erreicht. So interpretierte beispielsweise Adorno Autoritätsverhältnisse als Ursprung von autoritären Verhaltensweisen gegenüber Nieder- und Außenstehenden.

Erzieherische Autorität jedoch ist dadurch gegeben, dass der Erzieher dem Jugendlichen gegenüber „Vertreter einer überpersönlichen Autorität“ ist, der er sich unterordnet. „In dieser Hinsicht steht der Erzieher grundsätzlich auf gleicher Stufe mit dem Reifenden.“ (Lückert 1977, S. 75) Dies bedeutet, dass eine solche Autoritätsrelation nur dann zustande kommt, wenn der Lehrer die Legitimation zur Führung nicht aus der Macht seiner Amtsautorität ableitet, sondern zwischenmenschlich argumentativ, also mit „sachlicher und sittlicher Kompetenz“ (Ipfling 1979, S. 226), nachweist. In Unterricht und Erziehung muss sich die „Persönlichkeits-Autorität“ (Lückert 1977, S. 75) des Lehrers in der Echtheit und Aufrichtigkeit des pädagogischen Handelns beweisen und somit auch möglicher Kritik stellen, wobei der Schüler auf freier Basis Anerkennung gewährt.

Erziehung ohne Autorität ist nicht zu leisten, sie bedeutet Widerspruch in sich selbst. Infolge von defizitär verlaufenden familialen Sozialisationsprozessen erfordert die kompensierende Erziehungsarbeit in der Schule die Wahrung einer Polarität: einerseits muss der Lehrer die Letztentscheidungen in Erziehung und Unterricht in der Hand behalten und dazu auch stehen, also klare Rahmen setzen; andererseits sollte er Verständnis für die Jugendlichen entwickeln, die Schüler zunehmend mitentscheiden lassen und sie schließlich zur Eigenentscheidung freigeben. „Wer von „Grenzen“ spricht, gibt damit ebenso eine tiefere Einsicht in die Vorläufigkeit des eigenen Handelns zu Protokoll, wie er oder sie deutlich machen, sich einerseits keinerlei Illusionen über die

menschliche Natur hinzugeben, dafür jedoch andererseits auf die „wahren“ Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sorgfältiger und auch liebevoller einzugehen als pädagogische Optimisten, die stets unter dem Verdacht der gezielten Vernachlässigung stehen.“ (Brumlik 1995, S. 57)

Die personale, also in der Persönlichkeit verwurzelte Autorität erzielt ihre Wirkung ohne den Einsatz autoritärer Maßnahmen. Nur der Lehrer, welcher keine Persönlichkeitsautorität besitzt, muss gerade deshalb für die Durchsetzung seiner Interessen autoritäre Verhaltensweisen anwenden. „Personale Autorität“ und „autoritäres Verhalten“ erweisen sich in der Praxis als Gegensätze, ja sie schließen sich geradezu aus.

5.2.5. VORBILD UND AUTHENTIZITÄT

Von Lehrern und Erziehern wird mit der Existenz des Erziehungsanspruchs eine gewisse Vorbildfunktion für die Orientierung an Werten und Normen abverlangt. Absichtlich oder unabsichtlich werden sie zu Vorbildern in Sprache, Gestik, Äußerem usw., wobei jede einzelne Handlung zur Nachahmung anregen kann. Dazu tragen wesentlich Persönlichkeit und Autorität des Lehrers in ihrer Gesamtwirkung bei, ob und wie weit der Heranwachsende sich bewusst oder unbewusst mit ihm identifizieren kann. Offensichtlich ist, dass jedes Individuum zur Orientierung Vorbilder und Ziele braucht, nach deren Verwirklichung es streben kann, da es ansonsten das Interesse an der personalen und apersonalen Umwelt verlieren und in Lethargie und Apathie verfallen würde. Kinder und Jugendliche bekommen von den Erwachsenen Wege zur Verselbständigung, zu zwischenmenschlichen Verhaltensweisen und zum Umgang mit sich selbst aufgezeigt, wobei die Vorbildwirkung, wie alle erzieherischen Maßnahmen, zugunsten der Persönlichkeitsentwicklung abnehmen muss.

Die Vorbildwirkung basiert zum einen auf der Präsentation von anstrebbaren Werten und zum anderen auf der Echtheit ihrer Präsentation. Das Vorbild kann also nur aus sich selbst wirken, wenn damit eine anerkannte Persönlichkeit verbunden ist. Lediglich wenn die Verhaltensaussagen eines Erziehers seinem Persönlichkeitshintergrund entsprechen, d.h. wenn sie auf Authentizität basieren, können sie die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit stimulieren. Die Wutanfälle zweier Lehrer beispielsweise können völlig verschiedene Wirkungen bei den Schülern erzielen: Lächerlichkeit und Einschüchterung. „Die Tatsache, daß Verhalten und Persönlichkeit in der Erziehung geradezu in einem diametralen Gegensatzverhältnis stehen können, sollte deshalb nicht übersehen werden.“ (Dieterich 1983, S.17) Gerade Kinder haben ein besonders feines Gespür für die Authentizität des Lehrerverhaltens. Sie lassen sich nicht betrügen und durchschauen den Erwachsenen relativ schnell, was dazu führt, dass sie dessen Fehler und Hilflosigkeit sofort ausnützen. Kinder lassen sich nicht umwerben oder belügen, sie werten in der Regel gerecht. Aus ihrem Abhängigkeitsgefühl heraus fordern Kinder und Jugendliche tatkräftiges vorbildliches Verhalten in Bezug auf die Ehrlichkeit. Nicht die tugendhafte Vollkommenheit früherer Erzieherideale, mit der sich aufgrund ihrer „Unmenschlichkeit“ kein Heranwachsender identifizieren kann, ist gefragt, sondern die kritische Reflexion menschlicher Unvollkommenheit. Die besondere Stellung des Lehrers im Sozialisationsprozess des Schülers verlangt von ihm eine anerkennungs- und glaubwürdige Lebensführung, die aber durchaus Unvollkommenheit ersichtlich werden lassen kann. Ein Lehrer, dessen Reden einen krassen Gegensatz zu seinem Verhalten darstellen, wird nicht nur keine Schülerakzeptanz erzielen, sondern er kann auch großen erzieherischen Schaden anrichten, indem er die Kinder zur Unwahrheit anleitet. In einer Zeit, in der die Lüge über die Medien als alltäglich und somit „gesellschaftsfähig“ ausgewiesen wird, benötigen die Kinder kompensatorisch wirkende Erzieher, d.h. Vorbilder an Zuverlässigkeit. Um glaubwürdig zu sein, muss der Lehrer so scheinen wie er ist. Als ganzer Mensch in identifizierbarer

Nähe zum Schüler stehend, sollte sein Verhalten dem entsprechen, was er von seinen Schülern fordert. Ein positives sozioemotionales Klima und Verhältnis in gegenseitigem echten, aber auch kritischem Dialog mit gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz innerhalb optimistischer Erwartungen bieten eine wichtige Basis zur Vorbildwirkung. Durch eine kontrollierte Regressionsfähigkeit kann der Lehrer sich von der Erlebniswelt des Kindes her zu reflektieren, beurteilen und korrigieren versuchen. Authentische Freundlichkeit, Heiterkeit und Humor sowie bei gegebenem Anlass echte Enttäuschung stärken die Vorbildwirkung. Die Schüler müssen erst Vertrauen gewinnen, um den Lehrer als Vorbild anerkennen zu können. Dies wird durch die Risikobereitschaft des Lehrers möglich, in dem er sich vertrauensvoll vorwagt und verwundbar macht. Anders ausgedrückt: Wenn der Lehrer Offenheit zeigt und sich ohne Sicherheiten ausliefert, wozu er der ganzen Aufrichtigkeit bedarf, kann er sich des Erfolges noch nicht gewiss sein. Dieser Mut, der eine stabile Persönlichkeit voraussetzt, wird von den Schülern in der Regel honoriert, er schafft Sympathien. In dem Maß, in dem ein Lehrer die Zuneigung seiner Schüler gewinnen kann, wachsen auch seine Interaktionskompetenz und seine Vorbildwirkung. Die Authentizität des Lehrerverhaltens erweist sich also als grundlegende Wirkkraft bei der Beeinflussung der Schülerpersönlichkeit und Identifizierungsbereitschaft. Das Erkennen der Schwächen des Lehrers hilft dem Schüler, sich auch anderweitig zu orientieren, was ihm letztlich den Weg in die Unabhängigkeit erleichtert.

5.2.6. INTERAKTIONSBEREITSCHAFT

„Wir Menschen haben eine große Bereitschaft uns anstecken zu lassen. Und zwar lassen wir uns gerne von Stimmungen anstecken, die wir bei anderen wahrnehmen... weil die Stimmungsansteckung wechselseitig ist, spricht man von reziproken Affekten. In Schulklassen sind Lehrer wichtige und mächtige

Personen, auch dann, wenn sie sich persönlich vielleicht ganz machtlos fühlen. Sie sind gewöhnlich in der Rolle eines Stimmungsmachers, ob sie wollen oder nicht. Von ihrer Laune ist die Laune der Schüler, die sie unterrichten, mehr oder weniger abhängig.“ (Grell 1979, S. 117f)

Die Asymmetrie der Machtverteilung stellt für die Lehrer-Schüler-Interaktion eine grundsätzliche Störung dar. Schon daraus ergibt sich, dass der Lehrer beispielhaft für möglichst herrschaftsarmes Verhalten sein muss, damit die Schüler selbständig kommunizieren und interagieren lernen. Da die zwischenmenschlichen Interaktionsprozesse zwischen Schülern und Lehrern weitgehend komplementär strukturiert sind, erfordern sie vom Lehrer interaktive Kompetenz, die darüber hinaus durch den gruppodynamischen Aspekt eingefordert wird. Solch sozialintegratives Lehrerverhalten setzt scharfe Beobachtungsgabe, Selbstreflexion und Flexibilität voraus.

Merkmale eines sozial-integrativen Lehrerverhaltens sind neben dem Mitbestimmungsrecht der Schüler die Förderung originärer Aktivitäten und kreativen Denkens, soziale Unterrichtsformen, emotionale Wärme, persönliche Achtung, Lob und Aufmunterung sowie freundliche und flexible Kommunikationsweisen. Nicht-direktives Lehrerverhalten „erfordert zunächst immer mehr Zeit, die Menge des erlernten Wissens bleibt zunächst oft geringer als unter autokratischer Führung, aber auch hier sind die Wirkungen oft dauerhafter. Geistige Selbstständigkeit wird in größerem Maße ausgelöst, damit auch die Fähigkeit zu kritischer Prüfung vorgegebener Ansichten und Urteile, zu differenzierterem Denken und Werten.“ (Klafki 1970, S. 91) In der an Konflikten ärmeren Atmosphäre sozialintegrativen Verhaltens gedeihen die Fähigkeiten zu harmonischem Umgang und zu verantwortungsbewusstem Gruppenverhalten. Der größere Handlungsspielraum, das Übernehmen von Verantwortung, auch Mitentscheidungsrechte wirken leistungsmotivierend und rufen „auf der Seite

der jungen Menschen vorwiegend sozialintegrative bzw. demokratische Verhaltensformen und Einstellungen hervor“. (Klafki 1970, S. 91)

Wissenschaftliche Bedenken gegenüber den idealtypisch konstruierten Führungsstilen, wie etwa von Vowinkel (1923) oder Caselmann (1949), führten zur Analyse von Einzelmerkmalen des Lehrerverhaltens und dessen vielschichtiger Strukturierung. Am Anfang der empirischen Lehrerverhaltensforschung stehen die von Lewin (1939) entdeckten und von Anderson (1946) bestätigten Auswirkungen des autoritären, dominanten, des demokratischen und des Laissez-faire-Stils auf das Sozialverhalten von Jugendlichen. Später widmeten sich Ryans (1961), Fittkau (1969) und vor allem Tausch-Tausch (1971) der Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion, jedoch ein allgemein gültiges Ordnungssystem wurde noch nicht erstellt, und die praktischen Erfahrungen lassen zweifeln, ob das jemals möglich ist. Die Vielzahl personaler und situativer Faktoren erfordert eine mehrdimensionale Untersuchungsmethode, die häufig nur unzureichend zu verwirklichen ist. Diese Tatsache verbietet auch die Verabsolutierung des sozialintegrativen Lehrerverhaltens, vor allem auch deshalb, weil die psycho-sozialen Störungen vieler Jugendlicher die Arbeitsvoraussetzungen in einer Klasse erheblich erschweren. Die Pluralität der das Lehrerverhalten bestimmenden Bestandteile und die „Dynamik des Unterrichtsgeschehens mit seinen vielfältig sich ändernden Situationen“ (Döring 1970, S. 117) erfordern ein flexibel gestaltetes Lehrerverhalten. Die Vielschichtigkeit einer Interaktionssituation und das Gebot entsprechenden Handelns verlangen nach einem multidimensionalen, demokratisch orientierten Lehrerverhalten. „Um unterschiedlichen Schülern in unterschiedlichen Situationen und Aufgaben gerecht zu werden, gibt es nicht ein effektives Lehrerverhalten, sondern ein komplexes Repertoire verschiedener, je individuell einzusetzender Verhaltensformen.“ (Thiersch 1969, S. 487) Trotz der Unzulänglichkeit wissenschaftlicher Befunde lassen sich tendenziell Dimensionen effektiven Lehrerverhaltens nachweisen: Achtung,

Wärme, Rücksichtnahme und Echtheit als förderliche Dimensionen und Dirigierung als nicht förderliche Dimension. (vgl. Tausch-Tausch 1979)

Besonderes Augenmerk verdient eine 1991 erschienene empirische Untersuchung von Mayr/Eder/Fartacek über „Strategien pädagogischen Handelns“. Hier wurde „in einer mit 97 Hauptschullehrern und deren Schülern durchgeführten Studie untersucht, welche pädagogischen Handlungsstrategien Lehrer einsetzen, in deren Unterricht die Schüler gut mitarbeiten und wenig stören. Es zeigte sich, daß das Verhalten dieser Lehrer innerhalb einer bestimmten, bei manchen Strategien relativ schmalen Bandbreite liegt“. (Mayr/Eder/Fartacek 1991, S. 43) Das Lehrerverhalten aus Schülersicht wurde mit einem Fragebogen erfasst, aus Lehrersicht durch Einzelgespräche. Die Ergebnisse dieser Studie lassen vor allem aus Schülersicht – die Lehrerselbstdarstellungen ergaben durch starke Urteilstendenzen kein klares Bild – eindeutige pädagogische Handlungsstrategien erkennen. Die Lehrer mit hoher Schülerakzeptanz „treten den Schülern selbstbewusst und von ihrer beruflichen Aufgabe überzeugt gegenüber; sie sorgen dafür, dass die Schüler innerhalb eines logisch aufgebauten Unterrichts mit interessanten Aufgaben beschäftigt sind; sie kontrollieren die Arbeitsergebnisse genau; sie vermitteln den Schülern klare Verhaltensregeln und trachten danach, deren Einhaltung möglichst ohne Strafen sicherzustellen; sie bekommen viel von dem mit, was in der Klasse vor sich geht; sie bemühen sich, die Klassengemeinschaft zu fördern; sie begegnen den Schülern wertschätzend, offen und ehrlich; sie versuchen, die Schüler auch dann zu verstehen, wenn diese ihnen einmal Schwierigkeiten bereiten; sie suchen das Gespräch mit den Schülern und gewähren ihnen einen gewissen Entscheidungsspielraum. Die Lehrer wählen unter den genannten und einigen weiteren Handlungsmöglichkeiten innerhalb einer bestimmten Bandbreite schwerpunktmäßig jene aus, die ihnen persönlich liegen und die ihnen unter den jeweiligen Rahmenbedingungen passend erscheinen. Ein von diesen Prinzipien geleitetes pädagogisches Handeln

verschafft ihnen auch die Wertschätzung ihrer Schüler und geht einher mit einem hohen Maß an Berufszufriedenheit.“ (Mayr/Eder/Fartacek 1991, S. 53)

Für den Aufbau eines multidimensionalen Lehrerverhaltens, welches positive Schülerverhaltensweisen provoziert, bedarf es einer optimistischen Grundhaltung entspringender, unterstützender Verhaltensstrategien. Dazu gehört vor allem die Abwendung vom bisher üblichen Verhaltensrepertoire, das die Fehlverhaltensweisen von Schülern zu sehr beachtet und durch unpassende Strafmaßnahmen stabilisiert. Das Wahrnehmen selbst geringster positiver Verhaltensäußerungen eines problematischen Jugendlichen und deren stetige Anerkennung wirken pädagogisch bestärkend und lösen Selbstvertrauen aus. Da Schüler nur über ein Umwelt-Feedback die Wirkung ihres Verhaltens einschätzen lernen, ist der Lehrer aufgefordert, sich bei angemessenem Schülerverhalten auf vielfältige Art und Weise bestätigend und ermutigend zu äußern. Die konsequente Zuwendung des Lehrers wirkt sich modifizierend auf das Schülerverhalten aus, was wiederum eine positive Verstärkung von Lehrerseite aus hervorruft. Ursache und Wirkung sind im Interaktionsprozess fließend.

5.3. DIE QUALITÄT DES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

5.3.1. STRUKTUR DER PÄDAGOGISCHEN BEZIEHUNG

Die Beziehungsproblematik zwischen Schüler und Lehrer, wie sie sich in der Hauptschule darstellt, findet erst in der bereits erwähnten Professionstheorie von Ulrich Oevermann eine angemessene Beachtung. In Anlehnung an die Psychotherapie untersucht er durch Rückgriff auf die naturwüchsige Praxis die Strukturlogik pädagogischen Handelns. „Auch in der Pädagogik geht es um die Herstellung oder Gewährleistung der personalen Integrität des Klienten in

körperlicher, psychischer und sozialer Hinsicht.“ (Bauer 2000, S.59f) Er erkennt und analysiert die – neben der Wissens- und Normenvermittlung – dritte Funktion des pädagogischen Handelns: die therapeutische. Für Oevermann bedeutet Therapie – in Übereinstimmung mit T.Parsons – Resozialisation. „Sozialisatorische Interaktionen sind in der Regel Interaktionen in der Familie, in der die Eltern dem Kind den in den Interaktionen erzeugten objektiven Sinn, den es zwar auf Erinnerungsspuren abspeichern, aber aufgrund seiner erst gering ausgebildeten Sinninterpretationskapazität noch nicht verstehen kann, stellvertretend deuten.“ (Wagner 1998, S.62) Das familiale Interaktionssystem beruht auf diffusen, „auf nicht-rollenförmigen Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen“ (Oevermann 1999, S.110) Diese „diffusen“ Beziehungen sind nach Oevermann streng von „spezifischen“, rollenförmigen Beziehungen zu unterscheiden. „Während wir es bei diffusen Sozialbeziehungen mit Beziehungen zwischen ganzen Menschen zu tun haben, zeichnen sich spezifische Sozialbeziehungen dadurch aus, daß sich Personen hier nach Maßgabe festgelegter Rollendefinitionen begegnen.“ (Wagner 1998, S.63) Da in einer pädagogischen Beziehung immer diffuse und spezifische Anteile aufeinander treffen, entsteht das Problem diese widersprüchlichen Anteile zu binden. Während die „spezifischen“ Sozialbeziehungen aufgrund ihrer Zielorientiertheit sowie ihrer sächlichen, zeitlichen und räumlichen Bestimmtheit intentionale Anwendung finden können, erscheinen die „diffusen“ Sozialbeziehungen ihrer unüberschaubaren Wechselwirkungen wegen lediglich funktional wirksam.

Die Notwendigkeit der therapeutischen Komponente im pädagogischen Handeln begründet Oevermann durch die bis zum Pubertätsende noch nicht abgeschlossene Persönlichkeitsentwicklung. „Für die Strukturbestimmung des pädagogischen Handelns sind die Merkmale der Latenzphase in anderer Hinsicht von Bedeutung. Es folgt aus ihnen nämlich zwingend, dass dem pädagogischen Handeln in dieser Phase allein deshalb schon eine

therapeutische Funktion faktisch zuwächst, weil die anlässlich der Wissens- und Normenvermittlung notwendig werdenden Lehrer-Schüler-Beziehungen angesichts des Übergangscharakters der Latenzphase und angesichts der Ungefestigkeit von Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit des Schülers in dieser Phase immer auch folgenreich sind für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person.“ (Oevermann 1999, S.147) Demnach dürfen sich Lehrer, die Schüler mit unfertiger psychischer Entwicklung unterrichten, „nicht auf eine spezifische Sozialbeziehung im Sinne einer Rollenbeziehung zurückziehen, sondern müssen zugleich Momente einer diffusen Sozialbeziehung übernehmen.“ (Wagner 1998, S.76f)

„Die therapeutische Dimension bezieht sich also in der pädagogischen Praxis nicht auf eine manifeste, sondern auf eine potentielle, im noch nicht abgeschlossenen und seinem weiteren Verlauf durch das pädagogische Handeln massiv beeinflussbaren Sozialisationsprozess als Möglichkeit schlummernde pathogene Entwicklung.“ (Oevermann 1999, S.149) Diese den Sozialisationsprozess betreffende prophylaktische therapeutische Maßnahme, die schon von Schleiermacher erwähnte ganzheitliche „*in freier, mannigfacher Wechselwirkung*“ geschehende Unterstützung der Schülerpersönlichkeit, ist als vor- und außerdidaktischer Bereich pädagogischen Handelns in zunehmendem Maß Voraussetzung für das Unterrichtsgeschehen. Vor dem Hintergrund der gravierenden Verhaltensanomalien der Hauptschüler erscheint die Ausblendung der therapeutischen Dimension aus der Normalpädagogik als defizitär. Das qualitative und quantitative Ausmaß dieser Verhaltensanomalien verweist – realistisch betrachtet – infolge pathologischer Auffälligkeiten auf sonderschulpädagogische Maßnahmen, welche vorbeugende und heilende Wirkungen zu erzielen vermögen.

Indem der Hauptschullehrer infolge defizitären Schülerverhaltens primär mit der Entwicklung einer positiven personalen Beziehungsebene konfrontiert ist,

überwiegen innerhalb seiner Lehrer-Schüler-Beziehung die für den pädagogischen Erfolg notwendigen diffusen Anteile, da sie allein zwischen ganzen Menschen stattfinden. Die für die Wissens- und Normenvermittlung notwendige Interaktionspraxis zwischen Lehrer und Schüler erfasst den zu erziehenden Schüler „in seiner Totalität als ganze Person und wird von daher folgenreich für die Konstitution der psychosozialen Gesundheit des Schülers“ (Oevermann 1999, S.149). Aus diesem durch die einseitige Möglichkeit zur Restriktivität der Rollenbeziehung bedingten asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnis lässt sich logisch folgern, dass der in der Hauptschule evozierte Beziehungstyp mehr hierarchische Strukturmomente aufweisen muss. Die diffusen Sozialbeziehungen erzwingen deshalb für das pädagogische Handeln des Lehrers eine sozialpädagogische Ausrichtung.

5.3.2. SOZIALPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ

Indem sozialpädagogische Qualifikationen nicht allein auf Wissenserwerb, sondern mehr auf erworbenen Fähigkeiten beruhen, dürfen sie in ihrer Bedeutung für die Ausübung des Lehrerberufs nicht unterschätzt werden. „Ihr graduelles Vorhandensein, ihre Verfügbarkeit und ihre Wirksamkeit manifestiert sich in Qualität und graduellen Erfolg oder Misserfolg einer Handlung.“ (Pfaffenberger 2001, S.92) Für die inhaltliche Analyse sozialpädagogischer Handlungskompetenz müssen ihre Komponenten zunächst differenziert werden auf soziale und personale Kompetenz. „Eine unabdingbare Voraussetzung für die Handlungskompetenz von Führenden ist darin zu sehen, daß sie ihre persönliche und soziale Kompetenz umfassend und auf hohem Niveau entwickelt haben.“ (Hülshoff 1996, S.42)

5.3.2.1. SOZIALE KOMPETENZ

Die Voraussetzung sozialer Kompetenz ist die realistische Wahrnehmung von Gegebenheiten, d.h. Einstellungen, Gedanken und Gefühlen der Handlungsbeteiligten sowie der Situation selbst. Oevermann bezeichnet eine solche hermeneutische Kompetenz als „Prinzip der fallbezogenen, stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler“ (Oevermann 1999, S.156) Die Reflexionsfähigkeit des systemischen Zusammenhangs von Handeln und Verhalten ermöglicht erst eine situations- und personengebundene Verständigung.

Soziale Kompetenz „besteht darin, sich auf Bedürfnisse und Anforderungen der Klienten einzulassen, ihre Welt- und Situationssicht einzunehmen, ohne sie sich zu eigen zu machen, sondern um zu verstehen. Dabei geht es um eine professionelle Gratwanderung in der Ausbalancierung von Empathie und Sympathie einerseits und Distanz andererseits. Zu diesem rezeptiven Moment der sozialen Kompetenz kommt ein aktives, interagierendes Moment hinzu: eine non-direktive Vermittlung neuer Sichtweisen und Blickwinkel, die den Klienten aus (s)einer begrenzten, beschränkten (Problem- und Situations-) Sicht herausfinden und Grenzen und Beschränktheiten seiner Problemsituation überwinden hilft.“ (Pfaffenberger 2001, S.97) Solche Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet für den Lehrer nach der stellvertretenden Deutung der objektiven Bedeutung des Schülerhandelns, den Heranwachsenden zu fordern, indem er diesem Perspektiven eröffnet, wie er seine Defizite selbst beheben kann. Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gebietet trotz der unvollständigen Autonomie des Schülers eine autonome Praxis. Indem sich der Schüler in der Schutzlosigkeit seines Unvermögens dem Lehrer preisgibt, muss er sich immer sicher sein können, dass der Lehrer ihn nicht infolge von Überheblichkeit abwertet, sondern zur Beseitigung der Mängel veranlasst. Für gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen spielen Zuverlässigkeit und Konsequenz

im Verhalten des Lehrers eine entscheidende Rolle.

Die soziale Kompetenz des Lehrers beruht nicht zuletzt auf Kooperationsfähigkeit, indem er sowohl auf die interaktive Strukturproblematik als auch auf die Sachproblematik eingehen muss. Für sein pädagogisches Handeln „ist deshalb erste Voraussetzung, daß der Lehrer die widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität in der konkreten Interaktion mit dem Schüler bzw. den Schülern beherrscht“ (Wagner 1998, S.79).

Im Rahmen ihrer Untersuchungen zu Burnout weist Barth Korrelationen zwischen Burnout und sozialer Inkompetenz in Form von „Nicht-Fordern-Können“ nach. Soziale Kompetenz wird hier als „Selbstsicherheit, Entscheidungsfreude, Vertrauen ins eigene Urteil und Kritikfähigkeit“ (Barth 1992, S.172) ausgewiesen. Darüber hinaus ermittelt Barth anhand der Verwendung eines Coping-Fragebogens aktive Bewältigungsstrategien wie Einflussnahme, Veränderungsvermögen und Problemlösungsorientierung als wichtige Faktoren für soziale Kompetenz.

Den Begriff „Coping“ versteht Urban in Anlehnung an Lazarus „als den Versuch, auf Handlungs- und Kognitionsebene mit den Anforderungen der Umwelt und des Ichs und den daraus resultierenden Konflikten, welche die Fähigkeiten eines Individuums belasten oder überschreiten, fertig zu werden, sie zu bewältigen, zu ertragen, einzuschränken oder herabzusetzen“. „Coping wird damit zu einem Prozeß, der in subjektiv als bedeutsam eingeschätzten Situationen eingesetzt wird, die sowohl positive als auch negative Anforderungen darstellen und – das ist wesentlich – kaum routiniert beantwortet werden können.“ (Urban 1994, S.142). Copingmuster und Copingstrategien als für den Unterricht erforderliche Verhaltensrepertoires wie „Meistern“, „Tolerieren“, „Reduzieren“, „Minimieren“, „Umstrukturieren“ (Urban 1994, S.143) versetzen den Lehrer in die Lage, das Unterrichtsgeschehen positiv zu

beeinflussen. „So kann durch den Einsatz spezifischer Copingstrategien (wie Maßnahmen, die eine Störung erst gar nicht aufkommen lassen, bzw. die ein Ausbrechen der Schüler primär verhindern) die Effizienz des herkömmlichen Unterrichts wahrscheinlich gesteigert oder – bei Nichtbeherrschung – geschmälert werden.“ (Urban 1994, S.143)

In seinen korrelationsstatistischen Analysen weist Urban außerdem nach, dass Lehrer mit motivierenden und aktivierenden Unterrichtsformen auch über beträchtliche Problem lösende Copingstrategien verfügen. „Ihre Allgegenwärtigkeit (Verhinderung des Ausbrechens der Schüler, Vermeidung von Zeit- und Objektfehlern, sofortiges Wahrnehmen von Störquellen und damit verbunden die Zuwendung zu zwei gleichzeitig zu erledigenden Tätigkeiten) und Fähigkeiten zu Gruppenmobilisierung (Aufrechterhalten des Gruppenfocus – alle Schüler „auf den Posten halten“ durch Verwirklichung des Rechenschaftsprinzips und des Beschäftigungsradius – Beteiligung aller Schüler an einer Aufgabe) sowie auch die Verwirklichung der Reibungslosigkeit (wie z.B. keine Unterbrechung des Unterrichtsflusses durch irrelevante Tätigkeiten) sind signifikante Aspekte dieses Verhaltens.“ (Urban 1994, S.148)

Mit entsprechenden Korrelationen rückt Urban die Kompetenz der Artikulation von Lehrern in neues Licht. Hierzu stellt er die Frage nach Ursache und Folge: „Sind jene Personen deshalb sprechkompetent, weil quasi persönliche und spezifische Managementqualitäten für die Problemlöseprozesse zur Verfügung stehen oder ist die Sprechkompetenz eine Voraussetzung, solche Qualitäten zu erwerben, bzw. zu realisieren?“ (Urban 1994, S.149)

Zusammenfassend stellt Urban fest, dass positive Praxisleistungen entsprechenden Problemlösestrategien gegenüberstehen, welche „quasi eine innere Stabilität verleihen, auf denen ein solches Prozeßgeschehen abläuft“ (Urban 1994, S.154). Urban verweist in diesem Zusammenhang auf

gravierende Kovarationen zwischen Copingprozessen und der Persönlichkeitsstruktur der erfassten Hauptschullehrer.

5.3.2.2. PERSONALE KOMPETENZ

Der Lehrer als Person stellt ein „dynamisches psychisches System dar, d.h. ein komplexes Wirkgefüge, das aus einer riesigen Zahl miteinander verbundener Teilsysteme besteht“ (Spanhel/Hüber 1995, S. 67). Diese sensorischen, affektiven, motorischen und kognitiven Systembereiche stehen in einem Wechselwirkungsprozess mit den biologischen Grundstrukturen eines Menschen. Die Selbstregulation dieser Wechselwirkungsprozesse führt zu einer Stabilität des Gesamtsystems, welche die Identität eines Menschen und sein daraus resultierendes Handeln fundamentiert. „Das Handeln des Lehrers als Antwort auf seine schwierige berufliche Anforderung ist Resultat dieses inneren Wirkgefüges und hängt von der Qualität der eingespielten Beziehungsmuster zwischen den Teilsystemen ab.“ (Spanhel/Hüber 1995, S. 71)

Da die Lehrer während des Handlungszusammenhangs im Unterrichtsgeschehen immer auch Führungsaufgaben übernehmen müssen, werden ihnen in besonderer Weise personale Kompetenzen abverlangt. Grundlage der personalen Kompetenz ist eine realistische Identität, d.h. ein realistisches Selbstbild. „Identität beinhaltet also die innere, subjektive Sicht der eigenen Person und Umwelt sowie der charakteristischen Verschränkung beider im eigenen Verhalten oder Handeln.“ (Hoff 1992, S.48) Personale Kompetenz bedeutet demnach ein realistisches Selbstbild zu haben sowie gemäß den eigenen Überzeugungen verantwortungsvoll handeln zu können. Die Einwirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender ist nur durch personale Lehrerkompetenz auf der Basis von Akzeptanz möglich.

Die Strukturierung von Lehrer-Schüler-Interaktionen erfordert vom Lehrer eine scharfe Beobachtungsgabe sowie nötigenfalls Durchsetzungsvermögen, denn die Einhaltung gemeinsam aufgestellter Verhaltensregeln muss für alle Beteiligten verbindlich sein. Die realistische Wahrnehmung von Schüleremotionen sowie die Sendung vorwiegend positiver eigener Emotionen verstärken die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. „Lehrerinnen und Lehrer verstärken den Kontakt zu Schülern durch deutlichen Gefühlsausdruck, wobei die Gefühle Interesse, Neugier, Begeisterung und Freude Vorrang haben, während Gefühle wie Zorn oder Trauer, die wohl eher in die Privatsphäre gehören, nur sehr sparsam ausgedrückt werden.“ (Bauer 1999, S.128) Flexibilität durch motivierendes Feedback sowie Ausdruck und Akzeptanz von Humor schaffen ein positives und lebendiges Arbeitsklima. „Für die Interaktion zwischen Schülern und den Lehrpersonen ist es außerordentlich wichtig, ein positives Gruppenklima zu schaffen. Dazu muß jedoch auf seiten der Lehrerinnen und Lehrer zumindest eine eher positive Grundeinstellung vorhanden sein.“ (Bauer 1999, S.133)

Die bewusste Reflexion und wirksame Einsetzung der Körpersprache darf als Merkmal personaler Kompetenz nicht unterschätzt werden. Neben der Kleidung senden Stimme, Mimik und Gestik wesentliche Mitteilungen, für die Heranwachsende mit ihrem idiosynkratischen Wahrnehmungspotential besonders feine Antennen haben. „Nonverbales Verhalten und Gesten der Lehrerinnen und Lehrer können die sprachlichen Inhalte und Botschaften der Lehrkräfte unterstützen. Ergebnisse der Kommunikationswissenschaften zeigen die große Wirksamkeit nonverbaler Verhaltensweisen auf den Empfänger.“ (Bauer 1999, S.149) Besonders bei Disziplinschwierigkeiten oder Konfliktsituationen kann die Körpersprache auf vielfältige Weise in unterstützender oder auch zusätzlicher erzieherischer Absicht effektive Wirkungen erzielen.

Indem soziale wie auch personale Kompetenz durch das synergetische Zusammenwirken psychosozialer Stabilitätsmerkmale wie Fremdbewusstsein, Selbstbewusstsein und Autonomie entstehen, sind sie in ihrer Genese voneinander abhängig und nur aus der jeweiligen Perspektive zu unterscheiden. Diese beiden Bereiche des sozialen und personalen Könnens erfassen jedoch nur einen Teil der sozialpädagogischen Kompetenz des Hauptschullehrers; den zweiten Teil stellt der nicht minder wichtige Bereich des Wollens, der Verantwortungs- und Einsatzbereitschaft, dar.

5.3.2.3. INTRINSISCHE MOTIVATION

„Die Hauptschullehrer tragen die größte pädagogische Last im deutschen Schulwesen. Ihre Arbeit ist die schwierigste geworden.“ (Struck 1994b, S. 31) Sie müssen nicht nur allgemeine Modernisierungsschäden sondern darüber hinaus die soziokulturellen Benachteiligungen ihrer Schüler zu kompensieren suchen. Ihre Motivationen sollten sich, die Wissensvermittlung hintanstellend, auf die bejahende Wahrnehmung der ganzen Schülerpersönlichkeit mit Milieu- und Biographiehintergrund und eine permanente auch außerunterrichtliche Interaktionsbereitschaft erstrecken. Ohne sozialpädagogisches Engagement wird es Lehrern nicht gelingen, einer Klasse von verhaltensschwierigen Schülern Achtung und Zuneigung abzugewinnen. Jugendliche, die nichts mehr zu verlieren haben, da sie in ihrem Selbstbewusstsein schon ganz unten stehen, sind durch keine Maßnahme mehr unter Druck zu setzen, sie verbessern ihr Verhalten nur noch freiwillig aus einem Sympathiegefühl für den Lehrer. Empfinden sie diesem gegenüber aber Abneigung und Verachtung, spielen sie, sich untereinander bestärkend, die ihrem Versagerbewusstsein entsprechende Hauptschülerrolle, die die Gesellschaft von ihnen erwartet. Ein Lehrer, der diesen Teufelskreis durchbrechen möchte, benötigt

Verantwortungsbewusstsein und Engagement für die Realisierung der grundlegenden pädagogischen Maximen:

- „die Eigenart eines jeden Kindes zu achten;
 - seine Gefühle und seine Erfahrungen zu respektieren;
 - seine Stärken zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Schwächen zu akzeptieren oder zu überwinden;
 - seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
 - es zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und zu versuchen, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen,
 - ihm zu helfen, sich durch Lernen weiter zu entwickeln und seine Probleme lösen zu können;
 - meinen Erfahrungsvorsprung nicht zu mißbrauchen, z.B. zu Agitation und Indoktrination;
 - meine beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu verbessern“.
- (Giesecke 1997, S. 272)

Ohne Berufsfreude, Zuversicht und innere Sicherheit wird er einen derartigen pädagogischen Anspruch nicht erfüllen können. Die Verantwortungsbereitschaft des Hauptschullehrers der Gegenwart muss daher zwingend Pflicht und Neigung beinhalten, denn nur die Neigung verleiht psychische Stärke. So charakterisierte Schiller bereits den Menschen, der nicht nur aus Pflicht, sondern auch aus Neigung rechtschaffen handelt: „Er ist also moralisch ebenso vollkommen, psychisch hingegen ist er bei weitem vollkommener; denn er ist ein weit zweckmäßigeres Subjekt für die Tugend.“ (Schiller 1968, S. 523f) Dieser pädagogische Impetus, der Verständnis, Sympathie und Engagement für die Schüler signalisiert, verweist auch auf nicht erlernbare Persönlichkeitsstrukturen. Trotz täglicher Konfrontation mit einer geballten Ladung von gescheiterten, verhaltensgestörten Schülern und den daraus resultierenden Frustrationen und Aggressionen muss sich der Hauptschullehrer

stets zur „Ermutigung zur Lebens- und Weltbejahung als einer Leitorientierung des erzieherischen Handelns“ (Günzler 1988, S. 31) herausgefordert fühlen.

Ausschließlich die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Provokationen, also kontinuierliche Erfolgserlebnisse, generieren solche intrinsischen Motivationen. Die durch positive Erfahrungen genährte Zuversicht in die spontane Entscheidungssicherheit bei stets unvorhersehbaren sozialpädagogischen Herausforderungen und die freudvolle, bejahende Neugier auf defizitäre Pubertierende umschreiben diese intrinsische Motivation eines Hauptschullehrers. Die Erhaltung dieses sozialpädagogischen Engagements ist folglich abhängig von der Wahrnehmung des Gleichgewichts zwischen Handlungsmöglichkeiten einerseits und -fähigkeiten andererseits. „Wird eine Person mit Anforderungen bombardiert, zu deren Bewältigung sie sich außerstande fühlt, entsteht ein Zustand der Angst. Sind die Handlungsanforderungen etwas weniger zahlreich, aber immer noch mehr, als die Person sich zu bewältigen zutraut, ist ein Erlebnis der Sorge die Folge.“ (Csikszentmihalyi 1996, S. 76) Um aus ihrer beruflichen Tätigkeit die für eine hohe Einsatzbereitschaft notwendigen intrinsischen Befriedigungen beziehen zu können, bedarf es einer autotelischen Lehrperson: „Eine autotelische Person ist jemand, der fähig ist, an dem, was er tut, Spaß zu finden, unabhängig davon, ob er dafür äußere Belohnungen erhält.“ (Csikszentmihalyi 1996, S. 44) Ein Mensch, dem die Annahme außergewöhnlicher psychosozialer Herausforderungen intrinsische Freude bereiten kann, in dem sich also soziale und personale Kompetenz vereint mit psychosozialem Wohlbefinden, verfügt zwangsläufig über eine stabile seelische Gesundheit.

6. SOZIALPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ ALS INDIKATOR

PSYCHISCHER STABILITÄT

Die sozialpädagogische Kompetenz verweist auf psychische Korrelationen, da sie ohne bestimmte personale Voraussetzungen des Lehrers nicht realisierbar wäre. In neuen Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit fanden Hertrampf/Herrmann anhand qualitativer Interviews heraus, dass die Befragten der Persönlichkeit des Lehrers, als Verbund von nicht erlernbaren und pädagogisch effektiven Eigenschaften, die Hauptrolle für erfolgreiche Berufsausübung zuordnen. Sie sehen den Schwerpunkt der Persönlichkeit darin, dass sie die Beziehung zu den Schülern herstelle und deren Verhalten bestimme. Die empirische Forschung zur Relevanz von Lehrerpersönlichkeit für Lehrerverhalten zeigt nach Rheinberg/Minsel allerdings keine stabilen Korrelationen. Die als erfolgreich erkannten Persönlichkeitsmerkmale korrelieren ebenso mit Erfolgsmerkmalen bei vielen anderen Berufstätigkeiten: „emotionale Stabilität, Freundlichkeit und Kooperationsbereitschaft.“ (Rheinberg/Minsel 1994, S.290)

Innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung finden gegenseitige Einwirkungen statt, d.h. auch der Lehrer empfängt Impulse von Seiten der Schüler. Diese Einwirkungen können sich je nachdem, wie sie wahrgenommen werden, positiv, als motivierender Eustress, oder negativ, als lähmender Distress in der Person festsetzen. „Handlungsrelevant ist also die Einschätzung, ob auftauchende Hindernisse oder Anforderungen durch eigene Kompetenzen überwunden werden können – die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit und ihren positiven Folgen.“ (Hertrampf/Herrmann 1999, S.57)

Jeder Lehrer bringt für seinen Beruf persönliche Dispositionen mit wie Humor, Körpersprache, Temperament, Extro- bzw. Introvertiertheit usw. Im Laufe des Berufslebens können nun je nach persönlicher Selbstwirksamkeitsüberzeugung

verschiedene Modifikationen dieser Dispositionen erfolgen. In Anlehnung an Oevermann und Hertrampf/Herrmann beschreibt die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung im diffusen Beziehungsbereich“ exakt jene personale Bewältigungsressource, welche der Hauptschullehrer für die Meisterung seiner primären Herausforderungen auf der Beziehungsebene benötigt.

6.1. SOZIALPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ UND EUSTRESS

Werden die Schülerrückmeldungen seines pädagogischen Handelns vom Lehrer positiv interpretiert, nimmt seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung im diffusen Beziehungsbereich zu und fördert so sein weiteres pädagogisches Handeln. Fallen Selbstreflexion und externale Rückmeldung positiv aus, steigert diese Wahrnehmung die Empfindung und löst als Eustress einen pädagogischen Aktivierungsprozess aus. „Es gibt Menschen, die nicht nur ihre täglichen Aufgaben erfüllen, sondern darüber hinaus die Verantwortung und die Initiative ergreifen, um Lebens- oder Arbeitsumstände für sich selbst und andere Menschen zu verbessern.“ (Schmitz/Schwarzer 1999, S.4) Bauer erkennt ebenfalls diese treibende Kraft als Ursache individueller Professionalisierung und nennt sie „das professionelle Selbst“: „Das professionelle Selbst enthält sein eigenes Entwicklungsprogramm: es setzt sich auch ohne äußeren Druck immer wieder neue Ziele und betrachtet die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz als lohnende Aufgabe auch dann, wenn äußere Anreize fehlen.“ (Bauer 1998, S.353f) Motivationspsychologisch könnte man es in dem vorliegenden Kontext folgendermaßen formulieren: Die Hauptschullehrer mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung im diffusen Beziehungsbereich sind intrinsisch motiviert, immer wieder neue sozialpädagogische Herausforderungen zu suchen; sie erleben dabei Eustress.

Dieser Prozess des völligen Aufgehens, des Einswerdens mit einer Tätigkeit, der dazu führt, dass Menschen immer wieder einer solchen Beschäftigung um ihrer selbst willen nachgehen, wird in neuerer Zeit von dem amerikanischen Philosoph und Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi als „flow“ eindrucksvoll eruiert. Nach seinen Untersuchungen entsteht „flow“ im Spannungsfeld zwischen dem Herausforderungscharakter einer Tätigkeit und dem Grad der Fähigkeit, mit dem diese bewältigt werden kann. Er kann nur dann auftreten, wenn die Aufgabe im Bereich der Leistungsfähigkeit des Handelnden liegt und mit absoluter Konzentration ausgeführt wird. Diese Konzentration empfinden einige der untersuchten Personen so intensiv, dass sie sie als Selbstvergessenheit beschreiben. „Nimmt eine Aktivität jemanden gefangen, werden „selbstische“ Betrachtungen irrelevant.“ (Csikszentmihalyi 1996, S.66)

Ein weiteres „flow“-Merkmal stellt die Kontrolle über Handlungen und Umwelt der Person dar. Dabei ist sie sich dieser Kontrolle zwar nicht bewusst, aber sie ist „einfach unbesorgt bezüglich eines eventuellen Entgleitens dieser Kontrolle“ (Csikszentmihalyi 1996, S.69), sie hat also ein positives Selbstkonzept. Schließlich beinhaltet ein „flow“-Erlebnis ein autotelisches Wesen, welches – wie schon erwähnt – keine externalen Belohnungen benötigt. Die verschiedenen „flow“-Merkmale hängen untereinander zusammen und bedingen sich gegenseitig. „Dank der Einschränkung des Stimulusfeldes ermöglicht eine „flow“-Aktivität dem Ausübenden, seine Handlungen zu konzentrieren und Ablenkungen außer acht zu lassen. Dies führt zum Gefühl der potentiellen Kontrolle über die Umwelt. Weil die „flow“-Aktivität klare und widerspruchsfreie Regeln aufweist, erlaubt sie ein vorübergehendes Vergessen der eigenen Identität mit allen damit verbundenen Problemen. Das Ergebnis all dieser Faktoren ist, daß man den Prozeß intrinsisch motivierend findet.“ (Csikszentmihalyi 1996, S.74)

Die subjektive Wahrnehmung – für deren Objektivierung nach Csikszentmihalyi die objektive Struktur der Situation in Betracht zu ziehen ist – des

Gleichgewichts zwischen Handlungsmöglichkeiten einerseits und Fähigkeiten andererseits , welche Eustress empfinden lässt, verweist auf hohe psychische Stabilitätsmerkmale. Nur wer Selbstwertgefühl besitzt, muss sein Selbst nicht unentwegt zentrieren und kann sich deshalb selbst vergessen in der Konzentration auf eine Aufgabe. Das Gefühl von sicherer Kontrolle, also eine Sache stabil im Griff zu haben, entsteht durch Selbstvertrauen und Selbstbehauptung. Schließlich zeigt das autotelische „flow“-Merkmal durch seine externale Unabhängigkeit einen hohen Grad an Selbständigkeit. Eustress ist zum einen Folge psychischer Stabilität und verursacht zum anderen kreislaufförmig eine weitere psychische Stabilisierung. Auch wenn „flow“ als Ausnahmeerscheinung nicht Grundlage professionellen Handelns sein kann, so erhöht sich doch die Qualität sozialpädagogischer Kompetenz proportional zur Quantität potentieller Eustresserlebnisse.

6.2. SOZIALPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ UND DISTRESS

Werden die Schülerrückmeldungen seines pädagogischen Handelns vom Lehrer negativ interpretiert, nimmt seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung im diffusen Beziehungsbereich ab und beeinträchtigt so sein weiteres pädagogisches Handeln. Fallen Selbstreflexion und externale Rückmeldung negativ aus, steigert diese Wahrnehmung die Empfindung und löst als Distress einen pädagogischen Passivierungsprozeß aus. Das Gefühl, von den Schülern nicht akzeptiert zu werden, führt zu Demotivationen und Desinteresse gegenüber Sache und Personen. Die wahrgenommenen Anforderungen werden als Überforderungen, als belastend und Furcht erregend empfunden. „Schätzt eine Person die Handlungsanforderungen als so schwierig ein, daß sie ihre Fähigkeiten übersteigen, wird die resultierende Spannung als Angst erlebt.“ (Csikszentmihalyi 1996, S. 75)

Das von Csikszentmihalyi beschriebene „flow“-Merkmal „Kontrolle über Handlungen und Umwelt“ stellt eine Schlüsselkompetenz von Lehrerhandeln dar. Der Führungsanspruch des Lehrers, der im Zuge der Schülerorientiertheit als scheinbarer Widerspruch in Misskredit geraten ist, muss für das Gelingen des Unterrichts eingefordert werden. Mit Orientierung auf das Recht der Schüler, etwas lernen zu können, ist der Lehrer gefordert, für die Erfüllung dieses Zwecks das Unterrichtsgeschehen zu führen. Gelingt die Ausübung von Kontrolle über das Klassenverhalten nur mit großer Anstrengung oder gar nicht, können sich Frustration und Resignation einstellen und als solche schließlich zu psychischen und psychosomatischen Krankheiten führen. In diesen Zuständen können Lehrer gegenüber ihren Schülern keine förderlichen Beziehungen mehr aufbauen oder aufrechterhalten, denn Idealismus, Engagement und Enthusiasmus sind Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit gewichen. „Die enge Verbindung von beruflicher Arbeit und persönlicher Betroffenheit, die starke Beanspruchung als Person unterscheidet im Lehrberuf Tätige von der Mehrzahl der in anderen qualifizierten Berufen Arbeitenden.“(Flaake 1989, S.209) Gerade in der Hauptschule stellt diese Beziehungstätigkeit extreme Anforderungen an die innere Sicherheit und emotionale Stabilität der Lehrer. „Ob Kampfsituationen sich im Unterricht verfestigen oder aber immer wieder eine entspannte Arbeitsatmosphäre möglich wird, das Ausmaß persönlicher Beanspruchung durch den Unterricht und die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses zu den Schülerinnen und Schülern hängen in starkem Maße von den inneren Möglichkeiten der Lehrenden ab, von ihrer psychischen Befindlichkeit und persönlichen Stabilität. So können sich die schulischen Strukturen auf eine Weise mit psychischen Dispositionen verbinden, die das latente Kampf- und Verweigerungspotential seitens der Schülerinnen und Schüler aktualisiert und verstärkt.“ (Flaake 1989, S.101) In den zahlreichen Untersuchungen zur psychischen Gesundheit von Lehrern fällt vor allem das Burnout-Syndrom auf, weshalb es kurz dargestellt werden soll.

Die Beeinträchtigung der seelischen Gesundheit, die „Burnout“ genannt und „als potentiell inhärente Beruferscheinung bei helfenden Berufen“ (Stahl 1995, S.93) erkannt wird, differenziert Maslach in drei Symptomgruppen: 1. Zustand der „emotionalen Erschöpfung“, 2. Zustand der „Dehumanisierung“, der sich in nicht mitfühlenden und herzlosen Reaktionen gegenüber Schülern äußert, und 3. der Zustand der „reduzierten persönlichen Befriedigung“ bei der Arbeit. Lehrer, welche unter solchen Symptomen leiden, fühlen sich mangels Erfolgserlebnissen bei der Arbeit inkompetent, was dazu führt, dass sie sich und die Schüler als Personen negativ bewerten. Burnout wird definiert als „ein Syndrom der emotionalen Erschöpfung und des Zynismus, das bei Berufstätigen auftreten kann, die eng mit anderen Personen zusammenarbeiten.“ (Barth 1992, S.28) Untersuchungen von Barth haben – wie schon angedeutet – ergeben, dass die betroffenen Lehrer ein labiles Nervensystem, unzureichende Stressbewältigungsmechanismen, wenig Organisationsfähigkeit und geringe soziale Führungskompetenz aufweisen.

Burnout und psychische Befindlichkeit stehen in engem Zusammenhang: Das Burnout muss als eine Art psychischer Krankheit eingestuft werden, „wobei die psychische Befindlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal als ein den Burnout verhindernder Faktor zählen kann“ (Stahl 1995, S.95). Im Vergleich zwischen Burnout-Symptomen nach Barth und Symptomen psychischer Gesundheit nach Becker/Minsel, auf die im späteren Kontext näher eingegangen wird, lässt sich folgendes feststellen: „Emotionale Erschöpfung“ entspricht Passivierungstendenzen wie Energieverlust, chronischer Müdigkeit und Antriebsschwäche. „Reduzierte Leistungsfähigkeit“ korreliert mit geringem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Schließlich zeigen „geringe soziale Führungskompetenz und Organisationsfähigkeit“ einen Mangel an Selbstbehauptung und Selbständigkeit.

Die subjektive Wahrnehmung des Ungleichgewichts zwischen

Handlungsmöglichkeiten einerseits und Fähigkeiten andererseits, Überforderungsempfindungen also, welche Distress bewirken, verweist auf gering ausgeprägte psychische Stabilitätsmerkmale. „Streßfördernde Bedingungen weisen einen deutlich negativen Zusammenhang zu psychischem Wohlbefinden auf.“ (Stahl 1995, S.97)

6.3. SOZIALPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ UND BERUFSWAHL- MOTIVATION

Besonders prekär in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass einerseits die heutige Schulsituation hohe psychische Stabilität und Durchsetzungsvermögen beim Lehrer erfordert, dass aber andererseits „die sichere Beamtenposition des Lehrerberufs mit ihren verringerten Aufstiegschancen von durchsetzungsschwächeren Personen angestrebt wird, die ihre Erfolgsaussichten in einem schwierigen Studium oder im täglichen Lebenskampf eines freien Berufes geringer einschätzen. Lehrer wollen quasi den Absprung ins Leben vermeiden und sich dauerhaft in den „Schonraum“ Schule verkriechen. Die Wahl von Kindern als Bezugsgruppe beruflicher Aktivitäten wird manchmal auf die Angst vor der Konfrontation mit gleichstarken Bezugspersonen zurückgeführt.“ (Dieterich 1983, S. 36) Somit bilden mögliche Berufswahlmotive, die auf Ich-Schwäche zurückzuführen sind, und die Berufsanforderungen, welche Ich-Stärke verlangen, ein Paradoxon. „Oft entwickelt sich die unglückliche rückgratlose Lehrperson, die den Willen von Aufsichtsbehörde und Eltern antizipiert und keine Vorbildfunktion als kritische, entscheidungsfreudige Person mehr ausüben kann.“ (Stahl 1995, S.59)

Berufswahlmotive, welche von der Persönlichkeitsstruktur herrühren, beeinflussen häufig die sozialpädagogische Kompetenz des Lehrers. Urban ermittelte in seiner umfangreichen Studie zur Lehrerpersönlichkeit von

Hauptschullehrern, dass überichschwache und wenig selbstkontrollierte Personen den Unterricht nur mit großen Problemen bewältigten und affektbetonte und emotionsgehemmte Lehrer sich stärker belastet fühlten. Ähnlich wie Dieterich und Urban fasst auch Mayr einige Persönlichkeitsmerkmale als Prädiktoren für die Berufswahlzufriedenheit von Hauptschullehrern zusammen: Kontaktbereitschaft, psychische Stabilität und Selbstkontrolle. Die von Urban gewonnenen Befunde über die Auswirkung der Persönlichkeitsstruktur auf das pädagogische Kompetenzzempfinden ließen sich von Mayr replizieren, indem ihre Kernaussagen übereinstimmen. Ergänzend dazu weist Mayr Beziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Belastung durch Unterrichtsstörungen nach: „Emotionale Stabilität, im Sinne von Belastbarkeit und geringe neurotische Tendenzen, Selbstsicherheit, Unternehmungslust und Reformfreude sind die bedeutendsten Determinanten für eine geringere Belastung durch Disziplinprobleme.“ (Mayr 1994, S.137)

Als weniger einflussreich für die sozialpädagogische Kompetenz des Lehrers dürfen weitere Berufswahlmotive eingestuft werden. Neben der relativ kurzen Ausbildungsdauer stellen die Arbeitszeiten ein attraktives Berufswahlkriterium dar. Die Möglichkeit der freien Verfügbarkeit über beträchtliche Zeitspannen schürt nicht nur das allgemeine Freizeitbewusstsein, sondern lockt viele junge Frauen mit dem Wunsch nach eigenen Kindern in diesen Beruf. „Lehrerinnen selbst geben als Grund für die Wahl des Lehrberufs oft die günstigen Arbeitszeiten und die Vereinbarkeit mit Ehe und Kinderbetreuung an.“ (Stahl 1995, S.67)

Die Präsenz von extrinsischen Berufswahlmotiven wie Ausbildungsdauer, Freizeit, Beruf und Familie, lässt sich durch empirische Erhebungen nur schwer nachweisen, da die Antworttendenz nach berufsethischer Erwünschtheit ausschlägt. So stehen in allen Untersuchungen zu Berufswahlmotiven von Lehrern „die sozial vertretbaren bzw. erwünschten Antworten auf den ersten

Plätzen, die eher materiellen gesellschaftlich wenig anerkannten Motive bilden demgegenüber die Schlußlichter“ (Terhart 1994, S.25). Die Wechselwirkungen zwischen solchen extrinsischen Berufswahlmotiven und sozialpädagogischer Kompetenz sind wissenschaftlich kaum erfassbar.

6.4. SOZIALPÄDAGOGISCHE KOMPETENZGENESE UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

Die Erfahrungen des Schulalltags belegen, dass seelisch widerstandsfähige Lehrer, die in ihrer aktuellen beruflichen Situation selten objektive Stressoren subjektiv als belastend erleben, leistungsfähiger sind. Sie verfügen immer über protektive Bedingungen, d.h. individuelle Widerstandskraft, die sich in psychischer und sozialer Kompetenz niederschlägt und nur über erfolgreiche Problembewältigungen erworben werden kann. Erfolgreiche Lehrer zeigen die „Tendenz, persönliche Schwierigkeiten nicht zum Nabel der Welt zu machen, sie aus der Darstellung der eigenen Person herauszuhalten, sie nicht als Determinanten des eigenen Verhaltens aufkommen zu lassen. Eine solche Tendenz zu entwickeln, setzt aber voraus, sich derartigen Problemen zuvor gestellt zu haben, anstatt sie zu verdrängen.“ (Dieterich 1983, S. 37) Da erfolgreiche Problembewältigungen das Selbstwertgefühl eines Menschen erhöhen, verfügen solche Lehrer über eine hohe Selbstakzeptanz. „In verschiedenen Untersuchungen (Berger 1952) konnte belegt werden, dass Menschen, die sich selbst akzeptieren, dazu neigen, auch andere zu akzeptieren. Lehrer mit einem Selbstbild, das durch hohe Leistungserwartungen an sich selbst, durch Selbstmitleid, depressive oder apathische Verstimmung bzw. optimistische Zukunftssicht, spezifische Interessenausprägungen oder durch Selbstüberforderung bestimmt wird, sehen vielfach ihre Schüler unter Aspekten, die mit diesen Selbstbildkomponenten konform sind. Auch die Alltagsbeobachtung, dass Lehrer, die ihre Karriere und ihren Beruf als mühelos

und leicht wahrnehmen, die mildesten Prüfer sein sollen, während Lehrer, die ihren Status nur mühsam errungen haben und nun von hoher Aufsteiger motivation durchsetzt sind, es auch ihren Schülern entsprechend schwer zu machen geneigt sind, findet so eine Erklärung.“ (Dieterich 1983, S. 130)

Einer besonders provokanten Prüfung seiner seelischen Verfassung unterzieht sich ein Lehrer durch die hohe Sensibilität von Kindern und Jugendlichen im Erkennen und Diagnostizieren von Lehrereigenheiten. „Die idiosynkratische Empfindlichkeit der Kinder gegen Eigenheiten der Lehrer, die vermutlich über alles hinausgeht, was man sich als Erwachsener noch vorstellen kann, stammt daher, daß die Eigenheit das Ideal eines im emphatischen Sinn normalen, richtigen Menschen desavouiert, mit dem die Kinder primär an die Lehrer herangehen, selbst wenn sie schon durch Erfahrungen gewitzigt, durch Klischees verhärtet sind.“ (Adorno 1976, S. 124) Wird diese idiosynkratische Empfindlichkeit ergänzt durch die problematischen Verhaltensweisen eines pubertierenden Hauptschülers, läßt sich die Klimax der personalen Herausforderung ahnen, die sich einem Hauptschullehrer heute stellt. Ohne solide psychische Stabilität wird sein sozialpädagogisches Engagement durch personale Überforderung sehr schnell schwinden, die permanenten Negativerfahrungen generieren intrinsische Demotivationen. Für die Erhaltung der notwendigen erzieherischen Selbstverpflichtung und Neigung sind auch äußere Umstände effizient, aber „am wichtigsten ist eine gute seelische Verfassung der Erzieher, die sich in ihrem Verhalten äußert“. (Brezinka 1993, S. 11) Somit erwiese sich die Präsenz der sozialpädagogischen Kompetenz als Indikator psychosozialer Stabilität, d.h. die Beschaffenheit der sozialpädagogischen Kompetenz bildete sich aus dem Verhältnis zwischen psychosozialen Protektionen und psychosozialen Risiken. Hierbei verhalten sich Qualität und Quantität von psychosozialen Begünstigungen proportional und von psychosozialen Gefährdungen antiproportional zur Präsenz von

sozialpädagogischer Kompetenz. Je stabiler die psychosoziale Verfassung eines Lehrers, desto höher ist auch seine sozialpädagogische Kompetenz. Im Hinblick auf Beckers Wahrscheinlichkeitsberechnung für das Auftreten von psychischen Erkrankungen (vgl. Becker 1997, S.283), welche im nächsten Kapitel explizit Erwähnung findet, ließe sich folgende Formel für die Einflussnahme auf die sozialpädagogische Kompetenz ableiten:

$$\text{INZIDENZ (SPK)} = \frac{\text{Qualität und Quantität psychosozialer Protektionen}}{\text{Qualität und Quantität psychosozialer Risiken}}$$

7. GRUNDGEDANKEN ZUR EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

7.1. VERWANDTE UNTERSUCHUNGEN ZU LEHRERBELASTUNGEN

7.1.1. BIOGRAPHISCHE UNTERSUCHUNGEN

Die Phase des Berufseinstiegs bei Lehrern wurde in Deutschland sowohl in Querschnitt- (Koch 1972) als auch Längsschnittstudien (Müller-Fohrbrodt 1978) untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen belegen einheitlich einen Einstellungswandel von konservativen Vorstellungen bei Abiturienten über liberalere Ansichten während des Studiums zu wiederum konservativeren Einstellungen nach der Konfrontation mit der Berufswirklichkeit. Das bedeutet, dass die im Studium theoretisch gelernten fortschrittlicheren schülerzentrierteren Unterrichtsmethoden in der Praxis nur mit Durchsetzungsproblemen bei den Mentoren und Orientierungsproblemen bei den Schülern umgesetzt werden konnten. Dies führte dann zu Einstellungsrevisionen in Richtung Reformfeindlichkeit, da mit Zunahme von Druckorientierung, autoritären Durchsetzungstendenzen und traditionellen lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden das Selbstkonzept wieder stabilisiert werden konnte. Dieser Einstellungswandel, der unter dem Begriff „Konstanzer Wanne“ bekannt wurde, war jedoch nachweislich „nicht von besonderen psychischen Belastungen begleitet“. (Müller-Fohrbrodt 1978, S. 197) Der vor allem in den 70er Jahren diskutierte „Praxisschock“ erschien vielmehr deshalb beunruhigend, da er zur Verringerung der Diskrepanzerfahrungen einen Anpassungsprozeß an die Institution Schule auslöste, was in außergewöhnlichem Widerspruch zum damaligen Zeitgeist stand.

In seinen Reanalysierungen von 83 Untersuchungen ermittelte Veenmann 1984 zentrale Probleme von Berufsanfängern. Hierbei ergaben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Grund- und Hauptschullehrern. Die

meisten Probleme von Junglehrern betreffen nach seiner Erkenntnis auch erfahrene Lehrer, weshalb er eine Gegenüberstellung zwischen zufriedenen und unzufriedenen Lehrern für aufschlussreicher erachtet.

In neuester Zeit befasste sich Terhart u.a. in einer biographischen Studie mit der beruflichen Sozialisation von Lehrern an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Mit seiner schriftlichen Befragung von niedersächsischen Lehrern aus drei verschiedenen Altersstufen sammelte er Informationen über deren gegenwärtige Situation, ihre individuelle Entwicklung, das subjektive Selbstkonzept, die Problemwahrnehmung und -bewältigung. Die Ergebnisse bei der Frage nach den Anfangsschwierigkeiten belegen, dass „der Praxisschock viel von seiner individualbiographischen Brisanz verloren zu haben scheint“. (Terhart 1994, S. 102) Die berufliche Sozialisation von Lehrern wird als Langzeitprozess gewertet, wobei hinsichtlich des Merkmals der Belastbarkeit die Veränderungsmeldungen kontinuierlich zunehmen „und zwar inhaltlich in der Weise, dass die Belastbarkeit als geringer eingestuft wird; analoges gilt für die „Bereitschaft zu Neuem“. Im Grunde lassen sich dort, wo überhaupt von Veränderungen in der Selbstwahrnehmung die Rede ist, alles in allem eher Veränderungen zum Negativen hin feststellen.“ (Terhart 1994, S. 102) Hierbei dominieren die Hauptschullehrkräfte deutlich, was noch durch die Ergebnisse zum Themenkomplex Berufswechsel und Berufsabschluss verstärkt wird. Der auffallend niederste Prozentsatz bezüglich der Wiederholung der Berufswahl spiegelt die prekäre Situation der Hauptschule wieder. Als Schulform mit der höchsten Berufszufriedenheit wird die Grundschule ermittelt, was auf eine relativ geringe Belastung in diesem Schulbereich hindeutet. Als höchste Belastungsfaktoren werden für die Hauptschule „schwierige Schüler“ und „Mangel an pädagogisch-psychologischer Kompetenz“ errechnet. Schließlich korreliert die psychische und physische Gesamtbelastung positiv mit der Unzufriedenheit der Lehrer.

7.1.2. UNTERSUCHUNGEN ZUR ZUFRIEDENHEIT

Bezüglich der direkten personalen Herausforderung befasste sich 1970 Niemann mit der Zufriedenheit der Lehrer. Er untersuchte an 3000 Grund- und Hauptschullehrern ihre Probleme und fand heraus, dass die unzufriedenen Lehrer in erster Linie über Konflikte im sozialen, zwischenmenschlichen Bereich mit undisziplinierten Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Schulverwaltung klagten. Zufriedene Lehrer dagegen beschwerten sich über zu viel Arbeit und schlechte Ausstattung der Schulen.

Schon 1977 erkannte Bloch als Hauptproblem der Lehrer in den USA die Disziplinlosigkeit der Schüler und die diesbezügliche Gleichgültigkeit der Schulverwaltung. Er beschrieb das Arbeitsumfeld der Lehrer als „Kampfbereiche“, mit einer bedrohenden Atmosphäre von Angst und Furcht.

Die Untersuchung von Pratt (1978) an 124 amerikanischen Lehrern gelangte zu einem vergleichbaren Schluss: als die fünf Hauptursachen von Stress gelten generelle Bewältigungsunfähigkeit von Unterrichtsproblemen, unkooperative Schüler, Schüleraggressionen, die Verantwortung für die Schüler und Konflikte mit Kollegen. Auch hier stehen die Lehrer-Schüler-Interaktionen im Vordergrund. Bei Lehrern, deren Schüler aus weniger privilegierten Familien stammten, stieg der subjektive Stress linear mit dem Alter der Schüler.

Im deutschen Raum führten 1982 Elbing und Dietrich an 2849 bayrischen Lehrern unterschiedlicher Schularten eine Untersuchung zu verschiedenen Aspekten von deren Berufssituation durch. Bezüglich des Problembereichs der pädagogischen Arbeit mit Schülern kamen sie – wie Merz 1979 – zu dem Ergebnis, dass er die Berufszufriedenheit der Lehrer nicht wesentlich beeinträchtigt, jedoch die der Hauptschullehrer deutlich mehr als die der Grundschullehrer. Die Unzufriedenheit der Lehrer betreffe weit mehr die

unzureichende Schulausstattung an Lehr- und Unterrichtsmaterialien sowie die Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten.

Weidenmann sieht in seiner 1978 verfassten Systematik der Lehrerängste eine prinzipielle Ursache für die Unzufriedenheit der Lehrer gegeben durch die widersprüchlichen Tätigkeitsbereiche: „die prinzipielle Unerfüllbarkeit einer widersprüchlichen und diffusen Anforderungsstruktur unterscheidet die Lehrertätigkeit von anderen Professionen.“ (Weidenmann 1983, S. 76) Im Tätigkeitsbereich „Kontakt“ mit dem Schüler erkennt er quantitativ wie qualitativ starke Angststrukturen.

Da über 10 Jahre keine Forschungsarbeit zur Berufszufriedenheit von Lehrern in Deutschland veröffentlicht wurde, füllt die Untersuchung von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) eine gravierende Lücke empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung. In ihrer Studie stellen die Autoren die Ergebnisse der Befragungen von Lehrern in Bayern, der Schweiz und Österreich vor. Die sich auf 35 Komponenten stützende Untersuchung erwies sich nach Ansicht der Verfasser „als weitgehend erschöpfend, im Hinblick auf die einzelnen Gesichtspunkte als ziemlich trennscharf und für die Befragten als verständlich“. Die allgemeine Berufszufriedenheit liegt danach relativ hoch, wofür vor allem die pädagogischen Komponenten den Ausschlag gaben. Der Grad der Zufriedenheit ist in der Regel bei Frauen, bei Teilzeitkräften und Grundschullehrern kleinerer Dienstorte höher. Allerdings würden 24% der Befragten ihren Beruf wegen hauptsächlich psychischer Belastungen nicht wieder ergreifen. Disziplinprobleme mit den Schülern nimmt in der Frustrationstabelle den höchsten Stellenwert ein, bei Hauptschullehrern in Großstädten in extremer Weise. Den aufgrund von Belastungen unzufriedensten Lehrer verkörpert die Vollzeitlehrkraft der Großstadthauptschule.

Ebenfalls 1995 erschien in Bern eine weitere Forschungsstudie zur Berufszufriedenheit und Kündigungsgründen von Lehrkräften. Grunder und Bieri untersuchten im Auftrag des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau anhand von zwei Fragebögen die Berufszufriedenheit und die Kündigungsgründe von 121 bzw. 117 Lehrkräften und gelangten ebenfalls zu der Folgerung, dass die Testpersonen mit ihrem Beruf im allgemeinen sehr zufrieden sind. „Das gilt sowohl für Lehrkräfte, die an ihrer Stelle geblieben sind, als auch für solche, die auf Ende Schuljahr 1994 gekündigt haben.“ (Grunder/Bieri 1995, S. 263) Die Kündigungsgründe müssten hier also außerhalb der Berufsproblematik gesucht werden.

Die empirische Studie von Stahl (1995), welche die Wechselwirkungen von Professionalität und Berufszufriedenheit untersucht, kommt dagegen – besonders für die Hauptschule zu einem sehr viel negativeren Ergebnis. „Die Beziehung zu den Schüler/innen ist an der Hauptschule im Vergleich zur Grundschule hochsignifikant schlechter.“ (Stahl 1995, S.304) Die wenig zufrieden stellende Situation der Hauptschullehrer äußert sich außerdem darin, dass die Arbeitsbedingungen im Vergleich zum Grundschullehrer als signifikant schlechter empfunden werden, was ihre Suchtgefährdung deutlich erhöht. Stahl führt diese Untersuchungsergebnisse auf die Restposition und die Klientelstruktur der Hauptschule zurück. Ihrer Interpretation nach fühlen sich die Hauptschüler infolge geringer Lernfortschritte frustriert und durch die begrenzten Berufschancen diskriminiert. „Oft stammen diese Kinder aus entsprechendem problembeladenen Milieu, in dem die Schulunlust von Generation zu Generation tradiert wird. So addieren sich zu den Lern- oft noch die Verhaltensschwierigkeiten, die Lehrer/innen beim Umgang mit Hauptschüler/innen resignieren lassen.“ (Stahl 1995, S.305) Obwohl die Hauptschullehrer bezogen auf das Leistungs- und Sozialverhalten der Klientel an der schwierigsten Schulart unterrichten, haben sie - verglichen mit

Realschule und Gymnasium – die kürzeste Ausbildung, das geringste Gehalt, aber das höchste Deputat.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die hohe psychische Belastung durch komplizierte, problembeladene sowie unmotivierte und verhaltensauffällige Schüler am meisten beitragen zu Kündigungsentscheid und Berufsunzufriedenheit.

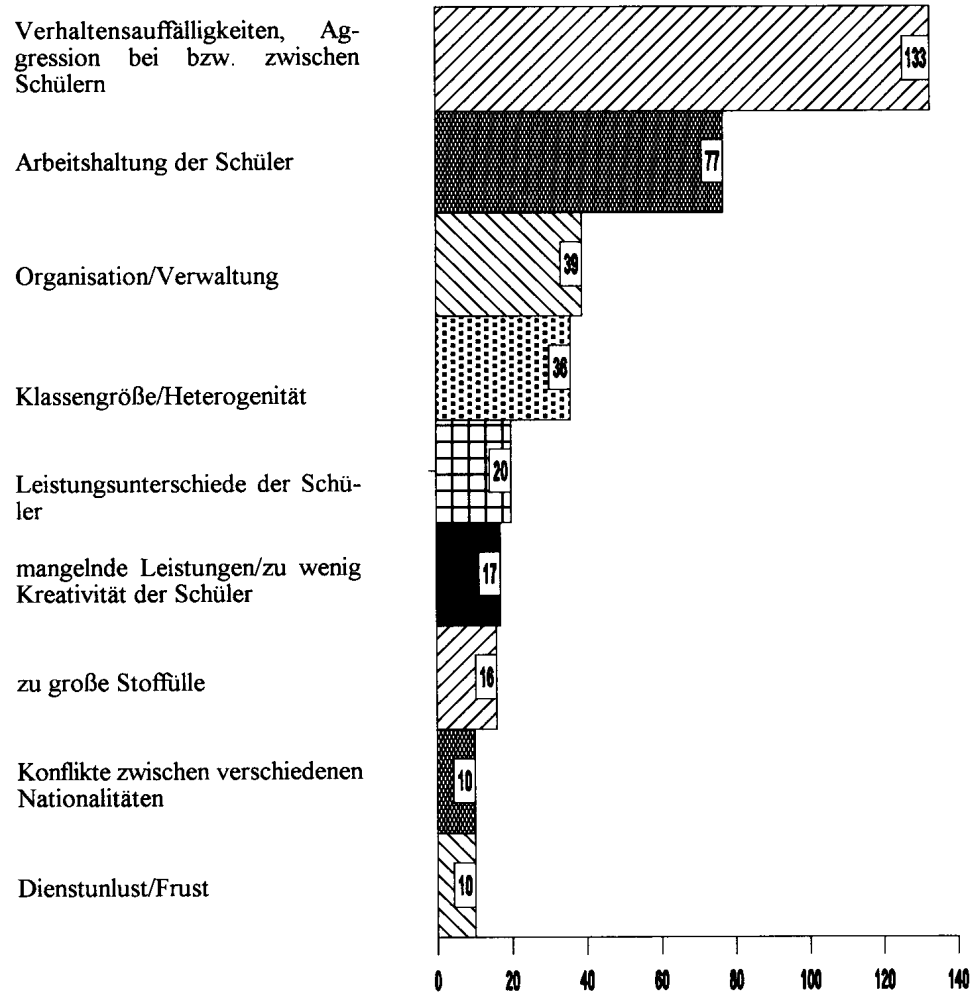
7.1.3. UNTERSUCHUNGEN ZUR BELASTUNG

Die Frage nach der von der Lehrtätigkeit ausgehenden Belastung versucht eine Reihe empirischer Studien zu beantworten. Dabei verursacht die Ermittlung der qualitativen Belastungsmomente wegen der Komplexität und des Prozesscharakters des Forschungsbereichs größte Schwierigkeiten. Es wird unterschieden zwischen „reizorientierten Konzepten“, „reaktionsorientierten Konzepten“, „relationalen Konzepten“, „handlungsorientierten“ und „tätigkeitsorientierten Konzepten“. Die für diese Arbeit relevanten neueren empirischen Ergebnisse sollen hier vorgestellt werden, wobei themabedingt vorrangig die infolge des personalen Schüler-Lehrer-Kontakts hervorgerufenen Belastungen Berücksichtigung finden.

Spanhel und Hüber (1995) analysierten auf der Grundlage einer systematischen Betrachtungsweise die Ursachen von Belastungen, indem sie sich auf die Ergebnisse einer Erhebung stützen, die von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen/Nürnberg zum Thema „ Wie können Lehrerinnen und Lehrer ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Schule bewältigen“ 1993 durchgeführt wurde. Befragt wurden Grund- und Hauptschullehrer der Schulämter in Neustadt/Aisch und in Nürnberg unter anderem zu Problemen, die ihre Arbeit in der Schule bzw. im

Unterricht am meisten erschweren, und die daraus folgenden persönlichen Belastungen. Ganz eindeutig ergeben sich nach ihrer Untersuchung die größten Belastungen für die befragten Lehrer im erzieherischen Bereich des Unterrichts. „Verhaltensauffälligkeiten bzw. -abweichungen, aber auch Aggressionen von Schülern, die sich in der Regel gegen Lehrer und Mitschüler richten, die den lehrstofforientierten Unterrichtsablauf unterbrechen und die soziale Interaktion in der Klasse stören“ (Spanhel/Hüber 1995, S. 15), werden am häufigsten genannt, fast doppelt so häufig wie die Arbeitshaltung der Schüler, die gleich an zweiter Stelle rangiert. Für diesen sozialpädagogischen Bereich bezeichneten sich die Befragten als unzureichend ausgebildet, obwohl er im Schulalltag den wichtigsten Bereich einnehme. Die Hauptbelastung der Grund- und Hauptschullehrer – leider wird keine getrennte Erhebung vorgenommen – resultiert nach Spanhel und Hüber aus der Qualität der Beziehung Lehrer-Schüler, welche wegen der sich gegenüberstehenden komplexen personalen Wirkgefüge intentional nicht beeinflusst werden könne.

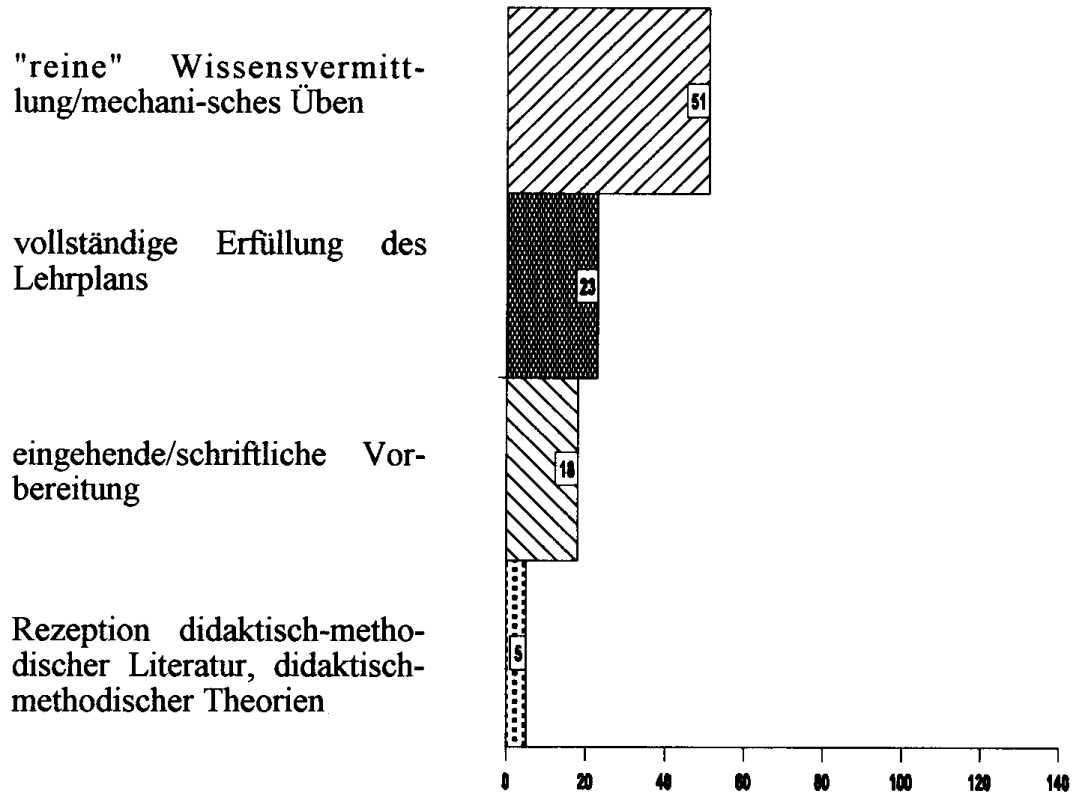
Berufliche Belastung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Erziehung und Unterricht



Anzahl der jeweils einschlägigen Nennungen

Spanhel/Hüber 1995, S. 17

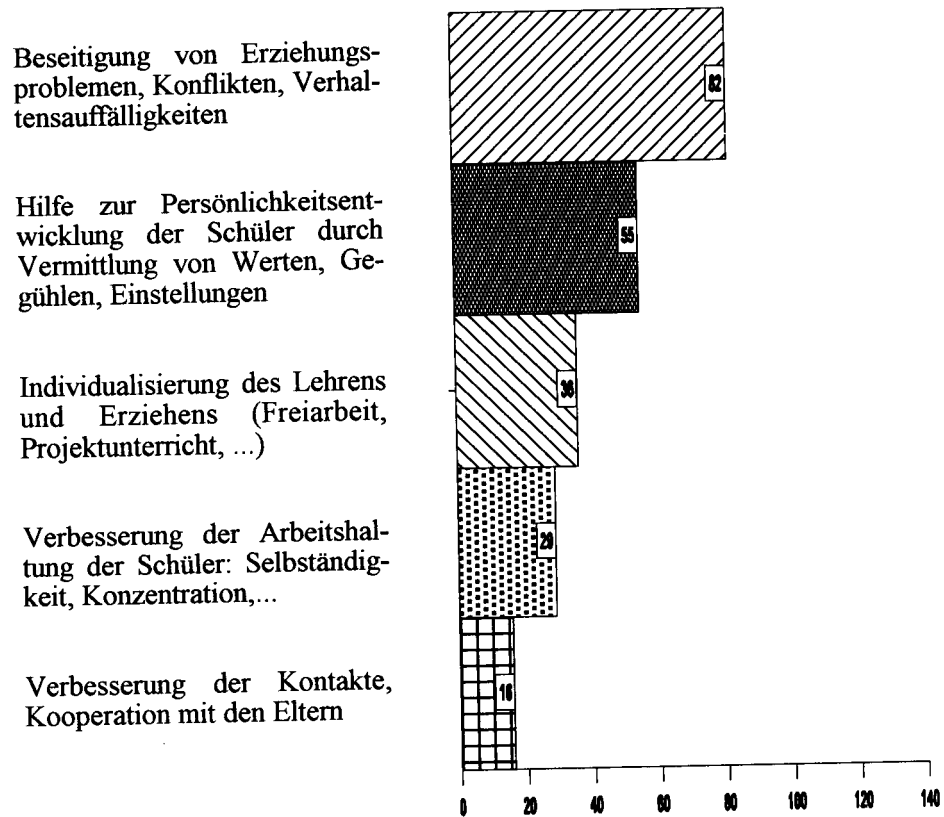
Ziele der Lehrer, die ihnen mit der Zeit weniger wichtig geworden sind



Anzahl der jeweils einschlägigen Nennungen

Spanhel/Hüber 1995, S. 26

Ziele der Lehrer, die ihnen mit der Zeit wichtiger geworden sind



Anzahl der jeweils einschlägigen Nennungen

Spanhel/Hüber 1995, S. 27

Auf der Grundlage hermeneutischer Fallanalysen von Unterrichtsszenen, Einzel- und Gruppeninterviews mit Lehrern, Schülern und Experten veranschaulichen Combe und Buchen (1996) Konstellationen, die im Lehrerberuf Belastung erzeugen. Treffend erläutern sie die besondere Qualität der personalen Herausforderung des Hauptschullehrers durch den pubertierenden, sozial vernachlässigten Schüler. „Stellen wir also fest: Eine Schulklasse im pubertierenden Alter ist eine emotionale Belastung für

Lehrerpersonen. Ob sie wollen oder nicht, sie werden mit einer Lebensphase konfrontiert, die für sie selbst voller Konflikte war. Der Lehrer oder die Lehrerin als Person sind in besonderer Weise gefordert, und ihr Problem wird sein, die narzisstischen Energien in eine sachliche Kooperation einzubinden.“ (Combe/Buchen 1996, S. 65f) Bedeutsam wird hier, „welche Sache der Lehrer zu seinem persönlichen Projekt gemacht hat, also der Identifikationsgehalt seiner Lehrerpersönlichkeit.“ (Combe/Buchen 1996, S. 66) Die „unsichtbare Beziehungsarbeit“, die „unendlich anmutenden Aushandlungsprozesse“ und „die Angreifbarkeit des Lehrers“ erfahren durch die zusätzliche Belastungsquelle „soziale Bedürftigkeit“ eine erhebliche Problemverschärfung. Denn offensichtlich zwingen „gerade die Schüler/innen aus einem sozialen Brennpunktgebiet die Lehrpersonen, sich als Mensch absolut ungeschminkt und unverdeckt darzustellen, als wollten sie stets genau spüren, mit was für Menschen sie es zu tun haben und ob diese auch trotz aller möglichen Komplikationen zu ihnen halten werden. Gerade in einem sozialen Brennpunktgebiet müssen sich die Kinder offenbar sicher fühlen, dass man bereit ist, ein Stück weit in ihre Welt hineinzugehen, dazu gehört auch konkret, dass man in ihrer Siedlung, in ihren Wohnungen, nicht nur mit ihnen redet, sondern auch hier etwas Gemeinsames praktisch tut.“ (Combe/Buchen 1996, S. 68) Die große Gefahr dieser durch das Verhalten pubertierender sozioökonomischer Verlierer hervorgerufenen Höchstbelastung sehen Combe und Buchen in dem Verlust der sozialpädagogischen Kompetenz: „Es manifestierten sich sarkastische Formen des Umgangs und abwertende Vorstellungen über die Primitivität dieser Schülerschaft. Zeigt dies schon eine Tendenz des Gefühllos-Werdens, des Defätismus und der Immunisierung gegenüber diesen Entwicklungsproblemen und -nöten der Schülerschaft an, um die die Lehrkräfte wohl insgeheim selber wissen, so ist wohl im Falle von immer wiederkehrenden Krankheitssymptomen und Krankmeldungen – angesichts solcher Notfallreaktionen des Organismus (A. Mitscherlich) – jeder Schuss Erziehungspathos verbraucht und einer keineswegs nur auf die Schule,

sondern auch auf den außerschulischen Umgang mit Menschen bezogenen Dünnhäutigkeit gewichen.“ (Combe/Buchen 1996, S. 70)

Kramis-Aebischer (1996) bezweckte mit ihrer Korrelativstudie „eine Analyse der Zusammenhänge zwischen Belastungen, Belastungsverarbeitung, Selbstbild, Berufsbild, Burnout, Psychische Gesundheit, Berufszufriedenheit, Lebenszufriedenheit bei Lehrpersonen vorzunehmen und die Ausprägung dieser Variablen festzustellen“. (Kramis-Aebischer 1996, S. 267) Dazu wurden 152 im 6. - 9. Schuljahr unterrichtende Lehrer aus den Schweizer Kantonen Freiburg und Luzern befragt. Hier bezeichneten über 60% der Testpersonen das Unterrichten von defizitären Schülern als überdurchschnittlich hohe Belastung. Fast die Hälfte der Lehrer klagten über Gefühle fortwährender Anspannung und Nervosität sowie Überlastungsgefühle. „Die häufigsten Belastungen und Schwierigkeiten wurden im Bereich „täglicher Umgang mit bestimmten Schülern oder Schülergruppen“ genannt. Schüler, die als demotiviert, unkonzentriert, kaum belastbar, schulumüde, schwierig, verhaltensauffällig oder aggressiv erlebt werden. Die Lehrpersonen fühlen sich in ihrer pädagogischen Aufgabe oft allein gelassen, ausgenutzt und überfordert.“ (Kramis-Aebischer 1996, S. 123) Trotz dieses hohen Überlastungsgefühls bezüglich der Schüler-Lehrer-Interaktion ergaben die Befragungen zum Selbstkonzept der betreffenden Lehrer mittels der Frankfurter Selbstkonzept-Skalen tendenziell überdurchschnittliche Werte bei „allgemeiner Leistungsfähigkeit“, „Selbstwertschätzung, Wertschätzung durch andere“, „Irritierbarkeit durch andere“ und „Gefühle und Beziehungen zu anderen“. Lediglich ihre „allgemeine Problembewältigung“ beurteilten die Lehrpersonen als tendenziell unterdurchschnittlich. Bei den Befragungen zu den Unterrichtskompetenzen fällt auf, dass die „kommunikative Kompetenz“ als hoch bis sehr hoch eingeschätzt wird, wohlgemerkt trotz des hohen Überlastungsgefühls im Lehrer-Schüler-Kommunikationsbereich. Diese Lehrer fühlen sich in einem Bereich kompetent, obwohl er sie überfordert.

Offensichtlich gehört die Beziehung zum Schüler nicht zum Identifikationsbereich dieser Lehrpersonen. Bestätigt wird dieser Schluss durch die Selbsteinschätzung der diesbezüglichen Professionalität. In den Bereichen „Problemschüler“ und „Schülerbeziehung“ schätzen die befragten Lehrer ihre Professionalität am niedersten ein, entsprechend tief fällt der Stellenwert des Lehrer-Schüler-Ethos aus.

Die von Barth 1988 an 122 Grund- und Hauptschullehrern durchgeführte mittelfränkische Burnout-Studie beabsichtigte die Analyse der Ursachen und des Ausmaßes der Burnout-Symptomatik. Burnout wird hier als Prozessgeschehen infolge unwirksamer Verarbeitungsprozesse aufgefasst, wobei das schon erwähnte Phasenmodell von Maslach – 1. Emotionale Erschöpfung, 2. Dehumanisierung und 3. reduzierte persönliche Befriedigung bei der Arbeit – verwandt wird. Der korrelative Ansatz erlaubt Zusammenhänge zwischen Burnout und Einflussfaktoren aufzuzeigen, wobei eine hohe Korrelation mit „seelischer Gesundheit“ auffiel, welche außerhalb des Normbereiches der Durchschnittsbevölkerung liegt. Nach Becker – Verfasser des dort eingesetzten „Trierer Persönlichkeitsfragebogens“ (1989) – bedeutet dies, sie haben eine gering ausgeprägte Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen, sie sind selbstunsicher und unausgeglichen, verfügen über ein geringes Durchsetzungsvermögen und wenig Engagement. Resignation, Vermeidungsverhalten und Pessimismus in problematischen Situationen charakterisieren sie. Burnout ist Folge von erfolglosem angestregten Bemühen bei angemessenen Erfüllungsaufträgen. Je länger ein solcher Zustand anhält, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer psychischen oder psychosomatischen Erkrankung bzw. einer stabilen Störung des Wohlbefindens und der beruflichen Leistungsfähigkeit. Nach Becker entspricht diese Wahrscheinlichkeit dem Verhältnis von:

$$\text{INZIDENZ (BO)} = \frac{\text{Anzahl und Gewicht von Risikofaktoren}}{\text{Anzahl und Gewicht von protektiven Bedingungen}}$$

Becker 1997, S.283

Als Risikofaktoren gelten psychosomatische Labilitäten, als protektive Bedingungen psychische und pädagogische Kompetenzen, wie z.B. seelische Gesundheit und soziale Kompetenz. Ausgebrannte Lehrer können einem hohen Ausmaß an Risikofaktoren nur geringe protektive Bedingungen entgegensetzen. Bei 25% der untersuchten Lehrer ermittelte Barth eine solche kognitive und emotionale Fehlentwicklung.

Rudow (1994) entwickelte auf tätigkeits- bzw. handlungstheoretischem Hintergrund eine Konzeption zur Analyse der Belastungs- bzw. Beanspruchungssequenz in der Lehrertätigkeit.

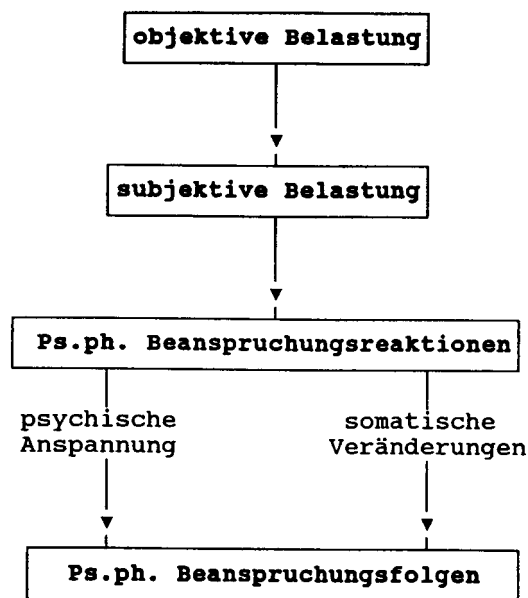


Abbildung 6: Beanspruchung, Beanspruchungsreaktionen und -folgen

Rudow 1994, S. 46

Die Reflexion der objektiven, vom Lehrer unabhängigen Belastungsfaktoren provoziert die subjektive Belastung, welche dann die psychophysische Beanspruchung bestimmt, und zwar spontan in der Reaktion und dauerhaft in den Folgen. Ähnlich wie Becker folgert Rudow aus der positiven Beanspruchungssequenz Wohlbefinden und geistige Aktivität, aus der negativen Beanspruchungssequenz Passivität und Stressempfinden. Die negativen Beanspruchungsfolgen führen zu einer Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz und psychischen Gesundheitsstörungen, welche im Verbund einen negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben.

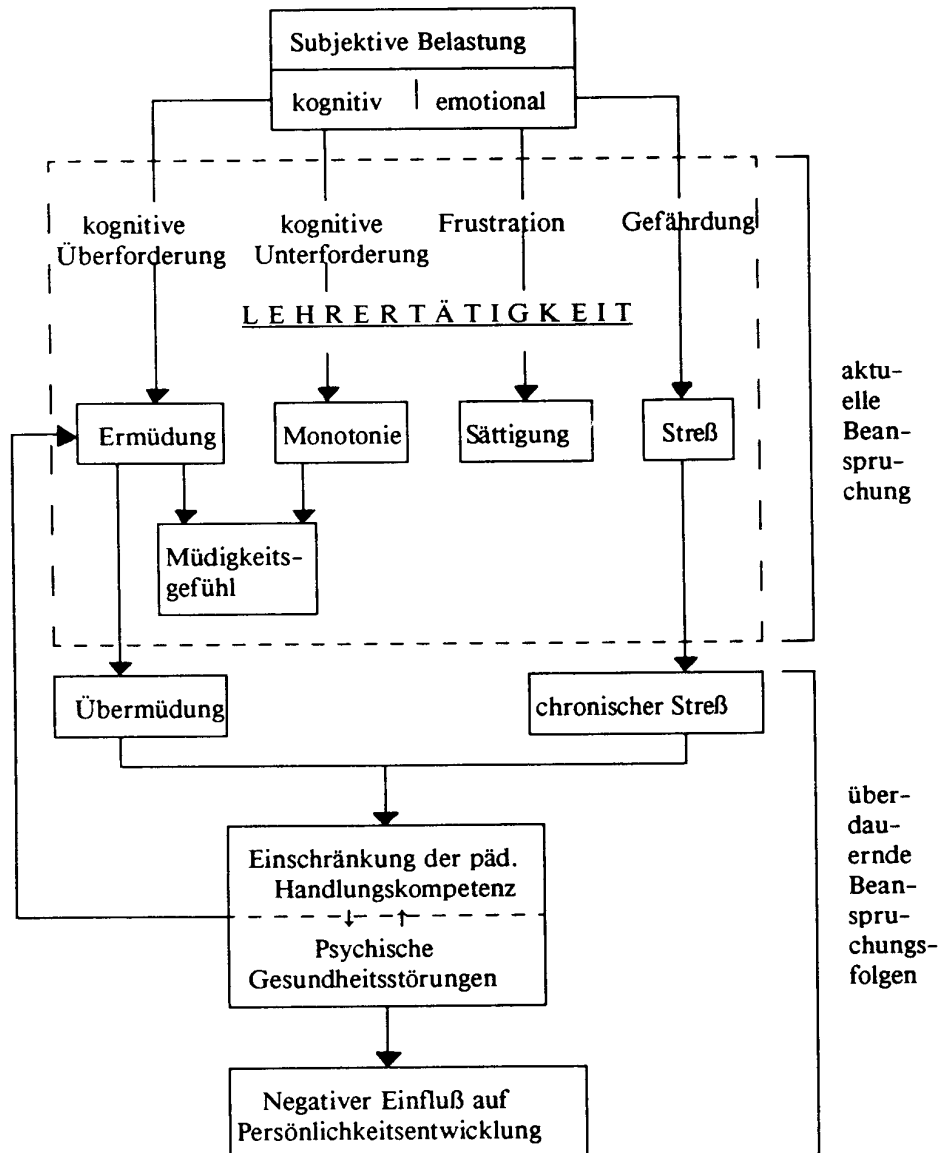


Abb. 2.3.5. Negative Beanspruchungsphänomene (Rudow, 1990, S. 8)

Da die defizitäre Handlungskompetenz und die psychischen Gesundheitsstörungen wieder verstärkt negative Beanspruchungsreaktionen hervorrufen, kann eine Problem vertiefende Kettenreaktion auftreten.

Stress und Angst hebt Rudow als prozessuale Beanspruchungsfolgen besonders hervor, da sie in besonderem Maße die Persönlichkeit beeinflussen. „Ein Lehrer verändert, vom chronischen Stress angegriffen, seine Motive und pädagogischen Wertpräferenzen in der Berufstätigkeit.“ (Rudow 1994, S. 94) Umgekehrt können Persönlichkeitsmerkmale Stress und Angst beeinflussen, vor allem das Selbstbewusstsein ist nach Rudow eine wesentliche Determinante von Stress und Angst. Anhand einiger empirischer Studien verweist Rudow darauf, dass „mit zunehmenden Jahren das Streßerleben zunimmt“ (Rudow 1994, S. 107), dass Lehrer „im Vergleich mit anderen Gruppen erhöhte Werte der Erschöpfung, der Depressivität, des Streß und der Angst zeigen“ (Rudow 1994, S. 108) und schließlich, dass „die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion die höchsten Korrelationen mit den Streßvariablen aufweist“. (Rudow 1994, S. 108)

7.2. STABILE PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS FÄHIGKEIT ZUR BEWÄLTIGUNG VON EXTERNEN UND INTERNEN ANFORDERUNGEN

Der stark typisierende Charakter der Darstellung birgt zwar die Gefahr der Stilisierung, unterstreicht aber gerade wegen des Verzichts auf individuelle Feinheiten die charakteristische Eigenart der geschilderten Hauptschullehrerkompetenz. Eine solche durch die Reduktion auf Grundstrukturen vereinfachende Sichtweise nutzt der Erkenntnis von gemeinsamen psychischen Ausprägungen der Hauptschullehrer.

Da die sozialpädagogische Kompetenz des Hauptschullehrers nachweisbar in Wechselwirkung zu seiner psychischen Gesundheit steht, indiziert folglich die psychosoziale Präsenz das Vorhandensein von sozialpädagogischer Kompetenz. Für den Nachweis der Veränderung dieser Kompetenz verheißt

deshalb eine Längsschnittdiagnose der psychosozialen Stabilität reichhaltigen Aufschluss.

Die Grundannahme der folgenden Untersuchung, dass die Persönlichkeitsdimension „psychosoziale Gesundheit“ korreliert mit der sozialpädagogischen Handlungskompetenz des Hauptschullehrers, findet in der Persönlichkeitsanalyse von Becker/Minsel ihre Bestätigung: „Unter seelischer Gesundheit verstehen Becker und Minsel (1986) die Fähigkeit eines Menschen zur Bewältigung externer und interner Anforderungen bzw. zur effizienten Auseinandersetzung mit der Außenwelt sowie mit der psychischen Innenwelt.“ (Roth 1994, S. 146) Die Fähigkeit, externe und interne Anforderungen zu bewältigen, nennt Becker „psychische Kompetenz“. In Verbindung mit „psychischem Wohlbefinden“ führt sie zu „seelischer Gesundheit“, was Becker auf folgende Formel bringt: seelische Gesundheit = psychische Kompetenz + psychisches Wohlbefinden.

„Ein seelisch gesunder Mensch ist u.a. selbstbewusst, gelassen, emotional ausgeglichen, ein guter Problemlöser, autonom und liebesfähig.“ (Becker 1994, S. 146) Der Umgang mit schwierigen und belastenden Situationen fällt ihm leichter. „Solche Situationen gehören zum beruflichen Alltag des Lehrers, nicht nur bei der didaktischen Vermittlung eines komplexen Stoffes an weniger begabte und weniger motivierte Schüler, sondern vor allem beim Umgang mit schwierigen Schülern, bei Disziplinproblemen oder, wenn Lehrer mit widersprüchlichen Rollenanforderungen konfrontiert werden. Seelisch Gesunde reagieren in solchen Situationen gelassener, flexibler, je nach Situation z.B. mit Humor, Zuwendung, Festigkeit oder einer anderen angemessenen und nicht-emotionalen Strategie. Die erfolgreiche Bewältigung solcher Situationen und das Erreichen der eigenen pädagogischen Ziele vermitteln berufliche Zufriedenheit, stärken das Selbstbewusstsein und tragen damit zugleich zur Aufrechterhaltung und Förderung der eigenen seelischen Gesundheit bei.

Durch ihr kompetentes Bewältigungsverhalten sind seelisch gesunde Lehrer für ihre Schüler zugleich nachahmenswerte Vorbilder.“ (Becker 1994, S. 148f) Bei Personen mit geringer seelischer Gesundheit dagegen führt ihre niedrige Bewältigungskompetenz zu emotionaler Belastung, welche ihrerseits Misserfolge des problemlösenden Denkens und damit wieder Kompetenzreduzierung provoziert. Daraus folgert, „dass Personen mit einer (objektiven und subjektiven) Kompetenz, die nicht den beruflichen Anforderungen genügt, zu häufigen negativen Emotionen und Belastungsreaktionen neigen, Selbstwerteinbußen erleiden und auf Dauer in Gefahr schweben, seelische oder körperliche Störungen zu entwickeln. Da in einigen Berufen sehr hohe Anforderungen gestellt werden, trägt diese Analyse sicherlich zum Verständnis psychopathologischer Reaktionen der von qualitativer Überforderung betroffenen Personengruppe bei.“ (Becker/Minsel 1986, S. 198)

7.3. SOZIALPÄDAGOGISCH RELEVANTE STABILITÄTSINDIKATOREN PSYCHOSOZIALER GESUNDHEIT

Das Fazit der bisherigen Ausführungen lautet: Die hohe personale Beanspruchung des in der Hauptschule unterrichtenden Lehrers verweist für ihre Bewältigung auf sozialpädagogisch relevante Kompetenzen im psychosozialen Persönlichkeitsbereich. Diese werden für die empirische Untersuchung in drei sich gegenseitig beeinflussende Dimensionen untergliedert: 1. die psychosomatischen Indikatoren, 2. die Selbst-Indikatoren und 3. die Fremd-Indikatoren.

7.3.1. PSYCHOSOMATISCHE INDIKATOREN

Der psychosomatische Indikatorenbereich erweist sich – wie die beiden anderen Indikatorenbereiche ebenfalls – als Kreislaufmodell, als dessen erste Ebene das psychosomatische Wohlbefinden dargestellt werden soll.

7.3.1.1. PSYCHOSOMATISCHES WOHLBEFINDEN

Ein von seelischen und körperlichen Beschwerden freier Lehrer fühlt sich den Anforderungen des beruflichen Alltags eher gewachsen und macht sich keine Sorgen um seinen Gesundheitszustand. Er neigt weder zur Somatisierung noch zur Neurasthenie, welche als die häufigste Nervenkrankheit unter Lehrern ermittelt wurde. Eine solche Nervenkraftlosigkeit zeigt sich in verschiedenen Erscheinungsformen wie z.B. Kopfdruck, Schlafstörungen, Konzentrationsschwächen, Arbeitsunfähigkeit, Bewusstsein verminderter Leistungsfähigkeit, gedrückte niedergeschlagene Stimmung, Angstgefühle, Erregbarkeit oder große Heftigkeit. (vgl. Rudow 1994, S. 31) Die psychosomatische Beschwerdefreiheit ist abhängig von der psychophysischen Funktionsfähigkeit. „Wenn der Organismus - insbesondere bei höheren psychischen Belastungen - „funktioniert“, dann treten keine subjektiv erlebten Beschwerden auf. Die betreffende Person fühlt sich beschwerdefrei.“ (Rudow 1994, S. 32) Für das psychosomatische Wohlbefinden treten zu der psychosomatischen Beschwerdefreiheit Lebenszufriedenheit und positive Affekte sowie die Abwesenheit negativer Affekte hinzu. Entscheidende Determinanten der Lebenszufriedenheit sind Arbeitszufriedenheit und Freizeitzufriedenheit. Als positive Affekte gelten angenehme emotionale Erfahrungen wie z.B. Freude, Spaß, Glücklichein oder Begeisterung. Die Abwesenheit negativer Affekte schließlich thematisiert das Fehlen von Angstgefühlen und Depressionen. (vgl. Rudow 1994, S. 33) Ein solches

psychosomatisches Wohlbefinden lässt die Aufmerksamkeit auf die eigene Person schwinden.

7.3.1.2. SELBSTABGEWANDTHEIT

Eine psychosomatisch gesunde Person lenkt – außer zu Professionalisierungszwecken als Psychotherapeut – keine betonte Aufmerksamkeit auf ihre eigenen physischen und psychischen Phänomene, sie engagiert sich aufgrund dieser „Selbstabgewandtheit“ verstärkt in ihrem Wirkungskreis. „Gesunde Menschen neigen zur „Selbsttranszendenz“, d.h. sie interessieren sich für ihre Umwelt, engagieren sich in Aufgaben und „Projekte“, erweisen sich als liebesfähig und generativ.“ (Becker/Minsel 1986, S. 12) Umgekehrt, je unwohler sich ein Mensch fühlt, umso intensiver zentriert er „die eigene Person (die eigene Krankheit und ihre Begleitphänomene, bestimmte ungelöste Lebensprobleme, die eigene Zukunft, die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebensstils usw.)“. „Sie beanspruchen und benötigen ein erhöhtes Maß an Ruhe, zeigen ein deutlich verringertes Interesse an Ereignissen in ihrer Umwelt und fühlen sich nicht selten bereits durch geringfügige Störreize belästigt. Hand in Hand mit dieser verstärkten Selbstzentrierung kann die eigene Liebesfähigkeit und Anteilnahme am Leben anderer zurückgehen.“ (Becker/Minsel 1986, S. 12) Nach dem Vollzug der Abwendung von dem Selbst entsteht die Basis für die Zuwendung zum Anderen.

7.3.1.3. INTERAKTIONSBEREITSCHAFT

Die Bereitschaft mit der Umwelt zu interagieren setzt ein im Sinne von nach außen gerichtet extrovertiertes Verhalten voraus. Ein gesunder Mensch sucht frei von Hemmungen den Kontakt zu seiner Umgebung, wobei er auch

Auseinandersetzungen nicht meidet. Er zeigt personales Interesse und nimmt Anteil am Leben seines Gegenüber, wobei er sich ebenso akzeptiert fühlt. Emotionale Unbefangenheit, Entscheidungsfreude, Selbstvertrauen und Urteilsfähigkeit zeichnen ihn aus. Eine kranke Person dagegen fühlt sich von allen missverstanden und abgelehnt, ist eher introvertiert und ungesellig, sowie anderen Menschen gegenüber desinteressiert. Abwehrmechanismen wie Hemmungen, Vermeidungen und ständige Bedenken drücken ihre Kontaktangst aus. Als Schonhaltung „im psychischen Bereich kann man extreme Abwehrmechanismen, wie phobisches Vermeidungsverhalten, Leugnung noch nicht bewältigter schmerzlicher Realitäten oder zwanghafte Sicherungstendenzen auffassen“. (Becker/Minsel 1986, S. 11)

Die positive Interaktionsbereitschaft ihrerseits verstärkt wiederum das psychosomatische Wohlbefinden und damit die Selbstabgewandtheit. Diesem positiven Kreislauf steht der negative als Teufelskreis gegenüber.

7.3.2. SELBST-INDIKATOREN

Das Selbstkonzept eines Menschen beruht auf einem relativ autonomen System kognitiver und emotionaler Momente, welches sein Verhalten bestimmt. Beim Selbst handelt es sich um ein mit der Identität verwandtes Konstrukt aus der Psychologie, von dem angenommen wird, dass es durch die Reaktion auf wahrgenommene Umwelteinflüsse generiert wird. Das Selbstkonzept ist das Ergebnis individueller Auseinandersetzungen mit der Umwelt und wird somit durch Sozialisierungsprozesse weitgehend mitgeprägt. Für die Fokussierung der Konstituierung des Selbst erweist es sich als besonders problematisch, „verschiedene interne Komponenten in Beziehung zueinander zu setzen sowie Außenbeziehungen als relevant nachzuweisen, weil sich die bisherige Forschung eher auf die Untersuchung einzelner Komponenten beschränkt hat.“

(Merkens et al. 1997, S.95) Es wird jedoch davon ausgegangen, dass eine enge Beziehung zwischen dem Selbstkonzept und psychosozialer Befindlichkeit besteht. Für die seelische Gesundheit des Menschen ist eine positive Bilanz der Bereiche Selbstkonzept und Selbstakzeptanz unerlässlich. (vgl. Fend 1990, S.29 f)

Der Selbst-Indikatorenbereich umfasst wegen seiner Schlüsselfunktion für die seelische Gesundheit vier Teilbereiche. Das reine Gefühlsmoment, das Selbstwertgefühl, soll hier an erster Stelle stehen.

7.3.2.1. SELBSTWERTGEFÜHL

Das Selbstwertgefühl, „ein sehr vielversprechender Indikator für seelische Gesundheit“ (Becker/Minsel 1986, S. 15) äußert sich in einer zuversichtlichen Selbsteinschätzung, in Zufriedenheit und Unbeschwertheit. Personen mit hohem Selbstwertgefühl finden sich sympathisch und liebenswert, haben ein positives Selbstverständnis und sind offen für Selbstkritik. Sie sind optimistisch und ausgeglichen. Demgegenüber haben Menschen mit geringem Selbstwertgefühl Probleme sich selbst zu akzeptieren, sie besitzen wenig Selbstakzeptanz. Häufig zeigen sie pessimistische, unausgeglichene und unzufriedene Verhaltensäußerungen. Entsprechend dem Selbstwertgefühl entwickelt sich daraus das Selbstvertrauen.

7.3.2.2. SELBSTVERTRAUEN

Das häufige und intensive Fühlen des Selbstwertes bildet ein äquivalentes Selbstvertrauen. Ein hohes Selbstvertrauen erzeugt Ruhe und Gelassenheit sowie Unbekümmertheit und Sicherheit. Ein Mensch, der sich selbst vertraut,

fühlt sich den Anforderungen des Alltags gewachsen und macht sich keine Sorgen um Eventualitäten. Selbstunsicherheit dagegen ruft Nervosität, Besorgnis und Erregbarkeit hervor. Ohne Selbstvertrauen entstehen Gefühle der Überforderung, die zu Vermeidungshaltungen gegenüber Herausforderungen führen. Infolge der eigenen Unsicherheit werden die Ungewissheiten des Wirkungsbereichs reduziert, denn Gewohnheit und Trott vermitteln Sicherheit und Vertrautheit.

Besonders der Lehrer, der täglich aufgrund der unberechenbaren Schülerreaktionen eine Vielzahl von spontanen Entscheidungen zu treffen hat, ist bei der Bewältigung der pädagogischen Anforderungen auf ein hohes Selbstvertrauen als Basis für die notwendige Selbstbehauptung angewiesen.

Die permanente Erfahrung, sich auf sich selbst verlassen zu können, mündet in die Einforderung des „Selbst“, in die Selbstbehauptung.

7.3.2.3. SELBSTBEHAUPTUNG

Verhaltensweisen wie Selbstbehauptung werden „von Gesundheitstheoretikern, die sich am Grundmodell der Selbstverwirklichung orientieren, als besonders aussagekräftige Gesundheitszeichen betrachtet“. (Becker/Minsel 1986, S. 11) Personen mit hohem Durchsetzungsvermögen stellen sich jeder Herausforderung und wachsen in Problemsituationen über sich hinaus. Ich-Stärke und Energie führen zur Behauptung eigener Vorstellungen, zur Konsequenz in der Durchführung und finden ihre Darstellung in der entsprechenden Körpersprache. Wer sich nicht selbst behaupten kann, meidet Probleme und Risiken, er fühlt sich unentwegt überfordert. So lässt der Mangel an Selbstbehauptung eine relativ geringe Beanspruchung als relativ hohe Belastung empfinden. Personen ohne Durchsetzungsvermögen sind von ihren

Mitmenschen handlungsabhängig und deren Willkür ausgeliefert, was zu Verhaltensweisen wie Inkonstanz, Inkonsequenz und Unzuverlässigkeit führt. Selbstverständlich führt Durchsetzungsvermögen bei Pädagogen nur im Zusammenspiel mit sozialen Fähigkeiten wie z.B. Empathie zu produktiver Handlungskompetenz.

7.3.2.4. SELBSTÄNDIGKEIT

Die Selbstbehauptung generiert die Effizienz einer selbständigen Entscheidung, denn erst das Durchsetzungsvermögen ermöglicht die Realisierung autonomer Beschlüsse. Die Selbständigkeit lässt einen Menschen nach eigenen Gesetzen und in eigener Verantwortung handeln. Selbständige Personen, die bevorzugt eigene Wege riskieren, versuchen Probleme selbst zu lösen und empfinden eine hohe Eigenwirkung auf die Umwelt, da sie ihr Schicksal handelnd vollziehen. „Statt sich Kräften in der Umwelt oder dem Schicksal mehr oder weniger hilflos ausgeliefert zu fühlen, vertreten sie eher eine interne Kontrollüberzeugung.“ (Becker/Minsel 1986, S. 12) Abhängige Menschen dagegen lassen sich von den Meinungen anderer leiten, suchen bei Problemen deren Hilfe, scheuen Eigenverantwortung und fühlen sich von der Umwelt stark beeinflusst. Für sie „ist kennzeichnend, dass sie verstärkt um Hilfe suchen und auch dieser bedürfen sowie sich von anderen abhängig und im Extremfall völlig hilflos fühlen.“ (Becker/Minsel 1986, S. 12) Handelt eine Person häufig nach eigenem Ermessen, verstärkt das wiederum ihr Selbstwertgefühl.

7.3.3. FREMD-INDIKATOREN

Da der Fremd-Indikatorenbereich durch den Indikator Interaktionsbereitschaft aus dem psychosomatischen Indikatorenbereich schon teilweise erfasst wurde,

genügen hier zwei Indikatoren, welche bewusst den sublimierten Begriff „Liebe“ aussparen.

7.3.3.1. FREMDWERTGEFÜHL

Mit Fremdwertgefühl sollen Zuneigung und Hochachtung anderen Menschen gegenüber ausgedrückt werden. Eine psychisch gesunde Person neigt zu positiven Erwartungen und sucht vorwiegend sympathische Eigenschaften an ihren Mitmenschen zu entdecken. Sie akzeptiert Andersartigkeit als gleichwertig, toleriert Schwächen und zeigt wohlwollende Anteilnahme. Das Zusammensein mit anderen erweckt Freude und Verbundenheit in ihr, die sie auch bereitwillig zum Ausdruck bringt. Menschen ohne Fremdwertgefühl dagegen zeichnen sich durch Gleichgültigkeit und Desinteresse am Mitmenschen aus, indem sie Geselligkeit meiden, Fremdartigkeit abwerten, Schwächen stigmatisieren und Missbilligung zum Ausdruck bringen.

7.3.3.2. EMPATHIE

Personen mit ausgeprägtem Fremdwertgefühl wenden sich besonders intensiv ihren Mitmenschen zu und gelangen dadurch zur Bereitschaft und Fähigkeit, sich in deren Einstellungen einzufühlen. Daraus resultieren dann Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft. Empathische Menschen beweisen hohe Sensibilität für das Innenleben anderer, sie erkennen auch verborgene Qualitäten, wodurch wiederum das Fremdwertgefühl zunimmt, verstehen Handlungszusammenhänge und durchschauen Absichten. Ohne Empathie verweilen menschliche Interaktionen an der Oberfläche, so dass keine Vertrauensbeziehung aufgebaut werden kann, welche aber die Conditio

sine qua non der zwischenmenschlichen Einflussnahme darstellt. Empathie bewirkt das richtige soziale Handeln zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort.

7.4. KONKLUSIONEN

Die in Kap. 7.1. erwähnten empirischen Untersuchungen zu Lehrerbelastungen lassen einen Wandel bezüglich der Problemstruktur sowie der Problematik erkennen. Die Proklamation didaktischer Reformen ist der Reklamation pädagogischer Handlungsdefizite gewichen sowie die Anpassung der Resignation.

7.4.1. VOM METHODISCH-DIDAKTISCHEN ZUM PÄDAGOGISCHEN PROBLEM

In den 70er Jahren, der Zeit der bildungspolitischen Reformen, erfasste die gesellschafts- und schulkritische Haltung auch die Lehrerforschung. Hauptgegenstand der Untersuchungen war das Dilemma des Zusammentreffens „progressiver“ junger und „konservativer“ älterer Lehrer. Angefüllt mit methodisch-didaktischen Visionen, die bei völliger Zurücknahme der eigenen Person freie Schülerentfaltung zum Ziel hatten, wurden viele junge Lehramtsanwärter mit alteingesessenen Mentoren konfrontiert, die beharrlich und ausschließlich auf Frontalunterricht und Druckmethoden setzten. Die Verhaltenserwartungen von Seiten der Schule unterschieden sich beträchtlich von denjenigen der Hochschule. „Hinzu kommt, daß mit den dort vermittelten Informationen, Einstellungen und normativen Verhaltensrichtlinien kaum je konkrete Handlungsanweisungen verknüpft waren, so daß es dem jungen Lehrer angesichts problematischer äußerer Umstände (überfüllte Klassen, ungenügende materielle und personelle Ausstattung der Schule, an Druck und

äußere Disziplin gewöhnte Schüler usw.) kaum gelingt, theoretisch Gelerntes erfolgreich in reales Verhalten umzusetzen. Dies führt zu Konflikten zwischen den Informationen, die ihm während der Ausbildung vermittelt wurden, und denjenigen, mit denen er nunmehr in der Alltagspraxis konfrontiert ist.“ (Koch 1972, S. 146). Die Lehrerforschung widmete sich nun folgerichtig der Frage nach den Einstellungsänderungen der jungen Lehrer während ihres beruflichen Sozialisationsprozesses. „Die Ergebnisse solcher Untersuchungen zum Einstellungswandel von Junglehrern weisen - national wie international - in eine Richtung: Die im Studium erworbenen pädagogisch eher liberalen Einstellungen werden beim Großteil der Betroffenen bereits nach kurzer Zeit abgebaut, um pädagogisch eher konservativeren Beurteilungstendenzen Platz zu machen.“ (Mayr 1994, S. 20) Infolge dieses Umstands konnten psychische Belastungen weitgehend verhindert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den 70er Jahren vor dem Hintergrund des Wertewandels (Beck 1989, Fölling-Albers 1989, Hillmann 1989, Hurrelmann 1989) ein psychisch relativ stabiler Lehrer verhältnismäßig wertorientierte Schüler zu unterrichten hatte, wobei die methodisch-didaktische Innovationsproblematik und die Konfliktsituation mit Mentoren und Kollegen eine Einstellungsrevision verursachte. Eine Anpassung an bestehende Verhältnisse verzögert zwar die schulische Weiterentwicklung, vermindert aber zugleich die personale Belastung. Die pädagogische Einsatzbereitschaft erfährt nach einer vorübergehenden Schwächung lediglich eine Wandlung.

Dem jungen Hauptschullehrer zu Beginn des 21. Jahrhunderts stellt sich dagegen eine sozialpädagogische Problematik. Seine methodisch-didaktischen Wünsche sind erfüllbar und unterscheiden sich nur unwesentlich von denen seiner älteren Kollegen. Der politisierende Konflikt Konservativität versus Progressivität hat sich infolge der vielen pädagogischen Misserfolge liberalistischer Erziehungsmethoden gelegt. Gemeinsam mit seinem Mentor

sucht er nach Überlebenshilfen im Schulalltag. Der Demokratisierungswunsch des Lehrers der 70er Jahre hat sich heute in einen Autokratisierungswunsch des Lehrers gewandelt. Sein Problem aber können Einstellungsrevisionen nicht mehr lösen, da ein Schüler ohne Wertebewusstsein und ohne Zukunftschancen, der also nichts zu verlieren hat, sich keinem Druck mehr aussetzen muss. Ein solcher Jugendlicher reagiert nur noch freiwillig auf sozialpädagogische, weitgehend in der Person des Lehrers verankerte Kompetenz. Der heutige Hauptschullehrer steht infolge der psychischen Beanspruchung unter einer zentralen, meist destruktiv wirkenden personalen Herausforderung. Deshalb verursacht bei ihm die Eigendynamik psychischer Prozesse vermutlich eine permanente Reduzierung seiner sozialpädagogischen Kompetenz.

7.4.2. VOM PRAXISSCHOCK ZUM PRAXISTRAUMA?

Das Forschungsprogramm der 70er Jahre zum Einstellungswandel junger Lehrer fand seine begriffliche Klimax in der Rede vom „Praxisschock“ (Müller-Fohrbrodt 1978). Die damaligen Lehramtsanwärter versuchten ihre theoretisch gelernten pädagogischen und methodisch-didaktischen Innovationsideen, wie Demokratisierung durch Schülerzentrierungsmaßnahmen, antiautoritäre Erziehung oder die Verwissenschaftlichung und Veranschaulichung von Arbeitsmitteln, in die Praxis umzusetzen. Dabei wirkten sich die weithin unbekanntes und unerwarteten Zwänge und Realitäten des Unterrichtsgeschehens zunächst schockartig auf den Berufsanfänger aus. Je progressiver eingestellt, um so mehr litt man unter dem Konformitätsdruck durch die Kollegen und Vorgesetzten. Die vielen Konflikte mit Lehrern und Schülern führten zu einem Praxisschock, der jedoch mittels Einstellungsrevisionen (Koch 1972) aufgefangen werden konnte. So reagierte man z.B. auf die infolge der neuen Unterrichtsformen entstandenen

Disziplinschwierigkeiten mit mehr Druckorientierung. Eine solche Anpassungsmaßnahme ließ zwar pädagogische Visionen sterben, aber eine personale psychische Belastung blieb weitgehend verhindert. „Die Problemwahrnehmung durch die jungen Lehrer muss dagegen weniger Anlass zur Sorge sein, da sie im Wesentlichen die Sensibilität gegenüber schulischen Mängeln ausdrückt und nicht von besonderen psychischen Belastungen begleitet ist.“ (Müller-Fohrbrodt 1978, S. 197) Als die drei wesentlichen Ursachen des Praxisschocks werden eruiert: 1. „die schlechten schulischen Arbeitsbedingungen“, „die vor allem in den ungünstigen personellen und materiellen Rahmenbedingungen, in eher starker Reglementierung und im Konformitätsdruck durch Kollegen und Vorgesetzte“ bestehen; 2. „der allgemeine Konservatismus, der ganz generell den Anpassungsprozeß an die Schule erleichtert, und damit zu einer Verstärkung der Einstellungsrevision beiträgt“; und 3. die Diskrepanzerfahrungen, d.h. das „unmittelbare Erlebnis der Kluft zwischen Theorie und Praxis“. (vgl. Müller-Fohrbrodt 1978, S. 202)

Alle drei Ursachen des Praxisschocks existieren nach gegenwärtigen Untersuchungen (vgl. Ipfling 1995, Spanhel 1995, Mayr 1994, Rudow 1994) für die Lehrer nicht mehr als Belastungsfaktoren. Der Demokratisierungsschub der letzten 30 Jahre, die gute bis sehr gute materielle Ausstattung der Schulen, entlastende Rahmenbedingungen und die Entpolitisierung des Schullebens schufen weitgehend methodisch-didaktische, institutionelle und personelle Zufriedenheit. Heute werden „Belastungen am häufigsten genannt, die aus Schwierigkeiten im täglichen Umgang mit verhaltensauffälligen, aggressiven und zugleich demotivierten, verwöhnten, unkonzentrierten, kaum belastbaren und schulmüden Schülern bzw. Schülergruppen resultieren.“ (Spanhel/Hüber 1995, S. 31) Diese pädagogischen Komponenten fordern die Person des Lehrers zunehmend.

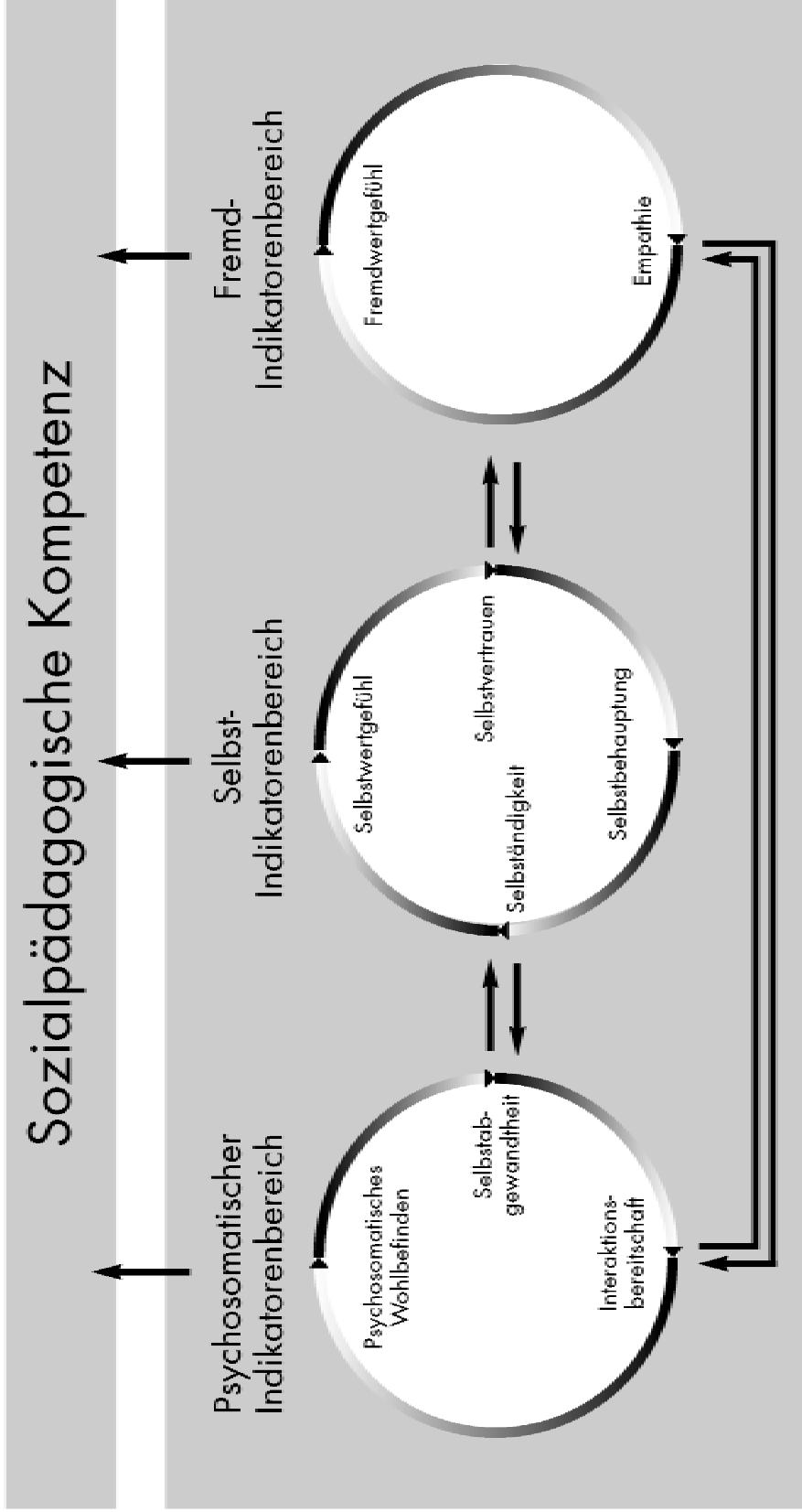
Die psychischen Belastungen eines heutigen Referendars sind intrinsisch wie extrinsisch von gänzlich anderer Qualität. Zunächst einmal muss davon ausgegangen werden, dass ein zu Beginn des 21. Jahrhunderts lebender Junglehrer aufgrund des allgemeinen Kindheitswandels, dem auch er schon unterlag, eine labilere Psyche und weniger Werteorientierung besitzt als sein Kollege in den 70er Jahren. Die demographischen Entwicklungen der letzten 30 Jahre führten nicht erst heute zur Standardisierung von einerseits konsumorientierten Passivierungstendenzen und andererseits Enttraditionalisierungstendenzen sozialer Lebensformen. Während die Verluste an Eigentätigkeit, Unmittelbarkeit und Individualität eine potentielle Genese von Selbstvertrauen verringern, reduziert die Absage an traditionelle Lebensformen, an Wirtschafts-, Religions-, Orts- und Rollengebundenheit eine verlässliche, Geborgenheit und Halt verursachende Werteorientierungsmöglichkeit. Die dynamische Vielfalt der Familienformen, welche infolge der Emanzipation der Frau möglich wurde, konnte und kann die beteiligten Kinder gravierenden psychischen Belastungen aussetzen, „weil sie in Trennungs- und Veränderungsentscheidungen kaum einbezogen werden (können), und deshalb nicht nur als Betroffene, sondern oft auch als Leidtragende ohne die Möglichkeit des Verstehens solchen Veränderungen ausgeliefert sind.“ (Fölling-Albers 1989, S.141) Viele unterschiedliche Bezugspersonen bieten zwar reichhaltigen Kontakt, meist jedoch oberflächlicher Art, da intensive soziale Beziehungen auf Konstanz basieren.

Der widersprüchlichen Pädagogisierungswelle und dem Erziehungsdruck zum Zweck der Leistungs- und Förderungsoptimierung sowie den daraus folgenden Liebes- und Erfolgseinklagen waren die Kinder bekanntlich schon in den 80er Jahren ausgesetzt. „Die Nervosität und Gereiztheit der Eltern, die befürchten, ihr Kind könne wegen schlechter Leistungen oder unangepaßtem Verhalten in einem höchst angespannten Arbeitsmarkt den Anschluß an attraktive Berufs- und Lebensperspektiven verlieren, kann schnell zu aggressiv aufgeladenen

psychischen und sozialen Beziehungen zwischen den Generationen führen.“ (Hurrelmann 1989, S.12) Orientierungslosigkeit in Lebenswerten verbunden mit dem Konkurrenzdenken einer Konsum- und Leistungsgesellschaft belasteten durch die Generierung von Empfindungen wie Hilflosigkeit, Unsicherheit und Misstrauen schon die Persönlichkeitsentwicklung heutiger Referendare.

Eine solche – im Vergleich zum Junglehrer vor 30 Jahren – intrinsisch psychisch belastetere Person wird nun in der Hauptschule mit Schülern von höchster psychosozialer Bedürftigkeit in mannigfachen Erscheinungsformen konfrontiert, also extrinsisch psychisch belastet. Keine Einstellungsänderung vermag es heute, die Person des Lehrers in seinem psychischen System zu schützen. Einem nicht mehr nach unten selegierbaren pubertierenden Schüler mit Verliererbewusstsein gegenüber ist ein Lehrer als Person gnadenlos ausgeliefert. Allein seine psychosoziale Kompetenz kann freiwillige Anerkennung und Achtung von Schülerseite bewirken und ihm so den nötigen personalen Schutzraum gewähren. Auf diesen sozialpädagogischen Bereich seiner Tätigkeit wurde er nie vorbereitet, weder erhielt er eine entsprechende Ausbildung, noch kennt er die Hauptschule aus eigener Erfahrung. Der heutige Referendar kämpft nicht mehr gegen Kollegen und Vorgesetzte um methodisch-didaktische Innovationen, da sie längst vom Lehrplan vorgegeben sind, er versucht eher an der Seite des Mentors als Person zu bestehen. Seine Belastung verursacht vermutlich durch zirkuläre Kausalprozesse eine zunehmende psychosoziale Labilisierung. So gesehen hätte sich der „Praxisschock“ in ein „Praxistrauma“ verwandelt, welches die sozialpädagogische Kompetenz erheblich beeinflussen würde.

In Anlehnung an Becker/Minsel ließe sich der prozessuale Einfluss von psychosozialer Gesundheit – als Fähigkeit, personale Herausforderungen zu bewältigen – auf die sozialpädagogische Kompetenz folgendermaßen graphisch darstellen:



Psychosoziale Gesundheit =
Fähigkeit, personale Herausforderungen zu bewältigen

7.5. HYPOTHESEN

- (1) Infolge der direkten personalen Herausforderung des Hauptschullehrers durch das Schülerverhalten wird eine gravierende psychosoziale Destabilisierung in allen Indikatorenbereichen während der Referendarzeit, der ersten schutzlosen Konfrontation mit der beruflichen Realität, vermutet.

- (2) Im Vergleich dazu wird bei dem gleich ausgebildeten Grundschullehrer infolge seiner peripheren personalen Herausforderung durch teilweise hyperaktive, unkonzentrierte Kinder sowie Probleme mit Eltern eine unauffälligere psychosoziale Destabilisierung erwartet.

Permanente Unruhe, Unselbständigkeit oder übertriebene Anhänglichkeit von Kindern belasten sicher die Nerven, aber sie stellen niemals die Person des Lehrers in Frage oder gar in Abrede. Es ist immer wieder zu beobachten, dass Kinder im vorkritischen Alter für „ihre“ Lehrer - seien diese auch noch so problematisch - schwärmen.

Das Unterrichten in niederen Klassenstufen strapaziert zwar die Nerven, bietet aber aufgrund der alterstypischen Offenheit, Arglosigkeit und Anlehnungsbedürftigkeit dieser Schüler Schutz für die Psyche des Lehrers. Deshalb kann keine Persönlichkeitslabilisierung vermutet werden.

- (3) Das didaktische Kompetenzzempfinden wird wegen des diesbezüglichen reichhaltigen Vorwissens als relativ hoch und stabil, das pädagogische Kompetenzzempfinden infolge der fehlenden sozialpädagogischen Ausbildung als relativ niedrig und labil eingeschätzt. Auch bei diesbezüglichen Auswertungen müsste sich der Hauptschullehrer deutlich vom Grundschullehrer abheben.

8. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG – LÄNGSSCHNITTSTUDIE

Für den Nachweis der Präsenz von sozialpädagogischer Kompetenz eines Hauptschullehrers verspricht der Abruf subjektiver Belastungsmerkmale bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung als dem Kernproblembereich in der Hauptschule aufschlussreiche Ergebnisse. Durch die Orientierung auf die qualitativen Belastungsmomente des sozialpädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsbereichs soll versucht werden, die problematische Komplexität der Belastungsforschung zu reduzieren.

Eine Untersuchung zur Berufszufriedenheit des Hauptschullehrers könnte infolge der durchaus angenehmen Begleiterscheinungen des Lehrerberufs, wie z.B. Freizeit und Sicherheit keine exakten Aussagen zu seiner psychosozialen Belastung hervorbringen. Auch allgemeine Fragen zur Selbsteinschätzung von psychosozialer Kompetenz evozierten wegen der Verdrängungstendenz der Lehrer-Schüler-Problematik wenig aussagekräftige Antworten. Um nicht nur das qualitative, sondern auch das quantitative Ausmaß subjektiver Merkmale von pädagogischen Kompetenzdefiziten zu erfassen, scheint eine Erhebung mittels Fragebogen angemessen.

8.1. ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS

In Zusammenhang mit Vorüberlegungen zu einer Diplomarbeit über die Herausforderung der Lehrerpersönlichkeit sammelte die Verfasserin seit dem Jahre 1987 die zunehmend geäußerten Statements bezüglich personaler Belastungsempfindungen der in der Hauptschule unterrichtenden Lehrer. Unter den über 100 notierten verschiedenen Aussagen von ca. 80 Lehrern wurden für die vorliegende Arbeit jene ausgesucht, die besonders häufig und konstant über acht Jahre hinweg geäußert wurden. Dabei zeichneten sich inhaltlich drei

Bereiche menschlicher Psyche ab, die bei den Hauptschullehrertätigkeiten offensichtlich in besonderem Maß beansprucht werden: der psychosomatische, der Selbst- und der Fremd- Indikatorenbereich. Die in Anlehnung an Beckers „Theorie der seelischen Gesundheit“ hergeleitete Konzeption der sozialpädagogischen Kompetenz (Kap. 7) findet hier ihre Bestätigung. Alle verwendeten Aussagen konnten den Untergruppen der Indikatorenbereiche entsprechend zugeordnet werden, wobei sie möglichst wortlautgetreu, eindeutig und verständlich in Items umformuliert wurden. Auf diese Weise sollten Empfindungen thematisiert werden, von denen zu erwarten war, dass sie infolge ihrer hohen Beanspruchung einem deutlichen Wandel unterliegen und deshalb besonders sensibel Veränderungen der sozialpädagogischen Kompetenz widerspiegeln. Man wird also einem Lehrer eine stabile sozialpädagogische Kompetenz unterstellen dürfen, wenn seine psychosoziale Gesundheit – gemessen zu verschiedenen Zeitpunkten – überdurchschnittlich hoch ausfällt. Mit anderen Worten soll mit einer Längsschnitterhebung der Versuch unternommen werden, die Veränderung der erläuterten drei Indikatorenbereiche der psychosozialen Gesundheit empirisch zu verfolgen, wobei unter psychosozialer Gesundheit theoriefundiert die Bewältigung personaler Herausforderungen verstanden werden soll.

8.2. BESCHREIBUNG DES FRAGEBOGENS

Im Hinblick auf eine möglichst objektive Auswertung wurde die Form eines voll standardisierten Fragebogens gewählt. Hierbei sind Anzahl, Reihenfolge, Formulierung, Antwortkategorien sowie die Auswertungsrichtlinien festgelegt.

Der Lehrerfragebogen umfasst neben einer kurzen Bearbeitungsanweisung und statistischen Angaben 75 Items, von denen sich 66 auf die drei Indikatorenbereiche der psychosozialen Gesundheit beziehen und neun auf

Aussagen zur Ausbildung. Die Quantität der Items bezüglich ihrer Indikatorenbereiche entspricht der Qualität des Belastungsfaktors, da sie die Konstanz und Häufigkeit der gesammelten Lehreraussagen widerspiegeln.

Die Auswertung der vorliegenden Fragebögen erfolgte per Computer. Aufgrund eines Skalen-Item-Schlüssels wurden die Items, die die sozialpädagogische Kompetenz (SPK) ansprechen, der entsprechenden Schlüsselrichtung der jeweiligen Skala zugeordnet. Ein Minus hinter der Skala bedeutet eine Umkehrung der Schlüsselrichtung.

Tab. 1.1: Skalen-Item-Schlüssel der neun SPK-Skalen

PW	SA	IB	SW	SV	SB	SS	FW	EM
-10	13	-1	5	-3	4	2	22	8
11	-37	34	-14	-7	6	12	29	31
-15	-41	39	16	9	19	-30	-36	44
-17	42	48	20	18	-23	45	47	-51
25	-43	54	21	26	-24	53	49	
28		55	64	-35	-27	60	63	
-33		-56	65	61	32			
-38		59			-40			
46		62			-57			
50					58			
52					66			

Bei negativ formulierten Items bedarf es für die Computerauswertung einer Umkehrung der zugeordneten Werte.

Tab 1.2: Beispiel für Umkehrung der Skalierung

	immer	oft	selten	nie
In Verhaltensfragen habe ich einen klaren Standpunkt	1	2	3	4
Ich vermeide persönliche Auseinandersetzungen mit Schülern	4	3	2	1

Dies heißt: dem positiven Wert wird immer die "1" zugeordnet, dem negativen Wert die "4".

Diesem Fakt wurde Rechnung getragen, indem vor der Dateneingabe die entsprechenden Skalen zugeordnet worden sind.

Die Antwortkategorien wurden in etlichen Gesprächen mit Kollegen als besonders geeignet festgelegt, wobei hingenommen werden musste, dass sie manchen Items nicht optimal entsprachen und zudem subjektiv unterschiedlich

interpretiert werden konnten. Gegenüber diesen Nachteilen überwogen die objektivierenden, vereinfachenden und zeitsparenden Vorteile in Beantwortung und Auswertung der Fragebögen.

Um monotonen Beantwortungsmechanismen entgegenzuwirken, wurde der Wortlaut einiger Items negativ formuliert und auf eine abwechslungsreiche Anordnung der Items bezüglich der Indikatorenbereiche geachtet. Die Wirkung fehlender Sequenz ergibt sich hierbei notgedrungen als Nebeneffekt.

Obwohl Fragebögen zu Selbstauskünften generell eine begrenzte Validität besitzen, kann dieser Test wegen seiner konsequenten Orientierung der Item-Formulierung an vorweg zusammengetragenen Statements sowie an theoretisch definierten Dimensionen eine hohe inhaltliche Gültigkeit für sich beanspruchen.

8.3. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung richtet sich auf Veränderungen der für die sozialpädagogische Kompetenz notwendigen psychosozialen Persönlichkeitsindikatoren bei jungen Lehrern. Dafür bietet sich grundsätzlich – und auch wegen ihres weitgehenden Mangels in der Lehrerforschung – die Längsschnittuntersuchung an, in der dieselben Personen vor und nach einer angemessenen möglichst eindrucksvollen Zeitspanne befragt werden. Der Vergleich der Ergebnisse wiederholter Untersuchungen führt dann – im Gegensatz zu Querschnittstudien – zu exakten Hinweisen auf Veränderungen der Testbereiche.

Für die vorliegende Arbeit sollten junge Lehrer vor und nach der ersten echten, also alleinigen Konfrontation mit Schülern zu psychosozialen Stabilitätsfaktoren

ihrer eigenen Person befragt werden. Da der zweite Ausbildungsabschnitt des eineinhalbjährigen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen selbständigen Unterricht in zwölf Stunden vorsieht, steckte die Zeitspanne des Referendariats den groben zeitlichen Rahmen der Längsschnittstudie ab. Die abschließende Inanspruchnahme durch Prüfungsvorbereitungen erzwang jedoch eine Vorverlegung der zweiten Erhebung, wodurch sich ein Zeitintervall von 15 Monaten ergab.

Da die Ausbildungsgänge für einen interpretierbaren Vergleich übereinstimmen mussten, kamen ausschließlich Lehramtsanwärter aus einem Bundesland in Frage. Aus – im wahrsten Sinne des Wortes – nahe liegenden sowie organisatorischen Gründen wurde die Durchführung der Erhebungen in den Staatlichen Seminaren für schulpraktische Ausbildung in Baden-Württemberg geplant. Trotz der Unannehmlichkeiten, die durch solche Tests für die Seminarleiter entstehen, erklärten sich von sieben anvisierten Seminaren vier für eine Zusammenarbeit bereit. So konnten insgesamt 413 Lehramtsanwärter des von Februar 96 bis Juli 97 stattfindenden Kurses der Seminare Pforzheim, Freudenstadt, Offenburg und Sindelfingen um die Bearbeitung der Fragebögen gebeten werden. Die Seminarleiter führten die Erhebungen im März 96 bzw. im Mai 97 selbständig durch, nachdem ihnen die Ziele der Untersuchung erläutert worden waren. Die Seminare Pforzheim, Offenburg und Sindelfingen wiesen bei ihren Ausbildungsschulen eine angemessene Vertretung städtischer und ländlicher Regionen auf, während im Raum Freudenstadt die ländlichen Ausbildungsschulen überwogen.

Die Anzahl der Fragebogen-Rückläufe von 50 % 1996 und 45 % 1997 können, gemessen an vergleichbaren Untersuchungen, deren Rückläufe im Durchschnitt bei 30 % liegen, als relativ zufrieden stellend bewertet werden. Besonders erfreulich wirkte sich die 100 %ige Teilnahme der Pforzheimer Referendare beim ersten Durchlauf aus. Die für eine Längsschnittstudie übliche

Sicherstellung und Kennzeichnung derselben Testperson beim ersten und zweiten Durchlauf wurde unter anderem aus Datenschutzgründen nicht genehmigt. Beim zweiten Durchlauf wurden jedoch nur die Referendare zum Ausfüllen der Fragebögen gebeten, welche schon beim ersten Durchlauf teilnahmen. Insofern beziehen sich beide Erhebungen auf dieselben Personen.

8.4. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

	WELLE I	WELLE II
BASIS	205	184
GESCHLECHT	205	184
MAENNLICH	27	25
WEIBLICH	178	159
ALTER	205	174
BIS 25 JAHRE	96	61
26-29 JAHRE	79	78
30 JAHRE + AELTER	30	35
SCHWERPUNKT	205	182
HAUPTSCHULE	80	70
GRUNDSCHULE	125	112
ORTSGRÖESSE	197	181
UNTER 20 TSD. EW	105	91
20-100 TSD. EW	58	58
UEBER 100 TSD. EW	34	32

Für diese Stichprobe wurden die gültigen Scores über die neun SPK-Skalen berechnet.

In der vorliegenden Untersuchung repräsentiert die Proportion von 2 zu 3 die realen schulischen Verhältnisse zwischen Haupt- und Grundschullehrern. Diese

erscheinen – im Gegensatz zu bisherigen Studien – jedoch nicht als Einheit, sondern vielmehr als Antipoden. Bei nahezu gleicher Ausbildung prädestinieren sie sich gegenseitig als Vergleichsgruppe hinsichtlich psychosozialer Veränderungen, zumal sie während der Referendarzeit vorwiegend schwerpunktkonform im Unterricht eingesetzt werden.

Durch die geringe Anzahl männlicher Testteilnehmer (13 %) stellt die Untersuchung zwar eine repräsentative Umfrage für Baden-Württemberg (1996 studierten nach Angaben des Statistischen Landesamtes 14 % männliche Referendare) dar, verhindert aber gleichzeitig einen auswertbaren Geschlechtervergleich.

Die Altersspanne liegt zwischen 22 und 37 Jahren, jedoch den Schwerpunkt bilden mit fast 80 % die 24- bis 28-jährigen. Somit ist der Alterseinfluss auf die verschiedenen SPK-Skalen kaum von Bedeutung.

Die Schulortgrößenverteilung repräsentiert die für einen Flächenstaat typischen tatsächlichen Verhältnisse. Verwertbare Einflüsse der Ortgröße sind nicht zu erkennen, was wohl durch die Eingemeindungstendenz von Großstädten verursacht wird. Ein kleiner ländlich strukturierter Ort kann heute zum Großstadtteil geworden sein und verfälscht so diesbezügliche statistische Angaben.

Die Arbeitszeit des selbständigen Unterrichts eines Referendars in der Grund- und Hauptschule umfasst zwölf Wochenstunden, wobei in der Regel 2/3 im studierten Schwerpunkt unterrichtet werden. Bei Grundschullehrern wird darauf geachtet, dass der selbständige Unterricht in der Hauptschule möglichst schwerpunktnah, also in der Orientierungsstufe in Klasse 5 oder 6 gehalten werden kann.

Indem die Personengruppen bezüglich Geschlecht, Ortgröße und Schwerpunkt die realen Verhältnisse in der Lehrgesamtheit von Baden-Württemberg zum gegebenen Zeitpunkt widerspiegeln, kann die Studie als repräsentativ eingestuft werden.

9. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

9.1. GRUND- ODER HAUPTSCHULLEHRER

Die bisherigen Untersuchungen zur Belastung von Grund- und Hauptschullehrern (Flaake 1989, Mayr 1994, Rudow 1994, Spanhel/Hüber 1995, Stahl 1995, Combe/Buchen 1996, Kramis-Aebischer 1996) erkennen übereinstimmend in der Lehrer-Schüler-Beziehung den höchsten Belastungsfaktor für Lehrer. Jedoch nur bei Flaake, Mayr und Stahl wird eine diesbezügliche Erhebung nach Schularten getrennt vorgenommen. Beide kommen zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass die Hauptschullehrer die größten Probleme auf der Beziehungsebene zu bewältigen haben: „Das hochsignifikante Ergebnis sagt aus, dass die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in der Grundschule am besten“ und „in der Hauptschule am schlechtesten ist.“ (Stahl 1995, S.182) Trotz dieses Problembewusstseins richtet die schulpädagogischen Forschung zu wenig den Fokus in Richtung Person des Haupt- oder Restschullehrers.

Die traditionelle Gegenüberstellung der Blöcke Grund- und Hauptschullehrer, Realschullehrer und Gymnasiallehrer bei empirischen Untersuchungen zu Lehrerbelastungen verhindert geradezu die exakte Analyse der personalen Herausforderungsqualität, der ein Hauptschullehrer sich stellen muss. Die irrige Annahme, gleiche Ausbildung münde auch in gleicher Tätigkeit, führt zu solchen praxisfernen Untersuchungsansätzen. In der Praxis scheiden sich die Lehrer in Grund- oder Hauptschullehrer, und zwar nicht aufgrund ihres gewählten Schwerpunktes – ein nicht unbeträchtlicher Prozentsatz unterrichtet ausschließlich schwerpunktfremd – sondern infolge ihrer sozialpädagogischen Kompetenz. Der Belastungswandel vom fachlichen, didaktischen zum sozialpädagogischen Problembereich führt zu einer hohen personalen Herausforderung im primären Tätigkeitsbereich des Lehrers, der Lehrer-

Schüler-Interaktion. „Ganz eindeutig die größten Belastungen ergeben sich nach unserer Untersuchung für die befragten Lehrerinnen und Lehrer im erzieherischen Bereich des Unterrichts.“ (Spanhel/Hüber 1995, S. 14) „Verhaltensauffälligkeiten bzw. -abweichungen aber auch Aggressionen von Schülern, die sich in der Regel gegen Lehrer und Mitschüler richten, die den lehrstofforientierten Unterrichtsablauf unterbrechen und die soziale Interaktion der Klasse stören, werden von den befragten Grund- und Hauptschullehrern mit 133 Nennungen fast doppelt so häufig als besondere Erschwernisse der täglichen Arbeit mit den Schülern genannt, wie Probleme im Bereich der Arbeitshaltung.“ (Spanhel/Hüber 1995, S. 15).

Dass die Hauptschule, in der sich die Potenzierung dieses Belastungswandels offenbart, Lehrer mit besonders hoher sozialpädagogischer Kompetenz benötigt, ist unstrittig. Deshalb wird der Rektor einer Grund- und Hauptschule in der Regel gezwungen sein, für das reibungslose Funktionieren der Schule seine personal belastbarsten Pädagogen in der Hauptschule einzusetzen. Dies würde bedeuten, dass die Deputatsverteilung einer inneren Hierarchie folgte. Der in der Hauptschule überforderte Lehrer fände zunehmend Einsatz im Grundschulunterricht, und der in der Grundschule unterforderte Lehrer stellte sich gerne neuen Herausforderungen in der Hauptschule. Die schulischen Erfahrungen bestätigen die von Csikszentmihalyi eruierten Eustress- bzw. Distresskreisläufe: je höher die sozialpädagogische Kompetenz, desto mehr interaktive Erfolgserlebnisse und infolgedessen die größere Bereitschaft, sich extremen Herausforderungen zu stellen. Diesem selteneren positiven Kreislauf des Selbstkonzepts eines Lehrers steht der häufigere negative Teufelskreis gegenüber: je höher die sozialpädagogische Inkompetenz, desto weniger interaktive Erfolgserlebnisse und folglich mehr Vermeidungstendenzen gegenüber der Annahme von Herausforderungen.

Lehrer des positiven Selbstkonzeptkreislaufes landen aufgrund innerer Konsequenz und äußerer Notwendigkeit eher in der Hauptschule, solange dieser Schulbereich die höchsten personalen Herausforderungen stellt.

9.2. ZU HYPOTHESE 1

Mit Hilfe eines T-Test-Vergleichs (SPSS 10.0, Rechenzentrum der Universität Heidelberg) soll die Hypothese 1 empirisch überprüft und hierzu zunächst folgende Nullhypothese formuliert werden: *Es besteht kein Unterschied zwischen Welle 1 und Welle 2 bezüglich der psychosozialen Destabilisierung bei Hauptschullehrern.*

9.2.1. ZUR STATISTISCHEN AUSWERTUNG

Psychosomatisches Wohlbefinden

PW		Mittelwert	Standardfehler	<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	17,514	,483	16,565	18,463
Welle2	Hauptschule	26,628	,457	25,729	27,527

Selbstabgewandtheit

SA		Mittelwert	Standardfehler	<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	8,343	,238	7,875	8,811
Welle2	Hauptschule	12,714	,227	12,268	13,160

Interaktionsbereitschaft

IB		Mittelwert	Standardfehler	<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	13,907	,352	13,278	14,662
Welle2	Hauptschule	19,775	,322	19,141	20,409

Selbstwertgefühl

SW		Mittelwert	Standardfehler	<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	13,797	,226	13,353	14,241
Welle2	Hauptschule	17,456	,211	17,041	17,871

Selbstvertrauen

SV		Mittelwert	Standardfehler	<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	11,971	,320	11,343	12,600
Welle2	Hauptschule	18,400	,299	17,812	18,988

Selbstbehauptung

SB		Mittelwert	Standardfehler	<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	18,015	,408	17,213	18,817
Welle2	Hauptschule	27,050	,376	26,311	27,789

Selbstsicherheit

SS		Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	9,900	,257	9,395	10,405
Welle2	Hauptschule	14,150	,240	13,678	14,622

Fremdwertgefühl

FW		Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	10,261	,247	9,776	10,746
Welle2	Hauptschule	14,337	,229	13,887	14,788

Empathie

EM		Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	8,057	,160	7,744	8,371
Welle2	Hauptschule	10,125	,149	9,832	10,418

Die Daten zeigen, dass bei allen neun SPK-Skalen die mittlere Differenz auf dem Niveau $\alpha=0,05$ signifikant ist. Die Nullhypothese kann also verworfen werden. Nach dem Referendariat, also ca. 15 Monaten Schulpraxis, wird eine überraschend deutliche psychosoziale Destabilisierung der Hauptschullehrer ersichtlich.

9.2.2. ZUR INHALTLICHEN INTERPRETATION DER UNTERSCHIEDE

9.2.2.1. PSYCHOSOMATISCHE INDIKATOREN

Das „psychosomatische Wohlbefinden“, das einen besonders hohen Stellenwert für die Einsatzbereitschaft des Lehrers einnimmt, (11 Items) zeigt trotz seines schleichenden langwierigen Prozesscharakters am Ende des Referendariats eine eindeutige Verschlechterung. Fast alle Items lassen bei der zweiten Welle einen erhöhten Mittelwert erkennen, also eine Reduzierung des Wohlbefindens. Während die psychische Befindlichkeit bei der ersten Welle noch häufig als gut bezeichnet wird, wird sie in der zweiten Welle nur manchmal so bewertet. Das physische Wohlbefinden bleibt vergleichsweise stabiler und wird auch bei der zweiten Welle größtenteils positiv eingeschätzt. Dies lässt sich logischerweise darauf zurückführen, dass die Physis erst auf den Zustand der Psyche reagiert und sich deshalb in einem Zeitraum von einem Jahr nur marginal verändern kann. Der Umstand, dass bei der zweiten Befragung der Prozentsatz derer, die über Kopf- oder Magenschmerzen klagen, sich verdoppelt hat, weist deutlich auf eine somatische Destabilisierung hin.

Die signifikante Verschlechterung bezüglich der „Selbstabgewandtheit“ (5 Items) bekundet die Problematisierungstendenz. Die Referendare können nicht mehr so gut abschalten, nehmen die Probleme mit den Schülern nach Hause, fühlen sich zunehmend persönlich verletzt und ungerecht behandelt. Parallel nimmt ihr Interesse an der Umwelt ab, wodurch auch die schülerbezogene Problemsichtigkeit getrübt wird. Fühlt sich bei Welle 1 noch kein Hauptschulreferendar „oft“ persönlich von Schülern verletzt, so stehen bei Welle 2 13, d.h. 16 % zu dieser Aussage. Entsprechend beschäftigt bei Welle 2 alle Hauptschulreferendare das Schülerverhalten in der Freizeit, während bei Welle 1 noch 29 % kein Disziplinproblem mit in die Freizeit nahmen.

Auch die „Interaktionsbereitschaft“ (8 Items) zeigt nach einem Jahr einen auffälligen Rückgang. Die emotionale Unbefangenheit, die die Aufgeschlossenheit gegenüber jungen Menschen bedingt und so die Voraussetzung für die notwendige Extrovertiertheit darstellt, wandelt sich geradewegs zur hemmungsgeladenen Kontaktscheue. Das Interesse an den Schülern und ihren Problemen, die Wahrnehmung ihrer Klassenaktivitäten sowie die Bereitschaft für offene Auseinandersetzungen nehmen rapide ab. Der daraus resultierende Schwund an Arbeitsfreude offenbart sich in der Verschlechterung des Klassenklimas.

Alle Anzeichen für den sich verstärkenden negativen psychosomatischen Kreislauf – psychosomatische Beschwerden → Selbstwidmung → Interaktionsmeidung → Verschärfung psychosomatischer Beschwerden → usw. – deuten sich bereits an.

9.2.2.2. SELBST-INDIKATOREN

Das für die psychosoziale Gesundheit bedeutungsvolle „Selbstwertgefühl“ (7 Items) der Hauptschullehrer verändert sich nach der vorliegenden Untersuchung während des Referendariats ebenfalls rapide. Unter dem Einfluss der ungeahnt hohen sozialpädagogischen Herausforderung beginnt schon früh eine Negativierung des Selbstverständnisses. Das Empfinden, von den Schülern weder be- noch geachtet zu werden, manifestiert sich immer mehr als Minderwertigkeitsgefühl. Die Misserfolgserlebnisse im Umgang mit den Schülern führen zu unkontrollierten Verhaltensweisen, wie Gefühlsausbrüchen und Antipathieoffenbarungen. Das mit ausgewiesener Signifikanz gesunkene Selbstwertgefühl erscheint besonders krass bezüglich des erlebten Schülerengagements: Während bei Welle 1 kein Hauptschullehrer

ausnahmslos auf die Zusammenarbeit mit seinen Schülern verzichten muss, erklären bei Welle 2 15 Referendare diesen Notstand.

Entsprechend dem erheblich sinkenden Selbstwertgefühl lässt auch das „Selbstvertrauen“ (7 Items) eine eindrucksvolle Veränderung erkennen. So erhöhen sich auffallend die Selbstzweifel bezüglich der pädagogischen Kompetenz sowie die Vermeidungstendenzen hinsichtlich sozialpädagogischer Herausforderungen. Gefühle der Überforderung werden nicht mehr selten, sondern häufig wahrgenommen. Fühlte sich bei Welle 1 nur ein Hauptschulreferendar im Umgang mit den Schülern oft überfordert, so bekennen sich bei Welle 2 32 (40 %) junge Hauptschullehrer dazu. Die Zahl derer, die ihre Berufswahl oft in Frage stellen, wächst von drei (4,3 %) auf 32 (40 %). Sie fühlen sich bei Welle 2 den erzieherischen Verantwortungen weit weniger gewachsen und empfinden demzufolge ein erhöhtes Unbehagen vor dem Unterricht.

Eine besonders erhebliche Verschlechterung ist bei der „Selbstbehauptung“ (11 Items) dieser Referendare nachweisbar. Ihr Durchsetzungsvermögen als das vielleicht wichtigste Indiz sozialpädagogischer Kompetenz wird extrem schwächer, weshalb der Unterricht nur noch manchmal nach ihren Vorstellungen verläuft. Ihre steigende Resignation führt zu der zunehmenden Leistungsverweigerung der Schüler. Das häufige Gefühl, sich von den Schülern zuviel gefallen zu lassen – Welle 1 2 (2,9 %); Welle 2 30 (37,5 %) – und sogar mitunter sich nur mit Fremdhilfe durchsetzen zu können – Welle 1 18 (25,7 %); Welle 2 63 (78,8%) –, führt zu einem kontinuierlichen Überforderungsgefühl, was die personale Belastbarkeit erheblich reduziert. Permanente Disziplinprobleme mit den Schülern nehmen zu – Welle 1 1 (1,4 %); Welle 2 36 (45 %) – die konsequente Energie für Gegenmaßnahmen nimmt entsprechend ab – Welle 1 38 (54,3 %); Welle 2 3 (3,8 %) –.

Da Selbstbehauptung selbständige Entscheidungen generiert, kann auch die mit nachgewiesener Signifikanz schwindende „Selbständigkeit“ (6 Items) nicht überraschen. Die zunehmende Hilflosigkeit gegenüber Verhaltensfragen mündet in allgemeiner Unsicherheit und Verantwortungsscheue. Halten sich bei Welle 1 noch 24 Hauptschullehrer (34,3 %) konstant für entscheidungsfreudig, so schätzen sich bei Welle 2 nur noch 3 (3,8 %) entsprechend ein. Die Beeinflussbarkeit bei pädagogischen Maßnahmen nimmt erheblich zu, und die Verantwortungsbereitschaft lässt in beängstigendem Maße nach. Interessant ist das Umfrageergebnis bezüglich des Stellenwertes des von der Selbständigkeit des Lehrers abhängigen Wunsches nach Klassenzusammenhalt. Dieser wird bei Welle 1 von 52 (74,3 %) Hauptschulreferendaren grundsätzlich für wichtig erachtet, bei Welle 2 dagegen nur noch von 23 (28,8 %).

Innerhalb des Selbst-Indikatorenbereichs zeichnen sich anhand dieser Studie Tendenzen ab, die einen psychosozialen Negativ-Kreislauf prognostizieren: Minderwertigkeitsgefühle → Selbstunsicherheit → Ich-Schwäche → Unselbständigkeit → Verstärkung der Minderwertigkeitsgefühle usw.

9.2.2.3. FREMD-INDIKATOREN

In der Wertschätzung der Schülerperson hinterlässt die Referendarzeit eindrucksvolle Spuren bei den getesteten Lehramtsanwärtern für die Hauptschule. Freude und Zuneigung im Umgang mit den jungen Menschen, welche bei Welle 1 besonders ausgeprägt sind, wandeln sich bei Welle 2 zu einem nur mittelmäßigen „Fremdwertgefühl“ (6 Items) und zeugen klar von beginnendem Desinteresse und zunehmender Gleichgültigkeit an den Schülern. In die anfänglich wohlwollende Anteilnahme und positiven Erwartungen haben sich Missbilligung und Vermeidungstendenzen geschlichen. Toleranz und sozialpädagogisches Engagement haben nachgelassen, lediglich die

Bereitschaft zu loben zeigt sich verhältnismäßig resistent. Die grundsätzlich – also auch bei Welle 1 – geringe Neigung mit Schülern auch Freizeit zu verbringen, muss zumindest teilweise auf die eingeschränkten Gelegenheiten der Referendare zur Teilnahme an Schullandheimaufenthalten oder Ausflügen zurückgeführt werden. Aber auch hier sowie bei der Akzeptanz eigenwilligen Schülerverhaltens erhöht sich zu Welle 2 der Mittelwert, was einen sozialpädagogischen Kompetenzverlust nachweist.

Die „Empathie“ (4 Items), welche aus intensivem Fremdwertgefühl resultiert, also die Neigung und das Interesse, die ganze Schülerperson kennen und verstehen zu lernen, zeigt signifikante, aber relativ geringere Verschleißerscheinungen. Der Verständniswunsch für Schülerprobleme und deren Ursachen hat offensichtlich tiefere Wurzeln, weshalb er nicht so schnell irritiert werden kann. Da Empathie als Schlüsselfunktion für eine Vertrauensbeziehung zwischen Schüler und Lehrer bewertet werden muss, wirkt die Äquivalenz diesbezüglicher Minderungen dennoch beunruhigend. Die herausragende Verschlechterung der Selbsteinschätzung hinsichtlich der Leichtgläubigkeit Schülern gegenüber zeugt zudem von nachlassender Sensibilität oder schärfer erkannter Agnosie.

Schließlich deuten auch die veränderten Fremdindikatoren auf eine mögliche negative Entwicklung der sozialpädagogischen Kompetenz hin. Wer den Schüler missbilligt, wendet sich innerlich von ihm ab, versteht ihn nicht mehr und verhindert so Beziehung und Vertrauen. Misstrauen und Abneigung entstehen: Fremdwertlosigkeitsgefühl → Apathie → Antipathie usw.

9.3. ZU HYPOTHESE 2

Auch für die empirische Überprüfung der Hypothese 2 soll zunächst eine Nullhypothese formuliert werden: *Gegenüber den Hauptschullehrern sind bei den gleich ausgebildeten Grundschullehrern keine unterschiedlichen psychosozialen Veränderungen zu erwarten.*

9.3.1. ZUR STATISTISCHEN AUSWERTUNG

Psychosomatisches Wohlbefinden

PW				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	17,514	,483	16,565	18,463
	Grundschule	21,420	,353	20,726	22,113
Welle2	Hauptschule	26,628	,457	25,729	27,527
	Grundschule	21,029	,396	20,250	21,807

Selbstabgewandtheit

SA				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	8,343	,238	7,875	8,811
	Grundschule	10,402	,173	10,061	10,742
Welle2	Hauptschule	12,714	,227	12,268	13,160
	Grundschule	10,380	,199	9,989	10,771

Interaktionsbereitschaft

IB				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	13,907	,352	13,278	14,662
	Grundschule	16,685	,259	16,177	17,194
Welle2	Hauptschule	19,775	,322	19,141	20,409
	Grundschule	16,618	,285	16,057	17,179

Selbstwertgefühl

SW				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	13,797	,226	13,353	14,241
	Grundschule	14,306	,162	13,987	14,625
Welle2	Hauptschule	17,456	,211	17,041	17,871
	Grundschule	14,147	,186	13,782	14,512

Selbstvertrauen

SV				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	11,971	,320	11,343	12,600
	Grundschule	14,541	,232	14,085	14,997
Welle2	Hauptschule	18,400	,299	17,812	18,988
	Grundschule	13,769	,262	13,253	14,285

Selbstbehauptung

SB				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	18,015	,408	17,213	18,817
	Grundschule	20,385	,295	19,805	20,965
Welle2	Hauptschule	27,050	,376	26,311	27,789
	Grundschule	19,466	,331	18,814	20,118

Selbstsicherheit

SS				<u>95% Konfidenzintervall</u>	
Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	9,900	,257	9,395	10,405
	Grundschule	12,046	,188	11,677	12,415
Welle2	Hauptschule	14,150	,240	13,678	14,622
	Grundschule	11,660	,212	11,244	12,076

Fremdwertgefühl

FW		Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	10,261	,247	9,776	10,746
	Grundschule	11,855	,179	11,503	12,207
Welle2	Hauptschule	14,337	,229	13,887	14,788
	Grundschule	11,808	,206	11,403	12,213

Empathie

EM		Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
Welle	Schultyp			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	Hauptschule	8,057	,160	7,744	8,371
	Grundschule	8,978	,115	8,752	9,204
Welle2	Hauptschule	10,125	,149	9,832	10,418
	Grundschule	8,612	,131	8,353	8,870

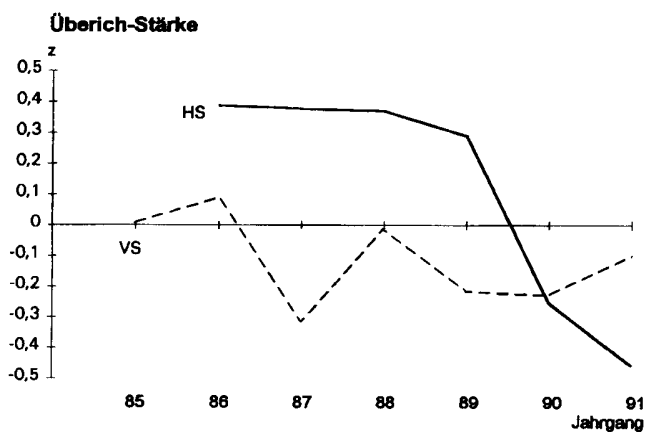
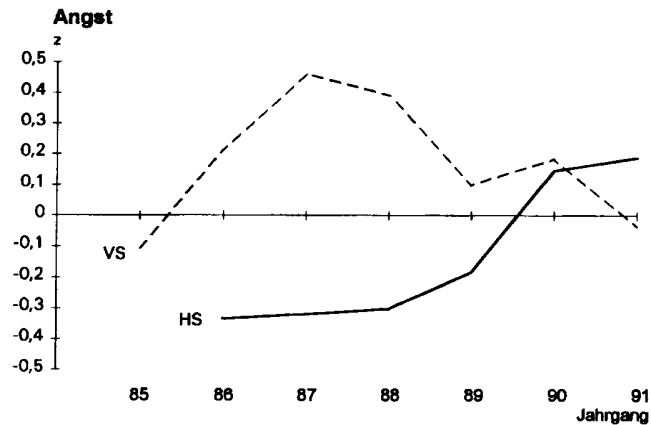
In sieben der neun SPK-Skalen lässt sich bei den Grundschullehrern keine Signifikanz nachweisen. Bei Selbstvertrauen und Selbstbehauptung zeigen sich signifikante Verbesserungen. Die Nullhypothese kann somit verworfen werden. Die Grundschullehrer erfahren – im Gegensatz zu den Hauptschullehrern – keine psychosoziale Destabilisierung.

9.3.2. ZUR INHALTLICHEN INTERPRETATION DER UNTERSCHIEDE

Die vorliegende Studie lässt mit eindrucksvoller Klarheit die psychosoziale Stabilität von Grundschullehrern erkennen. Ihr sozialpädagogisches Kompetenzzempfinden vermindert sich nicht gravierend, im Gegenteil, in manchen Bereichen verstärkt es sich sogar. Offensichtlich entspricht die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer weit mehr den Herausforderungen in der Grundschule. Personale Überforderungen – wie bei den Hauptschullehrern nachgewiesen – können nicht festgestellt werden.

Ein Kohortenvergleich innerhalb der Lehrerstudenten an der pädagogischen Akademie Linz von Mayr kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis. So liegen die „Studienanfänger der Hauptschullehrerausbildung signifikant günstiger hinsichtlich ihrer Überich-Stärke bzw. ihrer Ängstlichkeit als die Volksschullehrerstudenten“ (entspricht Grundschullehrerstudenten in Deutschland – Anmerkung der Verfasserin). „Bei den Hauptschullehrerstudenten scheint es jedoch – im Kohortenvergleich betrachtet – zu einer ungünstigen Tendenz gekommen zu sein.“ (Mayr 1994, S. 89f) Überich-Stärke, also Bewältigungskompetenz, und Angst zeigen in dieser Studie vergleichbare Veränderungstendenzen bei Grund- bzw. Hauptschullehrern.

Abbildung 2: Persönlichkeitsmerkmale im Kohortenvergleich



Mayr 1994, S. 91

9.3.2.1. PSYCHOSOMATISCHE INDIKATOREN

Während das psychosomatische Wohlbefinden der Hauptschullehrer im Vergleich zum Grundschullehrer bei Welle 1 besser, also mit einem niedrigeren Mittelwert startet und bei Welle 2 bei allen Items sich verschlechtert, lässt der Grundschullehrer ein stabiles psychosomatisches Befinden erkennen. Nur bei drei Items zeigt er leichte gesundheitliche Einbußen, bei den anderen acht Items erhöht sich sein Wohlbefinden oder bleibt stabil. Seine psychosomatische

Verfassung nimmt den gegensätzlichen Verlauf zu der des Hauptschullehrers. Die Grundschullehrer fühlen sich zu Beginn der Referendarzeit grundsätzlich ausgelaugter, weniger einsatzfähig und niedergeschlagener, aber vor dem Verlassen des Studienseminars lässt ihr psychosomatisches Wohlbefinden weniger zu wünschen übrig.

Bei dem Indikatorenbereich „Selbstabgewandtheit“ zeigt sich eine entsprechende Stabilität. Die Grundschullehrer können gleich bleibend in der Freizeit abschalten, die personale Stabilität erhöht sich sogar leicht. Auch bei dieser Skala zeigt die Welle 1 eine schlechtere Ausgangsbasis als bei den Hauptschullehrern.

Die „Interaktionsbereitschaft“, die ebenfalls bei den Grundschullehrern in Welle 1 weniger ausgeprägt ist als bei den Hauptschullehrern, zeigt wiederum bis auf ein Item hohe Stabilität bis leichte Verstärkung. Die häufig durch Übereifer anstrengenden Grundschullehrer schüren offensichtlich ein wachsendes Desinteresse an ihnen. Aufgeschlossenheit, emotionale Unbefangenheit und Kontaktfreude den Schülern gegenüber bleiben bei den Grundschullehrern jedoch gleich. Sie sind bei Welle 2 genauso extrovertiert und engagiert bei der Arbeit, das Klassenklima kann sogar leicht verbessert werden.

9.3.2.2. SELBST-INDIKATOREN

Das „Selbstwertgefühl“ der Grundschullehrer unterscheidet sich bei Welle 1 nur marginal von dem der Hauptschullehrer. Welle 2 lässt bei den Grundschullehrern weitgehende Stabilität erkennen, während die Hauptschullehrer höhere Mittelwerte aufweisen. Die Grundschullehrer erhalten sich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung, da ihre Schüler ihnen Sympathie entgegenbringen und engagiert mitarbeiten.

Bei dem „Selbstvertrauen“ der Grundschullehrer zeigt sich eine auffallende Verbesserung zwischen den beiden Wellen, wobei sie bei der ersten Welle eindeutig weniger Selbstvertrauen als die Hauptschullehrer erkennen lassen. Der Umgang mit den Schülern bestätigt ihre pädagogische Kompetenz, sie fühlen sich den Herausforderungen gewachsen. Ihr Selbstwertgefühl wächst so gravierend, dass sie sogar verstärkt höhere Herausforderungen suchen. Selbstzweifel nehmen ab, sodass sie nach einem Jahr unbesorgter in den Unterricht gehen.

Auch die Skala „Selbstbehauptung“ weist zwischen Welle 1 und 2 eine eindeutige Verbesserung auf. Das große Problem der Hauptschullehrer, sich bei den Schülern durchsetzen zu können, existiert in der Grundschule offensichtlich nicht. Die Grundschullehrer fühlen sich den ihnen entgegengebrachten Disziplinschwierigkeiten zunehmend gewachsen. Dies wird ganz besonders durch Item 58 deutlich: Offensichtlich haben sie Erfolgserlebnisse, indem sie das Verhalten der Schüler in den Griff bekommen, während die Hauptschullehrer durch das Erleben von personaler Machtlosigkeit, von Misserfolgserlebnissen geplagt werden. Das diesbezügliche sozialpädagogische Kompetenzerleben des Hauptschullehrers fällt markant, das des Grundschullehrers steigt auffällig.

Die „Selbstsicherheit“ ausdrückende Selbständigkeit der Grundschullehrer, die in Welle 1 eindeutig weniger ausgeprägt ist als bei den Hauptschullehrern, steigt bei allen Items leicht an oder bleibt gleich, während die der Hauptschullehrer einheitlich abnimmt. Das hohe Selbstwirksamkeitserleben bezüglich der Schüler findet seinen Ausdruck, indem die Grundschullehrer sich bei Welle 2 etwas verantwortungsbereiter und autarker empfinden als bei Welle 1.

9.3.2.3. FREMD-INDIKATOREN

Bei den Grundschullehrern lassen sich in der Wertschätzung ihrer Schüler nach der Referendarzeit keine nennenswerten Veränderungen erkennen. Sie können ihr „Fremdwertgefühl“, das bei Welle 1 unter dem der Hauptschullehrer liegt, beibehalten. Sie schätzen ihre Schüler nach wie vor, sind weiterhin gerne mit ihnen zusammen und an ihrem Wohlergehen interessiert, wogegen die Schülerzuneigung der Hauptschullehrer schwindet.

Die „Empathie“ der Grundschullehrer, die grundsätzlich fast genauso ausgeprägt ist wie die der Hauptschullehrer, bleibt gleich, bzw. wird leicht intensiver. Sie interessieren sich nach wie vor für die menschlichen Probleme ihrer Schüler und erkennen weiterhin deren positive Eigenschaften. Im Gegensatz zum Hauptschullehrer haben sie ihre Verständnisbereitschaft erhalten und können Schülerverhaltensweisen gleich bleibend interpretieren.

9.4. EMPIRISCHE ÜBERPRÜFUNG AUF DER GRUNDLAGE VON FAKTORENANALYSEN

Da die bisherige Analyse des Fragebogens die darin enthaltenen Dimensionen nach Augenscheinvalidität zusammengefasst hatte, wurde in einem weiteren Schritt eine empirische Item- und Dimensionsanalyse anhand des Rechenprogramms SPSS 10.0. für Windows des Rechenzentrums der Universität Heidelberg (Faktorenanalyse, schiefwinklige Rotation) durchgeführt, wobei die Anzahl der Faktoren nach den gängigen Abbruchkriterien (Eigenwertverlauf, Kommunalitäten, Faktorenladungen) bestimmt wurde. Es ergaben sich vier inhaltlich sinnvolle Dimensionen, die mit „Psychosomatisches Wohlbefinden“, „Interesse an Schülern“, „Selbstsicherheit“ und „Engagement“ bezeichnet und durch folgende Items identifiziert wurden.

Psychosomatisches Wohlbefinden: -10, 13, -17, 26, -33, -35, -38, 39, -41, 45,
46, -52

Interesse an Schülern: 5, 29, 31, 44, 47, 55, 59, 61, 64, 65

Selbstsicherheit: 2, -3, 4, 19, -24, -27, -30, -40, 66

Engagement: -7, 11, 12, 18, 22, 25, 28, 32, 42, 50, 62, 63

Darüber hinaus ergab eine Faktorenanalyse 2. Ordnung der schiefwinkligen Lösung die Dimensionen „Psychosomatische Stabilität“, „Selbstbewusstsein“ und „Fremdinteresse“, welche den inhaltlich weiter oben begründeten Bereichen „Psychosomatische Indikatoren“, „Selbst-Indikatoren“ und „Fremd-Indikatoren“ entsprachen.

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
Psychosomatisches Wohlbefinden	,155	,895	,272
Interesse an Schülern	,891	,134	,160
Selbstsicherheit	,151	,343	,924
Engagement	,378	,805	,259

Anhand einer univariaten Varianzanalyse wurden diese vier abhängigen Variablen auf Haupteffekte und Wechselwirkungen überprüft. Alle Variablen zeigten einen signifikanten Haupteffekt in Bezug auf Welle 1 sowie Wechselwirkungseffekte, die durchgängig auf eine signifikante Veränderung bei den Hauptschullehrern zurückgeführt werden können.

Univariate Varianzanalyse

Zwischensubjektfaktoren

		Wertelabel	N
Welle	1	Welle1	203
	2	Welle2	182
Schultyp	1	Hauptschule	148
	2	Grundschule	237

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Wohlbefinden

Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardabweichung	N
Welle1	Hauptschule	9,0714	2,5156	70
	Grundschule	11,4436	2,2033	133
	Gesamt	10,6256	2,5713	203
Welle2	Hauptschule	14,1026	2,8219	78
	Grundschule	11,2212	2,1131	104
	Gesamt	12,4560	2,8237	182
Gesamt	Hauptschule	11,7230	3,6734	148
	Grundschule	11,3460	2,1625	237
	Gesamt	11,4909	2,8414	385

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

Abhängige Variable: Wohlbefinden

F	df1	df2	Signifikanz
8,337	3	381	,000

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

^a Design: Intercept+WELLE+SCHULTYP+WELLE * SCHULTYP

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Wohlbefinden

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	949,655 ^a	3	316,552	56,081	,000
Intercept	47494,849	1	47494,849	8414,326	,000
WELLE	522,676	1	522,676	92,599	,000
SCHULTYP	5,861	1	5,861	1,038	,309
WELLE * SCHULTYP	623,869	1	623,869	110,526	,000
Fehler	2150,563	381	5,645		
Gesamt	53936,000	385			
Korrigierte Gesamtvariation	3100,218	384			

^a R-Quadrat = ,306 (korrigiertes R-Quadrat = ,301)

Geschätzte Randmittel

1. Welle

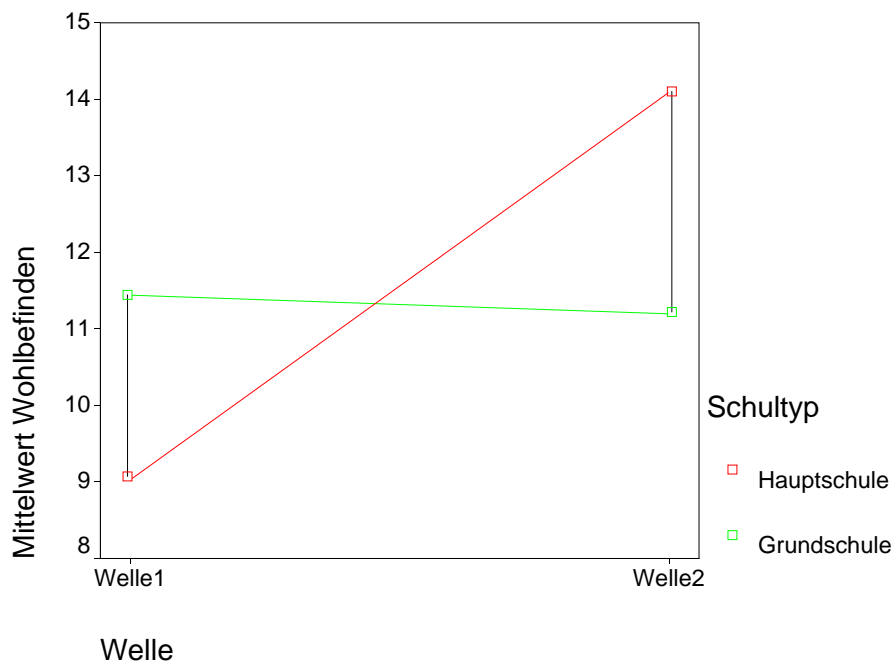
Abhängige Variable: Wohlbefinden

Welle	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	10,258	,175	9,913	10,602
Welle2	12,662	,178	12,312	13,012

2. Schultyp

Abhängige Variable: Wohlbefinden

Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Hauptschule	11,587	,196	11,202	11,972
Grundschule	11,332	,155	11,027	11,638



Univariate Varianzanalyse

Zwischensubjektfaktoren

		Wertelabel	N
Welle	1	Welle1	202
	2	Welle2	183
Schultyp	1	Hauptschule	148
	2	Grundschule	237

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Interesse an Schülern

Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardabweichung	N
Welle1	Hauptschule	17,8676	3,2180	68
	Grundschule	18,9478	3,1891	134
	Gesamt	18,5842	3,2316	202
Welle2	Hauptschule	24,1750	3,8477	80
	Grundschule	19,4563	3,2623	103
	Gesamt	21,5191	4,2308	183
Gesamt	Hauptschule	21,2770	4,7564	148
	Grundschule	19,1688	3,2241	237
	Gesamt	19,9792	4,0129	385

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

Abhängige Variable: Interesse an Schülern

F	df1	df2	Signifikanz
2,085	3	381	,102

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

^a Design: Intercept+WELLE+SCHULTYP+WELLE * SCHULTYP

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Interesse an Schülern

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	1882,287 ^a	3	627,429	55,573	,000
Intercept	145832,973	1	145832,973	12916,834	,000
WELLE	1046,853	1	1046,853	92,723	,000
SCHULTYP	298,333	1	298,333	26,424	,000
WELLE * SCHULTYP	757,732	1	757,732	67,114	,000
Fehler	4301,547	381	11,290		
Gesamt	159864,000	385			
Korrigierte Gesamtvariation	6183,834	384			

^a R-Quadrat = ,304 (korrigiertes R-Quadrat = ,299)

Geschätzte Randmittel

1. Welle

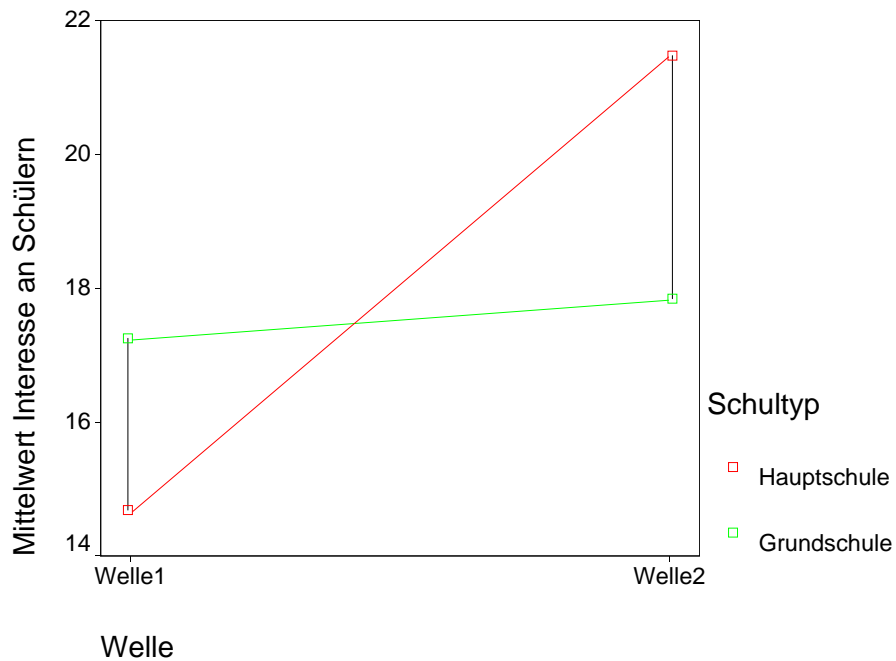
Abhängige Variable: Interesse an Schülern

Welle	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	18,408	,250	17,916	18,900
Welle2	21,816	,250	21,323	22,308

2. Schultyp

Abhängige Variable: Interesse an Schülern

Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Hauptschule	21,021	,277	20,476	21,566
Grundschule	19,202	,220	18,769	19,635



Univariate Varianzanalyse

Zwischensubjektfaktoren

		Wertelabel	N
Welle	1	Welle1	194
	2	Welle2	176
Schultyp	1	Hauptschule	148
	2	Grundschule	222

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Selbstsicherheit

Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardabweichung	N
Welle1	Hauptschule	17,9420	4,4122	69
	Grundschule	22,1360	2,6407	125
	Gesamt	20,6443	3,9231	194
Welle2	Hauptschule	26,8101	3,8165	79
	Grundschule	20,7113	3,1357	97
	Gesamt	23,4489	4,5979	176
Gesamt	Hauptschule	22,6757	6,0364	148
	Grundschule	21,5135	2,9471	222
	Gesamt	21,9784	4,4769	370

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

Abhängige Variable: Selbstsicherheit

F	df1	df2	Signifikanz
10,329	3	366	,000

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

^a Design: Intercept+WELLE+SCHULTYP+WELLE * SCHULTYP

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Selbstsicherheit

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	3127,301 ^a	3	1042,434	89,382	,000
Intercept	168799,556	1	168799,556	14473,531	,000
WELLE	1218,752	1	1218,752	104,501	,000
SCHULTYP	79,813	1	79,813	6,843	,009
WELLE * SCHULTYP	2330,406	1	2330,406	199,818	,000
Fehler	4268,526	366	11,663		
Gesamt	186124,000	370			
Korrigierte Gesamtvariation	7395,827	369			

^a R-Quadrat = ,423 (korrigiertes R-Quadrat = ,418)

Geschätzte Randmittel

1. Welle

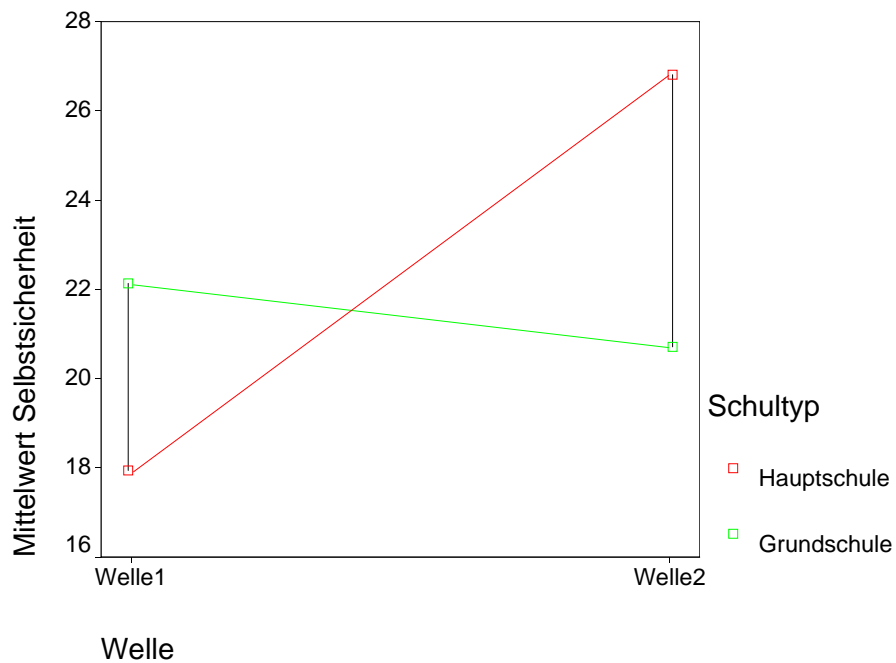
Abhängige Variable: Selbstsicherheit

Welle	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	20,039	,256	19,535	20,543
Welle2	23,761	,259	23,252	24,270

2. Schultyp

Abhängige Variable: Selbstsicherheit

Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Hauptschule	22,376	,281	21,823	22,929
Grundschule	21,424	,231	20,969	21,878



Univariate Varianzanalyse

Zwischensubjektfaktoren

		Wertelabel	N
Welle	1	Welle1	194
	2	Welle2	174
Schultyp	1	Hauptschule	147
	2	Grundschule	221

Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Engagement

Welle	Schultyp	Mittelwert	Standardabweichung	N
Welle1	Hauptschule	22,6912	5,7101	68
	Grundschule	27,8012	4,0438	126
	Gesamt	26,0103	5,2807	194
Welle2	Hauptschule	33,2911	4,3446	79
	Grundschule	27,8211	4,6195	95
	Gesamt	30,3046	5,2503	174
Gesamt	Hauptschule	28,3878	7,2918	147
	Grundschule	27,8100	4,2906	221
	Gesamt	28,0408	5,6805	368

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

Abhängige Variable: Engagement

F	df1	df2	Signifikanz
4,916	3	364	,002

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

^a Design: Intercept+WELLE+SCHULTYP+WELLE * SCHULTYP

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Engagement

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4135,573 ^a	3	1378,524	65,109	,000
Intercept	271797,938	1	271797,938	12837,266	,000
WELLE	2460,829	1	2460,829	116,227	,000
SCHULTYP	2,823	1	2,823	,133	,715
WELLE * SCHULTYP	2442,819	1	2442,819	115,377	,000
Fehler	7706,816	364	21,173		
Gesamt	301195,000	368			
Korrigierte Gesamtvariation	11842,389	367			

^a R-Quadrat = ,349 (korrigiertes R-Quadrat = ,344)

Geschätzte Randmittel

1. Welle

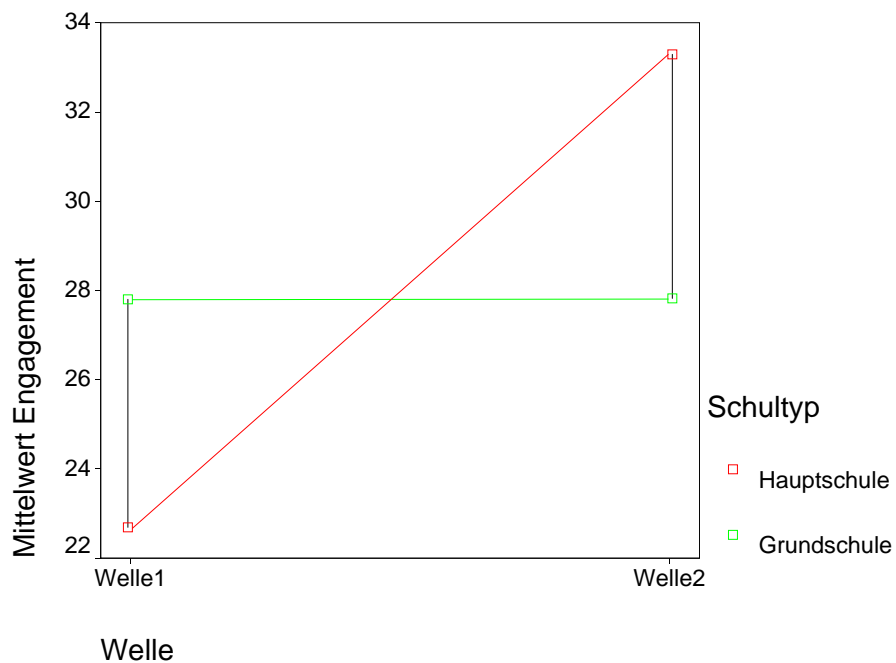
Abhängige Variable: Engagement

Welle	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Welle1	25,246	,346	24,566	25,927
Welle2	30,556	,350	29,867	31,245

2. Schultyp

Abhängige Variable: Engagement

Schultyp	Mittelwert	Standardfehler	95% Konfidenzintervall	
			Untergrenze	Obergrenze
Hauptschule	27,991	,381	27,243	28,740
Grundschule	27,811	,313	27,197	28,426



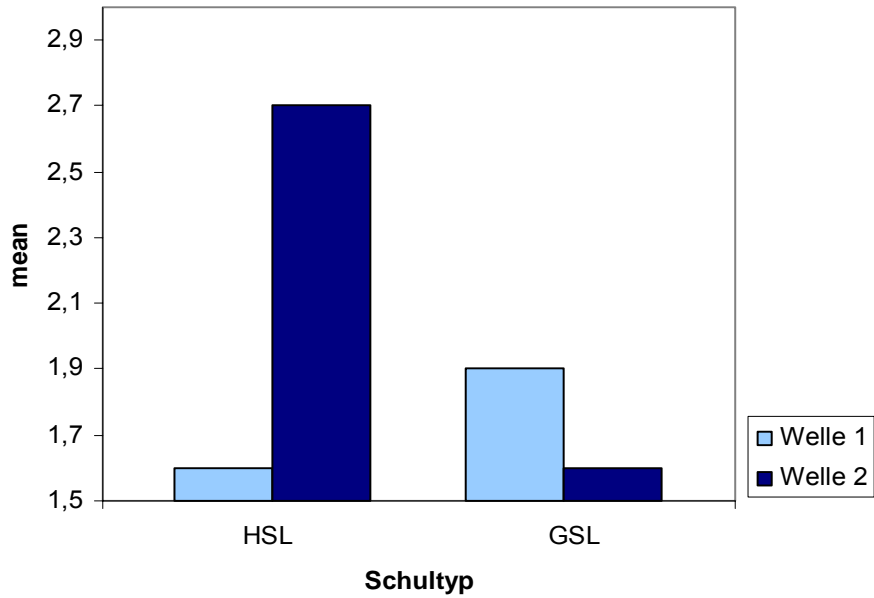
9.5. ZU HYPOTHESE 3

Für die empirische Überprüfung der Hypothese 3 soll folgende Nullhypothese formuliert werden: *Sowohl das didaktische als auch das pädagogische Kompetenzzempfinden weisen bei den Grund- und Hauptschullehrern auf dem Niveau $\alpha=0,05$ keine signifikanten Differenzen auf.*

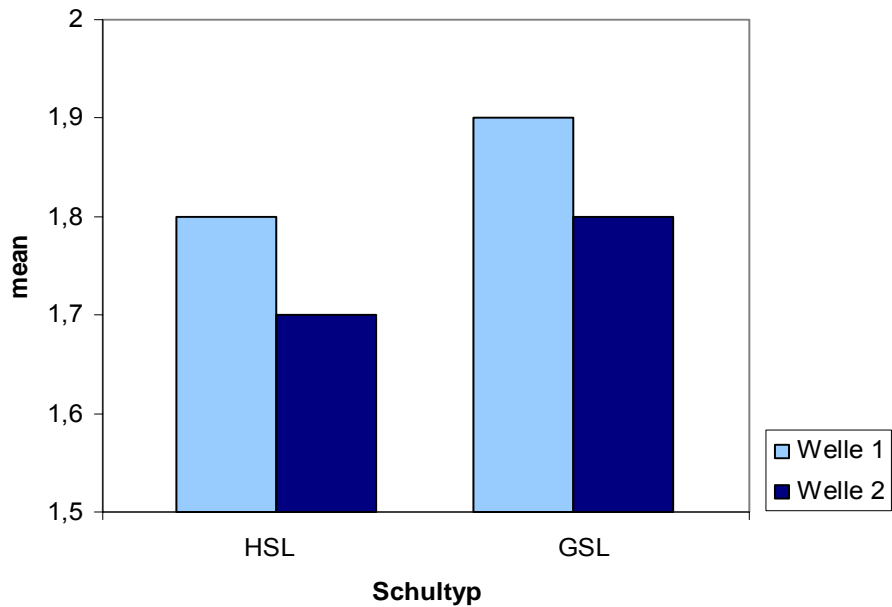
Der Vergleich der für Hypothese 3 relevanten fachdidaktischen versus pädagogischen Kompetenz der Grund- und Hauptschullehrer widerlegt die Nullhypothese und bestätigt sehr eindrucksvoll die erwarteten Prognosen. Vor allem die Gegenüberstellung der Items 35 „Ich zweifle an meiner pädagogischen Kompetenz“ und 67 „Ich zweifle an meiner fachdidaktischen Kompetenz“ in beiden Wellen lässt das mit nachgewiesener hoher Signifikanz zunehmende pädagogische Hilflosigkeitgefühl der Hauptschullehrer (HSL) erkennen sowie ein signifikant ansteigendes pädagogisches Selbstvertrauen der Grundschullehrer (GSL). Das fachdidaktische Kompetenzzempfinden steigt bei den Hauptschullehrern leicht, bei den Grundschullehrern mit Signifikanz.

Diagramme 1+2 (immer = 4, nie = 1)

Ich zweifle an meiner pädagogischen Kompetenz



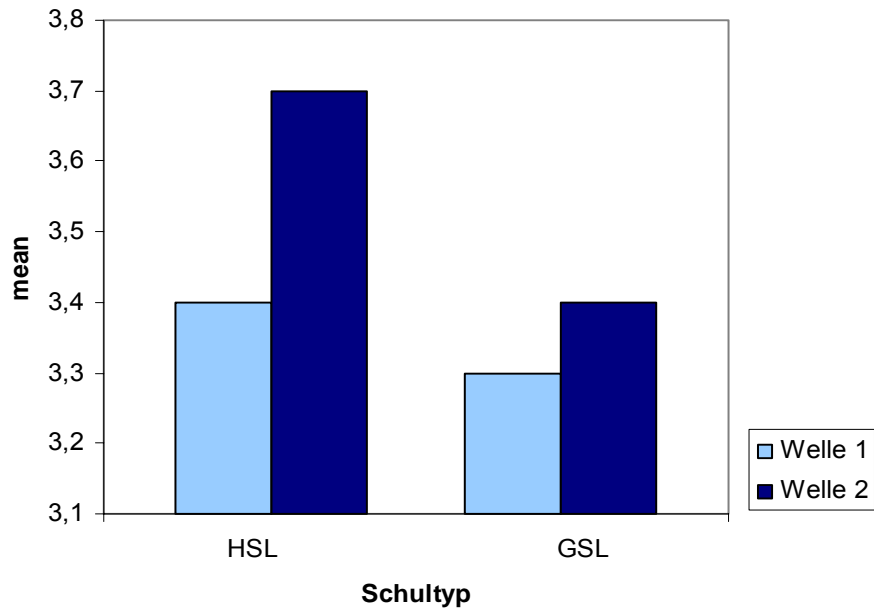
Ich zweifle an meiner didaktischen Kompetenz



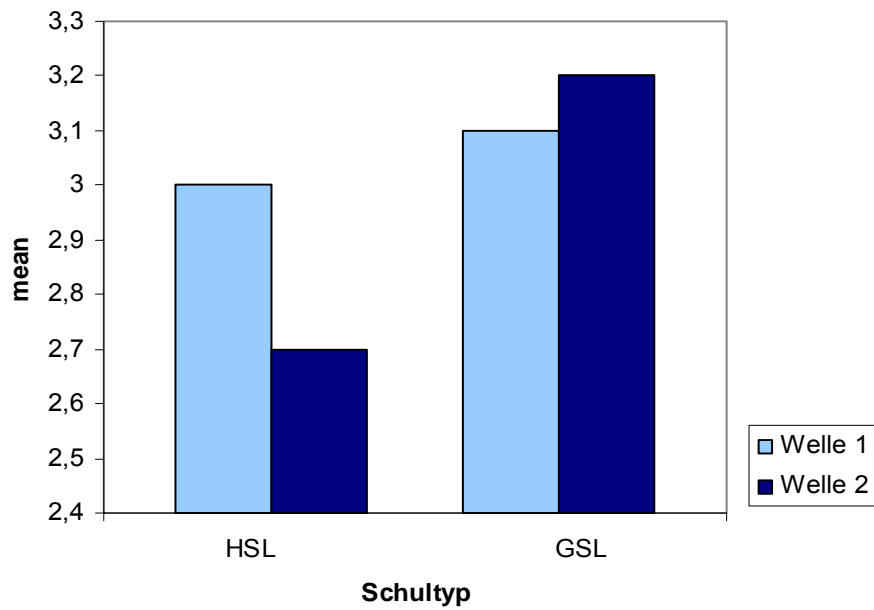
Man kann auch bei den weiteren überprüften Items bezüglich Didaktik versus Pädagogik signifikante Veränderungen der Eigenkompetenzbeurteilung bei den Hauptschullehrern feststellen. So bewerten sie die sozialpädagogische Vorbereitung durch die PH (Item 69) bei Welle 2 signifikant schlechter als bei Welle 1 und im Gegenzug die fachdidaktische Vorbereitung (Item 68) signifikant besser. Die Grundschullehrer dagegen zeigen in beiden Bereichen eine leicht negative Beurteilungstendenz.

Diagramme 3+4 (immer = 1, nie = 4)

Durch das PH-Studium erlangte ich gute sozialpädagogische Kompetenz



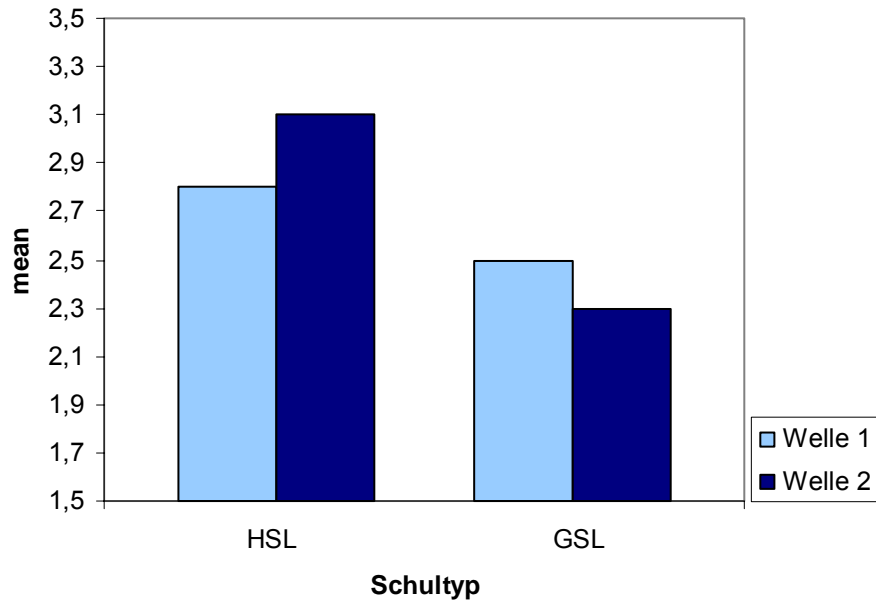
Durch das PH-Studium erlangte ich gute fachdidaktische Kompetenz



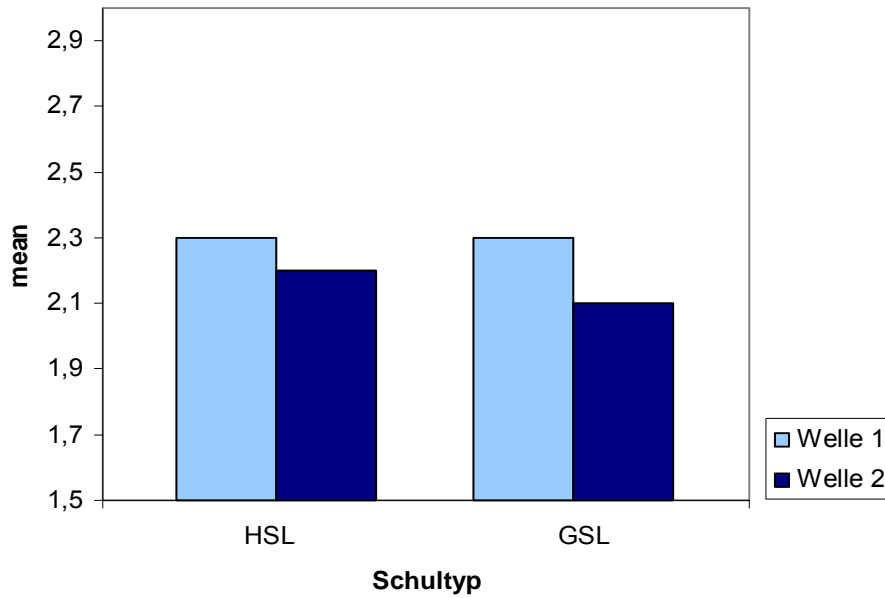
Bezüglich der sozialpädagogischen Praxishilfen durch das Studienseminar (Item 71) zeigt sich ebenfalls eine signifikante Verschlechterung in der Bewertung der Hauptschullehrer, während die fachdidaktischen Praxishilfen (Item 70) in deren Bewertung leicht steigen. Bei den Grundschullehrern zeigt sich in beiden Bereichen eine signifikante Verbesserung in ihrer Beurteilung. Offensichtlich bieten die Seminare für die Grundschullehrer problemrelevante Praxishilfen, so dass ihr didaktisches und sozialpädagogisches Kompetenzzempfinden gestärkt werden kann.

Diagramme 5+6 (immer = 1, nie = 4)

Das Studienseminar ermöglicht mir sozialpädagogische Praxishilfen



Das Studienseminar ermöglicht mir fachdidaktische Praxishilfen

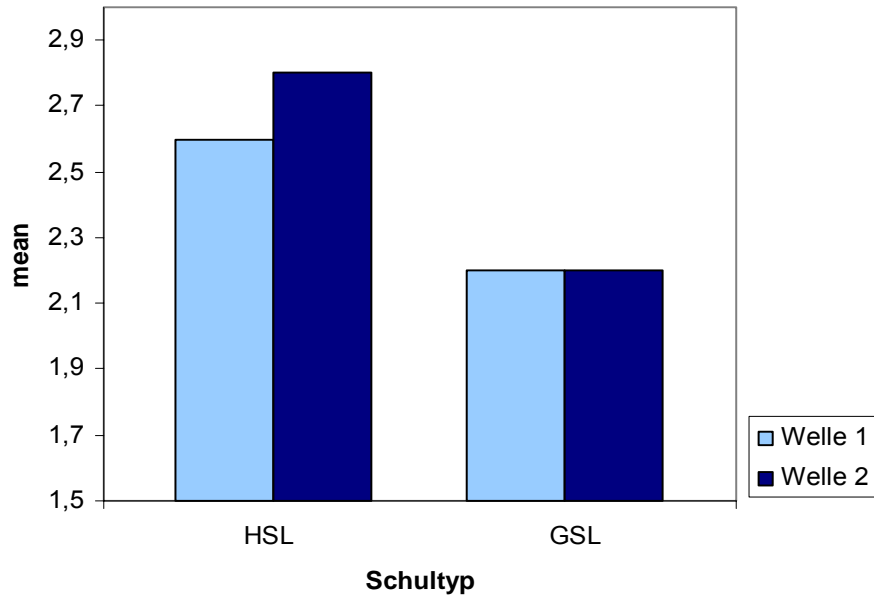


Sowohl im fachdidaktischen als auch im sozialpädagogischen Bereich fühlen sich die Hauptschullehrer von ihren Mentoren in der Schule zunehmend alleingelassen. Es entsteht das Bild verstärkt Rat suchender Referendare bei ratlosen Mentoren.

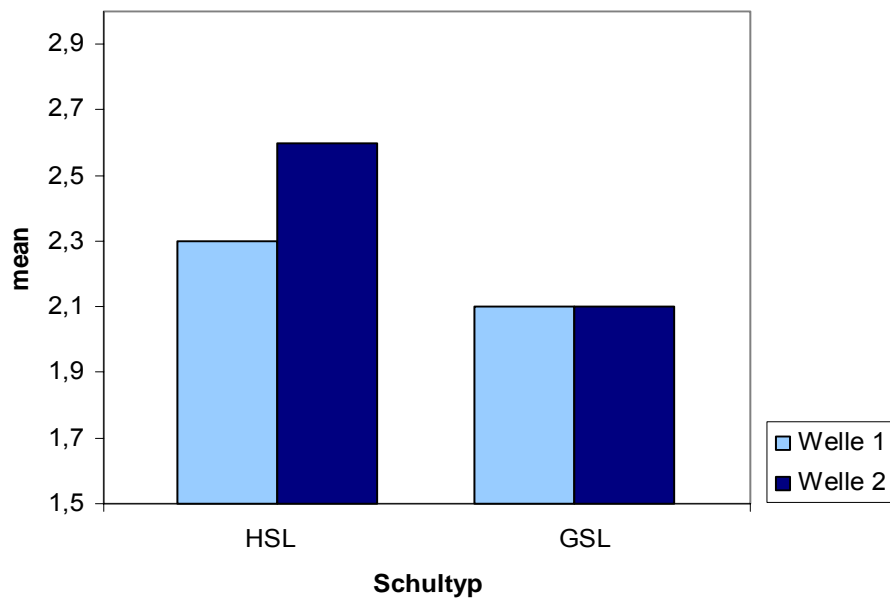
Die Grundschullehrer dagegen fühlen sich auf fachdidaktischem wie auch auf sozialpädagogischem Gebiet von ihren Mentoren gleich bleibend unterstützt.

Diagramme 7+8 (immer = 1, nie = 4)

Von meinen Mentoren erhalte ich sozialpädagogische Anregungen



Von meinen Mentoren erhalte ich fachdidaktische Anregungen

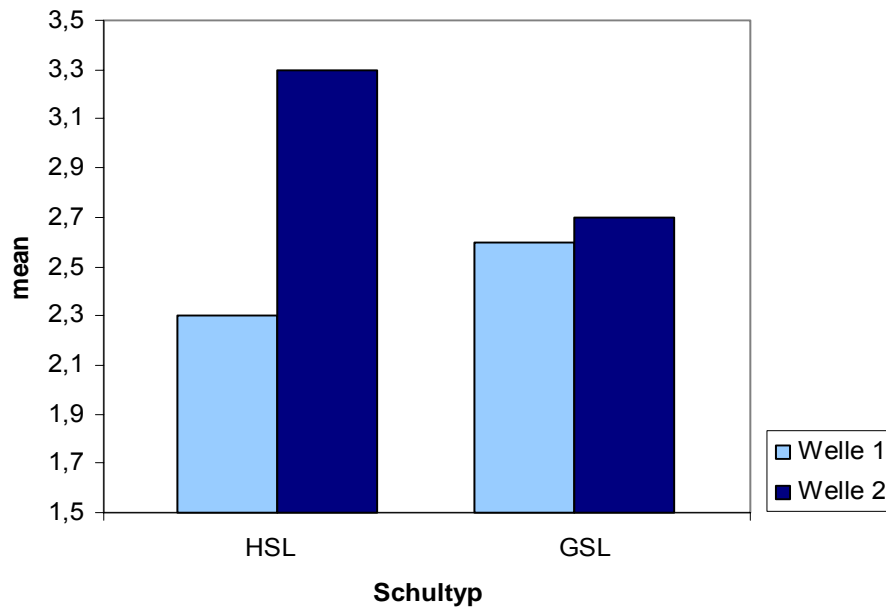


Im Vergleich der drei Ausbildungsstätten untereinander fällt auf, dass sowohl Haupt- als auch Grundschullehrer sich durch das Studium an der PH etwas schlechter auf die Praxis vorbereitet sehen als durch Seminar und Mentoren. Da der zweite Ausbildungsbereich immer eine praxisnähere Orientierung aufweist, kann dieses Ergebnis nicht verwundern. Generell aber erweisen sich alle Ausbildungsgänge in der Beurteilung der Lehramtsanwärter als unzureichende Vorbereitung auf die Anforderungen der Schulpraxis.

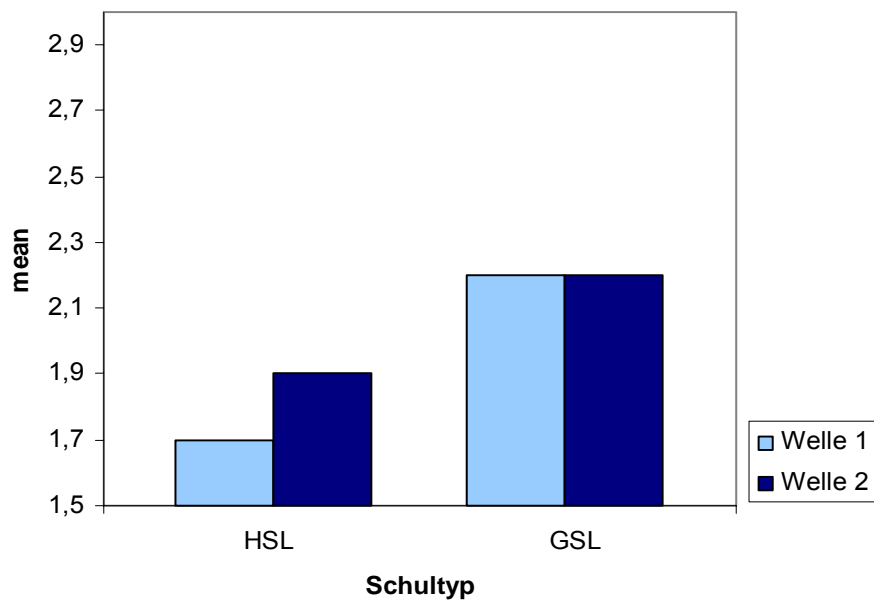
Die sozialpädagogische Problematik der Hauptschullehrer wird an den Disziplinproblemen besonders deutlich. Eine Klasse voller pubertierender Heranwachsender, die sich infolge von alterstypischen Profilierungszwängen gegenseitig bestärken, die personale Kompetenz des Lehrers unnachlässig auf die Probe zu stellen, hinterlässt andere psychosoziale Spuren als eine Klasse voller unruhiger Kinder, die infolge von alterstypischer Mitteilungsbedürftigkeit dem Lehrer, den sie bedingungslos akzeptieren, keine Ruhe lassen. Während die Grundschullehrer ihre Sicht der Disziplinproblematik zwischen Welle 1 und 2 kaum revidieren müssen, bekunden die Hauptschullehrer in diesem Zeitraum eine hoch signifikante Negativierung der diesbezüglichen Problemdarstellung. Die geringere Problematisierung des Hauptschulbereiches von Seiten der Grundschullehrer kann wohl auf die seltene Konfrontation mit Schülern der schwierigen Altersstufe in den Klassen 7-9 zurückgeführt werden.

Diagramme 9+10 (immer = 4, nie = 1)

Disziplinprobleme in Hauptschule



Disziplinprobleme in Grundschule



Offensichtlich genießen die Grundschullehrer eine in zufrieden stellendem Maß praxisorientierte Ausbildung. Die Herausforderungen ihres schulischen Alltags erfassen nicht die tiefen Schichten ihrer Persönlichkeit, da sie als Person nie in Frage gestellt werden. Ihre primäre Tätigkeit, der Unterricht von Schülern, strapaziert zwar in Folge vieler aktiver und hyperaktiver Kinder häufig die Nerven, zwingt aber nicht zum Einsatz besonderer sozialpädagogischer Kompetenz. Dieser marginalen personalen Herausforderung steht die viel bedeutungsvollere offene und unkritische Haltung der Kinder gegenüber. Die vorliegende Studie belegt, dass die Grundschullehrer durch die positive Resonanz der Schüler eine ihre sozialpädagogische Kompetenz stärkende psychosoziale Stabilisierung erfahren.

9.6. DAS PRAXISTRAUMA DER HAUPTSCHULLEHRER

Für die Bestätigung der in Kap. 7 erörterten Vermutung vom Wandel des Praxisschocks zum Praxistrauma heutiger Lehrer lassen sich in Bezug auf den Hauptschullehrer eindrucksvolle Anzeichen erkennen. Durch die psychosozialen Irritationserscheinungen, welche in Form von Defiziten etwa an Konzentrationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Kontaktfähigkeit oder Sozialverhalten bei heutigen Heranwachsenden zu beobachten sind, wandelte sich zwangsläufig auch der Aufgaben-, Tätigkeits- und Belastungsbereich der Lehrer, besonders aber der Hauptschullehrer, da ihre Klientel – wie schon mehrfach festgestellt – häufig aus besonders problematischen Milieus stammen und zu Schulunlust sowie extremen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten neigen.

Der bereits geschilderte Umstand, dass Lehrer und Schüler infolge der Veränderungen der Lebenssituationen psychische Labilisierungen erfahren, stellt eine Potenzierung der personalen Problematik dar. Die heutigen jungen

Lehrer, die Kinder der so genannten 68er Generation, durchlebten ja schon den psychisch belastenden Wertewandel und stehen Schülern gegenüber, die im Vergleich zu ihnen noch instabiler aufgewachsen sind. Im gleichen Ausmaß, in dem die Herausforderungen steigen, sinken folglich die psychosozialen Kompetenzen der Lehrer. Diese prekäre Situation trifft den Hauptschullehrer durch seine besonders hohe personale Herausforderung am härtesten, da er nur über sozialpädagogische, auf psychosozialer Stabilität basierender Kompetenz sich Zugang zu seinen Schülern verschaffen kann.

Die Längsschnittstudie erbrachte einen eindeutigen Befund: psychosoziale Destabilisierung und damit Verringerung sozialpädagogischer Kompetenz bei den Hauptschullehrern in nur 15 Monaten. Der nachgewiesenen langwierigen linearen Verlauf psychischer Destabilisierungen (Maslach 2001), der nur in den seltensten Fällen intentional beeinflusst werden kann, lässt keinen Praxisschock vermuten. Dies belegen auch die schon an anderer Stelle erwähnten hohen Korrelationen zwischen der Persönlichkeitsdimension „Seelische Gesundheit“ und „Burnout“. „Ein Lehrer mit geringer seelischer Gesundheit ist mehr vom Ausbrennen, von emotionaler Erschöpfung, reduzierter Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung betroffen als ein seelisch gesunder Kollege.“ (Barth 1992, S. 177) Als wichtige Teilbereiche der seelischen Gesundheit, die Zusammenhänge zu Burnout aufweisen, erkennt Barth vor allem Nervosität, Defizite an Expansivität und Selbstwertgefühl, welche in besonderem Maß mit emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit korrelieren.

Im Gegensatz zu einem Schock erschüttern solche Prozesse schleichend und beharrlich die menschliche Psyche. Der junge Hauptschullehrer zu Beginn des 21. Jahrhunderts schwebt in der Gefahr ein Praxistrauma zu erleben, welches seine sozialpädagogische Kompetenz schmelzen lässt, indem die Kraft für sein sozialpädagogisches Engagement, seine intrinsische Motivation schwindet.

10. KONSEQUENZEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

10.1. DIE DIGNITÄT DER PRAXIS

Mit seiner neuen Perspektive von beruflicher Erziehung war Rousseau einer der ersten, der ausdrücklich auf die besondere Sichtweise und Kenntnis des beruflichen Erziehers hinwies. Hier wurde grundgelegt, dass sich das explizite Wissen des Berufserziehers durch Systematik und Fundierung von dem eher impliziten Wissen des natürlichen Erziehers unterscheidet. Indem der Pädagoge dort anzusetzen hat, wo die Eltern die Erziehungs- und Bildungsaufgaben nicht übernehmen können oder wollen, muss das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung stets neu reflektiert werden. Die bloße Vermittlung einer Unzahl von Kenntnissen innerhalb der Lehrerbildung kann den Anforderungen im Alltag offensichtlich nicht genügen.

Wie schon in Kap.2 referiert, erkannte kein anderer Pädagoge so deutlich wie Schleiermacher, dass bei der Konzeptualisierung des pädagogischen Theorie – Praxis – Verhältnisses von der Praxis auszugehen sei. So lauten zwei seiner zentralen Thesen: *„Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“* (Schleiermacher 1902, S.16f) *„In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu thun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Thätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden solle. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der*

Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“ (Schleiermacher 1902, S.61)

Dieser „*Komplex der Aufgabe*“, die Verbindung von Theorie und Praxis als Reflexion einer auf Begabung verweisenden „*Kunst*“, wird auch in der gegenwärtigen Diskussion durch die Ablehnung bloßer Anwendung theoretischen Wissens erkannt und findet seinen Schnittpunkt in der Bildung. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Ausbildung der Berufserzieher müssen sich auf die Qualifikation für eine Tätigkeit erstrecken, welche die Elternernziehung ergänzt. Die Lehrerbildung kann nur dann den heutigen Anforderungen genügen, wenn sie systematisches und begründetes Wissen um das Kind vermittelt.

Das würde bedeuten, dass der Lehrer durch die Theorie Wissen erlangt über die Merkmale des Kindseins in den verschiedenen Entwicklungsphasen sowie möglichen Wechselwirkungen mit aktuellen Umwelteinflüssen. Dieser Wissenskomplex müsste als Erklärungspotential einen zentraleren Stellenwert im erziehungswissenschaftlichen Studium einnehmen. Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Soziologie aber spielen in der Lehrerausbildung für Regelschulen nur Nebenrollen, kurioser Weise am wenigsten in dem unproblematischeren Grundschulbereich. Die Reflexion der Lehrer-Schüler-Beziehung als Problemschwerpunkt heutiger Hauptschullehrertätigkeit erfordert das primäre Studium von Beziehungswissenschaften. Dieses wissenschaftliche Wissen durch adäquates Handeln auf die konkreten Einzelsituationen von Schülern anzuwenden, kann nicht allein aufgrund von gelernten Fertigkeiten geschehen, sondern fordert das verantwortende und gewagte Urteil des Lehrers. Damit treten die personengebundenen Fähigkeiten des Lehrers ins Visier, welche bezüglich der Erlernbarkeit offensichtlich Grenzen aufweisen.

10.2. GRENZEN PERSONALER PROFESSIONALISIERUNG

Wenn es richtig ist, „daß Kinder vornehmlich dadurch pädagogisch beeinflußt werden, ob die Persönlichkeit eines Lehrers als Ganzes für sie menschlich akzeptabel ist oder nicht, dann sind der Lehrbarkeit der Erziehung Grenzen gesetzt“. (Dieterich 1983, S. 15) Auch wenn dieses etwas pauschalisierende Argument die Feinabstufungen pädagogischer Kompetenz, welche sich durch den Grad professionellen Handelns unterscheiden, übersieht, verweist es doch auf die entscheidende Differenz zwischen erlernbarem und nicht-erlernbarem Lehrerhandeln. Indem die gegenwärtige gesellschaftliche Situation vor allem für pubertierende Jugendliche aus den sozialen Unterschichten Lehrer fordert, die sich mit ihrer ganzen Person einsetzen können, dann muss in der Lehrerausbildung konsequenter gehandelt werden. Die Hauptaufgabe liegt zunächst einmal darin, die Persönlichkeitsproblematik der Lehrer mit zu reflektieren. Auch die Lehrer sind in ihrem Agieren stark geprägt durch die eigene Sozialisation, was zu von unbewussten Sicherheits- und Vermeidungswünschen verursachten Reaktionen führen kann.

Sozialpädagogische Kompetenzen stehen in Wechselwirkung zu persönlichen Dispositionen, die für die Berufsausübung günstig oder ungünstig sind. Die Herausbildung solcher personaler Qualitäten ist nicht zu trennen von den allgemeinen biographischen Entwicklungsprozessen. „Das lässt es berechtigt erscheinen von Lehrerpersönlichkeit zu sprechen, allerdings nicht im Sinne eines „geborenen Erziehers“, sondern im Sinne der durch Sozialisations- und Bildungsprozesse entstandenen Lehrerpersönlichkeit.“ (Bastian/Helsper 2000, S.176f) Dieser wichtige Reifeprozess entzieht sich als Voraussetzung für die Genese der Lehrerpersönlichkeit infolge seiner nicht erfassbaren Komplexität jeder intentionalen Beeinflussbarkeit.

Was sich hinter dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ verbirgt, analysierte in jüngerer Zeit besonders aufschlussreich die schon erwähnte Studie von Hertramph/Herrmann, welche die kognitiven Muster von Lehrer-Handeln aus Sicht der befragten Lehrer aufzudecken versucht. Da es sich hier um Selbstwahrnehmungen der Lehrer handelt, müsste streng genommen statt von „Persönlichkeit“ von „Identität“ gesprochen werden. „Identität beinhaltet also die innere, subjektive Sicht der eigenen Person und Umwelt sowie der charakteristischen Verschränkung beider im eigenen Verhalten oder Handeln. Mit Persönlichkeit ist die Außensicht auf dieselben Gegenstände und Prozesse gemeint. Persönlichkeit ist insofern der weiter gefaßte Begriff, als er Identität als Innensicht mit umschließt.“ (Hoff 1992, S.48f) Bei diesen Lehreridentitätserhebungen also wurde die Einsicht artikuliert, dass zentrale pädagogische Kompetenzen an die Lehrerpersönlichkeit gebunden sind. „Die Befragten verstehen unter dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ ein Ensemble von Eigenschaften, die erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des „Nichterlernbaren“ tragen.“ (Hertramph/Herrmann 1999, S.53) Besonders erwähnenswert an der Persönlichkeitsdefinition der Befragten ist die Behauptung, dass die Persönlichkeit des Lehrers den Zugang zu den Schülern eröffne und so den Kern der Berufszufriedenheit bilde. In Anlehnung an Bandura verwenden die beiden Autoren das Modell der „Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Kern des Kerns Lehrerpersönlichkeit“. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, „die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit und ihren positiven Folgen“, spiegelt den „Interpretationsspielraum, über den die Person bei der Einschätzung von situativen Veränderungsmöglichkeiten verfügt.“ (Hertramph/Herrmann 1999, S.57) Bei der Unterscheidung in „allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeit“, welche an Oevermanns diffuse und spezifische Sozialbeziehungen erinnert, verweisen auch sie auf die entwicklungspsychologische Gebundenheit der allgemeinen Selbstwirksamkeit. Als besonders wichtig für die

Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird die externale Rückmeldung genannt, welche die Interpretation des Handelns beeinflusst.

Die pädagogisch orientierten Elemente der Lehrerbildung, welche „in die Beliebigkeit der Selbstwahrnehmung und Selbstdefinition des Berufsausübenden gestellt sind, ohne daß auch nur geringste Standards für die Gültigkeit dieser Selbstdefinitionen faßbar wären“ (Hertrampf/Herrmann 1999, S.66), verweisen auf zwei Bereiche: „Einerseits ein praktisch-professioneller, der durch reflektierte Einsozialisation in schulische Praxiszusammenhänge entsteht, und zweitens ein wissenschaftlich-reflexiver, der eigene Bildungsräume und -zeiten erfordert und der für die Handhabung der Begründungspflichtigkeit des professionellen Handelns, die Reflexion des eigenen Handelns und der Handlungsrahmungen sowie für die reflektierte Diagnose und fallrekonstruktive Erschließung von Bildungsprozessen und -verläufen unhintergebar ist.“ (Bastian/Helsper 2000, S.177) Dieser zweite pädagogische Bereich, der situationsadäquates Handeln erfordert, ist nicht professionalisierbar, da er nur „individuell-subjektiv ermittelt und begründet werden kann“, verweist aber doch durch die „Authentizität individuell verantwortlichen Lehrerhandelns auf Professionalität“ (vgl. Hertrampf/Herrmann 1999, S.66). Darauf primär angewiesen zu sein, kann als besondere Last des Hauptschullehrers bezeichnet werden.

Sowohl Urbans in Kap. 5 dargelegte Untersuchungen zu Copingstrategien als auch Hertrampf/Herrmanns Studien zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen unabhängig von den Erhebungsverfahren eine hohe Übereinstimmung in den Befunden. Mit Blick auf eine die Dignität der Praxis würdigende Tatbestandsbesinnung sollten deshalb solche Forschungsergebnisse zur Selbsteinschätzung von effizienten Persönlichkeitsmerkmalen für Zwecke der Studienberatung genutzt werden. „So wie der *Ton*, den der Musiker *macht* (und nicht die Noten), so initiiert die *Person* des Lehrers (und nicht der „Stoff“ oder

gar der Lehrplan) das *Interesse* am Lernen, ohne das bekanntlich Lernen gar nicht stattfindet; ohne das geeignete *Medium* der Präsentation und Vermittlung bleibt die Sache selber in der Regel – stumm, weil sie belanglos bleibt.“ (Herrmann 2000, S.17)

10.3. ZUR PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRERBILDUNG

10.3.1. NOTWENDIGE AUFKLÄRUNG

Der Tatbestand, dass die Person des Lehrers sowie die personalen Beziehungskonstellationen und -prozesse zwischen Lehrer und Schüler für die Effizienz der sozialpädagogischen Kompetenz nicht substituierbar, sondern konstitutiv sind, erfordert eine Diskussion in Richtung einer notwendigen Aufklärung. Damit sollten „Fragen der Personalrekrutierung und der Personalentwicklung einen zentralen Punkt in der derzeitigen Reformdebatte ausmachen“ (Herrmann 1999, S.41).

„Die Rekrutierung der Lehrer ist ebenso wichtig wie ihre Ausbildung. Wer Kinder nicht mag, keine Freude daran hat, ihnen etwas beizubringen, sollte nicht durch Lehrerausbildung dazu gebracht werden, sich und anderen dieses Interesse vorzutäuschen.“ (vgl. Hentig 1981, S. 265) Auf den heutigen Hauptschullehrer übertragen, müsste dieser Satz lauten: Wer vernachlässigte verhaltensauffällige Jugendliche nicht verkräftet und deshalb keine Freude daran hat, mit ihnen zusammen zu sein und sie pädagogisch zu fördern, sollte nicht den Beruf des Hauptschullehrers ergreifen.

Für den Beleg personaler Qualifikationen bietet sich als mögliche Maßnahme eines Berufseignungstests ein Praktikum vor dem Studium an. Der für musische Studienrichtungen voraussetzungspflichtige Begabungsnachweis sollte bei allen

nicht erlernbaren Kompetenzen eingefordert werden. Für die Zulassung zum Lehramtsstudium jedoch genügt das Abitur. „Im Unterschied zur sportlichen, künstlerischen oder musikalischen Eignung ist also für den Lehramtsstudenten die erzieherische und die damit unlösbar gekoppelte charakterliche Eignung kein Gegenstand einer Prüfung bei der Zulassung zur Berufsausbildung. Diese Zulassungspraxis läßt die Erfahrungstatsache unberücksichtigt, daß nicht jeder, der die verlangte Berufsausbildung vorschriftsmäßig absolviert hat, auch für den Schuldienst geeignet ist.“ (Brezinka 1993, S. 189)

Besonders der Hauptschullehrer, der für das Gelingen seiner Arbeit weit mehr als alle anderen Lehrer auf sozialpädagogische Kompetenzen angewiesen ist und darüber hinaus nicht auf eigene diesen Schultyp betreffende Erfahrungswerte zurückgreifen kann, wird fehlende pädagogische Begabung mit traumatischen Praxiserlebnissen büßen müssen. Die häufig auftretenden erziehungsfremden Berufswahlmotive der Lehramtsstudenten wie Ersatzstudium, Fachlehrertätigkeit, Freizeit und ökonomische Sicherheit, erhöhen das Risiko der Berufsverfehlung. „Natürlich können auch aus diesem Personenkreis geeignete Erzieher hervorgehen. Wesentlich ist hier nur, daß die pädagogische Berufseignung nicht rechtzeitig geprüft wird, sondern daß es dem Zufall überlassen bleibt, ob sie vorhanden ist oder nicht.“ (Brezinka 1993, S. 190)

Ein Praktikum vor dem Studium von mindestens drei Monaten in sozialen Brennpunkten - Kinder- und Jugendheimen, sozialem Dienst, Jugendgefängnissen usw. - ermöglichte durch das Leben und den Umgang mit jungen Menschen einen rechtzeitigen Belastungstest. Nur wer eine solche personale Herausforderung besteht und immer noch positive Emotionen gegenüber Jugendlichen entwickeln kann, sollte ein Hauptschullehrerstudium anstreben. Kein Mensch möchte einen Beruf ergreifen, der ihn personal überfordert und deshalb psychosomatisch leiden läßt. Die Reflexion der

eigenen Persönlichkeitsstabilität ist aber nur über die schonungslose Konfrontation mit der Realität möglich.

Schließlich sollten Einstellungsentscheidungen im Lehrerberuf nicht mehr allein auf die Examensnoten, sondern auch auf andere Auswahlkriterien (z.B. außerschulische Berufs- oder Auslandserfahrungen) gegründet sein. Wichtige Aspekte wie Belastbarkeit und Ausstrahlung sowie kommunikative Kompetenz oder Flexibilität lassen sich erst in der Berufspraxis erkennen. Die von der Kultusministerkonferenz 1998 eingesetzte „Gemischte Kommission Lehrerbildung“ hält eine diesbezügliche Weiterentwicklung ausdrücklich für wünschenswert und empfiehlt, neben den Examensnoten auch andere für die Prognose des künftigen Berufserfolgs relevante Gesichtspunkte bei der Lehrereinstellung zu berücksichtigen. Hierfür müssten qualifizierte Entscheidungsverfahren entwickelt werden. Aber auch dann ist nicht sichergestellt, dass nur Bewerber in den Schuldienst gelangen, die den Anforderungen des Berufsalltags gerecht werden. „Deshalb müssen die Einstellungsbedingungen so geregelt werden, dass aus negativen Beobachtungen während der ersten Phase der Berufstätigkeit auch Folgerungen gezogen werden können.“ (Terhart 2000/b, S.146)

10.3.2. NACHWEIS VON BERUFSETHIK

Für die Professionalisierung sozialpädagogischer Kompetenz ist das Vorhandensein einer Berufsethik grundlegend. Indem der Lehrer oft entscheidenden Einfluss auf den weiteren Lebensweg der ihm anvertrauten Schüler ausüben kann, ist es seine Pflicht, „Verantwortung für die gemeinsamen Regeln des Handelns“ (Hentig 1996a, S.98) zu übernehmen. Die christlich orientierte Pädagogik, in deren Leitsatz die Bejahung des Schülers in seiner Art oberste Priorität hat, verweist auch auf die Verantwortung des

Pädagogen in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit verbindet Oser in neuerer Zeit als grundlegende Dimensionen für das Berufsethos einer verantwortungsvollen Lehrperson. „Ihr pädagogisches Ethos ist getragen von der Überzeugung, daß sie sich gerade an solchen Problemen engagieren muß, weil sie das eigentliche Pädagogische des Berufsfeldes ausmachen.“ (Oser/Althof 1994, S.420) Solche Lehrer werden von den Schülern geschätzt, weil sie sie ernst nehmen und auf keinen Fall demütigen.

Eine derartige Berufsethik wird in anderen professionellen Berufen „durch Selbstkontrolle auf der Grundlage eines festgelegten Verhaltenskodex, über dessen Einhaltung die Berufsverbände wachen“ (Schwänke 1988, S.218), überprüft. Insofern stellt sich die Frage, ob es sich bei dem Beruf der Lehrer überhaupt um einen professionellen handelt. Die Beamtengesetze Deutschlands tangieren kaum berufsethische Fragen. Eine explorative Umfrage bei den deutschen Lehrerverbänden von Schwänke bestätigt ein geringes Interesse an berufsethischen Fragen. „Von einer dezidierten Berufsethik für Lehrer kann daher zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht gesprochen werden. Damit ist ein zentrales Kriterium der Professionalisierung nicht erfüllt.“ (Schwänke 1988, S.219)

Da die Berufsverbände der Lehrer sich hauptsächlich für wirtschaftliche und berufliche Interessen ihrer Mitglieder einsetzen, unterscheiden sie sich nach Schwänke in drei wichtigen Punkten von professionellen Berufsverbänden: „Sie haben keinen formellen Einfluss auf die Inhalte der Ausbildung, sie sind an der Rekrutierung des Lehrernachwuchses für den Schuldienst nicht beteiligt, und sie sind nicht berechtigt, die Angelegenheiten der Berufsgruppe in Form von Selbstverwaltung zu regeln.“ (Schwänke 1988, S.219) Durch die Verteilung der Kulturhoheit auf die einzelnen Bundesländer und den Beamtenstatus der Lehrer wird der für professionelle Berufsverbände kennzeichnende autonome

Handlungsspielraum verhindert. Trotz dieser Beeinträchtigung von potentiellen Einflussnahmen könnten Lehrerverbände sich mehr für die Professionalisierung des Lehrerberufs einsetzen. Die Modalitäten des Lehrerberufs reflektierend sollten sie:

- die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrer fördern
- Einfluß auf die Qualifikationsanforderungen an den Lehrernachwuchs gewinnen
- auf eine Stärkung der Autonomie der Lehrer hinwirken
- berufsethische Prinzipien formulieren und deren Einhaltung kontrollieren
- im Interesse einer klientenbezogenen Professionalisierung für die Belange der Schüler eintreten. (vgl. Schwänke 1988, S.219).

10.3.3. SOZIALPÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG

Die zunehmend defizitär verlaufenden familialen Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden müssen im Interesse der Klientelkarrieren systemisch kompensiert werden. Eine diesbezüglich denkbare schulische Lösung könnte die gemeinsame, sich ergänzende Arbeit von Lehrern und Sozialpädagogen bieten. Wünschenswert und im Sinne des hohen Vertrauensanspruchs Jugendlicher aber wäre die Verbindung unterrichtlicher und erzieherischer Kompetenz in einer Person, in einem Pädagogen nämlich, der die schulischen Exklusionseffekte nicht deligiert, sondern als seinen eigenen Aufgabenbereich definiert. Obwohl der Gesetzgeber im Kinder- und Jugendhilfegesetz die Erziehungsverantwortung ausdrücklich der Familie zuschreibt und die Schule bezeichnenderweise nicht einmal erwähnt, muss der in der Schule tätige Pädagoge seiner Verantwortungspflicht nachkommen, indem er kompensatorisch Erziehungshilfe leistet.

Die schulischen Sozialisationsprozesse verursachen die Herausforderung sozialpädagogischer Lehrerkompetenz. Die pädagogische Beziehung wird hier hauptsächlich von dem Weg zur gemeinsamen Sache, in der Vertrauensgewinnung bestimmt. Pädagogische Professionalität offenbart sich dabei in der Herbeiführung von Lernbereitschaft für eine Sache, deren eigener Raum dadurch erheblich reduziert wird. In einer solchen pädagogischen Beziehung zeigt sich ein reziprokes Verhältnis von Weg und Ziel, da diese Jugendlichen erst lernen müssen, „ihre allgemeinen emotionalen Bedürfnisse auf einen begrenzten rationalen Zweck hin zu konzentrieren“, denn „unser gesellschaftliches Leben ist dringend darauf angewiesen, daß wir unsere Bedürftigkeit nicht allen Menschen an allen sozialen Orten entgegenbringen, sondern entsprechend den jeweiligen Situationen und Rollen differenzieren“. (Giesecke 1996a, S. 122)

Die notwendige Einforderung sozialpädagogischer Kompetenzen verweist für die Aneignung sozialpädagogischer Sichtweisen und Kenntnisse auf grundlegende Veränderungen in der Lehrerausbildung. So sollten z.B. besonders die wissenschaftlich erforschten Ursachen und Zusammenhänge menschlicher Aggressivität vermittelt werden. Wenn Kinder durch negative familiäre Umstände ohne Gefühl von Liebe und Geborgenheit aufwachsen und infolgedessen Misstrauen und Abwehr entwickelt haben, dann muss der Lehrer vor der Verfolgung irgendwelcher speziellen Erziehungsziele eine menschliche Beziehung anbahnen. Diese setzt voraus, dass die ihm Anvertrauten ihr Misstrauen ablegen und Vertrauen zu ihm gewinnen. Das Vertrauen als Grundlage der pädagogischen Beziehung muss in solchen Fällen mühsam mit viel Geduld entfacht werden. Die Herstellung einer Vertrauensbasis als Fundament erzieherischen Handelns ist ein Grundprinzip von Erziehung generell. Ihre Verwirklichung bei vernachlässigten und seelisch geschädigten Heranwachsenden ist die schwierigste und bedeutungsvollste pädagogische Aufgabe schlechthin und in der Gegenwart die brisanteste, denn ohne

Vertrauen existiert keine Offenheit für erzieherische und bildende Einwirkungen. „In der Sphäre des Vertrauens tritt an die Stelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: der Zögling nimmt den Erzieher als Person an. Er fühlt, daß er diesem Menschen vertrauen darf; daß dieser Mensch nicht ein Geschäft an ihm betreibt, sondern an seinem Leben teilnimmt.“ (Buber 1995, S. 70)

Gerade wegen dieser unumgänglichen Vertrauensbasis für die erzieherischen Einwirkungen kann die sozialpädagogische Arbeit nicht – wie verschiedentlich gefordert – an Beratungslehrer, Sozial- oder Jugendhilfe verwiesen werden. Weg und Ziel, sozialpädagogische und fachdidaktische Tätigkeit, sind für ihre Wirksamkeit an eine Person gebunden. Sozialhilfeeinrichtungen können lediglich ergänzend eingesetzt werden, etwa bei der Beratung von institutionellen Konfliktlagen oder zu gezielter Einzelfallarbeit.

Für den Lehrer als Sozialpädagogen bestehen die Hauptaufgaben in der Entwicklung sozialer Verhaltensweisen des Individuums Schüler sowie seiner sozialen Integration innerhalb der Klasse. Diesbezüglich erscheinen zwei Bestimmungen für Sozialpädagogik als besonders wesentlich. „Erstens, daß Sozialpädagogik zwei Sachverhalte besonders in den Blick nimmt: (a) das Insgesamt der Lebensverhältnisse des jungen Menschen (sozialökologischer Aspekt) und (b) darin den Zusammenhang kognitiver, affektiv-emotionaler und handlungsbezogener Momente von Prozessen der Sozialisation und des Selbstwerdens (ganzheitlich-anthropologischer Aspekt); zweitens, daß sie auf dieser Basis eine besondere theoretische und praktische Sensibilität entwickelt für das Leiden von Kindern, Jugendlichen und anderen von Disqualifikation, Verelendung und Selbstentfremdung bedrohten oder betroffenen konkreten Menschen (Aspekte der Unterstützung und des advokatorischen Handelns).“ (Scarbath 1992, S. 145)

Für die sozialpädagogische Lehrerarbeit haben die beiden folgenden pädagogischen Professionalisierungskonzepte besondere Bedeutung.

10.3.3.1. DIMENSION DER THERAPIE

Es besteht an dieser Stelle die Notwendigkeit, auf psychoanalytische Begriffe zurückzugreifen, um die Lehrer-Schüler-Interaktion zu verstehen: Nach Oevermanns auf Resozialisierung abzielendem Therapieverständnis sind die diffusen Sozialbeziehungen, die Beziehungen zwischen ganzen Menschen, für die sozialpädagogische Wirksamkeit – wie schon ausführlich erörtert – maßgebend. Sie basieren auf einer spezifischen Form von Vertrauensbildung sowie extrem belastbaren, wechselseitigen affektiven Bindungen, da ein pubertierender Schüler seine Gefühle auf die Beziehung zum Lehrer überträgt. „Für ein professionalisiertes Lehrerhandeln wäre nun konstitutiv, die Gegenübertragungsgefühle ähnlich wie ein Therapeut einerseits innerlich zuzulassen und nicht von vornherein abzuwehren, andererseits aber nicht auszuagieren. Genau hier passieren vor allem in der pädagogischen Praxis die Strukturfehler aufgrund fehlender Professionalisiertheit.“ (Oevermann 1999, S.159) Pädagogisches Handeln umfasst also – besonders in der Hauptschule – neben der Wissens- und Normenvermittlung eine therapeutische Dimension, die wahrgenommen werden muss, da sie psychosoziale Defizite abbauen und so die psychosoziale Integrität der Schüler fördern kann.

Für eine therapeutische Professionalisierung des Lehrers schlägt Oevermann eine handlungstheoretische sowie handlungspraktische Lehrerbildung vor. Neben der Wissensvermittlung über pädagogisches Handeln und entwicklungspsychologische Kenntnisse legt er besonderen Wert auf die kunstlehreartige Einübung in das pädagogische Arbeitsbündnis. „Der Lehrer muß geübt und gewöhnt sein, den Schüler ernst zu nehmen und auf die

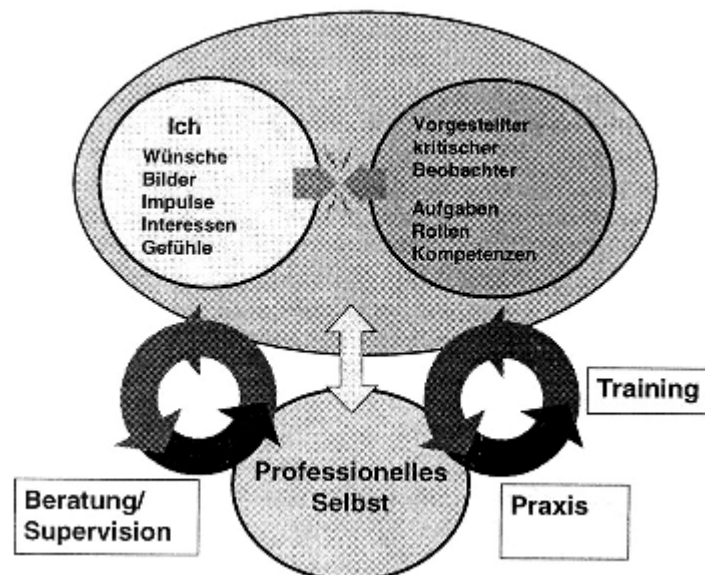
detaillierte Beobachtung seines Handelns zu vertrauen. Das geschieht am besten in der Kombination mit einer starken Komponente fall-exemplarischer und fallbezogener Aufschlüsselung von Materialien aus der Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung“. (Oevermann 1999, S.161) Während die pädagogische Kunstlehre im Referendariat vermittelt werden könnte, sollte die wissenschaftliche Ausbildung im Bereich der Fächer Pädagogik und Psychologie an der Universität stattfinden.

Auch Oevermann verweist neben diesen Professionalisierungsmöglichkeiten auf das Vorhandensein persönlichkeitsgebundener Dispositionen wie Spontaneität, Kreativität und Intuition als wichtige Voraussetzungen für effizientes Lehrerhandeln. Sein Anspruch auf Freiwilligkeit der therapeutischen Beziehung im Sinne einer Professionalisierung pädagogischen Handelns ist bei gesetzlicher Schulpflicht leichter zu postulieren als zu realisieren, zumal gerade die familiär vernachlässigten Kinder doppelt bestraft würden.

10.3.3.2. DAS PROFESSIONELLE SELBST

Neben dem handlungslogischen Professionalisierungsmodell von Oevermann sollte das den Handlungsprozess und die individuelle Repräsentanz des Handelnden kombinierende Modell von Bauer besondere Erwähnung finden. Er definiert eine pädagogisch professionell handelnde Person als eine, „die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für

Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich übernimmt.“ (Bauer 1999, S.15) Die Entstehung des professionellen Selbst hat ihren Ursprung in „den Versuchen des Handlungsträgers, zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden“ (Bauer 2000, S.64) Durch die konstante selbstkritische Reflexion der Realitätserfahrungen in den drei Bereichen Training (Schulpraktika etc.), Praxis und Supervision/Beratung kann sich das professionelle Selbst entwickeln.



Bauer 2000, S.65

Für die wissenschaftliche Lehrerbildung fordert Bauer als Konsequenz seiner Professionalisierungsforschung die Rolle der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin. Die Kluft zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handlungswissen wird als eine „produktive Differenz zwischen

einer erkenntnisorientierten und einer bewältigungsorientierten Sichtweise“ (Bauer 2000, S.67) gesehen. Auch Bauer unterstreicht „die große Bedeutung schwer fassbarer personaler Faktoren (Charisma, Liebe zum Kind, Verständnis, Autorität...) für die Effektivität des beruflichen Handelns“ (Bauer 2000, S.67).

10.4. PROFESSIONALISIERUNG UND SCHULENTWICKLUNG

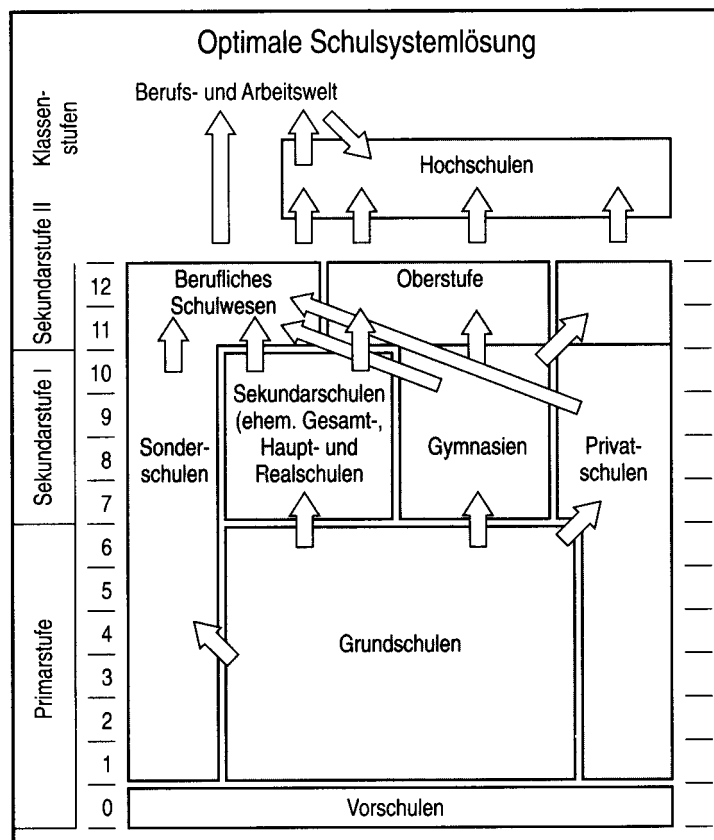
10.4.1. PROFESSIONALISIERUNG DES SCHULSYSTEMS

Die gegenwärtige Lehrerbildungsdebatte diskutiert u.a. folgende Entwicklungsoptionen: teilweise Verlagerung an Fachhochschulen, Verknüpfung der ersten Phase der Lehrerbildung mit gestuften Bachelor/Master-Studiengängen und eine von der Kommission „Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz entwickelte evolutionäre Optimierungsstrategie. Sowohl die Fachhochschullösung mit dem Ruf nach mehr Praxis, welche Sparmotive vermuten lässt, als auch der Bachelor/Master-Studiengang, der eine radikale Umgestaltung der Rahmenstruktur bedeuten würde, offenbaren keine Lösungen für die inhaltliche Lehrerbildungsproblematik, die Vermittlung fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenzen. „In allen Feldern ist eine anspruchsvolle wissenschaftliche Fundierung erforderlich. Dies erfordert eine Lehre, die disziplinen- und forschungsbasiert ist. Darüber hinaus können die Studierenden nur durch eine forschungsbasierte Lehre an forschendes Lernen herangeführt werden und auf diese Weise die Kompetenz zur Weiterentwicklung ihrer Schule(n) erlangen.“ (Terhart 2001, S.551) Der Verzicht auf anspruchsvolle Wissenschaftlichkeit, welche besonders bei der aktuellen Erziehungsproblematik Basis für alle Lehrämter sein sollte, müsse als Rückschritt gewertet werden. Es stellt sich die Frage, ob eine Veränderung innerhalb der bestehenden Strukturen nicht mehr Effektivität bewirken könnte. Als beispielhaft für durchgreifende Verbesserungsvorschläge, welche vermehrt

Schulforschung, pädagogische Studien sowie spezifische Kompetenz- und Entwicklungsprofile von Lehrern integrieren, nennt Terhart den Abschlußbericht der Kultusministerkonferenz (2000), den es aber umzusetzen gilt. Solche innovativen „Konzepte zur generellen Umgestaltung der Studienstruktur innerhalb der Universitäten“ (Terhart 2001, S.551) sind für die Hauptschullehrer von Bedeutung.

Viele Anzeichen verweisen auf die Zukunftslosigkeit der Hauptschule. Die stark sinkenden Schülerzahlen führten dazu, dass die meisten neuen Bundesländer, und seit 1996 auch das Saarland, die Real- und Hauptschule vereint als Sekundar-, Regel- oder Mittelschulen bis Klasse 10 weiterführen. Daraus folgernd werden auch keine Hauptschullehrer mehr die Restgruppen-Jugendlichen unterrichten, sondern – wegen der Ausdrucksneutralität bevorzugt – so genannte Sekundarlehrer. Für die Mehrzahl der Schüler wird es neben Privat- und Sonderschulen ein zweigliedriges Schulsystem geben, „eine Schulform, die unterrichtet und erzieht (Gymnasium), weil bei deren Schülern die Arbeitsteilung zwischen Familie (Erziehung) und Schule (Bildung) noch funktioniert, und eine Schulform, die erzieht und unterrichtet, für diejenigen Kinder, bei denen Bildung in ein hohes Maß von nachgereicherter Erziehung eingebettet werden muß (Sekundarschulen).“ (Struck 1996a, S. 235) Diese Zweigliedrigkeit, welche wie in anderen europäischen Staaten frühestens nach sechs gemeinsamen Grundschuljahren einsetzen sollte, würde die Ausgrenzung und Stigmatisierung der benachteiligten Jugend entschärfen und dadurch ihre Bildungschancen erhöhen helfen. Dies wird durch die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführte Studie PISA eindrucksvoll belegt. „Während in Deutschland die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff ist, gelingt es in anderen Staaten ganz unterschiedlicher geographischer Lage und kultureller Tradition, trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung, die Auswirkungen der sozialen

Herkunft zu begrenzen.“ (Baumert 2001, S.393) Darüber hinaus widerlegt diese Studie die häufig geäußerte Befürchtung, eine stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb sei mit einer Absenkung des Niveaus verbunden. „Eher deutet sich eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen wären.“ (Baumert 2001, S.393)



Struck 1996a, S. 234

Sowohl Gymnasial- als auch Sekundarlehrer sollten ein mindestens achtsemestriges wissenschaftliches Universitätsstudium mit intensiver Schul- und Unterrichtsforschung absolvieren müssen. Der mehr fachwissenschaftlich orientierten Ausrichtung des Gymnasiallehrers für den Oberstufenunterricht

stünde die mehr sozialwissenschaftliche Ausrichtung des Sekundarlehrers für die devianzpädagogische Arbeit gegenüber. Diesen verschiedenen Schwerpunkten würde nach einem gemeinsamen Grundstudium in verschiedenartigen Hauptstudiengängen Rechnung getragen. Ein als Eignungstest fungierendes Praktikum vor dem Studium sowie ein Praxissemester während des Studiums sollte für alle Lehramtsanwärter obligatorisch sein. Die sozialpädagogische Qualifizierung des Sekundarlehrers könnte durch ein Schwerpunktstudium in systemischer Pädagogik und humanistischer Psychologie neben dem Fachstudium erlangt werden. Studien zur Persönlichkeitsentwicklung wie Kommunikationstraining, Gesprächsführung, Konfliktmoderation oder Supervision müssten in das Studium integriert werden. Während der berufspraktischen Ausbildung in Schulpraktika und Referendariat, müssten von den Universitäten begleitend obligatorische Reflexionsmaßnahmen wie Fallbesprechungen oder Supervisionen durchgeführt werden. Auf diese Weise könnten nicht nur die Anforderungen während der praktischen Ausbildung reflektiert werden, sondern es kämen auch vielfältige Impulse aus der Praxis an die Hochschule, um die dortige Arbeit zu bereichern und zu korrigieren. Schließlich ermöglichten derartige Maßnahmen die notwendige biographische Selbstreflexion und dienten damit psychischer Entlastung. In autodidaktischer Haltung im Sinne einer Selbstsorge oder Selbstwirksamkeit ist es erforderlich, „sensibel zu sein für Umschlagstellen, wo aus dem Gefühl der Herausforderung ein Gefühl der Überforderung wird“ (Combe 2000, S.21).

Als Folge dieser Aufwertung der Sekundarlehrerausbildung interessierten sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch wieder mehr Männer für diesen Beruf, was den vor allem für die männliche Jugend verhängnisvollen Frauenüberhang unter den Lehrern reduzieren würde.

10.4.2. SCHULINTERNE PROFESSIONALISIERUNG

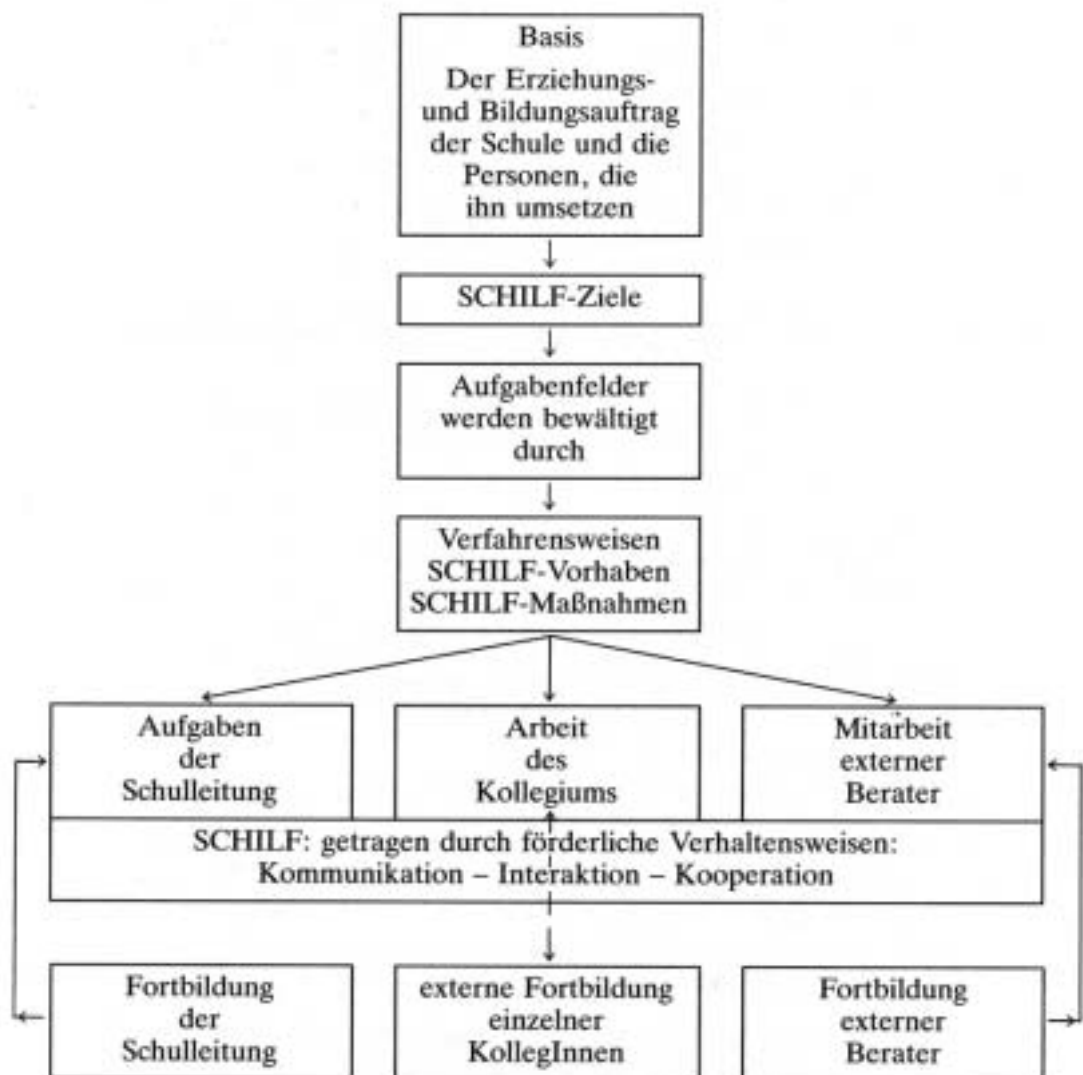
Auch schulinterne Reformprozesse können zu einer Reduzierung von psychosozialen Belastungen beitragen. Das pädagogische Konzept einer Schule, ihre Organisationsstruktur, Teamarbeit und schulinterne Fortbildung sollten situationsadäquate pädagogische Problemlösungskompetenzen schaffen.

Die gegenwärtige Tendenz zu mehr Autonomie der Einzelschule durch ein eigenes pädagogisches Konzept ist dialektisch zu betrachten, da sie einerseits eine wünschenswerte Kooperation des ganzen Kollegiums voraussetzt und andererseits die individualistische Lehrerautonomie einschränkt. Anhand von Untersuchungsergebnissen aus dem gesamten deutschen Sprachraum weist Altrichter nach, dass die Autonomisierung von Schulen für die Lehrerschaft eher belastend wirkt, jedoch „neue Sinnperspektiven“ erschließen kann. Er spricht von einem „Kulturbruch“, wenn „wichtige Charakteristika der traditionellen Verfassung von Schulen in den Qualitätsprojekten in Frage gestellt und durch den Widerstand gegen sie verteidigt werden“ (Altrichter 2000, S.151). Nach dem traditionellen Verständnis von Professionalisierung falle eine diesbezügliche Bewertung eher negativ aus, weshalb das Professionalisierungskonzept geändert werden müsse. Hierfür fordert er in Anlehnung an Terhart eine veränderte Lehrerbildung sowie eine Neustrukturierung von Lehrerarbeit mit schulinterner Lehrerfortbildung zur Kooperationsförderung und Reflexion.

Die schulinterne Lehrerfortbildung, genannt SCHILF, bedeutet horizontale Kommunikation, Interaktion und Kooperation der Lehrer einer Schule zum Zweck der gemeinsamen Arbeitsbewältigung. Auf der Basis des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule sowie der Personen, die ihn realisieren, soll SCHILF die Lehrerpersönlichkeit stärken, das Verantwortungsbewusstsein

vertiefen, die Arbeitsbedingungen und das Schulklima verbessern, die Unterrichts- bzw. Erziehungskompetenzen erweitern sowie die Motivations- bzw. Innovationsfähigkeit fördern. (vgl. Miller 1995, S.40)

SCHILF-Struktur



Miller 1995, S.39

Als Hinführung zu SCHILF erwähnt Miller verschiedene Fortbildungsmaßnahmen wie z.B. Pädagogischer Tag, Intervallseminare, pädagogische Ausschüsse, pädagogische Konferenzen, Teamarbeit. Für die in dieser Arbeit besonders interessierende Problematik der Erweiterung von Erziehungskompetenzen ist die im Konstanzer Trainingsmodell empfohlene Teamarbeit hervorzuheben. Das KTM (Tennstädt u.a.1987), ein von 1983-1987 entwickeltes und 2001 als „KTM kompakt“ (Dann/Humpert 2001) weitergeführtes Modell für effektivere Lehrerstrategien im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten, setzt auf integrative Selbsthilfe. Seine Ziele bestehen auf der kognitiven Ebene in der „Optimierung Subjektiver Theorien“ und auf der Verhaltensebene im „Einüben neuer Verhaltensmuster“ (vgl. Dann/Humpert 2002, S.215). Ein Lehrertandem, das seine bisherigen Verhaltensweisen reflektieren und ändern möchte, besucht sich gegenseitig im Unterricht und rekonstruiert anschließend diagnostisch die problematischen Unterrichtssituationen. Die Teamentwicklung kann jedoch nur gelingen, wenn die Partner sich emotional vertrauen und die Verunsicherungen gemeinsam bewältigen. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass bei zu unterschiedlicher sozialpädagogischer Kompetenz des Trainingstandems ein Umkehreffekt eintritt, indem das Schülerverhalten, welches sich stets an der stärkeren Autorität orientiert, die Mängel des kompetenzschwächeren Lehrers stigmatisiert und durch solche Negativbestätigungen verstärkt an seiner Psyche nagt.

Als Problem der schulinternen Fortbildung erkennt Miller die „fehlende wohltuende Distanz“ zwischen Schulalltag und Fortbildung. Außerdem wird es vielen Lehrern sehr schwer fallen, ihre persönlichen Schwierigkeiten den Kollegen zu offenbaren. Nicht zuletzt wird der zusätzlich benötigte Zeitaufwand die Begeisterung eines Kollegiums für SCHILF in Grenzen halten. Trotz der begrenzten Wirkungsmöglichkeiten von Lehrkräften hat niemand mehr Einfluss auf die Schulentwicklung als sie. Die notwendige Innovation in den Schulen

kann deshalb nur von den Lehrern selbst verwirklicht werden.

10.4.3. SCHULEXTERNE PROFESSIONALISIERUNG

Die hohen psychischen Belastungen des Lehrerberufs zwingen manche Lehrer zur Teilnahme an verhaltenstherapeutischen Entlastungsmaßnahmen außerhalb der Schule. Da Verhaltensänderungen immer auf der analytischen Auseinandersetzung mit tatsächlichem Verhalten basieren und Problemlösungen integrieren, soll hier die Supervision besondere Erwähnung finden. Supervision ist als eine Art berufsbegleitender Beratung zu verstehen. Sie kann helfen, den beruflichen Alltag aus der Distanz zu reflektieren, die Belastungen besser zu bewältigen, effektivere Handlungsstrategien für schwierige Situationen zu entwickeln und dadurch die Professionalität zu erhöhen. Indem Supervision den selbstkritischen Blick schärft, kann sie die Lehrer dazu motivieren, ihre Verhaltensweisen ändern zu wollen.

Aufgrund seiner lösungsorientierten Betonung scheint das von Holtz/Thiel zur Burnout-Thematik entwickelte Modell „LoB – Lösungsorientierte Beratung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern“ besonders erfolgversprechend für die Professionalisierung von Lehrerverhalten. Der lösungsorientierte Ansatz, welcher u.a. auf Überlegungen zu entsprechenden Modellen von Erickson (1954) und Watzlawick et al. (1974) zurückgeht, widmet sich der „Fokussierung auf Verhaltensaktiva, Kompetenzen und Ressourcen im Problemlöseprozeß“ (Holtz/Thiel 1996, S.169). Im Unterschied zur herkömmlichen Kompetenzorientierung, die Hilfe zur Selbsthilfe anstrebt, verfolgt dieses Konzept eine Ressourcenorientierung, „welche zum einen die individuellen Verhaltensmöglichkeiten des Einzelnen in den Blickpunkt des Interesses rückte und zum anderen die bisherigen Lösungsversuche und individuellen Bedürfnisse zum Ausgangspunkt erfolgreicher Lösungsstrategien

machte.“ (Holtz/Thiel 1996, S.170) Diese Entwicklungshilfe zu individuell realisierbaren Verhaltensänderungen leugnet nicht die Relativität zwischen Person und Handlung und verspricht dadurch Effizienz. Darüber hinaus lässt das – für die Psychotherapie durchaus nicht typische - zuversichtliche Anvisieren von Lösungen positive Grundhaltungen der Beteiligten vermuten. „Das positive Klima der Sitzungen, in denen Schwierigkeiten benannt werden, das problemorientierte Jammerwissen aber zugunsten konkreter Lösungsvorschläge zurückgedrängt wird, erleichtert den Blick für Veränderungsmöglichkeiten und künftige Handlungsperspektiven.“ (Holtz/Thiel 1996, S.188)

10.4.4. VISIONEN EINES HAUPTSCHULLEHRERS

ODER:

SEKUNDARLEHRER IN DER GANZTAGSSCHULE

Wenn hier vom Hauptschullehrer die Rede ist, dann nicht von dem Vertreter einer bestimmten Schulart, sondern von dem Lehrer, dessen Schüler die Restgruppe bilden der zuwenig geförderten, der vernachlässigten, der zu kurz oder zu spät gekommenen, der heute zunehmend von der Ausbildungsplatz- und Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen. Diese problematischen jungen Menschen existieren überall mit wachsender Tendenz, auch wenn ihnen – in Rheinland-Pfalz oder vielen neuen Bundesländern – durch den organisationspädagogisch klugen Verzicht auf die Hauptschule die räumliche Ausgrenzung erspart bleibt. Der Lehrer, der im Sinne der Nach- und Kompensationserziehung familiäre Defizite aufarbeiten und zu einer elementaren Sozialfähigkeit führen kann, wird dringender denn je benötigt. „Das Dilemma, einerseits aufgrund der Entwicklungen des Beschäftigungssystems die Anforderungen zu erhöhen, andererseits Nacherziehung leisten zu müssen, stellt höchste pädagogische Ansprüche“ (Schwark 1997, S. 17) an ihn. Für die

pädagogische Handlungsmöglichkeit und -fähigkeit muss ein Hauptschullehrer vor allem Interaktions- und Klassenlehrerkompetenz aufweisen. „Gerade bei verhaltensschwierigen und leistungsschwachen Schülern gilt, dass sie in der ersten Stufe einem anderen Menschen zuliebe besser werden wollen, und wenn ihnen das gelingt, tragen ihre Erfolgserlebnisse sie zunehmend zu sachbezogenen Motivationen, mit denen sie noch besser werden, sodass sie schließlich soviel Selbstvertrauen aufbauen, dass sie nicht mehr aus Furcht vor schlechten Noten, vor Selektion nach unten oder vor Strafen und bösen Gesichtern lernen, sondern aus Neugier und Interesse, um ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren, sowie aus perspektivischen Gründen, weil sie das Lernen in der Schule in einem Zusammenhang mit ihrem späteren beruflichen Leben zu sehen vermögen.“ (Struck 1997, S. 259f)

Klassenlehrerkompetenz bedeutet auch Bereitschaft, möglichst viele Fächer in der Klasse zu unterrichten, um damit ein tägliches Zusammensein von mindestens zwei bis drei Stunden zu gewährleisten und so die äußere Basis für eine pädagogische Beziehung zu schaffen. In der Hauptschule, in der die fachlichen Anforderungen eine untergeordnete Rolle spielen, bewirkt ein fachfremder Klassenlehrer, der von den Schülern geachtet und gemocht wird, weit mehr Lernerfolg als ein hochspezialisierter Lehrer ohne Schülerakzeptanz. Die Kumulation möglichst vieler Stunden bei möglichst wenig Lehrern sollte als obligatorische Auflage bei der Deputatsverteilung für eine Hauptschulklasse gehandhabt werden. „Schüler brauchen die Bündelung möglichst vieler pädagogischer Kompetenzen in möglichst wenigen Bezugspersonen; sie brauchen also eine Entspezialisierung der Lehrer an ihrem Arbeitsplatz, aber eine Professionalisierung in ihrer Ausbildung.“ (Struck 1996a, S. 203)

Für die kompensatorische Sozialerziehung der vernachlässigten Jugendlichen muss ein Lehrer auch bereit sein, außerunterrichtliche Bereiche zu erschließen. Tägliches Zusammenleben, gemeinsames Mittagessen sowie Zeit für Gespräche, wie es nur eine Ganztagschule anbieten kann, bilden die aus Sicht

der Verfasserin wünschenswerte Voraussetzung für die erstrebte sozialpädagogische Einflussnahme. Nicht nur die Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern auch das Sozialverhalten der Schüler untereinander sowie die persönlichen Umgangsformen können auf diese Weise gefördert werden. Der Aufenthalt an einer Ganztagschule bietet dem Jugendlichen ein geordnetes zweites Zuhause mit geregelterm Essen, Schutz vor weiterer Verwahrlosung, Schularbeiten mit professioneller Hilfe und auf der anderen Seite dem Lehrer eine ganzheitliche Schülerperspektive. Die umfassende Kenntnis der Schülerperson ermöglicht erst sozialpädagogische Hilfe.

Die Ersatzeltern-Funktion in der Schule sollte in der Regel jedoch nicht – mit Ausnahme von Telefongesprächen – auf das Privatleben des Lehrers übergreifen. Hierdurch könnten überflüssige Rivalitätsprobleme unter den Schülern entstehen, und die für die Professionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung notwendige Distanz würde verletzt. Außerdem benötigt ein Lehrer, der sich im Berufsleben voll und ganz einsetzt, ein weitgehend unbehelligtes Privatleben, um dort Kräfte schöpfend abschalten zu können.

Die pädagogische Effektivität des zukünftigen Sekundarlehrers korreliert mit der Einsatzmöglichkeit der Klassenlehrer- und Interaktionskompetenz oder, anders ausgedrückt, mit der Qualität und Quantität seines sozialpädagogischen Einsatzes.

Literaturverzeichnis

- Adler, A.: Psychotherapie und Erziehung
Frankfurt/M.: Fischer, 1982
- Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Die Zeit Nr. 1
Hamburg: Die Zeit, 1993
- Adorno, Th. W.: Tabus über den Lehrerberuf.
In: Gerner, B. (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1976
- Alisch, L.-M./ Baumert, J./ Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und
Professionalisierung
Braunschweig: Technische Universität, 1990
- Altrichter, H.: Schulentwicklung und Professionalität. In: Bastian, J./ Helsper,
W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf
Opladen: Leske&Budrich, 2000
- Anders, G.: Die atomare Drohung
München: Beck, 1981
- Arning, F.: Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. In: Bayer, M./
Bohnsack, F./ Koch-Priewe, B./ Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden
ohne Kompetenz?
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000
- Arnold, E./ Bastian, J./ Combe, A./ Leue-Schack, K./ Reh, S./ Schelle, C.:
Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. In: Carle, U./
Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd.2
Weinheim: Juventa, 1999
- Arnold, E./ Bastian, J./ Combe, A./ Schelle, C./ Reh, S.: Schulentwicklung
und Wandel der pädagogischen Arbeit
Hamburg: Bergmann&Helbig, 2000
- Auer, F.: Leistung und Gesundheit.
Der Weg zum körperlich-seelischen Gleichgewicht
München: Piper, 1979

- Aurin, K.: Erziehungstheorie - eine Bilanz.
In: Mut zur Erziehung – Beiträge zu einem Forum im
Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg
Stuttgart: Klett-Cotta, 1978

- Barsig, W. / Berkmüller, H. / Sauter, H. (Hrsg.): Lehrerpersönlichkeit in
Erziehung und Unterricht
Donauwörth: Auer, 1980

- Barth, A.-R.: Burnout bei Lehrern
Göttingen: Hogrefe, 1992

- Bastian, J.: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen
Professionalität
Opladen: Leske&Budrich, 2000

- Bastian, J./ Helsper, W.: Professionalisierung im Lehrerberuf
Opladen: Leske&Budrich, 2000

- Bauer, K.-O.: Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./
Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz
Opladen: Leske&Budrich, 2002

- Bauer, K.-O.: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung
für die Lehreraarbeit. In: Bastian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.):
Professionalisierung im Lehrerberuf
Opladen: Leske&Budrich, 2000

- Bauer, K.-O.: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst
von Lehrerinnen und Lehrern. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für
Pädagogik, Heft 3
Weinheim: Beltz, 1998

- Bauer, K.-O./ Kopka, A./ Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und
Lehreraarbeit
Weinheim: Juventa, 1999

- Bauer, K.-O./ Kanders, M.: Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst
der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff, H.-G./ Bos, W./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./
Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.11
Weinheim: Juventa, 2000

- Baumann, S.: Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule
Ansbach: Prögel, 1983

- Baumert, J./ Schümer, G.: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Stanat, P./ Tillmann, K.-J./ Weiss, M. (Hrsg.): PISA 2000
Opladen: Leske&Budrich, 2001
- Baur, J.: Kooperation Jugendhilfe und Schule
Heidelberg: Winter, 1997
- Beck, V.: Risikogesellschaft
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1989
- Beck, V. / Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1990
- Becker, P.: Der Trierer Persönlichkeitsfragebogen
Göttingen: Hogrefe, 1989
- Becker, P.: Psychologie der seelischen Gesundheit Bd. I
Göttingen: Hogrefe, 1997
- Becker, P. / Minsel, B.: Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 2
Göttingen: Hogrefe, 1986
- Becker, P.: Persönlichkeit von Lehrern und Schülern: seelische Gesundheit, Verhaltenskontrolle und damit zusammenhängende Eigenschaften. In: Roth, L. (Hrsg.) Pädagogik
München: Ehrenwirth, 1994
- Beckmann, H.-K.: Schule unter pädagogischem Anspruch
Donauwörth: Auer, 1983
- Bennack, J.: Organisation der Sekundarschule
In: Bennack, J. (Hrsg.): Taschenbuch Sekundarschule
Hohengehren: Schneider, 1995
- Benner, D.: Der Begriff moderner Kindheit bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1
Weinheim: Beltz, 1999

- Benner, D./ Tenorth, H.-E.: Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42
Weinheim: Beltz, 2000
- Birr-Chaarana, E.: Auf dem Wege zur pädagogischen Mitte. In: Herbig, M. (Hrsg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung
Frankfurt/M.: Lang, 1993
- Bloch, A.: The Battered Teacher. In: Today's Education, 66, 58-62
Washington, DC: Assoc., 1977
- Block, J.: Leistung und Leistungsstörung als universell gesellschaftliches Problem. In: Auer, F.: Leistung und Gesundheit. Der Weg zum körperlich-seelischen Gleichgewicht
München: Piper, 1979
- Böhm, N.: Das „Bild“ des Lehrers im Wandel der Geschichte. In Gröschel, H. (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht
München: Ehrenwirth, 1980
- Boenicke, R.: Von der Curriculumreform zur inneren Schulreform: oder: Können Schulen eine eigene Identität ausbilden? In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 2
Neuwied: Luchterhand, 1996
- Bopp, L.: Verschwiegenheit. In: Lexikon der Pädagogik Bd. 4
Freiburg: Herder, 1965
- Botkin, J.-W. / Elmandjra, M. / Malitza, M.: Das menschliche Dilemma
Wien: Molden, 1979
- Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft
München: E. Reinhardt, 1993
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft
München: E. Reinhardt, 1990
- Brugger, W.: Toleranz. In: Philosophisches Wörterbuch
Freiburg: Herder, 1976

- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen
Berlin: Berlin-Verlag, 1995
- Buber, M.: Reden über Erziehung
Heidelberg: Schneider, 1995
- Carle, U.: Was bewegt die Schule?
Hohengehren: Schneider, 2000
- Cherniss, C.: Jenseits von Burnout und Praxisschock
Weinheim: Beltz, 1999
- Chomsky, N.: Sprache und Geist
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1970
- Combe, A.: Überlegungen zum Belastungsbegriff und ein Balancemodell von Belastungen in Schulentwicklungsprozessen. In: Arnold, E./ Bastian, J./ Combe, A./ Schelle, C./ Reh, S.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit
Hamburg: Bergmann&Helbig, 2000
- Combe, A. / Buchen, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern
Weinheim: Juventa, 1996
- Combe, A./ Helsper, W.: Professionalität. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz
Opladen: Leske&Budrich, 2002
- Correll, W.: Lernpsychologie
Donauwörth: Auer, 1963
- Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis
Stuttgart: Klett-Cotta, 1996
- Cube, F. v.: Fordern statt verwöhnen.
München: Piper, 1997
- Dann, H.-D./ Humpert, W.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2
Weinheim: Beltz, 2002

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, M./ Bohnsack, F./ Koch-Priewe, B./ Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen Stuttgart: Klett, 1970
- Dieterich, R. / Elbing, E. / Peagitsch, I. / Ritscher, H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit München: E. Reinhardt, 1983
- Ditton, H.: Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2 Weinheim: Beltz, 2002
- Döring, K.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf Weinheim: Beltz, 1970
- Duden BD. 5. Fremdwörterbuch Mannheim: Duden, 1982
- Eckert, R.: Aggressive Gruppen. In: DV JJ (Hrsg.): Mehrfach Auffällige - mehrfach Betroffene Bonn: Forum-Verl. Godesberg, 1990
- Elbing, D. / Dieterich, G.: Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Befunde aus einer Fragebogenerhebung bei Lehrern verschiedener Schularten über Aspekte beruflicher Zufriedenheit und Schwierigkeiten. Universität, Auswertungsbericht Teil I München: Universität, 1982
- Elbing, D. / Dieterich, G.: Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Differentielle Akzente in der Bewertung der Berufssituation und beruflichen Tätigkeit. Universität, Auswertungsbericht Teil II München: Universität, 1984
- Elias, R.: Über den Prozess der Zivilisation Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980
- Erikson, E. H.: Gandhis Wahrheit Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977

- Eysenck, H.J. + Eysenck, M.W.: Persönlichkeit und Individualität. Ein naturwissenschaftliches Paradigma
München: Psychologie-Verlagsunion, 1987
- Feldmann, K.: Schüler helfen Schülern
München: Urban&Schwarzenberg, 1980
- Fend, H.: Schulkultur und Schulqualität. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34
Weinheim: Beltz, 1996
- Fend, H.: Sozialer Wandel, Lehrerleitbilder und Lehreraus- und -fortbildung.
Weinheim: Juventa, 1994
- Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen Bd. I
Bern: Huber, 1990
- Flaake, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern
Frankfurt/M.: Campus, 1989
- Flitner, A.: Ein Dialog über Antipädagogik. In: Westermanns pädagogische Beiträge, Heft 11
Braunschweig: Westermann, 1983
- Flitner, A.: Für das Leben - oder die Schule?
Weinheim: Beltz, 1987
- Flitner, A.: „Konrad, sprach die Frau Mama...“
München: Piper, 1985
- Flitner, A.: Noch mehr Mut zur Erziehung? Die Zeit Nr. 43
Hamburg: Die Zeit, 1981
- Flitner, A.: Reform der Erziehung
München: Piper, 1993
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik
Stuttgart: Klett, 1975
- Fölling-Albers, M.: Kindheit heute - Leben in zunehmender Vereinzelung.
In: Kinder heute - Herausforderung für die Schule
Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1989

- Fritsch, G. / Kozdon, B.: Erziehung in der „offenen Gesellschaft“
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990
- Fuchs, B.: Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998
- Furck, C.: Pädagogischer Bezug. In: Neues pädagogisches Lexikon
Stuttgart: Kreuz, 1971
- Garlichs, A. v. (Hrsg.): Schüler verstehen lernen
Donauwörth: Auer, 2000
- GEW - Lehrerzeitung Nr. 19
Stuttgart: GEW, 1984
- GEW - (Über-) Leben in der Hauptschule
Stuttgart: GEW, 1995
- Giesecke, H.: Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer
Professionalisierung. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische
Professionalität
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999
- Giesecke, H.: Die pädagogische Beziehung
Weinheim: Juventa, 1997
- Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf
Weinheim: Juventa, 1996/a
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da?
Stuttgart: Klett-Cotta, 1996/b
- Giesecke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1988
- Gößling, H.J.: Ethos und Kompetenz
Weinheim: Beltz, 2000
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz
München: DTV, 2001
- Grell, J. + M.: Unterrichtsrezepte
München: Hanser, 1979

- Grunder, H.V. / Bieri, T.: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften
Bern: Haupt, 1995
- Gudjons, H. / Reinert, G.-B.: Lehrer ohne Maske?
Königstein: Scriptor, 1981
- Gudjons, H.: Belastungen und neue Anforderungen. In: Bastian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf
Opladen: Leske&Budrich, 2000
- Günzler, C.: Ethik und Erziehung
Stuttgart: Kohlhammer, 1988
- Gutte, R.: Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand
Hamburg: Rowohlt, 1994
- Hacker, F.: Aggression. Die Brutalisierung der modernen Welt
Wien: Molden, 1971
- Häberlin, P.: Das Ziel der Erziehung
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1965
- Häcker, T.H.: Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen
Frankfurt/M.: Lang, 1999
- Haefner, K.: Die neue Bildungskrise
Basel: Birkhäuser, 1982
- Hauck-Bühler, B.: Kindheit und Jugend heute. In: Bovet, G./ Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis
Berlin: Cornelsen, 2000
- Havers, N./ Toepell, S.: Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2
Weinheim: Beltz, 2002
- Heitger, M.: Die dialogische Grundstruktur des Pädagogischen.
In: Petzelt, A.: Einführung in die pädagogische Fragestellung, Teil 2
Freiburg: Lambertus, 1963
- Hentig, H. v.: Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform

Stuttgart: Klett-Cotta, 1981

- Hentig, H. v.: Bildung
München: Hanser, 1996a
- Hentig, H. v.: Die Menschen stärken, die Sachen klären
Stuttgart: Reclam, 1999
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken
München: Hanser, 1993
- Hentig, H. v.: Was ist eine humane Schule?
München: Hanser, 1996b
- Herbart, J.F.: Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen der Pädagogik
Paderborn: Schöningh, 1957
- Herrmann, U.: Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. In: Bastian, J./
Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf
Opladen: Leske&Budrich, 2000
- Herrmann, U.: Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen. In:
Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2
Weinheim: Beltz, 1997
- Herrmann, U.: „Lehrer“ – Experte und Autodidakt. In: Carle, U./ Buchen, S.
(Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd.2
Weinheim: Juventa, 1999
- Hertrampf, H./ Herrmann, U.: „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. In: Carle, U./
Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd.2
Weinheim: Juventa, 1999
- Hillmann, K.-H.: Wertwandel: zur Frage soziokultureller Voraussetzungen
alternativer Lebensformen
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989
- Hinsch, R./ Ueberschär, B.: Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für
Lehrer und Lehramtsstudenten. In: Empirische Pädagogik
Landau: Empirische Pädagogik, 1998
- Hirblinger, H.: Pubertät und Schülerrevolte
Mainz: Matthias-Grünwald, 1992

- Hoff, E.-H.: Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit
Heidelberg: Asanger, 1992
- Holtz, K.-L./ Thiel, D.: LoB – Lösungsorientierte Beratung und Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Schlee, J.: Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer
Heidelberg: Winter, 1996
- Hopf, A.: Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer
München: Oldenbourg, 1997
- Hülshoff, T.: Das Handlungskompetenzmodell. In: WSB Heft 2
Bern: Huber, 1996
- Humpert, W./ Dann, H.-D.: KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“
Bern: Huber, 2001
- Hurrelmann, K.: Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche
Weinheim: Beltz, 1990
- Hurrelmann, K.: Warum Eltern zu Tätern werden. Ursachen von Gewalt gegen Kinder. In: Forschungsmittelungen der DFG Nr. 1
Bonn: Wiley-VCH, 1989
- Ingenkamp, K. / Jäger, R. / Petillon, H. / Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik Bd. I/II
Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1992
- Ipfling, H.-J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache
München: Ehrenwirth, 1974
- Ipfling, H.-J.: Pädagogische Autorität, pädagogischer Akt, pädagogische Liebe als Prinzipien des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Katzenberger, L.: Hygiene in der Schule
Ansbach: Prögel, 1979
- Ipfling, H.-J. / Peez, H. / Gamsjäger, E.: Wie zufrieden sind die Lehrer?
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995

- ISB: Oberste Bildungsziele in Bayern.
Artikel 131 der bayrischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht
München: Ehrenwirth, 1979
- Jensen, G.: Entfremdung in Gesellschaft und Erziehung.
In: Schulmagazin Nr. 12
München: Oldenbourg, 1985
- Jensen, G.: Persönlichkeit. In: Schulmagazin Nr. 4
München: Oldenbourg, 1982
- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
Stuttgart: Reclam, 1996
- Kern, P. / Wittig, H.-G.: Pädagogik im Atomzeitalter
Freiburg: Herder, 1982
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts.
In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik
Weinheim: Beltz, 1985
- Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft Bd. 1
Frankfurt/M.: Fischer, 1970
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung
Weinheim: Beltz, 2000
- Klosinski, G.: Macht, Machtmißbrauch, Machtverzicht im Umgang mit
Kindern und Jugendlichen
Bern: Huber, 1994
- Knoop, K. / Schwab, M.: Einführung in die Geschichte der Pädagogik
Heidelberg: Quelle&Meyer, 1981
- Koch, J.-J.: Lehrer - Studium und Beruf
Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 1972
- Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996
- Kohnen, R. / Barth, A.: Burnout bei Grund- und Hauptschullehrern.
In: Schulmagazin Nr. 10
München: Oldenbourg, 1990

- Koring, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns
Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1989
- Koring, B.: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999
- Kramis-Aebischer, K.: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung
im Lehrerberuf
Bern: Haupt, 1996
- Kultus und Unterricht: Bildungsplan. Vorwort für alle Schularten.
Lehrplanheft Nr. 2
Villingen-Schwenningen: Neckar, 1994
- Kultus und Unterricht: Neue Unterrichtsformen.
Sonderausgabe Nr. 9
Villingen-Schwenningen: Neckar, 1992
- Lang, R.: Schlüsselqualifikationen. Handlungs - und
Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz
München: DTV, 2000
- Leiss, W.: Die Grenzen der Bedürfnisbefriedigung.
In: Technologie und Politik, Heft 2
Hamburg: DGA, 1979
- Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1/2
Hamburg: Rowohlt, 1989
- Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen
Stuttgart: Klett, 1976
- Ludwig, P.: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen
Handelns. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4
Weinheim: Beltz, 2000
- Lückert, H.-R.: Die Autorität in der Erziehung.
In: Geissler, E.: Autorität und Freiheit
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1977

- Luhmann, N./ Schorr, K.E.: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986
- Mack, W. (Hrsg.): Hauptschule als Jugendschule
Ludwigsburg: Pädagogischer Verlag, 1995
- Maier, K.E. (Hrsg.): Pädagogisches Taschenlexikon
Regensburg: Wolf, 1978
- Maslach, C.: Die Wahrheit über Burnout
Wien: Springer, 2001
- Maurer-Wengorz, M.: Berufsethos von Lehrern - Schwerpunkte und Dimensionen
Frankfurt/M.: Lang, 1994
- Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden
Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 1994
- Mayr, J. / Eder, F. / Fartacek, W.: Mitarbeit und Störung im Unterricht, Strategien pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Heft 5
Bern: Huber, 1991
- Merkens, H./ Classen, G./ Bergs-Winkels, D.: Familiäre und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendzeit. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1
Weinheim: Beltz, 1997
- Merten, R.: Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5
Weinheim: Beltz, 2001
- Merz, J.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung.
Weinheim: Beltz, 1979
- Miller, R.: Schulinterne Lehrerfortbildung
Weinheim: Beltz, 1995

- Mogel, H.: Die Lehrerpersönlichkeit. In: Hinsch, R. / Jürgens, B. / Steinhorst, H.: Der Lehrer in Erziehung und Unterricht
Hannover: Schroedel, 1980
- Müller-Fohrbrodt, G. / Cloetta, B. / Dann, H.-D.:
Der Praxisschock bei jungen Lehrern
Stuttgart: Klett, 1978
- Müller-Fohrbrodt, G.: Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Zielsetzungen und Methodenvorschläge
Opladen. Leske&Budrich, 1999
- Muth, J.: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns
Heidelberg: Quelle&Meyer, 1962
- Nevermann, K.: Autonomie der Schule, Kompetenz der Lehrer, Partizipation der Eltern und der staatliche Bildungsauftrag.
In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft
Stuttgart: Klett-Cotta, 1987
- Nieke, W.: Kompetenz. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz
Opladen: Leske&Budrich, 2002
- Niemann, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf
Weinheim: Beltz, 1970
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie
Frankfurt: Klostermann, 1988
- Oelkers, J.: Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42
Weinheim: Beltz, 2000
- Oelkers, J.: Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1
Weinheim: Beltz, 1998
- Oelkers, J.: Pädagogische Ethik
Weinheim: Juventa, 1992

- Oelkers, J.: Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: Bayer, M./ Bohnsack, F./ Koch-Priewe, B./ Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000
- Oelkers, J.: Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43
Weinheim: Beltz, 2001
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999
- Oser, F. / Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung
Stuttgart: Klett-Cotta, 1994
- Oser, F.: Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34
Weinheim: Beltz, 1996
- Paul, J.: Levana oder Erziehungslehre (1807). In: Dietrich, Th. (Hrsg.)
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1963
- Petermann, F. / Petermann, U.: Training mit Jugendlichen.
Förderung von Arbeit- und Sozialverhalten
München: Psychologie-Verlagsunion, 1987
- Pfaffenberger, H.: Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz. In: Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Identität-Eigenständigkeit-Handlungskompetenz der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft
Münster: Lit, 2001
- Pfeiffer, H./ Rösner, E.: Mehr oder weniger Integration?
Entwicklungstendenzen der weiterführenden Schulen. In: Rolff, H.-G./ Bos, W./ Klemm, K./ Pfeiffer, H./ Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.11
Weinheim: Juventa, 2000
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit
Frankfurt/M.: Fischer, 1983

- Pratt, J.: Perceived Stress among teachers: The effect's of age and backgrounds of children taught. Educational Review, 30 (1), 3-14
Abingdon : Carfax, 1978
- Propositions pour L'enseignement de L'avenir élaborée à la demande de Monsieur le Président de la République par les Professeurs du Collège de France
Paris : Klincksieck, 1985
- Pulkkinen, L.: Zukunftsorientierung bei Jugendlichen. Untersuchung zur Multidimensionalität und Multidirektionalität der psychischen Entwicklung. Psychologie in Unterricht und Erziehung
Göttingen: Hogrefe, 1987
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik
Stuttgart: Klett-Cotta, 1995
- Rheinberg, F./ Minsel, B.: Psychologie des Erziehers. In: Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie
Weinheim: Beltz, 1994
- Richter, H.-E.: Eltern, Kind und Neurose
Stuttgart: Klett, 1972
- Rittelmeyer, C.: Wie entstehen Begabungen? In: Die Deutsche Schule, Heft 4
Weinheim: Juventa, 2000
- Rogers, C.R.: Person-zentriert
Mainz: Matthias-Grünwald, 1995
- Rogge, J.-U.: Pubertät. Loslassen und Haltgeben
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1999
- Rolff, H.-G. / Bauer, K.-O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. (Hrsg.):
Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9
Weinheim: Juventa, 1996
- Rolff, H.: Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur - Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen. In: Preuss-Lausitz, U. u.a. Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder
Weinheim: Beltz, 1983

- Rolff, H. / Zimmermann, P.: Veränderte Kindheit - Veränderte pädagogische Herausforderungen. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule
Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1988
- Rotermund, M.: Lehrerbildung für eine neue Schule. In: Benner, D.: u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4
Weinheim: Beltz, 2001
- Roth, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung
Hannover: Schroedel, 1967
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie Bd. 1:
Bildsamkeit und Bestimmung
Hannover: Schroedel, 1966
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie Bd. 2
Hannover: Schroedel, 1976
- Roth, H.-J.: Narzißmus, Selbstwertung zwischen Destruktion und Produktivität
Weinheim: Juventa, 1990
- Roth, L. (Hrsg.) Pädagogik
München: Ehrenwirth, 1994
- Rousseau, J.J.: Emile (1762). In: Rang, M. (Hrsg.)
Stuttgart: Reclam, 1998
- Rudow, B.: Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie; Heft 1
Bern: Huber, 1990
- Rudow, B.: Die Arbeit des Lehrers
Bern: Huber, 1994
- Sader, M. / Weber, H.: Psychologie der Persönlichkeit
Weinheim: Juventa, 1996
- Scarbath, H.: Träume vom guten Lehrer
Donauwörth: Auer, 1992

- Schiller, F.: Über den moralischen Charakter ästhetischer Sitten. In: Perfahl, J.: sämth. Werke Bd.5
München: Winkler, 1968
- Schiederer, F.: Zum Ethos des Lehrenden und Erziehenden.
In: Schulmagazin, Heft 1
München: Oldenbourg, 1994
- Schleiermacher, F.: Schleiermachers pädagogische Schriften, Vorlesungen 1826. Allgemeiner Teil. In: Platz, G. (Hrsg.)
Langensalza: Beyer&Söhne, 1902
- Schmitz, G.S./ Schwarzer, R.: Proaktive Einstellung von Lehrern. Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. In: Empirische Pädagogik, Heft 13
Landau: Empirische Pädagogik, 1999
- Schneider, K.: Der menschliche Lehrer. Zur Problematik der Lehrerpersönlichkeit. In: Adrion, D. / Schneider, K. (Hrsg.): Von Beruf Lehrer
Freiburg: Herder, 1979
- Schön, B.: Therapie statt Erziehung?
Frankfurt/M.: VAS, 1993
- Schröder, H.: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft
München: Ehrenwirth, 1985
- Schümer, G./ Weiß, M./ Steinert, B./ Baumert, J./ Tillmann, K.-J./ Meier, U.: Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Stanat, P./ Tillmann, K.-J./ Weiss, M. (Hrsg.): PISA 2000
Opladen: Leske&Budrich, 2001
- Schütze, Y.: Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42
Weinheim: Beltz, 2000
- Schurr, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung
Düsseldorf: Schwann, 1975
- Schwänke, U.: Der Beruf des Lehrers
Weinheim: Juventa, 1988

- Schwark, W.: Hauptschule entwickeln - wie kann es weitergehen?
In: Bildung und Wissenschaft, Heft 4
Ludwigsburg: Pädagogischer Verlag, 1997
- Schwarz, B./ Prange, K.: Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs
Weinheim: Beltz, 1997
- Schweer, M.: Vertrauen in der pädagogischen Beziehung
Bern: Huber, 1996
- Seitz, O.: Zum Lehrerbild bei Hauptschülern.
In: Schumann, W. (Hrsg.): In der Hauptschule unterrichten
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996
- Selg, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt?
Stuttgart: Kohlhammer, 1971
- Simmel, G.: Psychologie der Diskretion.
In: Dahme, H.-J. / Rammstedt, O. (Hrsg.): Schriften zur Soziologie
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1983
- Singer, K.: Die Würde des Schülers ist antastbar
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1999
- Somm, I.: Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. In:
Benner, D. u.a. (Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5
Weinheim: Beltz, 2001
- Spanhel, D. / Hüber, H.-G.: Lehrer sein heute - berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995
- Spiegel Spezial Nr. 2: Bericht des Club of Rome 1991:
Die globale Revolution
Hamburg: Spiegel, 1991
- Spranger, E.: Der geborene Erzieher
Heidelberg: Quelle&Meyer, 1958
- Stahl, U.: Professionalität und Zufriedenheit im Beruf
Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1995

- Stanat, P./ Kunter, M.: Kooperation und Kommunikation. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Stanat, P./ Tillmann, K.-J./ Weiss, M. (Hrsg.): PISA 2000 Opladen: Leske&Budrich, 2001
- Steig, M.: Handlungskompetenz. Kompetenzmodelle in der pädagogischen Praxis Norderstedt: STG, 2000
- Steiner, C.: Emotionale Kompetenz München: DTV, 2001
- Struck, P.: Die Kunst der Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996/b
- Struck, P.: Die Schule der Zukunft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996/a
- Struck, P.: Erziehung gegen die Gewalt Neuwied: Luchterhand, 1994/a
- Struck, P.: Erziehung von gestern - Schüler von heute - Schule von morgen München: Hanser, 1997
- Struck, P.: Neue Lehrer braucht das Land Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994/b
- Struck, P.: Pädagogische Bindungen Frankfurt/M.: Lang, 1984
- Struck, P.: Schul- und Erziehungsnot Neuwied: Luchterhand, 1993
- Tausch, R./ Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie Göttingen: Hogrefe, 1979
- Tausch, R./ Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person Göttingen: Hogrefe, 1998
- Tennstädt, K.-C./ Krause, F./ Humpert, W./ Dann, H.-D.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Bern: Huber, 1987

- Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999
- Terhart, E.: Lehrerbildung – quo vadis? In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4 Weinheim: Beltz, 2001
- Terhart, E.: Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 1994
- Terhart, E.: Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: Bastian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen: Leske&Budrich, 2000/a
- Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland Weinheim: Beltz, 2000/b
- Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.-J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen Frankfurt/M.: Lang, 1994
- Thiersch, H.: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen Stuttgart: Klett, 1969
- Tillmann, K.-J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit Hamburg: Bergmann&Helbig, 1995
- Treppe, P.: Rousseaus Emile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung Opladen: Leske&Budrich, 2000
- Trescher, H.-G. / Finger-Trescher, U.: Aggression und Wachstum Mainz: Matthias-Grünwald, 1995
- Trenz, G.: Interaktionsprozesse im Unterricht. In: Bovet, G./ Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis Berlin: Cornelsen, 2000

- Urban, W.: Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz
Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, 1984
- Urban, W.: Wechselwirkungen zwischen Unterrichtskompetenz und Copingverhalten bei künftigen Hauptschullehrern. In: Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden
Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 1994
- Veenmann, S.: Perceived problems of beginning teachers.
Review of educational research, 54 (2) 143-178
Washington, DC: Assoc., 1984
- Wagner, H.-J.: Eine Theorie pädagogischer Professionalität
Weinheim: Beltz, 1998
- Wahl, D.: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In:
Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2
Weinheim: Beltz, 2002
- Weber, E.: Erziehungsstile
Donauwörth: Auer, 1970
- Weidenmann, B.: Lehrerangst
München: Ehrenwirth, 1983
- Weinert, F.E./ Helmke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?
In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34
Weinheim: Beltz, 1996
- Weiss, C.: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklassen
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1971
- Weizsäcker, C.F. v.: Das Ende der Geduld
München: Hanser, 1987
- Wenzel, H.: Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und
Erziehungskompetenz. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz
Opladen: Leske&Budrich, 2002
- Weniger, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen
Pädagogik
Weinheim: Beltz, 1975

- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis
Weinheim: Beltz, 1964
- Wild, E./Wild, K.-P.: Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation.
In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1
Weinheim: Beltz, 1997
- Wild, E. Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von
Schülern. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4
Weinheim: Beltz, 2001
- Wild, K.-P./ Krapp, A.: Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. In:
Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4
Weinheim: Beltz, 1995
- Winkel, R.: Pädagogische Psychiatrie für Eltern, Lehrer und Erzieher
Hohengehren: Schneider, 1995
- Zeiher, H.: Die vielen Räume der Kinder.
In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder
Weinheim: Beltz, 1983
- Ziehe, T.: Zeitvergleiche
Weinheim: Juventa, 1991
- Zinnecker, J.: Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von
Kindern. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1
Weinheim: Beltz, 1997

LEHRER/INNEN FRAGEBOGEN

Dieser Fragebogen dient der Erforschung der personalen Belastung infolge der pädagogischen Herausforderungen für Lehrer/innen an Grund- und Hauptschulen. Er beinhaltet neben rein statistischen Erhebungen 75 Aussagen zu Ihren persönlichen Ansichten und Empfindungen als Pädagoge / Pädagogin. Allen Aussagen stehen die vier Antwortmöglichkeiten "immer", "oft", "manchmal" und "nie" gegenüber. Bitte kreuzen Sie jeweils die Antwort an, die den dazugehörigen Aussagesatz bezüglich Ihrer Person am treffendsten ergänzt. Beantworten Sie bitte möglichst alle Fragen, auch wenn Sie den Eindruck von Wiederholungen gewinnen sollten.

GESCHLECHT:

MÄNNLICH

WEIBLICH

KURS NR.

SCHWERPUNKT:

HS

ALTER

JAHRE

GS

SCHULORTGRÖSSE

NACH EINWOHNERN: unter 20.000

20.000 - 100.000

über 100.000

- | | immer | oft | manch-
mal | nie |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ich vermeide...persönliche Auseinandersetzungen mit Schülern / Schülerinnen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. In Verhaltensfragen habe ich...einen klaren Standpunkt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Im Umgang mit Schülern / Schülerinnen fühle ich mich...überfordert..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Wenn es darauf ankommt, kann ich mich...durchsetzen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ich glaube, meine Schüler/innen finden mich...sympathisch..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Der Unterricht verläuft...nach meinen Vorstellungen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Ich stelle meine Berufswahl...in Frage..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Private Probleme der Schüler/innen bemerke ich..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ich fühle mich den erzieherischen Anforderungen...gewachsen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Wenn ich an Unterricht denke, empfinde ich...Unbehagen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Bei der Ausübung meines Berufs bin ich...gut gelaunt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ich halte mich...für entscheidungsfreudig..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. In meiner Freizeit kann ich...gut abschalten..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ich neige...zu Gefühlsausbrüchen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	immer	oft	manch- mal	nie
15. Ich habe...Angst vor Schülern / Schülerinnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Meine pädagogischen Maßnahmen empfinde ich...als sinnvoll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich leide...unter Kopfschmerzen oder Magenschmerzen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich suche...Herausforderungen mit sogenannten "schwierigen Klassen".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich gebe...klare Verhaltensrichtlinien.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Im Umgang mit Schülern / Schülerinnen habe ich...Erfolgsenergebnisse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Im Unterricht handle ich...ruhig und überlegt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich habe...Freude an meinen Schülern / Schülerinnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Meine Schüler/innen verweigern...die Leistung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich lasse mir von den Schülern / Schülerinnen...zuviel gefallen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Schon beim Aufstehen freue ich mich...auf die Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich gehe...unbesorgt in den Unterricht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Bei Disziplinschwierigkeiten während des Unterrichts bin ich...auf Fremdhilfe angewiesen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich genieße...mein Berufsleben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich mag meine Schüler/innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Bei pädagogischen Maßnahmen bin ich...leicht zu beeinflussen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich sehe...die positiven Eigenschaften der Schüler/innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Wenn ich rede, hören die Schüler/innen...zu.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mein körperliches Wohlbefinden läßt...zu wünschen übrig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich sage den Schülern / Schülerinnen...offen meine Meinung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ich zweifle...an meiner pädagogischen Kompetenz.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Es fällt mir...schwer, Schüler/innen zu loben.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ich fühle mich...von Schülern / Schülerinnen persönlich verletzt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Nach dem Unterricht fühle ich mich...ausgelaugt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Wenn Schüler/innen mich als Person kritisieren, kann ich...offen darüber sprechen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	immer	oft	manch- mal	nie
40. Um mich bei Schülern / Schülerinnen durchzusetzen, benötige ich Unterstützung anderer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Das Verhalten meiner Schüler/innen beschäftigt mich...in der Freizeit....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. In meiner Freizeit bin ich...voller Aktivität.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Ich fühle mich...ungerecht beurteilt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Das Fehlverhalten von Schülern / Schülerinnen kann ich...verstehen....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Verantwortung zu übernehmen, motiviert mich.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ich fühle mich in meinem Beruf...voll einsatzfähig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Ich versuche..., das Selbstwertgefühl meiner Schüler/innen zu steigern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Ich nehme...wahr, was in der Klasse vor sich geht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Eigenwillige Schüler/innen bewirken in mir...positive Gefühle.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ich halte mich...für einen optimistischen Menschen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Ich bin Schülern / Schülerinnen gegenüber...zu leichtgläubig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Ich fühle mich...niedergeschlagen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Der Zusammenhalt der Klasse ist mir...besonders wichtig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. In meinen Stunden wird...gelacht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Ich interessiere mich...für die Elternhäuser meiner Schüler/innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Das Zusammensein mit Eltern ist mir...unangenehm.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Sehr viel Zeit des Unterrichts verliere ich...durch Disziplinprobleme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Mein Unterricht verläuft...ohne ausfallendes Schülerverhalten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Mich interessiert...das Privatleben meiner Schüler/innen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Ich fühle mich für das Verhalten meiner Schüler/innen...mitverantwortlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Ich traue mir...zu, das Sozialverhalten meiner Schüler/innen fördern zu können.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Ich ergreife...außerunterrichtliche Maßnahmen, um den sozialen Kontakt der Klasse zu stärken.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Ich verbringe...gerne Freizeit mit meinen Schülern / Schülerinnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Meine Schüler/innen arbeiten...engagiert mit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | immer | oft | manch-
mal | nie |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 65. Meine Schüler/innen zeigen mir..., daß sie mich mögen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Wenn Schüler/innen den Unterricht stören, greife ich...konsequent ein..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Ich zweifle...an meiner fachdidaktischen Kompetenz..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Durch das Studium an der PH erlangte ich...eine gute fachdidaktische
Vorbereitung für die Praxis..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Durch das Studium an der PH erlangte ich...eine gute sozialpädagogische
Vorbereitung für die Praxis..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Das Studienseminar ermöglicht mir...fachdidaktische Praxishilfen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Das Studienseminar ermöglicht mir...sozialpädagogische Praxishilfen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 72. Von meinen Mentoren erhalte ich...fachdidaktische Anregungen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Von meinen Mentoren erhalte ich...sozialpädagogische Anregungen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Ich unterrichte...ohne Disziplinprobleme in Hauptschulklassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Ich unterrichte...ohne Disziplinprobleme in Grundschulklassen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |