



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

MASTERTHESE
zur Erlangung des akademischen Grades
„Master of Education“, MEd

Hochschullehrgang mit Masterabschluss
„Verhaltensauffälligkeiten und Schule“

**Die Neue Autorität und ihre Auswirkungen
auf Belastungen im Lehrerberuf**
Wundermittel für Lehrpersonen?

vorgelegt von

Julia Maria Lengauer, BEd

Betreuung

Dr. Harald Reibnegger
Martina Weichselbaumer, BEd

Matrikelnummer
00520150

Wortanzahl
26.918

Linz, am 14.11.2021

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Belastungen im Lehrerberuf und mit der Frage „Welche Auswirkungen hat der Einsatz des Konzepts der Neuen Autorität in der Schule auf Belastungsfaktoren im Lehrerberuf?“. Dabei wird untersucht, wie Lehrkräfte vom Einsatz des Konzepts der Neuen Autorität in der Schule profitieren und ob es, bzw. wenn ja, welche Unterschiede es zu Kolleginnen und Kollegen gibt, die dieses Modell nicht anwenden.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Unterschiede der traditionellen und der neuen Autorität beleuchtet, sowie die Prinzipien des Konzeptes der Neuen Autorität nach Haim Omer vorgestellt. Anschließend wird auf verschiedene Theorien und Modelle der Belastung eingegangen und insbesondere die berufsspezifischen Arbeitstätigkeiten und -bedingungen aufgezeigt.

Der empirische Teil trägt zur Beantwortung der Forschungsfrage bei. Dazu werden sieben Lehrpersonen zu ihren Erfahrungen und Sichtweisen bezüglich Belastungen im schulischen Alltag befragt. Die dadurch gewonnenen Ergebnisse werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring (2002) ausgewertet. Die Resultate lassen darauf schließen, dass sich Lehrkräfte, die bewusst das Konzept der Neuen Autorität anwenden, weniger belastet fühlen, als die zweite Untersuchungsgruppe, welche nicht nach diesem Konzept handelt. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass sich Lehrpersonen, die nach der Neuen Autorität handeln, eindeutiger als Teil eines Teams wahrnehmen.

Abstract

This master thesis deals with the topic of strains in the teaching profession and examines the question: “What effects does the use of the concept of the New Authority in schools have on load factors in the teaching profession?”. It examines how teachers benefit from the use of the concept of the New Authority in schools and whether there are, or if so, what differences there are compared to colleagues who do not use this model.

The first part of the thesis provides a theoretical overview of the differences between the traditional and the new authority. Moreover, the main principles of the concept of the New Authority by Haim Omer are presented. Furthermore, various theories and models of stress are discussed and in particular job-related activities and working conditions are depicted.

The empirical part contributes to answering the research question. With the help of the qualitative content analysis according to Philip Mayring (2002), seven teachers are asked about their experiences and perspectives on stress in everyday school life. The results indicate that teachers who consciously apply the concept of the New Authority feel less burdened than the second study group, which does not act accordingly to this concept. In addition, the analysis and evaluation of the data showed that teachers who act accordingly to the New Authority envision themselves as part of a team.

2.7.2	Selbstkontrolle und Deeskalation	36
2.7.3	Transparenz und Öffentlichkeit	38
2.7.4	Unterstützung und Netzwerke	40
2.7.4.1	Kooperation im Kollegium	41
2.7.4.2	Kooperation mit Eltern	42
2.7.4.3	Kooperation mit Externen	44
2.7.5	Gegenüber, Protest und Widerstand	44
2.7.5.1	Präsenz und Beharrlichkeit	45
2.7.5.2	Ankündigung	45
2.7.5.3	Dokumentation	46
2.7.5.4	Das Schweigende Gespräch	46
2.7.5.5	Das Schul-Sit-in	47
2.7.6	Beziehungsgesten und Wiedergutmachung	47
3.	Belastung	49
3.1	Begriffsdefinitionen	49
3.2	Theorien und Modelle der Belastung	51
3.2.1	Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf nach Rudow	53
3.2.2	Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1995)	54
3.2.3	Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung nach Cramer, Friedrich und Merk (2018)	55
3.3	Arbeitstätigkeiten und -bedingungen des Lehrerberufs	57
3.3.1	Die Zweiteilung des Arbeitsplatzes und die unvollständig geregelte Arbeitszeit	58
3.3.2	Die prinzipielle Offenheit bzw. die Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung	59
3.3.3	Die Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“	60
3.3.4	Die „erzwungene“ Zusammenarbeit und das	

asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften	60
3.3.5 Die geringe Kontrolle über die Lehrerarbeit und die erzielten Effekte	61
3.3.6 Das Lehrerhandeln unter doppelter Kontingenz und die fehlenden Rückmeldungen über die Erfolge	62
3.3.7 Das Fehlen eines „Berufsgeheimnisses“	63
3.3.8 Die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs	64
3.4 Überblick über die Lehrerbelastungsforschung	65
3.4.1 Ergebnisse der Studie „Under Pressure“	67
4. Forschungsdesign	69
4.1 Methodische Herangehensweise	69
4.1.1 Problemzentriertes Interview	70
4.2 Deskription der Untersuchungsstichprobe	72
4.3 Datenerhebung	73
4.4 Datenaufbereitung	74
4.5 Datenauswertung	75
5. Ergebnisdarstellung	76
6. Diskussion	100
7. Ausblick	107
Literaturverzeichnis	109
Abbildungsverzeichnis	114
Anhang	114

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche in ihren prägendsten Jahren begleiten, ihre Begabungen fördern, Lust an neuen Themen wecken und ihnen Werte für das zukünftige Leben vermitteln. Die Aufzählung warum sich jemand für den Lehrerberuf entscheidet, könnte noch lange fortgesetzt werden und die Gründe dafür sind so vielfältig wie individuell. Auch wenn das Lehrersein zahlreiche positive Seiten mit sich bringt, klagen doch viele Lehrpersonen über zunehmende Belastungen und Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit. Dabei spielen die konstante Zunahme der von der Lehrkraft zu erfüllenden Tätigkeiten, die fehlende Unterstützung der oft selbst hilflosen Erziehungsberechtigten, sowie die Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle. Gleichzeitig tut die vielfach immer wiederkehrende negative öffentliche Darstellung von Lehrpersonen in den Medien ihr Übriges. Besonders während des Lockdowns aufgrund der Corona Pandemie wurde sichtbar, welche hohen Erwartungen der Lehrerberuf ausgesetzt ist.

Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Realität führt seitens der Lehrpersonen zunehmend zu dem Gefühl, den umfangreichen Anforderungen des Lehrerberufs nicht gerecht zu werden und zu der Gewissheit, den Schülerinnen und Schülern nicht die notwendige Betreuung zukommen können zu lassen. Daraus resultiert der Wunsch, Möglichkeiten zu finden, der eigenen Handlungslosigkeit zu entfliehen und die Kontrolle über immer häufiger auftretende, schwierige Situationen im Schulalltag zu behalten und somit auch Stressoren und belastende Faktoren zu reduzieren. Auch selber stand ich in den letzten Jahren des Öfteren vor für mich ausweglos scheinenden Situationen. Beim Austausch mit Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule, aber auch mit meinen Studienkolleginnen des Masterlehrganges „Verhaltensauffälligkeiten und Schule“, wurde mir klar, dass ich mit dieser Wahrnehmung nicht alleine bin. Analysiert man aktuelle Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zeigt sich ebenso, dass Veranstaltungen, die die Stärkung und Präsenz der Lehrerpersönlichkeit, das Setzen von Grenzen für Schülerinnen und Schülern, den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, sowie die Rückgewinnung der Autorität zum Thema machen, vermehrt angeboten werden. Somit wird deutlich,

dass das Bedürfnis nach Unterstützung groß ist. Die Entwicklung von Modellen, die neue Handlungsmöglichkeiten und Unterstützungsmaßnahmen anbieten, welche der Lehrperson das Gefühl der Kontrolle zurückgeben und gleichzeitig für eine Reduktion von Belastungsfaktoren sorgen, wird in den nächsten Jahren eine bedeutende Herausforderung für Verantwortungsträger und Verantwortungsträgerinnen im Bildungsbereich darstellen.

Verschafft man sich einen Überblick über die angebotenen Fortbildungen und Lehrgänge, sowie über die aktuelle Literatur, begegnet man früher oder später dem Konzept der Neuen Autorität nach Haim Omer. Dabei handelt es sich um einen systemischen Ansatz, der auf Beziehung und Kooperation aufbaut und es zum Ziel hat, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, sowie andere Menschen mit einer Führungsrolle, in ihrer Präsenz zu stärken (Omer, von Schlippe, 2017).

Auf der Suche nach neuen Handlungsalternativen stieß ich selbst auf dieses Konzept. Zusätzlich lernte ich die Grundzüge der Neuen Autorität in einer Lehrveranstaltung meines Masterlehrganges kennen. Seither hat mich dieses Konzept nicht mehr losgelassen und ich begann mich dafür zu interessieren, inwieweit der Einsatz der Neuen Autorität in der Schule zur Reduzierung von Belastungsfaktoren im Lehrerberuf beitragen kann. Daraus entwickelte sich die Forschungsfrage „Welche Auswirkungen hat der Einsatz des Konzepts der Neuen Autorität in der Schule auf Belastungsfaktoren im Lehrerberuf?“. Dabei soll untersucht werden, wie Lehrkräfte vom Einsatz der Neuen Autorität in der Schule profitieren und ob es, bzw. wenn ja, welche Unterschiede es zu Kolleginnen und Kollegen gibt, die dieses Modell nicht anwenden.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Unterschiede der traditionellen und der neuen Autorität beleuchtet, sowie die Prinzipien des Konzeptes der Neuen Autorität nach Haim Omer vorgestellt. Anschließend wird auf verschiedene Theorien und Modelle der Belastung eingegangen und insbesondere die berufsspezifischen Arbeitstätigkeiten und Arbeitsbedingungen aufgezeigt.

Der empirische Teil trägt zur Beantwortung der Forschungsfrage bei. Dies soll anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit Interviews von sieben Lehrpersonen bzw. Beratungslehrkräften an Mittelschulen und deren Berichten, Erfahrungen, sowie

Ratschlägen, versucht werden. Hier findet sich auch eine Beschreibung der durchgeführten empirischen Forschung, der methodischen Herangehensweise und der Untersuchungsstichprobe. Zudem werden die Datenerhebung, ihre Aufbereitung und die Datenauswertung dargestellt. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse.

2 Das Konzept der Neuen Autorität

2.1 Traditionelle und Neue Autorität

„Wir brauchen die Neue Autorität, weil die alte Autorität kaputt ist und wir gesehen haben, dass es ohne Autorität nicht geht.“ Dieser Eröffnungssatz von Haim Omer bei einem seiner Vorträge in Österreich wirft die Frage auf, was genau unter der „Neuen Autorität“ verstanden wird und wie sich diese von der „alten Autorität“ unterscheidet.

Seinen etymologischen Ursprung hat das Wort *Autorität* im lateinischen *auctoritas* und steht in Verbindung mit Alter, Weisheit, Ansehen, Würde, Ehre und Ruf (Helmer & Kemper 2004, S. 126).

Der Begriff Autorität erfährt die unterschiedlichsten Definitionen und wird auch in verschiedenen Bereichen undifferenziert gebraucht. Nach Meinung von Arendt (2015, S. 160) lässt sich dies darauf zurückzuführen, dass „wir in der modernen Welt kaum noch Gelegenheit haben, zu erfahren, was Autorität eigentlich ist [...].“

Denn mit „Autorität“, kann sowohl eine autoritäre Persönlichkeit gemeint sein, sie kann sich auf Handlungen und Vorgehensweisen beziehen (Adorno 1973) oder auch die Anerkennung von Autorität bedeuten (Arendt 2015). Bei letzterer Entsprechung geht es jedoch nicht um bestimmte Charaktereigenschaften oder Handlungsweisen einer Person, sondern es steht die Beziehung zwischen den Menschen im Fokus. Reichenbach (2011, S. 16) spricht dabei von einem „asymmetrische[n], aber letztlich wechselseitige[n] Anerkennungsverhältnis.“ Arendt (2015, S. 160) beschreibt die autoritäre Beziehung als hierarchisch und betont, dass dies von allen Beteiligten als legitim akzeptiert wird. Darüber hinaus kommt Arendt (ebd.) zu dem Schluss, dass Autorität „den Gebrauch jeglichen Zwanges [ausschließt]“ und das Überzeugen durch Argumente die Autorität unmöglich macht.

Auch wenn die vorangestellten Begriffserklärungen hauptsächlich positive Konnotationen aufweisen, so herrscht im pädagogischen Bereich Uneinigkeit. Der Begriff Autorität war vor allem im deutschsprachigen Raum einem ständigen Wandel unterzogen (Körner et al. 2019, S. 16). Im erzieherischen Bereich wird die „alte

Autorität“ mit der sogenannten „schwarzen Pädagogik“, die durch Gewalt, Machtausübung und Furcht geprägt ist, in Verbindung gebracht. Gehorsam und Disziplin wurden durch Maßnahmen wie körperliche Züchtigung und Bestrafung erreicht. Die Anerkennung solcher Methoden durch die Gesellschaft und die weite Verbreitung dieser Methoden in verschiedenen Institutionen, verstärkte die Position von Autoritätspersonen, wie zum Beispiel Eltern und Lehrkräften. Zudem wurde einer Person allein aufgrund der innehabenden Rolle, unabhängig von persönlicher Kompetenz und Leistung, unhinterfragt Autorität zugestanden (Fried 2017, S. 67ff; Omer & Schlippe, S. 24ff).

Die Ereignisse und Folgen des Zweiten Weltkrieges führten nicht nur zu politischen und sozialen Veränderungen, sondern auch zum Umdenken in den Erziehungswissenschaften (Steinkellner & Ofner 2017, S. 69; Helmer & Kemper 2010, S. 142f). Autoritäten wurden nicht länger bedenkenlos hingenommen und autoritäre Erziehung von Grund auf angezweifelt. Dies führte in den 1960er und 1970er Jahren zum Ansatz der antiautoritären Erziehung, die den partnerschaftlichen Umgang und die Gewährung von Freiraum in den Mittelpunkt stellte und Grenzen, sowie Forderungen an das Kind ablehnte. Forschungen dazu machten jedoch schon in den 1980er Jahren sichtbar, dass sich antiautoritär und permissiv erzogene Kinder anders entwickelten als angenommen. Entgegen dem eigentlichen Ziel konnte bei diesen Kindern vermehrt Frustration, Aggression, Drogenkonsum, Promiskuität, Schulabbruch und ein niedriges Selbstwertgefühl festgestellt werden. Das Versagen der traditionellen, autoritären Erziehung, als auch des antiautoritären, permissiven Modells, ließ eine zunehmende Verunsicherung in der Kindererziehung entstehen. In den 2000er Jahren führte dies auch zur Forderung, sich von Partnerschaftlichkeit in der Erziehung zu distanzieren und Disziplin wieder in den Fokus zu rücken (Omer & Schlippe 2017, S. 24ff). Das Konzept der Neuen Autorität versucht als Antwort auf die, in den letzten Jahrzehnten entstandenen Verunsicherungen zu fungieren und möchte „die Polarisierung zwischen dem ‚Entweder‘ der Disziplin und dem ‚Oder‘ der Partnerschaftlichkeit vermeiden.“

(ebd. S. 28). Zudem versteht sich die Neue Autorität als Alternative zur traditionellen Autorität, die den Prinzipien der Demokratie und Gewaltlosigkeit folgt (ebd.).

Um der Handlungsunfähigkeit, die zunehmend von Pädagogen und Eltern im Umgang mit Kindern und Jugendlichen beklagt wird, entgegenzuwirken, bedarf es dieser neuen Form von Autorität, die umsetzbare Handlungsaspekte anbietet (Lemme, Tillner und Eberding, 2009, S. 2). Steinkellner und Ofner (2017, S. 48) betonen zudem, dass diese Handlungsalternativen einerseits praxistauglich und einfach erlernbar sein, andererseits aber auch moralisch und ethisch vertretbar sein müssen.

Nachstehende Tabelle (Ruoff 2018, S. 25) verdeutlicht die Unterschiede zwischen der „traditionellen“ und der Neuen Autorität.

Traditionelle Autorität	Neue Autorität
Furcht / Distanz	Präsenz / Nähe
Kontrollverlust	Selbstkontrolle
Hierarchie / Machtgefälle	Netzwerk statt Einzelkämpfer
Vergeltungspflicht und Machtkampf	Deeskalation / Wiedergutmachung
Sofortige Reaktion / Konsequenz	Verzögerung und Beharrlichkeit
Isolation / Immunität gegenüber Kritik	Transparenz und Öffentlichkeit, eigene Fehler eingestehen
ICH	WIR
Eskalation	De-Eskalation

Abbildung 1: Unterschiede der traditionellen Autorität zur Neuen Autorität (Ruoff 2018, S. 25)

2.1.1 Entstehung der Neuen Autorität

Das Konzept der „Neuen Autorität“ wurde von Haim Omer nach dem Vorbild von Martin Luther Kings und Mahatma Gandhis Philosophie und Praxis des gewaltlosen Widerstands entwickelt und Mitte der 1980er Jahre in Israel eingeführt. Ende der 1990er Jahre gelangte das Modell durch die Zusammenarbeit mit Arist von Schlippe auch in den deutschsprachigen Raum (Lemme & Körner 2020, S. 11f). Die Verbreitung des Konzepts

in Österreich ist vor allem auf Hans Steinkellner und Stefan Ofner zurückzuführen (Omer 2017, S. 7). Anfänglich als Unterstützung für Eltern in schwierigen Erziehungssituationen konzipiert, wurde das Konzept auch für den Gebrauch in den Bereichen Schule, Jugendhilfe, Gemeinde und Unternehmen angepasst (Körner et al. 2019, S. 16).

2.1.2 Die Notwendigkeit der Neuen Autorität

Omer (2017, S. 27) ist der Ansicht, dass der Verlust der traditionellen, autoritären Erziehung und das Scheitern des antiautoritären Erziehungsstils, ein Vakuum erzeugte, welches zu einer zunehmenden Unsicherheit von Eltern und Pädagogen in der Erziehung und dem Umgang mit ihren Kindern und Jugendlichen führte. Diese Unsicherheit wurde durch folgende, teils erhebliche gesellschaftliche Veränderungen seit den 1980er Jahren begünstigt:

Zum einen durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, wie die sich immer weiter öffnende Armutsschere, den steigenden Populismus und die immerwährende Diskussion über Einwanderung. Zum anderen durch die schwerwiegende Bildungskrise, die unter anderem durch den Mangel an Bildungsgerechtigkeit gekennzeichnet ist und Erziehende aber auch Politiker überfordert. Ein weiterer Aspekt, der hier zu nennen ist, betrifft die Veränderung von Familienstrukturen. Während vor wenigen Jahrzehnten das Zusammenleben in großen Familienverbänden mit mehreren Generationen unter einem Dach noch durchaus üblich war, lasten erzieherische Tätigkeiten gegenwärtig oft auf nur einem Elternteil. Auch die riesige Palette an möglichen und teils sehr gegensätzlichen Erziehungsmodellen, welche unter anderem in Zeitschriften oder auch in eigenen TV-Formaten verbreitet werden, erzeugt Verunsicherung im pädagogischen Handeln (Körner et al. 2019, S. 17).

Eine weitere Veränderung, die Erziehende vor neue Herausforderungen stellt, ist das Aufkommen von neuen sozialen Medien und der Umgang mit solchen.

Die steigende Unsicherheit der Erwachsenen bleibt auch den Kindern und Jugendlichen nicht verborgen, die durch verschiedene, zum Teil auch gewaltsame, Vorgehensweisen versuchen ihren Willen zu erreichen. Die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit der

Erziehungsberechtigten beeinflusst die Beziehung zu ihren Schützlingen negativ und macht deutlich, dass viele Eltern und auch Pädagogen ihre Rolle in der Familie oder Institution verloren haben (Ruoff 2018, S. 24). Beobachtungen zeigen, dass Eltern zunehmend ihre Führungsposition in der Familie verlieren und somit nicht mehr in der Lage sind, ihren Kindern eine Richtung vorzugeben und ausreichend Schutz zu gewährleisten. Ein Grund für den Präsenzverlust könnte u.a. in der steigenden Fremdbetreuung in Krabbelstuben, Horten und Schulen liegen. Der Einsatz von verschiedenen Erziehungsstilen durch Eltern, Pädagogen und Lehrkräfte kann ein Anlass für Auseinandersetzungen sein. Auch die Zusammenarbeit mit Experten, wie zum Beispiel Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Jugendcoaches oder Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, kann die elterliche Position in der Familie schwächen. Eltern können sich durch eigentlich gut gemeinte Ratschläge von Experten als hilflos oder inkompetent erfahren. Zudem fühlen sich viele Erziehende durch die oft schon zahlreichen vorhergegangenen Anstrengungen müde und antriebslos und geben ihre Verantwortung freiwillig ab. Doch auch in der Schule ist der Verlust der pädagogischen Präsenz spürbar. Die Ursachen dafür sind mannigfaltig: Erweiterung der Tätigkeitsbereiche, steigende Ansprüche an die eigene Person, wachsende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit verschiedensten Verhaltensauffälligkeiten und das Gefühl von fehlendem Rückhalt. Darüber hinaus erleben Lehrkräfte ständig öffentliche Kritik (Körner et al. 2019, S. 18).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der sowohl die Präsenz der Eltern als auch die der Lehrpersonen schwächt, ist die oft mangelhafte Zusammenarbeit der zwei Parteien. Während Eltern dazu tendieren, die Lösung von in der Schule auftretenden Problemen an die Schule abzutreten und diese auch für Schwierigkeiten verantwortlich zu machen, beklagen Lehrkräfte vielfach die fehlende Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten. Die Kommunikation zwischen den beiden Seiten kann dadurch einzig aus Vorwürfen und Verteidigung bestehen (Ollefs & von Schlippe 2018, S. 40). Ollefs und von Schlippe (2018, S. 40) betonen, dass „beide Seiten, Eltern wie Pädagogen, sich in Vorwürfen erschöpfen und sich wechselseitig in ihrer persönlichen wie

professionellen Präsenz schwächen.“ Dies resultiert wiederum in der Verschlechterung der Beziehung zum Kind oder zum Jugendlichen.

Das bedeutendste Ziel des Konzepts der Neuen Autorität besteht somit darin, den Erziehenden zu helfen, ihre Präsenz zu erhalten oder aufs Neue zu erlangen. Dabei soll verhindert werden, dass Eltern oder Lehrkräfte ihre Rolle in der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen verlieren oder versuchen, diese durch Drohungen und Bestrafungen zu bewahren (Körner et al. 2019, S. 16). Die Botschaft, die dadurch vermittelt werden soll lautet (ebd.): „Wir geben dir nicht nach, und wir geben dich auch nicht auf.“

Durch, an den gewaltfreien Widerstand angelehnte, verschiedene Interventionsmaßnahmen, sollen Erziehende ihre Handlungsfähigkeit zurückbekommen. Dabei soll deeskalierendes Verhalten von Eltern und Lehrpersonen gefördert werden und somit der Kontaktabbruch und eine weitere Schwächung der Beziehung verhindert werden. Darüber hinaus verlangt das Konzept der Neuen Autorität von den Erziehenden eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber ihren Schützlingen. Diese wird von Omer und von Schlippe (ebd., S. 27) als „Wachsamer Sorge“ bezeichnet. Dies bedeutet, dass Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte schon vor der Entstehung von Problemen achtsam sind und dadurch mögliche Eskalationen entschärfen können oder darauf vorbereitet sind (ebd., S. 19).

Körner et al. (2019, S. 19) heben hervor, dass es sich bei den Ideen der Neuen Autorität nicht nur um ein Konzept, sondern eher um eine grundsätzliche Haltung handelt. Diese geht davon aus, dass das menschliche Verhalten immer in Abhängigkeit zu seinem Kontext steht und die dabei auftretenden Bedürfnisse und Gefühle der beteiligten Personen, wechselseitig operieren. Wenn also ein Kind auffälliges Verhalten zeigt, so kann dies als Reaktion auf die erfahrene Situation gesehen werden. Dadurch wird auch das Eskalationsmuster in dem bestimmten Kontext deutlich. Diese Haltung führt dazu, dass es bei den folgenden Handlungen zur Unterscheidung zwischen dem ungewünschten Verhalten und dem Menschen, der sich so verhält, kommt (Körner et al. 2019, S. 19). Diese Differenzierung ermöglicht eine Reaktion auf das Verhalten, ohne

dabei die Beziehung zwischen den betroffenen Personen zu gefährden. Weiterhin wird nach dem Grundsatz „Ich kann dein Verhalten nicht verändern, aber meines“ das Verhalten des Erziehenden reflektiert und geändert. Dem zu Grunde liegt die Annahme, die Veränderung des eigenen Verhaltens beeinflusse auch den Kontext, in dem das problematische Verhalten aufgetreten ist. Dies wiederum könne als Konsequenz, auch das problematische Verhalten des Kindes bzw. Jugendlichen ändern (ebd., S. 20).

Hier wird die Absicht der Neuen Autorität, nämlich die Wiedererlangung von Handlungsmöglichkeiten der Erwachsenen und ihr Auftauchen aus der erzieherischen Ohnmacht, klar. Eltern und Lehrkräfte tragen die Verantwortung für den Aufbau und Erhalt von Beziehungen und sollen, unabhängig vom Verhalten des Jugendlichen oder Kindes, handeln und reagieren können (ebd.).

Beim Modell der Neuen Autorität handelt es sich nicht um ein geschlossenes Konzept. Dies ermöglicht den Gebrauch von auch nur einzelnen Aspekten oder eine Kombination mit anderen Konzepten und Ansätzen. Es ist für jeden Einzelnen und jede Einzelne möglich, unabhängig von Kolleginnen und Kollegen oder Partnern und Partnerinnen, das Konzept in die Arbeit aufzunehmen bzw. die eigene Haltung danach auszurichten (Omer & Haller 2020, S. 13). Omer und von Schlippe (2017, S. 177) verfolgen mit ihrem Konzept jedoch auch den Aufbau eines großen Unterstützungsnetzwerks. Denn der Neuen Autorität liegt eine systemische Art zu Grunde und je mehr Personen nach den Ideen des Konzepts handeln, desto größer gestaltet sich der Effekt.

2.2 Die Neue Autorität im Kontext Schule

Warum die Neue Autorität auch in der Schule Einzug gehalten hat, wird in folgendem Zitat von Fried (2017, S. 73) deutlich:

Wir leben in schwierigen Zeiten. Vieles, was früher möglich war, ist heute verboten oder nicht geboten – für Lehrer. Vieles, was früher verboten war, ist heute nicht mehr unmöglich – für Schüler.

Die Erwartungen, die an Eltern und Lehrpersonen gestellt werden, haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Während in der Vergangenheit, die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Kindes und eine Vermittlung von basalen Werten und grundlegendem Wissen, als ausreichend angesehen wurden, stehen Erziehende gegenwärtig einer größeren Herausforderung gegenüber. Ein wichtiges Augenmerk soll auch auf die Persönlichkeitsentwicklung gelegt werden, um so mögliche Fehlentwicklungen und Niederlagen im späteren Leben zu verhindern. Denn auch wenn früher problematisches Verhalten eines Kindes, eher einer angeborenen Bösartigkeit und dem kindlichen Verhalten zugeordnet wurde, so wird ein solches Benehmen heute den Erziehenden zugeschrieben. Dadurch erhöht sich der Druck auf Eltern und Lehrkräfte enorm (Omer & Haller 2020, S. 18).

Ein weiterer Faktor, der sowohl Lehrkräfte als auch Eltern in ihrer Position als Erziehende schwächt, liegt im zunehmenden Einzelkämpfertum. Anders als früher, sind Eltern heute weniger im gesellschaftlichen Leben des Wohnortes verankert (ebd. 20).

Auch Lehrkräfte erleben sich vermehrt als Einzelkämpfer und fühlen sich von Eltern, aber auch von der Gesellschaft im Stich gelassen (Fried 2017, S. 71f). Lehrpersonen und Schulen sind häufig der Mittelpunkt von negativen Schlagzeilen und das oft darauffolgende „Lehrer-Bashing“ in den Sozialen Medien scheint sich zum Trend entwickelt zu haben (ebd.; Omer & Haller 2020, S. 17; Körner et al. 2019, S. 18). Fried (2017, S. 72) fordert daher:

Lehrer brauchen wieder den Rückhalt, die Legitimation der Eltern, Kinder zu sozialer Kompetenz zu erziehen, ihnen Regeln beizubringen, um miteinander gut auszukommen, sich behaupten zu lernen und auch einmal zurückzustecken. Schüler sollen lernen, im Team der Mitschüler Platz zu finden, an dem eine erfolgreiche schulische Karriere möglich ist.

Themen wie Differenzierung, Individualisierung, Digitalisierung, Inklusion und Förderung der sowohl stärksten und schwächsten Kinder in der Klasse, sind nur ein kleiner Auszug aus dem Erwartungskatalog, dessen unbedingte Umsetzung die Gesellschaft von Lehrkräften fordert. Dies führt nicht selten dazu, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in einem Dilemma wiederfinden, in dem es schwerfällt die richtigen

Handlungsoptionen zu erkennen und auszuwählen. Eine hohe Anzahl von Burnout gefährdeten und betroffenen Lehrpersonen ist die Folge. Um dem entgegenzutreten, versucht die Neue Autorität Handlungsaspekte zur Verfügung zu stellen und betont dabei auch die Bedeutsamkeit von gemeinschaftlichem Handeln und Unterstützungsnetzwerken (Fried 2017, S 72).

2.3 Modelle der Neuen Autorität

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Modelle des Konzepts der Neuen Autorität vorgestellt. Während des letzten Jahrzehnts, wurde das Konzept auf unterschiedliche Weise weiterentwickelt. Ein großer gemeinsamer Nenner ist jedoch in allen Modellen erhalten geblieben: Die Bedeutung des Aspekts „Werte und Haltung“, sowie der Fokus auf die Rolle der Präsenz (Körner et al. 2019, S. 20).

Steinkellner und Ofner (2017; zit. n. Körner et al. 2019, S. 21) veranschaulichen die grundsätzlichen Voraussetzungen für Erziehende, um sich selbst als wieder handlungsfähig zu erleben, in den „Sieben Säulen der Neuen Autorität“ (siehe Abbildung 2)

Säule 1 „Präsenz & Wachsame Sorge“ beschreibt die Bedeutung der (Wieder-) Gewinnung der Präsenz von Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen, sowie deren Aufmerksamkeit in Beziehungen, um eskalierende Situationen zu vermeiden. Zudem soll den Erziehenden klar sein, dass das Kind selbst für sein Verhalten verantwortlich ist und dies außerhalb des Kontrollbereiches des Erwachsenen liegt (Steinkellner & Ofner 2018, S. 49). „Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung“ (Säule 2) soll ermöglichen, Machtkämpfe zu umgehen und eine Zuspitzung von Konflikten zu verhindern. Durch „Unterstützungsnetzwerke & Bündnisse“ (Säule 3) zwischen Eltern und Lehrpersonen soll dieses Ziel einfacher erreicht werden und die Autorität mehr Sichtbarkeit und Stabilität erlangen. Kommt es trotzdem zu einer Fortsetzung des problematischen Verhaltens, so wird mit Maßnahmen des „Protests & Gewaltlosen Widerstands“ (Säule 4) gehandelt. Die Erziehenden treten dabei dem ungewünschten Verhalten mit

Bestimmtheit entgegen und stellen klar, dass ein solches Benehmen nicht länger akzeptiert wird. Dabei muss jedoch gleichzeitig die Beziehung zum Kind durch „Gesten der Wertschätzung & Versöhnung“ (Säule 5) gestärkt werden. Es soll deutlich werden, dass das Verhalten unerwünscht ist, nicht aber die ausführende Person. Durch „Transparenz & partielle Öffentlichkeit“ (Säule 6) wird die Vorgehensweise nach bestimmten Vorfällen sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Dadurch wird die Autorität von Erziehenden gesteigert und den Kindern und Jugendlichen vermittelt, dass sich Eltern und Lehrkräfte für ihren Schutz einsetzen und gegen problematische Verhaltensweisen entschieden einschreiten. Weiterhin können „Wiedergutmachungsprozesse“ (Säule 7) eingesetzt werden, die anstelle von Strafen und Sanktionen zum Tragen kommen (Steinkellner & Ofner 2018, S. 49ff).



Abbildung 2: Die „7 Säulen der Neuen Autorität“ (Steinkellner u. Ofner, 2017; zit. n. Körner et al. 2019, S. 21)

Auch im „Fischernetz“-Modell von Seefeldt und Frey (zit. n. Körner et al. 2019, S. 22) nimmt die Präsenz eine zentrale Position ein (siehe Abbildung 3). Diese wird wiederum von sechs „Netzpunkten“ gehalten und unterstützt. Der Punkt „Werte und Haltung“ bezieht sich auf die Reflexion der Erziehungsverantwortlichen über die eigenen Werte und die Bereitschaft, im Leben der Kinder und Jugendlichen eine bedeutende Rolle zu

spielen. Der Aspekt „Beziehung“ steht für Angebote seitens der Erwachsenen, um beziehungsfördernd einzugreifen. Die weiteren großen Bestandteile des Netzes „Gewaltfreie Widerstand“, „Deeskalation und Selbstkontrolle“, „Unterstützung und Netzwerke“, „Transparenz und Öffentlichkeit“ stimmen weitgehend mit dem Modell „der sieben Säulen der Neuen Autorität“ überein. Das Netz wird durch kleinere Elemente wie „Entschiedenheit und Führung“, „Beharrlichkeit“, „Schamregulierung“, „Wiedergutmachung“, „Versöhnung“ und „Wachsamer Sorge“ verdichtet. Wie auf der nachfolgenden Abbildung erkennbar, ist das Netz nicht vollständig und durch mehrere Fadenfolgen werden weitere Anknüpfungsmöglichkeiten geboten. Des Weiteren gibt dieses Modell keinen festen Ausgangspunkt vor und ermöglicht so einen Zugang über die unterschiedlichen Netzpunkte.



Abbildung 3: Netz der Neuen Autorität (Seefeldt und Frey 2018; zit. n. Körner et al. 2019, S. 22)

Dem Modell von Lemme und Körner (Lemme & Körner 2020, S. 51ff) liegt eine systemische Sichtweise zugrunde (siehe Abbildung 4). Sie gehen davon aus, dass sich ein

System „anhand von wechselwirkungsbedingten und zirkulären Zusammenhängen entwickelt.“ (ebd. S. 9) Auch dabei steht die Präsenz, und zwar auch in der Form von erlebter (Selbst-) Wirksamkeit, im Fokus. Während die Aspekte „Selbstführung/Deeskalation“, „Transparenz/Öffentlichkeit“, „Unterstützung/Netzwerke“, „Gesten der Beziehung und der Verzeihung/Versöhnung/Wiedergutmachung“ auch hier feste Bestandteile sind, so enthält dieses Modell im Element „Haltung/Werte“ noch den Zusatz „Entscheidung“. Dies zeigt, dass hier der Begriff der Autorität als Haltung angenommen wird und eine Reflexion dieser und der daraus gesetzten Handlungen voraussetzt. (Körner et al. 2019, S. 23; Lemme, Bojarzin & Tapaße 2011, S. 64). Der Bereich „Protest/Widerstand“ wurde um den Begriff „Gegenüber“ erweitert. Dadurch wird die Bedeutung des frühzeitigen und bestimmten Handelns hervorgehoben (Körner et al. 2019, S. 23). Die verschiedenen Haltungs- und Handlungsaspekte können dann am erfolgreichsten zum gewünschten Ziel führen, wenn sie als zusammengehörig und mit ihrem wechselseitigen Einfluss verstanden werden (Lemme et al. 2011, S. 65).



Abbildung 4: Haltungs- und Handlungsaspekte der Neuen Autorität (Lemme & Körner 2018, S. 73)

2.4 Das Prinzip der Präsenz

Da die *Präsenz* in allen vorgestellten Modellen eine zentrale Rolle spielt, wird dieser Aspekt im Folgenden näher betrachtet.

Die Präsenz kann als Grundbaustein des Konzepts der Neuen Autorität verstanden werden, aus dem mögliche Interventionen abgeleitet werden können und ohne den, die übrigen Aspekte bzw. Säulen nicht umsetzbar sind (Schönangerer 2018, S. 193; Omer & von Schlippe 2017, S. 28). Darüber hinaus bedeutet Präsenz, dass Erziehungsverantwortliche gewillt sind, eine zentrale Funktion im Leben ihrer Schützlinge zu übernehmen. Dabei geht es um die Annahme einer Haltung, die dazu befähigt, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zu begleiten und ihre Entwicklung aufmerksam zu verfolgen. Die Stabilität der inneren Haltung ermöglicht es den Erziehenden, auch schwierige Situationen und Verhaltensweisen zu bewältigen. Sie vermitteln durch ihr Handeln folgende Botschaften:

- Ich bin hier!
- Ich bleibe hier, auch wenn es schwierig wird!
- Ich werde nicht nachgeben, aber ich werde dich auch nicht aufgeben!
- Ich kämpfe um dich und um meine Beziehung zu dir, nicht gegen dich!
- Ich bleibe nicht allein! (Körner et al. 2019, S. 24)

Schönangerer (2018, S. 194) beschreibt die Präsenz als „roter Faden [...], mit dessen Hilfe jederzeit Orientierung und Sicherheit in ausweglos scheinenden Situationen gewonnen werden kann.“

Omer (2017, S. 204) nennt folgende vier Wirkungsbereichen der lehrerlichen Präsenz:

- die körperliche Präsenz
- die emotional-moralische Präsenz
- die Präsenz im Verhalten
- die zwischenmenschliche Präsenz

Diese pädagogische Präsenz kann auf der Ebene des einzelnen Lernenden, der ganzen Klasse oder der gesamten Schule geschehen. Dabei gehen Omer und Haller (2020, S. 37f) davon aus, dass eine Lehrperson, die auf allen drei Ebenen als präsent erlebt wird, von den Schülerinnen und Schülern auch als bedeutender eingestuft wird. Dies wiederum beeinflusst die Autorität des gesamten Schulteams positiv und erhöht ebenso das Sicherheitsgefühl in der Schule. Wenn Lehrpersonen, die in der Schule geltenden Vereinbarungen und Werte vereint nach außen hin vertreten und ihre Einhaltung auch mit Bestimmtheit durchsetzen, dann gestaltet sich auch die pädagogische Arbeit der einzelnen Lehrer innerhalb einer Klasse müheloser.

Omer und Haller (ebd.) betonen auch die Bedeutsamkeit der Bereitschaft von Lehrkräften, ihre Präsenz auch außerhalb ihrer eigenen Unterrichtsstunden oder den ihnen zugeteilten Pausenaufsichten, wahrzunehmen. Die Erfolgchancen der gesetzten Interventionen erhöhen sich mit dem Vorhandensein einer Lehrer-Schüler-Beziehung. Grundlegend dafür ist jedoch, dass die in der Schule beschäftigten Personen von den Schülerinnen und Schülern auch als solche erkannt werden. Dafür kann beispielsweise mit gemeinsamen Schulveranstaltungen, einer Vorstellung des Teams auf der Schulwebsite oder einem bestimmten Erkennungszeichen gesorgt werden.

2.4.1 Präsenz in der Klasse

Omer und Haller (2020, S. 40f) weisen darauf hin, dass die Präsenz der Lehrkraft in der Klasse sowohl vom Auftreten dieser, als auch vom Interesse an den Lernenden abhängig ist. Eine präsente Lehrperson zeichnet sich durch ihre körperliche Präsenz und Nähe zu den Schülerinnen und Schülern aus und vermeidet es, die meiste Zeit hinter dem Lehrertisch zu verbringen. Darüber hinaus achtet die Lehrerin oder der Lehrer auf die regelmäßige, wenn auch nicht detaillierte, Überprüfung von Aufgaben und kontrolliert das Vorhandensein von Unterrichtsmaterialien. Durch das Umhergehen im Klassenraum, vermittelt die Lehrperson ein aktives und entschlossenes Lehrerbild von sich und kann unterstützend tätig werden, aber auch bei Störungen gezielt eingreifen. Omer und Haller (ebd.) schlagen Lehrpersonen vor, schon zu Beginn des Schuljahres ihre

Präsenz in der Klasse sichtbar zu machen. Dies kann durch eine von der Lehrkraft vorgegebene Sitzordnung erfolgen. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler über alle Erwartungen, Verpflichtungen, Verhaltensregeln, sowie die Konsequenzen bei einem Verstoß informiert sein. Diese Regeln und Vereinbarungen enden natürlich nicht an der Klassentür und das Verhalten außerhalb des Klassenzimmers, kann mit bestimmten Abläufen und Ritualen trainiert werden.

2.4.2 Präsenz in der Schule

Beobachtungen zeigen, dass Gewalt an Schulen vor allem an Orten auftritt, wo sich Lehrpersonen nur vermindert aufhalten, sich Schülerinnen und Schüler somit ungestört fühlen und dort ihre eigenen Regeln etablieren können. Omer und Haller (2020, S. 51f) fordern daher Lehrpersonen auf, ihre Präsenz auf das gesamten Schulgebäude zu erweitern und dadurch potenziellen Mobbern ihren Wirkungsbereich zu entziehen. Ein verstärkter Aufenthalt außerhalb des Lehrerzimmers, verdeutlicht den Lernenden, dass die Lehrkräfte ihre Aufgabe mit Entschlossenheit verfolgen, für die Einhaltung von Regeln sorgen und sich für die Sicherheit von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft einsetzen.

2.5 Dimensionen der Präsenz

Ausgehend von den vier Wirkungsbereichen der pädagogischen Präsenz unterteilen Lemme und Körner (2020, S. 20; 2018, S. 44f) die Präsenz wiederum in sechs verschiedene Dimensionen auf welche hier näher eingegangen wird.

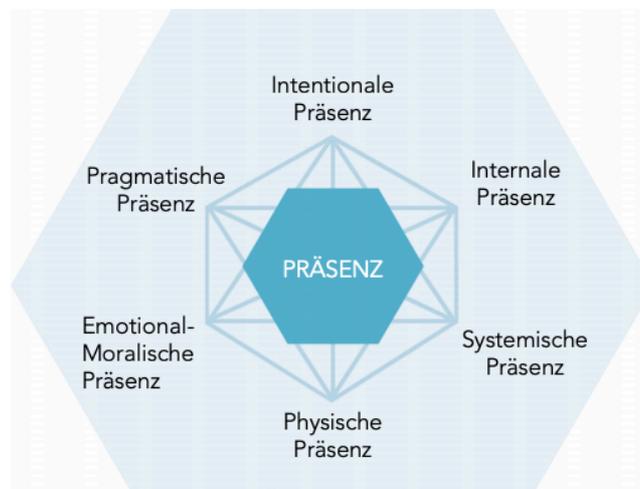


Abbildung 5: Dimensionen der Präsenz (Lemme & Körner 2018, S. 45)

Die unterschiedlichen Präsenzdimensionen können flexibel eingesetzt werden, sind eng miteinander verwoben und wirken aufeinander. Lemme und Körner (ebd.) betonen, dass das Ziel nicht eine rasche Umstellung und Abkehr von aktuellen Strukturen und Handlungsabläufen ist. Vielmehr handelt es sich um eine stetige Weiterentwicklung und Annahme von Werten, die eine Vergrößerung des eigenen Handlungsspielraumes ermöglichen.

2.5.1 Physische Präsenz

Bei der physischen Präsenz steht die geistige und körperliche Anwesenheit von Erziehungsverantwortlichen im Fokus. Es geht darum, auch schwierigen Situationen bewusst entgegenzutreten und sich nicht zurückzuziehen oder das betroffene Kind abzuweisen oder wegzuschicken. Der Erwachsene entscheidet sich für das Bleiben und die Beschäftigung mit dem vorliegenden Problem. Körperliche Präsenz wird den Lernenden dann vermittelt, wenn Lehrpersonen bereit sind, alle Örtlichkeiten eines Schulgebäudes zu beaufsichtigen und gegebenenfalls zu handeln. Beobachtungen haben gezeigt, dass die Anwesenheit von Erwachsenen zur Reduktion von Streit und Eskalationen zwischen Schülerinnen und Schülern beiträgt. Eine Steigerung der Lehrerpräsenz kann durch eine verstärkte Pausenaufsicht, eine durchgehende Anwesenheit einer Lehrperson im Klassenzimmer, aber auch durch Bewegung im Raum

während der Unterrichtsstunde, erzielt werden. Zudem kommt dem Faktor Zeit eine wesentliche Bedeutung zu. Denn auch die investierte Zeitspanne, sowie die Wiederholung und Beständigkeit der Handlungsweisen der Lehrkraft, erhöht den Erfolg der Maßnahmen. Durch die örtliche und zeitliche Erweiterung der Präsenz, steigert der Lehrer oder die Lehrerin ihren Wirkungsbereich. Der Grad der Präsenz wird vom Alter der Lernenden, wie vom Vertrauensverhältnis bestimmt. Die Präsenz wird verstärkt, sobald eine Gefahr oder ein Problem vermutet wird. Die Absicht dabei ist nicht ein erhöhtes Maß an Kontrolle über das Kind, sondern eine Verstärkung des Beziehungsangebotes und die Vermittlung der Bereitschaft, in Kontakt zu treten (Lemme & Körner 2020, 21f; 2018, S. 45f).

2.5.2 Emotional-moralische Präsenz

Lemme und Körner (2020, S. 23; 2018, S. 56) bezeichnen diese Präsenzdimension als Kongruenz zwischen dem Handeln und der eigenen Haltung. Die Autoritätsperson ist dabei von der Richtigkeit und Angemessenheit der eigenen Handlungen überzeugt. Zum einen führt diese Einstellung wiederum zu einer Stärkung des Selbstwertgefühles, zum anderen wird die Person von anderen Beteiligten als klar und bestimmt in ihren Taten wahrgenommen. Weiterhin begünstigt die innere Überzeugung auch die Motivation und erlaubt eine gründliche Beschäftigung mit schwierigen Situationen (Lemme & Körner 2020, S. 23).

Aus der Sicht von Omer und von Schlippe (2017, S. 205) zeichnet sich eine Autoritätsperson durch „eine emotionale und moralische Haltung aus, die den Charakter ihrer Autorität prägt“. Ein weiteres Thema dieser Präsenzdimension stellt die Authentizität der Autoritätsperson dar. Lernende nehmen sehr wohl wahr, ob eine Reaktion der Lehrkraft glaubhaft oder gekünstelt und antrainiert ist. Bei der emotional-moralischen Präsenz sind sowohl die innere Überzeugung und Willensstärke, sowie das Verständnis und Wohlwollen gegenüber dem anderen wichtig. Dies kann in einer Situation durch eine leichte Berührung oder ein aufmunterndes Kopfnicken, oder durch einen strengen Blick und eine abweisende Körperhaltung in einem anderen Rahmen,

vermittelt werden. Die Lehrperson lässt also Nähe zu, zeigt aber auch, wenn notwendig, Grenzen auf. Dieses Vorgehen wird in der Botschaft: „Ich werde nicht nachgeben, aber ich werde dich auch nicht aufgeben“ (ebd., S. 206) deutlich. Wichtig ist, dass dem Lernenden klar gemacht wird, dass sich eine bestimmte Handlung oder Maßnahme gegen das problematische Verhalten richtet, aber deswegen nicht die Beziehung und der Kontakt aufgegeben wird (Lemme & Körner 2020, S. 24f).

Ein weiterer Punkt, auf den hier eingegangen werden soll, ist die Vorbildfunktion der Erziehungsverantwortlichen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Denn nur, wenn das Verhalten und die Handlungsweisen einer Lehrperson, den gestellten Forderungen und Vereinbarungen entsprechen, kann die Präsenz aufrechterhalten werden. Omer und von Schlippe (2017, S. 207) kritisieren hier die oft fehlende Unterstützung von Lehrkräften und die mangelnde Beachtung von Schwierigkeiten im Schulalltag. Lemme und Körner (2020, S. 25f) sprechen dabei auch von hoher Beanspruchung der Lehrkräfte durch organisatorische Gegebenheiten, wie zu kurze Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder die ständigen Klassenwechsel. Diese Schwierigkeiten erschweren die Umsetzung der emotional-moralischen Präsenz.

2.5.3 Pragmatische Präsenz

Omer und von Schlippe (2017, S. 207f) heben hervor, dass das Gefühl von Hilflosigkeit, das Lehrpersonen in ihrer Arbeit erleben, oft aus der Annahme resultiert, nicht auf eine Situation reagieren zu können, da sie keine Sanktionen in Bereitschaft haben. Dies ruft oft eine Entwicklung von möglichen Disziplinarmaßnahmen hervor, die jedoch keine Verbesserung zeigen, sondern die ohnehin schon problematische Situation noch weiter verstärken. Während unter Lehrpersonen häufig die Meinung vertreten wird, dass auf unerwünschtes Verhalten eines Kindes, die sofortige Reaktion der Lehrkraft erfolgen muss, liegt der Fokus der pragmatischen Präsenz im Verständnis der Neuen Autorität hingegen, auf dem unnachgiebigen und hartnäckigen Widerstand der Erziehungsverantwortlichen. Diese zeigen ihre Entschlossenheit gegenüber der

Schülerin oder dem Schüler, bemühen sich um eine gute Beziehung und aktivieren bei Bedarf Unterstützung (ebd.).

In dieser Präsenzdimension geht es also um das Erleben der eigenen Handlungskompetenz. Lemme und Körner (2020, S. 28) stellen fest, dass „das Erleben und Wissen um mögliche Handlungsoptionen auch in kritischen Situationen [...] dem Handelnden ein höheres Selbstwirksamkeitserleben [ermöglicht]“. Darüber hinaus empfindet die Lehrperson durch die Erkenntnis, eine Entscheidung in Ruhe und erst nach gründlicher Überlegung treffen zu können, ein größeres Maß an Handlungskompetenz. Dies wiederum ermöglicht der Lehrkraft ihr Handeln in problematischen Situationen mit Überzeugung und Entschlossenheit zu verfolgen, da sie sich ihrer eigenen Kompetenz bewusst ist. Auch von der äußeren Perspektive werden diese Autoritätspersonen als fähig erlebt. Bei problematischen Verhaltensweisen bezieht die Lehrperson klar Position und teilt den Betroffenen mit, dass das Geschehen weiter behandelt wird und gegebenenfalls auch Unterstützungspersonen ins Boot geholt werden. Somit hat die Lehrkraft eine Handlung gesetzt und ihre Präsenz gezeigt, aber dennoch mehr Zeit um das zukünftige Vorgehen zu überdenken (ebd. 28ff).

2.5.4 Intentionale Präsenz

Bei der intentionalen Präsenzdimension geht es vor allem darum, mit dem Schüler oder der Schülerin in Verbindung zu treten und Kontakt herzustellen. Aus Befragungen unter Lernenden geht hervor, dass die Anerkennung der Lehrperson in deutlicher Korrelation mit dem vermittelten Interesse an den einzelnen Schülerinnen und Schülern steht. Solch eine Lehrperson erinnert sich an die Namen der Kinder, an bestimmte Ereignisse und beschränkt den Kontakt nicht nur auf das Klassenzimmer. Weiterhin ist die Lehrkraft über Abwesenheiten und Fehlstunden der Lernenden informiert und als Ansprechperson für die Anliegen seiner Schützlinge verfügbar. Jedem einzelnen Lernenden wird deutlich, dass seine Anwesenheit geschätzt wird und er mit seinem Anliegen wahrgenommen wird. Die Lehrperson fühlt sich für die Beziehungsgestaltung

mit ihren Schülerinnen und Schülern verantwortlich und demonstriert diese Auffassung durch ihre Handlungsweisen (Lemme & Körner 2020, S. 26f).

Aus der Perspektive der Lehrpersonen sollte ihr Verhalten von folgender Frage geprägt sein: „Dient das, was wir gerade tun der Entwicklung des Lernenden?“ Lemme und Körner (2018, S. 59f) räumen jedoch ein, dass eine positive Beantwortung dieser Frage durch den Balanceakt zwischen „einer Führung im Sinne einer entwicklungsfördernden Rahmung für die Anvertrauten und einer dem Alter angemessenen Partizipation [...]“ erschwert wird. Eine weitere Herausforderung liegt im Adultismus, der in unserer Gesellschaft schon verbreitet Einzug gefunden hat und auch im Schulalltag präsent ist. Pädagogische Vorgehensweisen, Verhaltensvereinbarungen, zeitliche Abläufe und Lehrpläne richten sich nach den Strukturen und dem Alltag Erwachsener. Kinder und Jugendliche, denen eine Einhaltung dieser Vorgaben schwerfällt, werden als von der Norm abweichend gesehen. Die Beschäftigung mit dem Adultismus, soll Erziehungsverantwortliche dazu anregen, über die Bedürfnisse, die hinter den Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen stehen nachzudenken und dadurch eine selbstbestimmte aber dennoch unterstützte Entwicklung zu ermöglichen (ebd., S. 60ff).

2.5.5 Internale Präsenz

Bei dieser Präsenzdimension steht das Erleben von Selbstkontrolle im Fokus. Gelingt es den Erziehungsverantwortlichen in ihrem Handeln den eigenen Erwartungen nachzukommen, nehmen sie die eigenen Präsenz stärker wahr. Wenn die eigenen Verhaltensweisen als sinnvoll und geeignet erlebt werden, schätzt man sich selbst kompetenter ein und das Vertrauen in die eigenen Handlungsentscheidungen steigt (Lemme & Körner 2018, S. 52f). Lemme und Körner (2020, S. 31f) führen an, dass emotional diszipliniertes Verhalten eher zur Anerkennung als Autoritätsperson führt, als eskalierendes Benehmen, welches als fehlende Stärke interpretiert wird. Daraus zu folgern, eine Lehrperson dürfe unter keinen Umständen Gefühle zeigen, wäre jedoch ein Trugschluss. Gemeint sind hier eigene Emotionen wie zum Beispiel Wut, Scham oder

Angst, die im schlimmsten Fall zu einer Entgleisung einer ohnehin schon schwierigen Situation führen können, da sie rationales Denken und Handeln erschweren. Eine Lehrperson, die über internale Präsenz verfügt, hat also Strategien erarbeitet, die es ihr ermöglichen, eigene heftige Emotionen zu regulieren, einen Ausstieg aus einer eskalierenden Situation zu finden und die Klärung der Situation auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Im Falle des Verlustes der eigenen Selbstkontrolle, kann eine Entschuldigung folgen, ohne aber die Ablehnung gegen das unangebrachte Verhalten zu revidieren. Die Entschuldigung der Lehrkraft trägt zur Aufrechterhaltung der Beziehung zum Lernenden und der Präsenz bei und dient als positives Beispiel für den Umgang mit Konfliktsituationen (Lemme & Körner 2018, S. 52ff).

2.5.6 Systemische Präsenz

Die Dimension der systemischen oder interpersonalen Präsenz, hat die Annahme und den Gebrauch von Unterstützung und Vernetzung zum Inhalt. Dadurch kann die Autorität der Lehrkraft gefestigt werden und einem Burn-out vorgebeugt werden. Der kollegiale Austausch über herausfordernde Situationen im Schulalltag wird von Lehrpersonen als aufbauend und unterstützend erlebt. Dies vermindert das Gefühl von Lehrerinnen und Lehrern nur als Einzelkämpfer tätig zu sein und ermöglicht ihnen sich als Vertreter eines Netzwerkes zu sehen (Omer & von Schlippe 2017, S. 208). Lemme und Körner (2020, S. 35) weisen darauf hin, dass Erziehungsverantwortliche es aufgrund von Scham- oder Schuldgefühlen, oft vermeiden über ihre Probleme offen zu sprechen oder gar um Unterstützung zu bitten. Wegen der Befürchtung, die Bitte um Hilfe könnte von anderen als Schwäche und Inkompetenz interpretiert werden, kann auch ein Misstrauen gegenüber Kolleginnen und Kollegen oder Eltern festgestellt werden. Dies sehen Omer und von Schlippe (2017, S. 208) als eine der „hartnäckigsten Überreste der Logik der traditionellen Autorität“. Denn schon einzig das Bewusstsein darüber, auf Unterstützung eines Netzwerkes zurückgreifen zu können, erleichtert das eigene Handeln und verändert das Auftreten. Dies kann allerdings nur durch die Entwicklung einer „Wir-Kultur“ umgesetzt werden. Dabei können klassen- oder

jahrgangsübergreifende Teams gebildet, auch weniger komplizierte Vorfälle besprochen, einheitliches Vorgehen trainiert und gemeinsame Werte und Ziele festgelegt werden. Dadurch ist es möglich, bei zukünftigen Geschehnissen rascher und bestimmter zu reagieren. Als sinnvoll erachtet werden, kann natürlich auch, die Inkludierung der Erziehungsberechtigten in das Netzwerk. Denn so kann dafür gesorgt werden, dass alle Beteiligten an einem Strang ziehen, die jeweilige Präsenz gestärkt wird und die vereinbarten Verhaltensweisen positive Resultate nach sich ziehen (Lemme & Körner 2020, S. 35ff). Unabdingbar dafür ist ein regelmäßiger Austausch innerhalb des Netzwerkes, sowie ein für alle Beteiligten transparentes Vorgehen. Nicht vergessen werden sollte, dass der Lernende selbst auch Teil des Netzwerkes ist, denn eine positive Entwicklung der Schülerin oder des Schülers setzt eine Zusammenarbeit voraus (Lemme & Körner 2018, S. 66).

2.6 Die Wachsame Sorge

Ein wichtiger Grundstein, um sich erfolgreich entwickeln und dabei sein volles Potential ausschöpfen zu können, ist ein Gefühl von Sicherheit. Lehrpersonen, die ehrliches Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern zeigen, sich um stetigen Kontakt bemühen, bei Problemen unterstützend tätig werden und in ihrem Vorgehen klar und verbindlich handeln, können diese Sicherheit, im Konzept der Neuen Autorität als *Wachsame Sorge* bezeichnet, vermitteln. Der Vorteil bei diesem Vorgehen liegt darin, dass Erziehungsverantwortliche durch die bereits vorhandene Wachsamkeit, drohende zukünftige Probleme wahrnehmen, einer Eskalation entgegentreten können oder zumindest darauf gefasst und eingestellt sind (Lemme & Körner 2020, S. 39). Omer und von Schlippe (2017, S. 27ff) führen folgende drei Grade der Wachsamkeit an:

2.6.1 Die offene Aufmerksamkeit – offener Dialog und Aufrichtigkeit

Familien, die in regelmäßigem Austausch stehen und gemeinsame Unternehmungen machen, profitieren auch in schwierigen Phasen vom Rückhalt der Familienmitglieder.

Eltern, die das Vertrauen ihrer Kinder genießen, erleben auch häufiger, dass diese ihnen ihre Sorgen, Wünsche und auch Regelverstöße offenbaren. Dies geschieht jedoch unter der Annahme, dass die Eltern diese Ehrlichkeit auch anerkennen und dem Kind zutrauen, dass es in der Lage ist, selbstständig mögliche Gefahren zu erkennen (Omer & von Schlippe 2017, S. 80).

Auch in der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden geht es im 1. Grad der Wachsamkeit darum, regelmäßig zu kommunizieren und um das authentische Interesse am jeweils anderen. Lemme und Körner (2020, S. 40f) führen an, dass sich Lehrpersonen

1. verantwortlich für die Belange der Schüler,
2. verantwortlich für die Wiederaufnahme und „Reparatur“ einer Beziehung zu den Schülern und
3. verantwortlich für die Einrichtung von Netzwerken im Umgang mit den Schülern erklären.

2.6.2 Die fokussierte Aufmerksamkeit – direkte Befragung und erste Bekanntmachungen

Erhöht sich die Sorge der Erziehungsverantwortlichen gegenüber einem Kind aufgrund von sichtbaren Veränderungen oder problematischen Entwicklungen, wird vom 1. Grad in den 2. Grad der Wachsamkeit gewechselt. Dabei werden Beobachtungen und Befürchtungen dem Betroffenen direkt mitgeteilt und Informationen erfragt. Förderlich ist hierbei eine offene und neugierige Haltung der Lehrkraft, während Moralpredigten, Strafandrohungen und dergleichen kontraproduktiv wirken. In dieser Phase kommt es auch schon zu ersten Ankündigungen und Bekanntmachungen. Dazu zählen zum Beispiel Gespräche und Beratungen mit den Erziehungsberechtigten und anderen Lehrkräften. Die dadurch erhöhte Präsenz und das einheitliche Vorgehen aller Beteiligten, erleichtert es dem Kind, sich zurechtzufinden und ein Gefühl von Sicherheit zu erleben (Lemme & Körner 2020, S. 43ff.; Körner et al. 2019, S. 28ff).

2.6.3 Schutz und einseitige Maßnahmen

Stellen die Erziehungsverantwortlichen fest, dass die im 2. Grad der Wachsamkeit getätigten Maßnahmen nicht ausgereicht haben und keine Verbesserung absehbar ist, dann folgt der Übergang zur dritten Stufe. Vorgehensweisen dieser Phase, werden auch unabhängig von der Einwilligung des betroffenen Kindes, ergriffen. Lehrpersonen übernehmen bewusst die Verantwortung, passen ihr eigenes Verhalten an die aktuelle Situation an und verstärken oder ergänzen bereits getroffene Maßnahmen der letzten Stufe (ebd.). Lemme und Körner (2020, S. 45ff) sehen folgende Bedingungen als unerlässlich, um die getroffenen Maßnahmen bestmöglich zu unterstützen:

- Emotionale und praktische Vorbereitung
- Aufbau eines Unterstützungssystems
- Herstellen von Öffentlichkeit
- Eskalationsvorbeugung
- Demonstration der Beziehung und Sorge sowie des „Gegenübers“

2.7 Die Haltungs- und Handlungsaspekte der Neuen Autorität

In diesem Kapitel wird vor allem auf das Modell von Lemme und Körner (2018, S. 73ff; 2020, S. 51ff) Bezug genommen, da dieses im Besonderen auf den pädagogischen und schulischen Bereich abzielt.

Im Zentrum des Modells der Neuen Autorität steht die Präsenz der Erziehungsverantwortlichen. Um diese Präsenz zu stärken und zu festigen, können sechs Haltungs- und Handlungsaspekte herangezogen werden. Der Ursprung dieser Handlungen liegt im gewaltlosen Widerstand nach den Ideen von Mahatma Gandhi. Demnach haben wir keinen direkten Einfluss auf das Verhalten von anderen und können dieses auch nicht ohne deren Zustimmung und Mitwirken verändern. In folgenden Haltungs- und Handlungsaspekten liegt der Fokus auf den eigenen öffentlichen Handlungen und Aussagen. Die Erziehungsverantwortung liegt dabei bei der

Lehrperson, die sich bewusst dafür entscheiden muss, die Verantwortung für die Beziehung zum Lernenden und gegebenenfalls auch die Wiederherstellung dieser, zu übernehmen. Darüber hinaus ist die Lehrkraft für den Aufbau und Erhalt eines Unterstützungsnetzwerkes zuständig. Auch wenn es nicht möglich ist, die Verhaltensweisen des Kindes zu kontrollieren, so entschließt sich die Lehrperson jedoch dazu, Vereinbarungen einzufordern und bei problematischen Situationen nicht nachzugeben, sondern seine Sorgen zu verdeutlichen und bestimmte Maßnahmen einzuleiten (Lemme & Körner 2020, S. 51ff). Ausgehend von der Bereitschaft, diese Entscheidungen umzusetzen, beschreiben Lemme und Körner (2018, S. 73ff) sechs Haltungs- und Handlungsaspekte der Neuen Autorität, die vor allem durch ihr Zusammenspiel wirksam werden.

2.7.1 Haltung, Entscheidung, Werte

2.7.1.1 Körper und Sprache

Die Kombination von physischer Präsenz, Sprache, Mimik und Gestik ermöglichen der Lehrkraft das eigenen Auftreten zu gestalten und so Begegnungen unterschiedlich zu beeinflussen. Schon einzig die körperliche Anwesenheit von Lehrkräften im gesamten Schulgebäude, wirkt auf die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Zudem stärkt die bewegliche Präsenz der Lehrperson im Klassenraum dessen Autorität. Folgende Handlungsweisen wurden dabei als unterstützend erlebt (Lemme & Körner 2020, S. 56ff):

- Anwesenheit der Lehrperson bevor die Lernenden den Klassenraum betreten
- Persönliche Begrüßung der einzelnen Schülerinnen und Schüler
- Lehrperson forciert Blickkontakt mit jedem einzelnen Lernenden
- Lehrpersonen nehmen gegenseitig am Unterricht des anderen teil
- Klassenlehrerin oder Klassenlehrer nimmt persönliche Gestaltung des Klassenraumes vor
- Lehrperson bewegt sich im Klassenzimmer und unterrichtet von verschiedenen Plätzen

- Stört ein Lernender den Unterricht, so bewegt sich die Lehrkraft zu dieser Person und setzt den Unterricht von dort aus fort.
- Lehrpersonen sind auch in der Pause präsent und für die Lernenden sichtbar

2.7.1.2 Autorität und Anerkennung

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, kann nur dann von einer Autorität gesprochen werden, wenn folgende zwei Grundsätze erfüllt sind: Zum einen muss sich eine Person dazu entschlossen haben, die Rolle einer Autoritätsperson übernehmen zu wollen, zum anderen muss dies auch von anderen, in diesem Falle von den Lernenden, akzeptiert werden. Da Lehrpersonen eine wichtige Funktion in der Phase des Erwachsenwerdens der Kinder einnehmen, haben sie oft Vorbildcharakter und beeinflussen das Verhalten ihrer Schützlinge nachhaltig. Somit liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft eine Haltung zu zeigen und Handlungen zu wählen, die es den Lernenden erlaubt, sie als Autoritätsperson wahrzunehmen. Dazu müssen Angebote gemacht werden, die zur Herstellung, Stärkung und Erhaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden beitragen. Zu solchen Angeboten zählen beispielsweise Kennenlertage zu Beginn eines Schuljahres. Das anfängliche Erleben der Lehrperson als Bezugsperson, erleichtert den Umgang mit potentiell problematischen Situationen zu einem späteren Zeitpunkt (Lemme & Körner 2020, S. 59ff).

2.7.1.3 Aufmerksamkeit und Kontaktaufnahme

Lemme und Körner (2020, S. 61f) stellen fest, dass Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen als Autoritätspersonen anerkennen und als fähig erleben, wenn ihr Interesse an den Lernenden über das Geschehen im Unterricht hinausgeht und das Verhalten und die Befindlichkeiten auch außerhalb der Unterrichtsstunden die Beachtung der Lehrkraft finden. Durch das frühzeitige Ansprechen von Fehlstunden, Störungen oder problematischen Situationen wird den Lernenden vermittelt, dass die Lehrperson solchen Umständen aufmerksam gegenübersteht und gegebenenfalls auch Maßnahmen ergreift. Eine wertschätzende Haltung und eine transparente

Vorgehensweise wirken sich positiv auf das Ansehen der Lehrperson und zukünftige Handlungen von Lernenden aus.

2.7.1.4 Ziele im eigenen sozialen Handeln

Um die Umsetzung von Zielen im sozialen Bereich zu gewährleisten, ist es notwendig, die Lernenden über die zu erreichenden Ziele zu informieren und seine Taten danach auszurichten. Laut Lemme und Körner (2020, S. 64ff) sollten folgende Werte Einzug in die Schulen und Klassenzimmer finden: Respekt und Wertschätzung, Lösungs- und Entwicklungsfokussierung, Beharrlichkeit statt Strafen und Sanktionen, Transparenz und Nachvollziehbarkeit des eigenen Vorgehens und Eltern als Partner verstehen.

2.7.1.5 Die Motive von destruktiv bzw. störend handelnden Lernenden umdeuten

Dabei wird versucht, für ein unerwünschtes Verhalten, ein nachvollziehbares Interesse oder ein dahinterstehendes Bedürfnis ausfindig zu machen. Es wird angenommen, dass es für ein Verhalten mehrere mögliche Interpretationen geben kann und dass, das bedenkliche Verhalten aus der Betroffenenperspektive eine angebrachte Reaktion auf die vorgefallene Situation darstellt. Für die Lehrperson kann es demnach einfacher sein, ihre Vorgehensweise an das beobachtete Bedürfnis des Lernenden anzupassen, als auf eine potentielle Böswilligkeit zu reagieren. Diese Sicht auf die schwierige Situation bietet der Lehrkraft die Gelegenheit, ihr eigenes Handeln zu adaptieren und dadurch auch der Schülerin oder dem Schüler verschiedene Optionen anzubieten (Lemme & Körner 2020, 67f).

2.7.2 Selbstkontrolle und Deeskalation

Handlungen und Reaktionen, die in emotionalen Umständen gesetzt werden, sind oft unüberlegt und können zur Eskalation einer Situation führen. Besonders Situationen, die uns wütend, ängstlich, betroffen und hilflos erscheinen lassen, können zum Verlust der Selbstkontrolle beitragen und zu Reaktionen führen, die im Nachhinein bedauert

werden (Lemme & Körner 2018, S. 86). Lemme und Körner beschreiben dies auf drei verschiedenen Ebenen. Zunächst kann der Verlust der Selbstkontrolle und der Fähigkeit zur Deeskalation in der Person selbst entstehen. Dies kann sich durch ein inneres Gefühlschaos, aber auch durch körperliche Reaktionen bemerkbar machen. In solchen Situationen können räumlicher und zeitlicher Abstand, aber auch Gespräche und Reflexionen über das Erlebte hilfreich sein und so bei zukünftigen ähnlichen Situationen einen professionelleren Umgang ermöglichen. Eine weitere Ebene, die es hier anzuführen gilt, ist die der Beziehungsdynamik. Lehrpersonen berichten über den Verlust der Selbstkontrolle in Konfliktsituationen, in denen sie das Benehmen von Lernenden als Provokation und Beleidigung erleben. Ein Faktor, der in solchen Situationen noch hinzukommt und die Lage aus der Perspektive der Lehrkräfte verschärft, ist die Tatsache, dass sich das Geschehen oft vor der gesamten Klasse zuträgt. Die Lehrperson hat somit das Gefühl, sofort auf das problematische Verhalten reagieren zu müssen, um ihr Standing in der Klasse nicht zu gefährden. Reaktionen, die unter solchen Umständen getätigt wurden, werden von Lehrpersonen rückblickend oft als wirkungslos beschrieben (Lemme & Körner 2020, S. 68ff). Lemme und Körner (ebd., S. 70f) führen zwei Möglichkeiten an, um mit solchen Situationen erfolgreicher umzugehen. Erstens schlagen sie vor, auf die eskalierende Situation, wie auf ein Spiel zu reagieren, dessen Regeln nicht eingehalten wurden. Durch diese Sichtweise wird es der Lehrkraft ermöglicht, aus dem Geschehen herauszutreten und von einer anderen Ebene, mit neuer Perspektive, auf den Vorfall zu blicken. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, sich als Lehrkraft bewusst zu machen, dass es nicht zwingend notwendig ist, sofort eine Handlung zu setzen und jedes Problem auf schnellstem Weg zu beseitigen. Die Umsetzung dieser Haltung kann mit Hilfe von Inanspruchnahme des Unterstützungsnetzwerkes, der Taktik der Verzögerung, sowie der Öffentlichkeit und Transparenz gelingen. Folgende Aussagen, spiegeln diese Haltung wieder (Steinkellner und Ofner 2017, S. 55):

- Ich kann dich (deine Gedanken, Gefühle und Handlungen) nicht kontrollieren oder verändern.
- Ich will und kann dich nicht besiegen (es geht nicht ums Gewinnen).

- Ich kann mich kontrollieren, meine Schritte abwägen und handeln (Selbstkontrolle).

Erziehungsverantwortlichen eröffnen sich somit verschiedene Möglichkeiten um rechtzeitig aus einem Konflikt auszusteigen und auf eine Situation deeskalierend zu wirken. Eine Option besteht darin, die eigene Perspektive zu ändern. Eine weitere Vorgehensweise bietet das Kennenlernen der eigenen Auslöser für Gefühle, die eventuell zu unbedachten Handlungen führen können. Das Bewusstsein darüber und das Zurechtlegen möglicher Strategien, kann es der Lehrperson erleichtern, den Provokationen des Kindes standzuhalten und sich nicht in die Situation hineinziehen zu lassen. Die Verzögerung des Tempos und eine beruhigende Stimme können hier hilfreich sein (Lemme & Körner 2020, 71f). Eine weitere Möglichkeit bietet das Prinzip des Aufschiebs, das mit dem Ausspruch von Omer und von Schlippe (2017, S. 57f) „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“ beschrieben werden kann. Die Lehrperson vermittelt dem Lernenden, dass das problematische Verhalten von ihr wahrgenommen wurde, nicht akzeptiert wird und sie zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückkommen wird.

Die dritte Ebene, die zum Verlust der Selbstkontrolle und der Deeskalationsfähigkeit führen kann, liegt im System. Dabei ist die Art, wie eine Situation im Lehrerteam besprochen wird, zentral. Die Besprechung eines Vorfalles zu einem späteren Zeitpunkt, nachdem sich die Emotionen der Betroffenen legen konnten, kann auch hier positiven Einfluss haben (Lemme & Körner 2020, S 74f).

2.7.3 Transparenz und Öffentlichkeit

Es ist kein Geheimnis, dass Verbotene Handlungen vorzugsweise im Geheimen stattfinden. Das kann auch für den Bereich Schule angenommen werden. Verbotene Verhaltensweisen, wie physische und psychische Gewaltanwendung und Diebstahl, aber auch nicht so schwerwiegende Regelverstöße wie unerlaubte Handynutzung im Schulhaus oder das Missachten der Kleiderordnung, verstärken sich bei Nichtbeachtung durch die Lehrkräfte. Wenn Schülerinnen und Schüler erleben, dass Regelverstöße keine Aufmerksamkeit erfahren, so könnte das fälschlicherweise als Erlaubnis zum Weitermachen gedeutet werden. Zudem wird dadurch die Autorität der

Erziehungsverantwortlichen geschwächt. Um diesen Teufelskreis zu unterbrechen, setzt das Konzept der Neuen Autorität auf Transparenz und Öffentlichkeit. Wenn auch, wie im vorigen Handlungsaspekt beschrieben, nicht sofort klar ist, wie die Reaktion auf ein problematisches Verhalten aussehen wird, so wird den Kindern zumindest vermittelt, welche Beobachtungen gemacht wurden, wie die Erziehungsverantwortlichen darüber denken und dass sie die Verantwortung für das weitere Vorgehen übernehmen. Durch das Einbinden der Öffentlichkeit wird der Schutz für alle Personen vergrößert. Die Betroffenen sind sich im Klaren darüber, dass das gesamte Kollegium, gegebenenfalls auch Eltern, über den Vorfall informiert wurden und somit eine erhöhte Aufmerksamkeit besteht (ebd. S. 76ff).

Im Fokus dieser Handlungen steht immer die Absicht, die Situation verbessern zu wollen, wobei Schuldzuweisungen und öffentliches Anklagen einzelner Personen keinen Platz findet. Ein weiterer Vorteil der Transparenz liegt darin, dass Vorgehensweisen der verantwortlichen Lehrkräfte überprüfbar sind und dadurch auch als gültig und glaubhaft empfunden werden. Wenn Lernende darüber informiert sind, welche Handlungen folgen werden, fällt es ihnen leichter, ihr eigenes Verhalten anzupassen und ihren Teil zur Lösung der Situation beizutragen (Lemme & Körner 2019, S. 36).

Zudem beeinflusst die Haltung von Transparenz und Öffentlichkeit auch jene Schülerinnen und Schüler, die nicht direkt betroffen sind, aber Vorfälle und den Umgang damit beobachten. Zum einen erleben diese Lernenden, dass problematischen Situationen Beachtung geschenkt wird und Lehrpersonen Verantwortung für die weitere Vorgehensweise übernehmen. Durch transparentes Handeln können die Kinder beobachten, in welcher Art und Weise damit umgegangen wird und dass Vereinbarungen verbindlichen Charakter haben. Darüber hinaus werden die Lehrpersonen einer Schule als Team wahrgenommen, was wiederum zur Stärkung der Autorität führt und gleichzeitig das Sicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen erhöht. Außerdem haben die offene Kommunikation und der wertschätzende Umgang miteinander Vorbildcharakter, welcher sich auch auf die sozialen Kompetenzen der Kinder auswirkt. Durch das Miteinbeziehen von Eltern und weiteren unterstützenden Personen, wird den Betroffenen bewusst, dass die Lehrkraft nicht als Einzelkämpfer tätig

ist, sondern auf ein Netzwerk von Helfern zurückgreifen kann (Lemme & Körner 2020, S. 79ff).

2.7.4 Unterstützung und Netzwerke

Dieser Haltungsaspekt vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Botschaft: „Ich bleibe nicht allein!“ (Lemme & Körner 2020, S. 81). Lehrpersonen, die sich selbst als Einzelkämpfer erleben, fühlen sich weniger handlungsfähig als solche, die als Teil eines Teams tätig werden. Kollegiale Gespräche und ein lösungsorientierter Ansatz bei Teamdiskussionen regen Lehrpersonen zur Selbstreflexion des eigenen Handelns an und können so zu einer Stärkung der eigenen Persönlichkeit beitragen. Die Besprechung von geplanten Handlungen bringen eine Erklärung der solchen mit sich und ermöglichen zudem die eigenen Vorgehensweisen nochmal zu überdenken und gegebenenfalls zu adaptieren. Maßnahmen, die als Reaktion auf ein problematisches Verhalten gesetzt werden, werden nicht nur von einzelnen Lehrkräften entschieden, sondern vom gesamten Netzwerk mitgetragen. Dies wird auch von den betroffenen Kindern und Jugendlichen erkannt und somit wirksamer (ebd., S. 82). In diesem Zusammenhang schreiben Steinkellner und Ofner (2017, S. 56):

Alle wesentlichen Schritte im Konzept der Neuen Autorität werden nicht von Einzelpersonen durchgeführt, oder besser ausgedrückt, die Verantwortung lastet nie auf den Schultern einer Person, sondern Stärke und Lösungskompetenz entstehen aus der Überzeugung, dass Veränderungen immer von mehreren Personen eines Netzwerks initiiert und getragen werden sollen.

Ratsam sind der Aufbau und die Zusammenarbeit von Netzwerken bereits vor dem Auftreten von schwierigen Situationen, da so ein schnelles und unkompliziertes Handeln aller Bündnisbeteiligten möglich ist. Im Bereich der Schule kann zwischen der Kooperation im Kollegium, der Kooperation mit Eltern und der Kooperation mit Externen unterschieden werden.

2.7.4.1 Kooperation im Kollegium

Lehrkräfte sehen sich in ihrem Beruf oft als Einzelkämpfer und haben die Befürchtung, die Frage nach Unterstützung könnte ihnen als mangelnde Kompetenz ausgelegt werden. Dabei wird oft die Tatsache vernachlässigt, dass ein Großteil der Lehrpersonen ähnliche Bedürfnisse hat und Hilfestellungen in Anspruch nehmen würde. Angebote wie Teamsupervisionen und Fallbesprechungen können wegweisend für zukünftige problematische Situationen sein und neue Handlungsweisen und -alternativen aufzeigen. Zudem können daraus Möglichkeiten für kollegiale Bündnisse entstehen und entwickelt werden (Omer & Haller 2020, S. 126f). Lehrpersonen, die einer brenzligen Situation gegenüberstehen, profitieren vom Rückhalt im Kollegium und dem entschiedenen, gemeinsamen Vorgehen als Team. Um auch bei bedrohlich erscheinenden Vorfällen möglichst rasch handlungsfähig zu sein, empfehlen Omer und von Schlippe (2017, S. 183f) die Einrichtung von Helferkreisen. Beim Zurückgreifen auf diese Helferkreise wird auf die Einhaltung folgender Reihenfolge hingewiesen. Sofern eine problematische Situation nicht innerhalb einer Klasse und im Gespräch mit dem betroffenen Lernenden geklärt werden kann, wendet sich die Lehrkraft an eine kleine Arbeitsgruppe, wobei der Helferkreis je nach notwendigem Unterstützungsgrad vergrößert wird. Auf der ersten Ebene fungiert eine weitere Lehrperson oder auch ein Elternteil als HelferIn oder Helfer. Konnte die Situation dennoch nicht zur Zufriedenheit aller Beteiligten geklärt werden, so nimmt sich eine Dreiergruppe, bestehend aus zwei Lehrkräften und einem Elternteil, der weiteren Behandlung des Vorfalls an. Auf der nächsten Ebene werden eine Vertrauenslehrperson und der Präsenzmentor, also eine Lehrkraft, die mit allen Details und Prinzipien der Neuen Autorität vertraut ist, miteinbezogen. Die oberste Ebene inkludiert auch die Mitarbeit der Schulleitung und gegebenenfalls weitere Funktionsträger des Schulumfeldes. Sowohl die Lehrkraft als auch das betroffene Kind können vom Einsatz dieser Helferkreise profitieren. Während sich die Lehrperson dadurch als Vertretung eines Teams und dessen Haltung erlebt, auf die Unterstützung der Helferinnen und Helfer zählen kann und sich so handlungsfähig fühlt, gelangt die Schülerin oder der Schüler zu der Erkenntnis, dass er von einem

Netzwerk umgeben ist, welches mit wachsamer Sorge auf sie oder ihn blickt und ausdauernd an den Zielen festhält (ebd.).

Der offene Umgang mit negativen Vorkommnissen wird von manchen Erziehungsverantwortlichen hinterfragt und angezweifelt, da dieser als übergriffig oder sogar als unrechtmäßiger Eingriff in die Privatsphäre des Kindes gesehen wird. Omer und Haller (2020, S. 122f) sprechen dabei vom „Privatsphären-Reflex“. So ziehen Lehrpersonen es vor, problematische Vorfälle geheim zu halten und im Stillen zu lösen. Nach dem Verständnis der Neuen Autorität ist diese Haltung jedoch unwirksam, da so den Personen der Schulgemeinschaft wichtige Informationen vorenthalten werden und sie sich nicht davon überzeugen können, dass sich der gesamte Lehrkörper und die Schulleitung gegen solche Vorkommnisse stellt und somit für die Sicherheit aller sorgen möchte. Das bedeutet nicht, dass betroffene Schülerinnen und Schüler namentlich genannt oder angeprangert werden. Vielmehr geht es darum, die geplanten Schritte zur Problemlösung transparent zu machen und Entschlossenheit und Geschlossenheit als Team zu demonstrieren (ebd. S. 123).

2.7.4.2 Kooperation mit Eltern

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern unterlag in den letzten Jahren einem Wandel. Lehrkräfte berichten nicht selten davon, dass sie die Zusammenarbeit als anstrengend, zeitintensiv und wenig unterstützend sehen. Die Gründe dafür sind mannigfaltig. Zum einen werden Eltern von Lehrpersonen nicht immer als gleichwertige Partner wahrgenommen und sehen diese mitunter als Grund für die schwierigen Verhaltensweisen der Lernenden. Zum anderen nehmen Lehrerinnen und Lehrer an, dass ein transparenter Umgang mit Problemen auf sie selbst zurückfallen und ihr eigenes Vorgehen in Frage gestellt werden könnte. Ein weiterer Punkt der belastend auf diese Beziehung wirkt, ist die oft schwere Erreichbarkeit von Eltern (Lemme & Körner 2020, S. 86f). Aber auch seitens der Eltern bestehen Befürchtungen, die sich zwangsläufig negativ auf die Kooperation mit der Schule auswirkt. Das Gefühl für das negative Benehmen des eigenen Kindes verantwortlich gemacht zu werden und die

Angst bei der Erziehung zu scheitern, sind hier vorherrschend. Beide Parteien sollten sich hier vor Augen führen, dass sich eine gute, auf Augenhöhe basierende, Zusammenarbeit nicht nur positiv auf den Lernerfolg des Kindes auswirkt, sondern auch die Autorität der Lehrperson als auch der Eltern stärkt. Kommt es zum Streit zwischen Lehrkräften und Eltern und bleibt dieser ungelöst, so bleibt das auch vor dem Kind nicht verborgen und kann zu einem Machtvakuum führen. Einerseits kommt es dadurch zum Autoritätsverlust der Lehrkraft, da die Eltern die Seite ihres Kindes einnehmen werden und die Lehrperson für etwaige Vorfälle verantwortlich machen und ihre Unterstützung verweigern. Die Lehrkraft wiederum ist sich dessen bewusst, erlebt eine größere Unsicherheit und verliert einen Teil ihrer Handlungsfähigkeit gegenüber dem Kind. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich dadurch auch die Autorität der Eltern verringert. Denn in einer solch verfahrenen Situation werden Lehrerinnen und Lehrer weniger davon Gebrauch machen, Eltern weiterhin über Verhaltensverstöße ihrer Kinder, aber auch über andere Beobachtungen in Kenntnis zu setzen. Eltern haben somit weniger Einblick in das Leben ihres Kindes und minimieren so ihre Präsenz (Omer & Haller 2020, S. 60ff). Zudem beeinflusst die Art und Weise, wie Erziehungsberechtigte mit Konflikten umgehen, auch das zukünftige Verhalten ihrer Kinder. Beobachtet das Kind beleidigendes und respektloses Benehmen der Eltern gegenüber der Lehrperson, so wird dadurch angenommen, dieses Verhalten gegenüber anderen sei in Ordnung. Problematische Verhaltensweisen können sich somit in der Schule, aber auch im Elternhaus verstärken (Lemme & Körner 2020, S. 87). Omer und Haller (2020, S. 65) betonen in diesem Zusammenhang, dass „[d]ie konstruktive, also wertschätzende, respekt- und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern [...] unbestritten der Schlüssel zu erfolgreichen Interventionen bei problematischem Verhalten von Schülerinnen [ist]“.

Um eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern zu gewährleisten empfehlen Lemme und Körner (2020, S. 89f) Eltern zu Schuljahresbeginn zu Gesprächen einzuladen, die Öffnung des Klassenraumes für interessierte Eltern, transparentes und öffentliches Vorgehen, rechtzeitige Verständigung und geschlossenes Vorgehen bei auftretenden Problemen, sowie gemeinsame Projekte.

2.7.4.3 Kooperation mit Externen

Kooperationen beschränken sich nicht nur auf Lehrpersonen und Eltern, sondern können auch unterschiedliche Funktionsträger aus dem gesellschaftlichen Umfeld miteinbeziehen. So verdeutlicht Omer (2017, S. 178):

Eine Schule, die das Konzept der Neuen Autorität als Handlungsprinzip übernimmt, schottet sich nicht nach außen ab. Stattdessen öffnet sie ihre Tore und versucht, das gesellschaftliche Umfeld in ihre Bemühungen mit einzubeziehen.

Durch die Unterstützung von externen Personen und Institutionen, wie Ärztinnen und Ärzten, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Polizei, Feuerwehr, Jugendamt, Sporttrainerinnen und Sporttrainer, ehemalige Schülerinnen und Schüler u.a.m., erhöht sich die Möglichkeit Schülerinnen und Schüler zu erreichen und positiv zu beeinflussen. Da die Schule oft als Spiegel der Gesellschaft bezeichnet wird und sie auch die Verantwortung trägt, ihre Schülerinnen und Schüler für ein Leben in dieser vorzubereiten, bieten sich solche Kooperation an (Lemme & Körner 2020, S. 90f).

2.7.5 Gegenüber, Protest und Widerstand

Ein wesentliches Prinzip dieses Handlungsaspektes besteht in der Bereitschaft der Lehrkräfte, einem unerwünschten Verhalten mit Entschlossenheit und deutlichem Widerstand entgegenzutreten. Die Lehrpersonen übernehmen dabei bewusst eine aktive Rolle im Vorgehen zur Lösung des Problems. Das dadurch zu erreichende Ziel, liegt vor allem in der Stärkung der pädagogischen Präsenz. Auch wenn Lehrpersonen ihren Widerstand gegenüber dem negativen Benehmen zum Ausdruck bringen, so sind sie jedoch gleichzeitig um eine Verbesserung der Beziehung zum Lernenden bemüht und setzen dementsprechende Angebote. Weiterhin sind sich die Beziehungsverantwortlichen im Klaren darüber, dass Zwang und Drohungen hier unwirksame Methoden sind und sie stattdessen ihre Sorge zum Ausdruck bringen und

in ihrem Vorgehen Beharrlichkeit demonstrieren sollen. Diese Vorgehensweisen erhöhen und festigen die Autorität der Erziehungsverantwortlichen, vermitteln den Betroffenen eine eindeutige Botschaft und verstärken das Sicherheitsgefühl der beobachtenden Schülerinnen und Schüler (Körner & Lemme 2019, S. 38).

Der Handlungsaspekt „Gegenüber, Protest und Widerstand“ kann durch verschiedene methodische Vorgehensweisen umgesetzt werden. Die Auswahl der im Folgenden vorgestellten Möglichkeiten sind prozesshaft zu verstehen und je nach Situation adaptierbar (Lemme & Körner 2020, S. 96ff; Lemme & Körner 2018, S. 124ff).

2.7.5.1 Präsenz und Beharrlichkeit

Der Fokus dieser Maßnahme liegt in der Verstärkung der Präsenz der Erziehungsverantwortlichen, um die Beziehung zum Lernenden positiv zu beeinflussen und als Gegenüber verfügbar zu sein. Zu beachten ist hier, dass eine einmalige Intervention nicht zum gewünschten Erfolg führen wird. Da auch die Ursache für diese Maßnahme für gewöhnlich nicht über Nacht entstanden ist, wird Lehrkräften empfohlen sich hier in Geduld und Standhaftigkeit zu üben und eine tragische Haltung einzunehmen (Lemme & Körner 2018, S. 124).

2.7.5.2 Ankündigung

Die Ankündigung wird von Erziehungsverantwortlichen dazu genutzt, das Kind über weitere, geplante Maßnahmen in Kenntnis zu setzen. Dazu wird ein Brief mit den zukünftigen Schritten der Lehrpersonen, ihren Wahrnehmungen zur problematischen Situation und wogegen sie sich entschlossen stellen, verfasst. Dieser Brief wird dem betroffenen Kind vorgelesen und anschließend überreicht. Somit ist das weitere Vorgehen transparent und überprüfbar. Zentral dabei ist, dass die Sorgen der Lehrkräfte zum Ausdruck kommen und Forderungen an das Kind vermieden werden (Lemme & Körner 2018, S. 125f).

2.7.5.3 Dokumentation

Diese Maßnahme dient dazu, alle weiteren Beobachtungen schriftlich festzuhalten. Allerdings wird dabei nicht nur das problematische Verhalten des jeweiligen Lernenden notiert, sondern auch Situationen, in denen mit weiterem kritischem Benehmen der Schülerin oder des Schülers gerechnet wurde, dies dann aber nicht eingetreten ist. Zusätzlich werden auch alle Situationen angeführt, in denen prosoziale Handlungsweisen erlebt werden konnten. Dadurch bleibt das weitere Vorgehen der Lehrkräfte sichtbar, ihre Standfestigkeit wird demonstriert und die positive Absicht der Erwachsenen erkennbar. Auch Dokumentationen sollten vor ihre Durchführung angekündigt werden (Lemme & Körner 2018, S. 128f).

2.7.5.4 Das Schweigende Gespräch

Diese Vorgehensweise wird gewählt um Sorge und Protest gegenüber unangebrachtem Verhalten aufzuzeigen. Dabei wird der Lernende aufgefordert auch selbst tätig zu werden und Beiträge zur Verbesserung der Situation zu leisten. Bei dieser Maßnahme setzen sich ein bis zwei Lehrpersonen mit dem jeweiligen Kind in einen Raum. Die Lehrkräfte versuchen dabei ihre entschlossene Haltung und ihr Interesse für das Kind zu demonstrieren (Lemme & Körner 2020, S. 99f). Das Gespräch wird folgendermaßen von den Erziehungsverantwortlichen eröffnet:

Wir wissen und akzeptieren, dass eine Veränderung deines Verhaltens nur mit Deiner Zustimmung möglich ist. Gleichwohl dulden wir (>dein Verhalten< - wird konkret benannt) nicht mehr. Daher werden wir hier eine Weile sitzen und schweigen. Wir warten dabei auf Vorschläge von dir, was du tun willst, damit dein Verhalten und unsere Beziehung wieder besser werden (Lemme und Körner 2020, S. 100).

Anschließend wird für drei Minuten geschwiegen. Die Lehrpersonen bleiben dabei jedoch gesprächsbereit, greifen brauchbare Vorschläge der Schülerin oder des Schülers auf und vereinbaren weitere Vorgehensweisen. Störaktionen oder ungeeignete Ideen

werden nicht kommentiert. Kommt es während dem ersten Gespräch zu keinen Vorschlägen, so kann ein weiteres Treffen, an dem eventuell andere Lehrpersonen teilnehmen, angedacht werden (Lemme & Körner 2020, S. 100f).

2.7.5.5 Das Schul-Sit-in

Das Schul-Sit-in wird den Betroffenen angekündigt und vermittelt, wie auch die vorher genannten Maßnahmen, dass sich Lehrpersonen und gegebenenfalls auch Eltern demonstrativ gegen vorgefallene Handlungsweisen stellen und sich zur Verbesserung der Situation bereiterklären. Dabei befinden sich alle Beteiligten in einem ruhigen Raum und die Erziehungsverantwortlichen beginnen das Gespräch, indem sie erläutern gegen welches Verhalten sie sich richten. Dazu kann ein ähnlicher Wortlaut, wie in der zuvor beschriebenen Methode verwendet werden. Auch die betroffenen Kinder bekommen die Gelegenheit ihre Sicht zu schildern. Anschließend wird für eine Viertelstunde, oder falls anders vereinbart auch länger, geschwiegen. Auch hier wird ebenfalls auf eine Reaktion auf provozierendes und unangebrachtes Verhalten verzichtet. Nun werden Lösungsvorschläge und Ideen der Schülerinnen und Schüler angenommen und in der Umsetzung unterstützt. Falls eine Lösungsfindung beim ersten Sit-in nicht möglich ist, so werden weitere Gelegenheiten dazu angekündigt (Lemme & Körner 2020, 101f).

2.7.6 Beziehungsgesten und Wiedergutmachung

Da bekannt ist, dass besonders Lehrpersonen, die für ihre Schülerinnen und Schüler nahbar sind und auf ein freundliches und wertschätzendes Miteinander bedacht sind, als Autorität anerkannt werden, ist es ratsam diese Werte mit geeigneten Gesten zu vermitteln. Beziehungsgesten stehen nicht in Verbindung mit bestimmten Erwartungen, sind nicht vom Verhalten des Kindes abhängig oder an speziellen Bedingungen orientiert. Solch wohlwollende Handlungsweisen können beispielsweise durch kurze positive Anmerkungen, einen freundlichen Blick oder durch das Bekunden von Interesse am Leben des Kindes ausgedrückt werden. Wenn diese Maßnahmen schon präventiv von Lehrkräften gesetzt werden, kann sich das positiv auf den Verlauf von zukünftigen

schwierigen Situationen auswirken und einer weiteren Eskalation kann vorgebäugt werden (Lemme & Körner 2019, S. 41).

Im Falle eines Regelverstoßes und den daraus resultierenden Folgen, wird der Betroffene oftmals an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Eine öffentliche Wiedergutmachung gibt dem Lernenden die Chance, sich wieder in die Gemeinschaft einzugliedern. Die Form der traditionellen Autorität ging davon aus, dass der sogenannte Täter sein Vergehen bereuen muss und bekam folglich eine Strafe. Im Konzept der Neuen Autorität wird zwischen Strafe und Wiedergutmachung unterschieden. Die Wiedergutmachung schließt abgesehen vom betroffenen Kind und der Lehrkraft, auch das weitere Umfeld, wie zum Beispiel das Opfer, andere Lehrkräfte, die Eltern, usw. ein (Lemme & Körner 2020, S. 105f). Omer und von Schlippe (2017, S. 268) halten fest, dass das Ziel der Wiedergutmachung darin liegt, „die Verinnerlichung der Wertvorstellungen gegen Gewalt zu fördern“.

Das betroffene Kind ist nicht gezwungen, selbstständig eine passende Wiedergutmachung zu finden, sondern wird im Rahmen dieses Prozesses von einer Lehrperson oder einem Unterstützungsnetzwerk begleitet. Dabei wird auf folgende zwei Schritte besonderen Wert gelegt (Lemme & Körner 2020, S. 107f):

1. Zunächst wird ein Brief oder ein Bericht, der den Vorfall oder das problematische Verhalten, sowie dessen Bedauern, zum Inhalt hat, formuliert. Durch diesen Schritt übernimmt das betroffene Kind die Verantwortung für seine Taten und bildet die Grundlage für das nächste Element der Wiedergutmachung, die sichtbare Geste. Wird festgestellt, dass das Kind dafür noch nicht bereit ist, können Handlungen wie das Schweigende Gespräch oder das Sit-In in Betracht gezogen werden.
2. Im zweiten Schritt folgt die Durchführung der Wiedergutmachungsgeste, die den guten Willen des Täters sichtbar machen soll. Bei den Überlegungen zu möglichen Gesten, wirkt sich die Rücksichtnahme auf Interessen und Begabungen des betroffenen Kindes, positiv aus.

3 Belastungen

3.1 Begriffsdefinitionen

Führt man Gespräche über das persönliche Wohlbefinden oder die aktuelle berufliche Situation, so passiert es nicht selten, dass Menschen darüber berichten, unter welcher Belastung sie zurzeit stehen und wie gestresst sie sich fühlen. Begriffe wie Belastung, Beanspruchung und Stress haben Einzug in unseren gewöhnlichen Sprachgebrauch gefunden und werden weitgehend synonym verwendet. Diese Vorgehensweise ist für alltägliche Konversationen, die in erster Linie den Austausch von Befindlichkeiten bezwecken, unverfänglich. Möchte man sich dem Themengebiet jedoch von wissenschaftlicher Seite nähern, so ist eine präzise Definition und eine bedachte Verwendung der unterschiedlichen Termini geboten (Stiller 2015, S. 11). Auch im Diskurs über den Lehrerberuf sind genannte Begriffe wichtige Inhalte und bilden den Kern vieler Forschungen (van Dick & Stegmann 2013, S. 44). Stiller (2015, S. 12) kritisiert den undifferenzierten Gebrauch dieser Begriffe, vor allem in den Erziehungswissenschaften. Dies lässt sich bis in die 1940er Jahre zurückverfolgen und auch heutzutage nehmen manche Autoren (Spanhel & Hüber 1995; Bieri 2006) keine Differenzierung der Begriffe Belastung und Beanspruchung vor. Dabei wird nicht selten nur der Begriff Belastung verwendet, was wiederum zu Unsicherheiten führen kann, da die fehlende Definition, Zweifel über die genaue Absicht der Forschung zulässt. Der Versuch einer präzisen Begriffsklärung kann in der Literatur seit Beginn der 1990er Jahre beobachtet werden. Dabei herrscht Einigkeit darüber, dass Belastung und Beanspruchung nicht identisch sind, aber in direkter Beziehung zueinanderstehen (Stiller 2015, S. 12). Den Grundstein für eine Abgrenzung der beiden Begriffe durch eine genaue Definition, legten Rohmert und Rutenfranz (1975, S. 8):

Der Unterschied von Belastung und Beanspruchung ist darin zu sehen, dass es sich bei der Belastung ausschließlich um objektive, von außen her auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren handelt, wobei deren Auswirkung auf den Menschen unberücksichtigt bleibt.

Der Begriff Beanspruchung wurde folgendermaßen definiert (ebd.): „Im Gegensatz hierzu kennzeichnet die Beanspruchung gerade diese Auswirkungen, die dadurch unterschiedlich sind, dass die konkreten und objektiven Belastungen auf unterschiedliche individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten der Menschen treffen.“

Das Phänomen der psychischen Belastung wird in der Definition der ISO 10075 (1991) so festgehalten: „Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“. Laut dieser Beschreibung sind Belastungen alle äußeren Faktoren, die auf die Psyche des Menschen Einfluss nehmen. Die psychische Beanspruchung hingegen wird folgendermaßen definiert: „Psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (ISO 10075 1991).

Auch wenn im Zusammenhang mit den Begriffen Belastungen und Beanspruchung immer wieder die Frage nach der Wertigkeit gestellt wird und keine Einigkeit darüber herrscht, ob die beiden Phänomene als positiv, negativ oder auch neutral zu beurteilen sind, so ist Rudow (2000, S. 36) im Hinblick auf Belastungen im Lehrerberuf der Ansicht: „Unter Belastung sind alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen in der pädagogischen Tätigkeit zu verstehen, die unabhängig vom Individuum existieren und potentiell Beanspruchung hervorrufen“. Darüber hinaus kommt er zu dem Ergebnis, dass Belastung „auch in der Lehrerarbeit als wertneutrales Phänomen, das an sich weder positiv noch negativ ist, zu betrachten [ist]“ (ebd., S. 36). Eine deutlichere Uneinigkeit bezüglich der Zuordnung lässt sich beim Einsatz des Beanspruchungsbegriffs feststellen. Während manche Autoren (Krause 2003; van Dick & Stegmann 2007) Beanspruchung nur mit negativen Auswirkungen wie zum Beispiel Krankheiten, Ermüdung oder Frühpensionierungen in Verbindung bringen, so weisen andere Autoren (Rudow 2000; Schönwälder 2006) darauf hin, dass Beanspruchungen auch zu positiven Auswirkungen, wie beispielsweise zur Leistungssteigerung, führen können. Darüber hinaus wird auch angemerkt, dass bestimmte Beanspruchungen sogar

gesundheitsförderliche Auswirkungen haben können (Gehrmann 2013, S. 177). Keller und Landhäußer (2011) befassen sich demnach mit den Zuständen der optimalen Beanspruchung und den daraus resultierenden positiven Konsequenzen.

Bei Diskussionen über den Lehrerberuf ist der Terminus Stress ebenso, wie die bereits behandelten Begriffe Belastung und Beanspruchung, in häufiger Verwendung. Auch in diesem Fall existieren verschiedene Definitionen und die genaue Bedeutung des Begriffs bleibt oft verschwommen (Kramis-Aebischer 1995, S. 28). Wenn im alltäglichen Leben von Stress gesprochen wird, so kann einerseits von äußeren Umweltfaktoren, also von möglichen Stressoren oder Belastungen, die Rede sein. Zudem könnten damit eigentlich Beanspruchungen, die zu einem Belastungsempfinden führen, gemeint sein. Darüber hinaus kann sich das Wort Stress auch auf Stressreaktionen, wie beispielsweise Ermüdungserscheinungen, Kopfschmerzen oder Antriebslosigkeit beziehen (van Dick & Stegmann 2013, S. 44). Rudow (1994, S. 40) stellt fest, dass der Begriff Stress „als Schirmbegriff für Belastungen und Beanspruchungen jedweder Art verwendet“ wird und sein Gebrauch in der Lehrbelastungsforschung aufgrund dessen mit Schwierigkeiten verbunden ist. Der Stressorenbegriff wird synonym mit Belastungsfaktoren verwendet und beschreibt damit äußere Faktoren und Ursachen, die zu der Entstehung von Stress führen (Stiller 2015, S. 17).

3.2 Theorien und Modelle zur Belastung und Beanspruchung bei Lehrpersonen

Die im Folgenden angeführten Theorien und Modelle geben einen Überblick zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Belastungen und Beanspruchung bei Lehrpersonen und beziehen sich dabei auf Beiträge von Cramer, Friedrich und Merk (2018), Rothland und Klusmann (2012), van Dick und Stegmann (2013), Krause (2003) und Stiller (2015). Dabei liegt das Bestreben nicht in einer vollständigen Darstellung aller Theorien und Modelle, sondern im Aufzeigen der wesentlichsten Entwicklungen und der unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte.

In den letzten Jahrzehnten kann eine Entwicklung von unterschiedlichen Theorien und Modellen der Lehrkräftebelastung beobachtet werden, wobei nicht selten bereits vorhandene Konzepte auf den Lehrerberuf angewandt werden. Allen gleich ist die

Annahme, dass die Unausgewogenheit zwischen den Arbeitsanforderungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. Kompetenzen der Lehrkraft, negative Konsequenzen nach sich zieht. Krause (2003, S. 256ff) führt hier drei Modelle mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung an. Zum einen das Transaktionale Modell des Lehrerstress (Kyriacou & Sutcliffe 1978), bei dem Belastungen infolge kognitiver und transaktionaler Bewertungsprozesse entstehen oder bewältigt werden. Ein weiteres Modell (zB AVEM Verfahren, Schaarschmidt & Fischer 1996) beschäftigt sich mit Belastungen als Resultat von Persönlichkeitseigenschaften. Dabei wird die Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen bei der Entstehung und Bewältigung von Belastungen besonders berücksichtigt. Der dritte Ansatz konzentriert sich auf äußere Einflussgrößen als Belastungen. Dabei können Arbeitsaufgaben und berufliche Bedingungen zu objektiven Belastungen werden. Rudow (1994) entwickelte hierzu das Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf.

Auch wenn die unterschiedlichen Modelle auf verschiedene Begriffe zurückgreifen und sich in ihrem Fokus unterscheiden, so kann die Bedeutung und der Zusammenhang der drei Aspekte Belastungen, Beanspruchung und Ressourcen beobachtet werden. So stellen Cramer et al. (2018, S. 6) fest: „Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung, die potenziellen Effekte werden durch das Vorhandensein von Ressourcen abgemildert.“

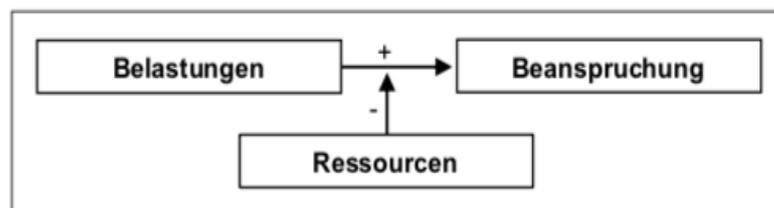


Abbildung 6: Heuristisches Modell des Zusammenhangs von Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 7)

Demnach wird davon ausgegangen, dass Belastungen möglicherweise Beanspruchung nach sich ziehen (Rudow, 1994). Dabei umschließt der Begriff Belastungen alle, auch mögliche negative, Einflüsse, die Auswirkungen auf die Lehrkraft mit sich bringen und

zu Beanspruchung führen können. Zudem können Belastungen nur unter Anstrengung überwunden werden (Cramer et al 2018, S. 7). Weiter ist zu beachten, dass Belastungen in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkraft entstehen können, aber auch durch den Arbeitsplatz und spezielle Handlungen, die durch den Lehrerberuf vorgegeben sind. Je nach dem Vorhandensein von individuellen Möglichkeiten und der beruflichen Umwelt wird die aktuelle Situation mehr oder weniger belastend erlebt. Dabei spielen auch die zugänglichen Ressourcen in Verbindung mit ihrer entlastenden Wirkung eine zentrale Rolle. Während die Folgen der Beanspruchung festgestellt werden können und auch klar messbar sind, handelt es sich bei der Beanspruchung selbst um eine Bewertung der personalen und beruflichen Belastungen (ebd.).

3.2.1 Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf nach Rudow

Das Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudow (1994) gehört sicherlich zu den am häufigsten verwendeten Modellen im Hinblick auf Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf (Stiller 2015, S. 34). Der Zweck des Modells besteht darin, „wesentliche Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsanforderungen, Belastung, Beanspruchung und arbeitsbedingten Erkrankungen in der Lehrerarbeit“ (Rudow 2000, S. 38) aufzuzeigen. Im Grunde besteht Rudows Modell aus einem Belastungsmodell und einem eigenen Beanspruchungsmodell (Stiller 2015, S. 34). Zu Beginn steht hier ein Arbeitsauftrag an die Lehrkraft, der unter bestimmten Arbeitsbedingungen zu erfüllen ist. Der Arbeitsauftrag, der in Verbindung mit der Lehrertätigkeit steht und die Arbeitsbedingungen, bilden hier die objektiven, äußeren Belastungen. Durch die Widerspiegelung der objektiven Belastungen und die damit einhergehende individuelle Bewertung, entstehen daraus subjektive Belastungen. Festzuhalten ist hier somit die Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Belastung. Eine weitere Differenzierung erfolgt in körperliche, geistige und soziale Anforderungen. Der sozialen Anforderung kommt dabei eine besondere Rolle zu und beschreibt soziale Belastungsfaktoren, die sich aus Kommunikation und Zusammenarbeit mit Lernenden, Kolleginnen und Kollegen, den Eltern, sowie der Schulleitung ergeben. Die genannten

Anforderungen wiederum lösen subjektive Belastungen aus, die sowohl nur einen einzelnen Lehrer betreffen können (individuell) oder auch vom gesamten Lehrkörper (kollektiv) wahrgenommen werden (Krause 2003, S. 261ff). Subjektive Belastungen bedingen Beanspruchungsreaktionen, also „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow 2000, S. 41). Das bedeutet, dass diese Reaktionen umkehrbar sind und bei Stagnation oder Ende der Belastung und durch entgegenwirkende Freizeitbeschäftigung abnehmen. Ist die Lehrkraft jedoch der Belastung permanent ausgesetzt, so sind Beanspruchungsfolgen, also „überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene“ (ebd., S. 41), das Resultat. Belastungen und die daraus folgenden Beanspruchungen sind abhängig von den jeweiligen Bewertungs- und Bewältigungsstilen der Lehrkraft. Besondere Bedeutung haben hier physische und psychische Handlungsvoraussetzungen (Krause 2003, S. 262). Rudow (1994) betont in seinem Modell, dass sich Beanspruchungsreaktionen und deren Folgen sowohl positiv und negativ gestalten können. Stimmen die anfallenden Arbeitsaufträge und Arbeitsbedingungen mit der Arbeitsauffassung und den Fähigkeiten der Lehrkraft überein, sind positive Effekte, wie Erfolgserlebnisse und Arbeitszufriedenheit, zu erwarten. Im umgekehrten Fall können Übermüdung, Stressempfinden, ein Abfall der Leistungsfähigkeit oder chronische Erkrankungen auftreten (Krause 2003, 262; van Dick & Stegmann 2013, 45f).

3.2.2 Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1995)

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus fungierte in der Lehrerbelastungsforschung immer wieder als Grundlage und wurde je nach Einsatz adaptiert und an die schulischen Gegebenheiten angeglichen (van Dick & Stegmann 2013, S. 46). In diesem Modell wird Stress als die Folge einer Transaktion zwischen dem System Umwelt und einer Person, verstanden. Lazarus und Folkman (1984, S. 21) beschreiben in diesem Zusammenhang den Begriff Stress als „eine Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, die von der Person als anstrengend oder als die eigenen Ressourcen übersteigend und das Wohlergehen gefährdend eingeschätzt wird“. Dies meint, dass eine Person die

Umweltreize, denen sie unterliegt, einer kognitiven Bewertung unterzieht. Hierbei wird zwischen der primären Bewertung, der sekundären Bewertung und der Neubewertung unterschieden. Bei der primären Bewertung wird eine auftretende Situation von einer Person in Hinblick auf mögliche Einflüsse auf das eigene Befinden eingeordnet und beurteilt, ob diese Situation eine Belastung darstellen kann oder als unbedeutend eigenordnet werden kann und somit keine weitere Beachtung findet. Als mögliche Belastung wird eine Situation dann gesehen, wenn sie eventuell zu Schädigung oder Verlust, Bedrohung oder Herausforderung führen kann. Wird eine Situation tatsächlich als potenzielle Belastung wahrgenommen, so kommt es zur sekundären Bewertung. Dabei setzt sich die betroffene Person mit den in Frage kommenden Bewältigungsmöglichkeiten auseinander und je nach Bedarf wird eine oder mehrere Vorgehensweisen ausgesucht. Diese Bewältigungsstrategien können unterschiedlichen Charakter aufweisen. Zum einen kann es sich dabei um von außen wahrnehmbares Verhalten oder auch um intrapsychische Abläufe handeln. Zwischen der Person und der Situation besteht ein Wechselbeziehungssystem, welches neu auftretende Informationen wahrnimmt und einer neuen Bewertung unterzieht. Dies wird als Neubewertung bezeichnet und bildet die dritte Form des Prozesses. Je nach Wirksamkeit der eingesetzten Bewältigungsstrategie unterliegt die Situation einer neuerlichen Bewertung und führt zu einem Neustart des Prozesses (van Dick & Stegmann 2013, S. 46).

3.2.3 Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung nach Cramer, Friedrich und Merk (2018)

Trotz dem Vorhandensein zahlreicher Theorien und Modelle zum Thema Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf, kann festgestellt werden, dass in der Forschung immer noch eine Unklarheit bezüglich bestimmter Termini herrscht. Zudem konzentrieren sich bereits existierende Rahmenmodelle auf bestimmte, einzelne Schwerpunkte und sind somit zur Darstellung des Forschungsüberblicks nicht optimal einsetzbar. Cramer, Friedrich und Merk (2018) verfolgen mit ihrem integrativen

Rahmenmodell das Ziel, ein Modell zu entwickeln, welches einen klaren Überblick über bereits existierende Werke, Elemente und Ergebnisse der Lehrer- und Lehrerinnenbelastungsforschung ermöglicht. Darüber hinaus soll es als Grundlage für zukünftige Forschungsvorhaben dienen, deutliche Definitionen von Begriffen und Konzepten liefern, sowie eine Einordnung der bisherigen Forschung und Querverbindungen zwischen verschiedenen Studien erlauben (Cramer et al. 2018, S. 3).

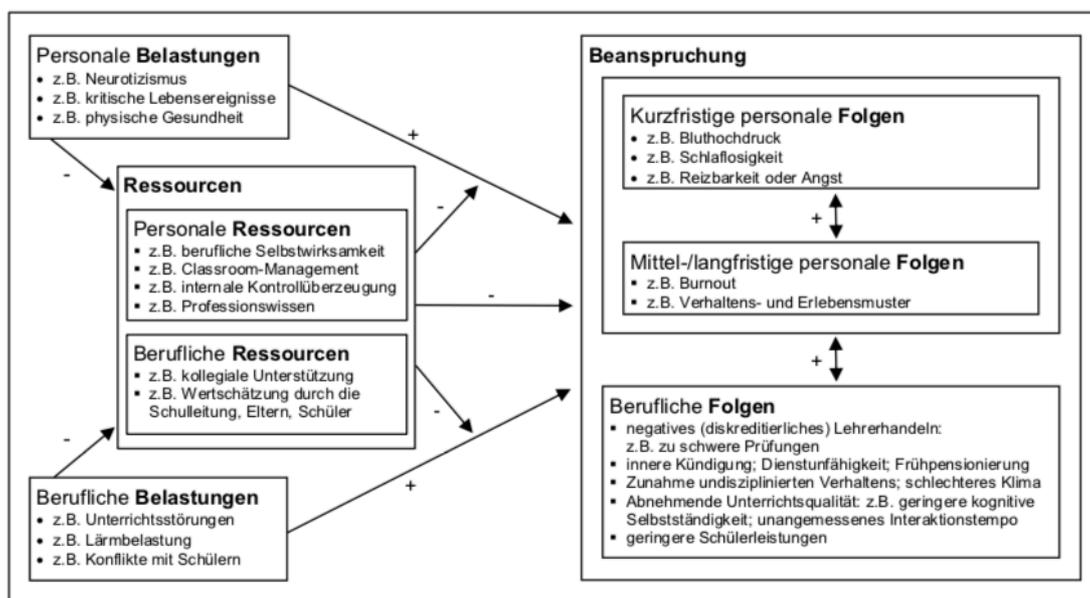


Abbildung 7: Integratives Rahmenmodell zu Belastung, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 14)

Cramer et al. (2018) differenzieren in ihrem Modell zwischen Belastungen, Ressourcen und personalen wie beruflichen Folgen von Beanspruchung. Beanspruchung wird als „mehrteiliges und mehrschichtiges latentes Konstrukt“ (ebd., S. 14) beschrieben und die daraus resultierenden personalen Folgen werden wiederum in kurzfristige oder mittel- und langfristige Folgen unterteilt. Dabei wird sowohl bei Belastungen als auch bei Ressourcen zwischen personalen und beruflichen Aspekten unterschieden. Im Gegensatz zu anderen Modellen, steht hier nicht nur die Person im Fokus, sondern auch die beruflichen Spezifika des Lehrerseins. Weiterhin werden personale und berufliche Ressourcen als Moderatoren der Wirkung von Belastung auf Beanspruchung, aber auch als Mediatorvariablen zwischen beiden Aspekten verstanden (ebd., S. 14).

3.3 Arbeitstätigkeiten und -bedingungen des Lehrerberufs

Während im vorigen Kapitel der Fokus auf den theoretischen Grundlagen und der Begriffsklärung lag, soll nun ein Überblick über die charakteristischen Arbeitstätigkeiten und -bedingungen von Lehrkräften, die in Belastungen resultieren können, folgen. Dass es sich dabei um kein einfaches Unterfangen handelt, stellt Hardwig (2019, S. 44f) fest, und führt weiter aus: „Dies liegt an der Komplexität des Zusammenhangs von Belastung, subjektiv empfundener Beanspruchung und letztlich sich daraus ergebender Folgewirkungen [...]“.

Lehrpersonen stehen einem breiten Aufgabenspektrum gegenüber, was die optimale Erfüllung aller geforderten Tätigkeiten bei gleichzeitiger Arbeitszufriedenheit erschwert. Neben der eigentlichen Kernaufgabe einer Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu bieten, sind Aufgaben wie die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtseinheiten, Korrekturen, Erstellung von Überprüfungen, organisatorische Tätigkeiten, Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben, Gespräche mit Erziehungsberechtigten, Teambesprechungen, Planung und Durchführung von Schulprojekten, Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen uvm. zu erledigen (Rothland & Klusmann 2012, S. 12). So kritisiert auch Hardwig (2019, S. 44) „die weitere Erhöhung der Anforderungen durch Inklusion, Sprachförderung, Ganztagesangebote, Digitalisierung usw., ohne ausreichend Ausgleich zu schaffen“. Abgesehen von der enormen Aufgabenfülle lastet auf Lehrkräften ein hoher Erwartungsdruck. Einerseits bringt das Lehrersein die individuelle Verantwortung gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit sich, andererseits stellt die Gesellschaft den Anspruch an den Lehrerberuf, allen Kindern und Jugendlichen eine ordentliche Ausbildung zukommen zu lassen und sie dadurch auf ihr zukünftiges Leben optimal vorzubereiten. Da sich dies langfristig wiederum auf die Zukunft der gesamten Bevölkerung auswirkt, sind die Hoffnungen und Erwartungen dementsprechend hoch angesetzt (Rothland 2012, S. 34f). So fasst Rothland (ebd., S. 35) zusammen:

Neben Unterricht und Bildung werden Lehrerinnen und Lehrer mit hohen Anforderungen in Form vielfältiger Erziehungsaufgaben konfrontiert, die von der Zahnpflege bis zur Drogenprävention, von der Vermittlung sozialer Kompetenzen bis zur Sensibilisierung für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt reichen. Ausländische Mitschüler sollen integriert, soziale Unterschiede ausgeglichen – kurzum: Gutes soll erreicht, Schlimmes verhütet werden.

Nicht nur die gesellschaftlichen Erwartungen, sondern auch Forderungen von Lernenden, Eltern, Lehrerkolleginnen und -kollegen, sowie der Schulleitung beeinflussen das pädagogische Berufsfeld und schreiben der Lehrperson zahlreiche Rollen, die mit den unterschiedlichsten Tätigkeiten einhergehen, zu. Die Anliegen und Wünsche der verschiedenen Gruppen sind von Unterschiedlichkeit geprägt und nicht selten ambivalent, sodass sich die Lehrkraft in einem Intra-Rollenkonflikt befindet. Die Rollen eines Fachmanns, Beraters, Arbeitskollegen, Prüfers und Erziehers stellen nur eine kleine Auswahl an potenziell einzunehmende Funktionen dar (Rothland 2012, S. 30f; Barth 1997, S. 97). Rothland (ebd.) folgert daraus: „Die Bemühungen, als Lehrer oder Lehrerin all diesen Erwartungen gleichzeitig zu genügen und entsprechenden Aufgaben nachzukommen, scheinen zum Scheitern verurteilt.“ Auch Hainschink und Zahra-Ecker (2018, S. 180) führen die widersprüchlichen Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden als Ursache dafür an, „dass der Lehrberuf einer der anstrengendsten Berufe überhaupt ist und der Lehrer/-innenalltag sehr viel mehr Kraft erfordert als der übliche Arbeitstag“.

Rothland (2013) gibt in seiner Arbeit eine Übersicht über Charakteristika der Lehrer- und Lehrerinnentätigkeit und den damit verbundenen Anforderungen und Bedingungen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf potentielle Belastungsmomente gelegt. Rothland (2013, S. 23ff) führt dabei folgende Merkmale des Berufs und des Arbeitsplatzes Schule an:

3.3.1 Die Zweiteilung des Arbeitsplatzes und die unvollständig geregelte Arbeitszeit

Ein typisches Merkmal des Lehrerberufs ist die Zweiteilung des Arbeitsplatzes. So wird neben der Arbeitsstätte in der Schule, dem Klassen- und Konferenzzimmer, auch das eigene Heim zum Arbeitsplatz, was auch potentielle Probleme nach sich zieht. Zum einen verbreitet und verstärkt sich das Bild von faulen, nicht Vollzeit arbeitenden Lehrkräften in der öffentlichen Wahrnehmung. Nach dem Motto: „Lehrer haben vormittags Recht und nachmittags frei“ bleibt die Vorstellung, dass Lehrpersonen mit der Abhaltung der Unterrichtseinheiten ihre Tätigkeiten vollständig verrichtet haben und somit den restlichen Tag mit Freizeitbeschäftigungen verplanen können. Nicht zu leugnen sind hier die Vorteile der Möglichkeit der eigenen Zeiteinteilung. Zum anderen bringt die Zweiteilung des Arbeitsplatzes auch das Problem der nicht geregelten Arbeitszeiten mit sich. Fest vorgeschrieben sind dabei die zu unterrichtenden Stunden, während alle weiteren Stunden, die für Tätigkeiten, die der Beruf beinhaltet aufgewendet werden müssen, nicht offiziell geregelt sind. Es liegt also im Ermessen jeder einzelnen Lehrperson, wie viel Stunden in die weiteren Arbeitsaufgaben investiert werden und zu welchem Zeitpunkt diese erledigt werden (Rothland 2013, S. 23f). Auch wenn diese Gegebenheit sicherlich mit gewissen Vorzügen verbunden ist, so gibt ein Großteil von deutschen Lehrkräften an, „dass sie ihre professionellen Ansprüche an die Qualität der Arbeit aufgrund des Arbeitsdrucks nicht umsetzen können“ (Hardwig 2019, S. 46). Da neben- und außerunterrichtliche Aufgaben mehr als die Hälfte der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern einnehmen, scheint dies nicht überraschend. Zudem werden diese Tätigkeiten nicht ausschließlich von Montag bis Freitag erledigt, sondern in nicht geringem Ausmaß auch an Wochenenden und schulfreien Tagen (Dorsemag, Lacroix und Krause 2013, S. 215).

3.3.2 Die prinzipielle Offenheit bzw. die Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung

Die Schwierigkeiten, die sich aus den unvollständig geregelten Arbeitszeiten ergeben, fließen auch in das Merkmal der prinzipiellen Offenheit und der Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung und der daraus entstehenden Belastungsmomente ein. Abgesehen von anfallenden Verwaltungs- und Dokumentationstätigkeiten, ist für eine Lehrkraft nicht eindeutig feststellbar, wann eine bestimmte Aufgabe zur Zufriedenheit aller

Beteiligten erledigt wurde. Demnach ist es sicherlich immer möglich, noch mehr Zeit und Anstrengung in die Unterrichtsvorbereitung, in die Förderung von Lernenden oder in die Pflege der Elternarbeit zu investieren (Rothland 2013, S. 24). Das bestätigt auch Urbutt (2015, S. 9) wenn sie festhält: „Zudem bleibt häufig offen, wann eine Arbeitsaufgabe abgeschlossen ist, was für sehr engagierte Lehrerinnen und Lehrer bedeutet, das Gefühl zu haben, nie mit ihrer Arbeit fertig zu sein [...]“.

3.3.3 Die Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“

Auch wenn bei den bisher beschriebenen Merkmalen des Lehrerberufs keine eindeutige Reglementierung erkennbar ist, so gilt das nicht für alle Tätigkeitsbereiche von Lehrkräften. So unterliegt die Schule selbst einer klar vorgegebenen Struktur und Schülerinnen und Schüler, Fächer, Unterrichtseinheiten oder Klassenräume sind fest eingeteilt. Diese Organisation besteht im Wesentlichen seit vielen Jahrzehnten und gibt zu einem Großteil auch die Arbeitsstruktur von Lehrkräften vor. Lehrpersonen stehen somit einerseits vor der Herausforderung einer starren Schulorganisation und den dadurch anfallenden bürokratischen Zwängen gegenüberzutreten und andererseits von ihrer Handlungsautonomie im Unterrichtsgeschehen Gebrauch zu machen. Auch wenn Richtlinien und Zielsetzungen der Lehrpläne und die Art der Umsetzung der Inhalte den Lehrkräften immer noch Möglichkeiten zur eigenen Unterrichtsgestaltung bietet, so sorgen Instrumente der Neuen Steuerung, wie beispielsweise die Bildungsstandards und standardisierte Lernstandserhebungen für eine Einschränkung der pädagogischen Freiheit (Rothland 2013, S. 25). Nach Meinung von Terhart (2011, S. 216) bedeutet diese Neue Steuerung eine „dichtere administrative Außenkontrolle, Eingrenzung der Autonomie und insofern eindeutig Deprofessionalisierung“.

3.3.4 Die „erzwungene“ Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften

Bei der Kernaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit, dem Unterrichten an sich, kommt der Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden eine nicht

unwesentliche Bedeutung zu. Trotzdem basiert diese Zusammenarbeit nicht auf Freiwilligkeit, denn weder die Kinder können unter normalen Umständen ihre Lehrkraft wählen, noch die Lehrkraft hat entscheidenden Einfluss auf die Klassenzusammensetzung (Rothland 2013, S. 25). Darüber hinaus ist die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von Asymmetrie geprägt. Dies ist durch den Wissens-, Erfahrungs-, sowie Kompetenzvorsprung der Lehrperson gegeben. Zudem liegt es in der Natur der Beziehung, dass die Lehrperson ihre Schützlinge regelmäßigen Bewertungen und Prüfungen unterzieht, sowie die Erledigung von Aufgaben und Einhaltung von Regeln fordert. Aufgrund des steigenden Alters der Kinder und der damit einhergehenden Vergrößerung von Wissen und Kompetenzen, kann sich diese Asymmetrie jedoch auch umkehren (Helsper et al. 2007, S. 71).

3.3.5 Die geringe Kontrolle über die Lehreraarbeit und die erzielten Effekte

Ein weiteres Merkmal des Lehrerberufs, das Belastungspotenzial in sich birgt, ist die mangelnde Erfolgskontrolle. Zunächst stellt sich die Frage, wie und woran sich erfolgreiche Arbeit von Lehrkräften beurteilen lässt. Auch hier liegt es im Ermessen der einzelnen Lehrperson über die Wirksamkeit und den Erfolg der eigenen geleisteten Arbeit zu befinden. Zudem fließt hier auch wieder das bereits beschriebene Merkmal der Offenheit und Grenzenlosigkeit von Arbeitsanforderungen mit ein. Die Tatsache, dass ein definitives Ende der einzelnen pädagogischen Tätigkeit schwer festzulegen ist, erhöht die Schwierigkeit der Erfolgskontrolle. Darüber hinaus gleicht kaum eine Situation im schulischen Kontext der anderen und auch die Lernenden variieren in Bezug auf ihre Bedürfnisse, um den gewünschten Lernerfolg zu erreichen. Somit kann pädagogisches Handeln nicht verallgemeinert werden. Denn auch wenn bestimmte Verhaltensweisen in gewissen Situationen erfolgsversprechend sind, so kann die Wirksamkeit dennoch nicht vollständig garantiert werden. (Gudjons 2000, S. 36).

Weiters muss hier berücksichtigt werden, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht eindeutig in Verbindung mit dem Handeln der Lehrperson steht. Rothland (2013, S. 26) zufolge ist

[...] der einflussreichste Faktor für die Erklärung des Unterrichtserfolgs im Sinne des Lernzuwachses der Schüler [...] ihre kognitiven Voraussetzungen und hier allen voran das Vorwissen, während der ‚Faktor Lehrer‘ im Vergleich deutlich weniger einflussreich ist [...].

Unter Beachtung dieser Annahme und der Wahrnehmung der Lehrperson in ihrer Rolle als Fachmann oder Lernberater, deren Einfluss auf den Lernfortschritt des Kindes auch Grenzen aufweist, können potenzielle Belastungsmomente abgemildert werden (Rothland 2013, S. 26).

3.3.6 Das Lehrerhandeln unter doppelter Kontingenz und die fehlenden Rückmeldungen über die Erfolge

Auch wenn es klare Vorstellungen gibt über welche Fähigkeiten eine Lehrperson verfügen sollte, um als professionell zu gelten, so ist dennoch bekannt, dass auch die höchsten Kompetenzen in allen Anforderungsbereichen der pädagogischen Tätigkeiten nicht zwingend zum größten Lernerfolg für Schülerinnen und Schüler führen. Denn auch das Handeln von Lehrpersonen erfolgt unter einer gewissen Unsicherheit und „kann nicht vollständig standardisiert und in mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden“ (Terhart 2011, S. 207). Zu berücksichtigen ist hier, dass es keiner Lehrkraft möglich ist, dem Lernenden das Lernen an sich abzunehmen. So besteht Unterricht immer aus zwei Elementen. Einerseits aus dem Angebot, für das Lehrkräfte verantwortlich sind und andererseits aus den Schülerinnen und Schülern, die von den dargebotenen Lerngelegenheiten Gebrauch machen. Der Erfolg der unterrichtlichen Lerngelegenheiten ist sowohl von der Lehrperson, als auch dem Lernenden abhängig. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft von der Mitarbeit und den Bemühungen ihrer Schützlinge abhängig ist. Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer stets bestrebt sind, den Lernenden maßgeschneiderte und bestmögliche Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen, so ist ihr Einfluss auf den Lernerfolg dennoch beschränkt (Rothland 2013, S. 26). Folglich hält Rothland (ebd.) fest:

Konsequenterweise können die Schulen und die in ihnen agierenden Lehrerinnen und Lehrer auch nur für diese Lernmöglichkeiten verantwortlich gemacht werden – nicht aber für die gesamte Lebenssituation und Zukunft der Schüler und die Entwicklung nachwachsender Generationen.

Die Belastungen, die aus den zuvor beschriebenen Merkmalen resultieren können, werden zudem von den fehlenden Rückmeldungen über die, vor allem positiven, langfristigen Folgen, des schulischen Lehrens und des Unterrichts erhöht (ebd.).

3.3.7 Das Fehlen eines „Berufsgeheimnisses“

Aufgrund der vorherrschenden Schulpflicht verbringt jede Person einen Teil seiner Lebenszeit in der Schule und hat somit die Möglichkeit den Lehrerberuf, wenn auch nur aus einer bestimmten Perspektive, hautnah und langfristig mitzuerleben. Dies resultiert in genauen Vorstellungen von Lehrkräften, ihren zu verrichtenden Tätigkeiten und typischen Eigenschaften. Dazu entwickelt sich oft eine Gewissheit darüber, wie denn die unterschiedlichen Aufgaben einer Lehrkraft beispielsweise die Abhaltung des Unterrichts, der Umgang mit Lernenden und deren Eltern oder eine faire Benotung, am erfolgreichsten zu erledigen seien. Das kann dazu führen, dass sich Personen selbst als Experten für den Schulbereich sehen und meinen über genug Kompetenz zu verfügen, um über die Tätigkeiten von Lehrpersonen und Situationen, die den Schulalltag betreffen, zu befinden (Rothland 2013, S. 22). So hält Rothland (ebd.) fest: „Die Erinnerungen an die eigene Schulzeit und an die Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterricht man erlebt hat, prägen dieses Wissen über den Lehrerberuf, über guten Unterricht und schlechte Lehrerarbeit nachhaltig“.

Darüber hinaus wird in der Öffentlichkeit nicht selten die Annahme vertreten, dass bei pädagogischen Tätigkeiten solche Fähigkeiten zum Einsatz kommen, die bei einem Großteil von Personen ohnedies vorhanden sind. Im Gegensatz zu medizinischen oder technischen Berufen gelten Lehrpersonen nicht unbedingt als Fachleute und bedienen sich Großteils auch keiner komplizierten Fachsprache. Das wiederum erleichtert es der breiten Öffentlichkeit, sich am Diskurs über Erziehungs- und Unterrichtstätigkeiten zu

beteiligen (ebd., S. 27). Das betont auch Terhart (2011, S. 205) wenn er festhält: „Darüber hinaus gilt – im Lichte des traditionellen Professionen-Begriffs! – die von Alltagswissen und Alltagskompetenzen abgegrenzte spezifische Wissens- und Kompetenzbasis des Lehrerberufs als unsicher“.

3.3.8 Die öffentliche Wahrnehmung des Lehrerberufs

Zusätzlich zu den bereits angeführten Merkmalen des Lehrerberufs, wird auch das öffentliche Bild des Lehrerberufs als potenzielle Belastung empfunden. Kein anderer Beruf wird in ähnlicher Art und Weise in der Öffentlichkeit, als auch in der medialen Darstellung angegriffen und verurteilt (Bering 2006, S. 41f). Je nach aktueller gesellschaftspolitischer Lage wird das Thema regelmäßig aufgegriffen und das immer wiederkehrende Lehrkräfte-Bashing scheint kein Mindesthaltbarkeitsdatum zu besitzen. Diesbezüglich betont Bering (ebd., S. 42): „Lehrer, sowieso am unteren Ende der sozialen Wertschätzung, werden heutzutage in einer Weise demontiert, dass ein einigermaßen unangefochtenes Durchstehen vor den Klassen kaum noch möglich ist“. Bastian und Combe (2007, S. 235) stellen in der öffentlichen Diskussion des Lehrerberufs folgendes Muster fest:

Auf der einen Seite werden Lehrer und Lehrerinnen zu ‚Hoffnungsträgern der Gesellschaft‘ stilisiert, ohne eine Chance auf Einlösung dieser Hoffnung zu haben, auf der anderen Seite werden sie als ‚pädagogische Versager‘ angegriffen, wenn sie die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. In diesem ‚Wechselbad öffentlicher Thematisierung‘ äußert sich öffentlicher Druck auf Lehrerinnen und Lehrer immer wieder in einer Mischung aus Angriffen und darin eingetragener Verachtung gegenüber dem Lehrerberuf.

Wenn Lehrpersonen im Mittelpunkt eines Artikels oder eines Fernsehbeitrages stehen, dann wird an Vorurteilen und Klischees selten gespart und über die nicht ausreichenden Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrkräften, ihren Krankheiten und ihrer Faulheit, bei gleichzeitig zu hohem Verdienst berichtet. Die Arbeitsaufgaben von Lehrpersonen werden jedoch als anspruchsvoll und mit hoher gesellschaftlicher Bedeutung

wahrgenommen. Es kann also ein deutlicher Unterschied zwischen den Berichterstattungen über die Berufsinhaber und deren abverlangten Tätigkeiten festgestellt werden (Rothland 2013, S. 33f).

3.4 Überblick über den Forschungsstand

Das Thema Belastungen und Stressoren im Lehrerberuf nimmt nicht nur in verschiedenen Medien immer wieder einen fixen Platz ein, sondern wird auch regelmäßig in empirischen Studien beforscht. Vor allem führten Untersuchungen zum Thema Burnout zu einer vermehrten Auseinandersetzung mit im Lehrerberuf vorhandenen Belastungsfaktoren (Fasslabend & Dietrich, 2018). Versucht man, einen Überblick über die aktuelle Forschungslage zu bekommen, fällt auf, dass sich viele Studien dem Belastungsempfinden und dem Grad der Erschöpfung widmen, sie aber die konkreten Belastungsfaktoren nur sehr oberflächlich behandeln.

Eine Überblicksarbeit zum Thema Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf liefert Rothland (2013). Sein Studienbuch bietet eine Übersicht über aktuelle Forschungsdiskussionen, sowie eine Darstellung von Modellen und Ergebnissen der Lehrerbelastrungsforschung. Darin enthalten ist ein Beitrag von Krause, Dorsemagen und Beariswyl (2013), die sich zum Ziel gemacht haben, durch ein vorgelegtes Raster die Einordnung vorhandener Untersuchungen und Ergebnisse des Forschungsgebiets, zu erleichtern. Darüber hinaus legen sie fünf Paradigmen bei der Untersuchung von Belastungen im Lehrerberuf fest.

Groß angelegte Studien im deutschsprachigen Raum schließen oft Österreich nicht mit ein (z.B. Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt & Kieschke 2007b; Oesterreich 2015). In Österreich durchgeführte Studien, wie zum Beispiel eine Studie im Bereich der Berufsschullehrpersonen (Morbitzer 2009), die von der Presse durchgeführte Lärmstudie (Die Presse 2014), oder die vom IfGP durchgeführte Lehrerbefragung (IfGP 2017) sind nicht für alle Bundesländer gültig.

Dahingegen untersuchte die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegebene Studie „LehrerIn 2000“ (BMBWK 2000) österreichweit die Arbeitszeit, Be- und Entlastungsfaktoren, sowie deren Auswirkungen auf den

Gesundheitszustand von Lehrpersonen. Zu erwähnen ist hier auch die GÖD-Belastungsstudie (Hotter 2016). Dabei wurden Daten mittels Online-Befragung, die für alle österreichischen Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer geöffnet war, gesammelt. Hierbei lag der Fokus auf dem Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Belastung, der Digitalisierung des Unterrichts, Verwendung persönlicher Ressourcen im Unterricht und der Häufigkeit auftretender belastender Situationen im Unterricht. Im Jahr 2019 wurde die internationale OECD-Studie „Talis 2018“ (BIFIE 2019) veröffentlicht. In dieser Umfrage wurden 277 Schulleiter/-innen und 4.255 Lehrer/-innen der Sekundarstufe I befragt. Da diese umfangreiche Studie die Arbeitssituation, die professionellen Überzeugungen und Methoden von Lehrpersonen, Informationen zur Schulorganisation sowie zum Schulmanagement abfragte, wurden die Belastungsfaktoren für Lehrkräfte nur sehr oberflächlich behandelt. Sehr detailliert hingegen, wurden Stressoren und Belastungen in der aktuellen österreichischen Studie „Under Pressure“ von Forschern und Forscherinnen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien untersucht (Spenger, Katschnig, Schrittmesser & Wistermayer 2019). Dabei wurde eine repräsentative Gruppe von Lehrkräften aller Schularten aus Niederösterreich und Wien befragt. Die Belastungen von Lehrpersonen und in welchem Ausmaß sie diese erleben, der Einfluss der Kolleginnen und Kollegen auf Belastungen, Copingstrategien, als auch Erwartungen der Lehrkräfte an das Schulsystem bildeten den Kern dieser Untersuchung.

Die Verbindung zwischen dem Konzept der Neuen Autorität und dem System Schule ist Thema im Sammelband „Neue Autorität macht Schule“ (Schönangerer & Steinkellner 2018). Die Autorinnen und Autoren beschäftigen sich mit unterschiedlichen Perspektiven der Neuen Autorität, wie zum Beispiel Lehrer-Eltern Allianzen und der Wiedergewinnung der Präsenz, und möglichen Wegen und Ansätzen, diese in der Schule zu etablieren.

Inwieweit sich die Weiterbildung zum „Coach für Neue Autorität“ auf das Stressempfinden, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die pädagogische professionelle Präsenz auswirkt, beforschte Sarah Lemme in einer 2018 durchgeführten Querschnittstudie (Lemme 2019). Die Untersuchung konnte zeigen, dass die

Anwendung des Konzepts der Neuen Autorität zu einem verringerten Stresserleben der Befragten führte.

3.4.1 Ergebnisse der Studie „Under Pressure“

Im Fokus der Studie „Under Pressure: Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen“ (Spenger, Katschnig, Schrittmesser & Wistermayer 2019), die von Forscherinnen und Forschern der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien durchgeführt wurde, stehen Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Dabei wurde versucht herauszufinden, mit welchen Belastungen Lehrkräfte und in welchem Umfang, zu kämpfen haben und ob sich diese je nach Auftreten von verschiedenen Variablen, wie Geschlecht, Alter, Schulart, Beschäftigungsausmaß udgl., unterscheiden. Ein weiterer Schwerpunkt der Forschung sind Copingstrategien der Lehrkräfte, sowie ihre Erwartungen an das „System Schule“, um eine Minderung von Stressoren zu ermöglichen. Insgesamt wurden 4562, hauptsächlich niederösterreichische, Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten befragt. Die Autoren möchten mit den Ergebnissen der Studie die Aufmerksamkeit von Entscheidungsträgerinnen und -trägern im Bildungswesen wecken und eine Grundlage zur Verbesserung von Arbeitsbedingungen, sowie für Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrpersonen liefern.

Im Folgenden sollen nun die Studienergebnisse kurz vorgestellt werden:

Die befragten Lehrkräfte fühlen eine überdurchschnittliche Belastung und fühlen sich zudem überdurchschnittlich gestresst. Körperliche Beschwerden machen sich hauptsächlich bei der Stimme, dem Hörorgan, im Nervensystem und dem gesamten Bewegungsapparat bemerkbar. Zudem werden auch Kopfschmerzen, Müdigkeit, Stress und Erschöpfung bei den gesundheitlichen Belastungen genannt. Zwölf Prozent der Studienteilnehmer geben an, unter Burnout zu leiden. Beanspruchungen resultieren auch aus zeitlichen Belastungen, die hier von den Lehrpersonen besonders bei erzieherischen Tätigkeiten während dem Unterricht, sowie bei bürokratischen und organisatorisch-administrativen Aufgaben, wahrgenommen werden. Kritik wird auch an

den Rahmenbedingungen des Lehrerberufs geübt. So werden Bedingungen wie der Mangel an Unterstützungspersonal, unzureichender Stauraum, zu kleine Konferenzzimmer, keine Rückzugsmöglichkeiten, Vorgaben „von oben“ und Standardisierungsvorhaben als Stressoren genannt. Darüber hinaus werden Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten, passive Eltern, das Fehlen von ausreichenden Sanktionsmöglichkeiten und die geringe Wertschätzung in der Öffentlichkeit zu Belastungsfaktoren (Spenger et al. 2019).

4 Forschungsdesign

In diesem Kapitel erfolgt eine Beschreibung der durchgeführten empirischen Forschung. Folgend wird die methodische Herangehensweise, die Untersuchungsstichprobe, die Datenerhebung und ihre Aufbereitung, sowie die Datenauswertung dargestellt.

4.1 Methodische Herangehensweise

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welche Auswirkungen hat der Einsatz des Konzepts der Neuen Autorität in der Schule auf Belastungsfaktoren im Lehrerberuf?“ wurde die Methode der qualitativen Forschung mit Experteninterviews gewählt. Die Forschungsfrage beschäftigt sich demnach mit den Empfindungen und Perspektiven der Lehrkräfte und um diese angemessen zu beantworten, ist es notwendig, einen Einblick in den schulischen Alltag von Lehrpersonen und in ihre beruflichen Erlebnisse, sowie ihre Gefühlswelt zu bekommen. Gläser und Laudel (2010, S. 11) halten dazu fest: „Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“.

Mayring (2002, S. 19f) spricht von fünf Grundsätzen des qualitativen Vorgehens. Das erste Postulat stellt die Forderung nach einer erhöhten Subjektbezogenheit in der Forschung in den Mittelpunkt. So steht der Mensch als Ausgangspunkt und als Ziel der humanwissenschaftlichen Forschung im Zentrum. Ein weiterer Grundsatz ist eine detaillierte Gegenstandsdeskription. Um der Untersuchung auch Bedeutung zukommen zu lassen, muss das vorhandene Material interpretiert werden. Denn obwohl gewisse Handlungsweisen oder Aussagen von mehreren Personen beobachtet werden können, so kann die Bedeutung für die Ausführenden, als auch für die Beobachter unterschiedlich sein. Da humanwissenschaftliche Phänomene je nach Situation variieren, ist es von klarem Vorteil, den Forschungsgegenstand in seinem natürlichen und alltäglichen Umfeld zu betrachten. Auch wenn Forschungen sehr häufig Verzerrungen beinhalten, so liegt das Bestreben darin, solche Ungenauigkeiten durch alltagsnahe Untersuchungen zu minimieren. Das fünfte Postulat ergibt sich aus der

Schwierigkeit der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen einer qualitativen Forschung. Resultate können nicht nach einem allgemein gültigen Verfahren behandelt werden, sondern müssen für jeden Einzelfall genau begründet werden. Mayring (ebd., S. 24) beschreibt diese fünf Postulate aber als „zu abstrakt, zu allgemein, um in konkrete Handlungsanweisungen münden zu können“ und differenziert sie deshalb in 13 Säulen des qualitativen Denkens.

4.1.1 Problemzentriertes Interview

Der Begriff „problemzentriertes Interview“ wurde von Witzel (1982, 1985; zit. N. Mayring 2002, S. 67) geprägt und schließt alle Arten von offenen oder auch halbstrukturierten Befragungen mit ein. Charakteristisch für diese Form von Interview ist, dass es möglichst frei gestaltet ist, um eine offene Kommunikation zu gewährleisten und gleichzeitig aber eine spezielle Problemstellung beinhaltet, die während dem Gespräch fokussiert wird. Dieses gesellschaftliche Problem wird von der befragenden Person bereits vor der Durchführung des Gesprächs bearbeitet und analysiert. Aus der Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik ergeben sich bestimmte Aspekte, die näher behandelt werden sollen und somit in den Interviewleitfaden aufgenommen werden. Der Interviewleitfaden gibt den Ablauf des Gesprächs vor und enthält, je nach Ermessen des Interviewers, die ausformulierten Fragen. Das Interview kann in drei Abschnitte unterteilt werden. Der erste besteht aus Sondierungsfragen, die zum Einstieg in das Thema gestellt werden und zudem die Einstellung des oder der Befragten, bezüglich der gewählten Problemstellung, erkennen lassen. Einstiegsfragen können auch dazu dienlich sein, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und Vertrauen zwischen den Gesprächsteilnehmern aufzubauen. Als nächstes werden die wichtigsten Themenaspekte mit den vorbereiteten Fragestellungen bearbeitet. Der dritte Teil der Gespräche ergibt sich aus spontanen Fragen und Einwüfen des Interviewers oder der Interviewerin, die den Zweck der Aufrechterhaltung des Gesprächs oder der Auseinandersetzung mit neuen, während des Gesprächs aufkommenden, Informationen, erfüllen. Ein Vorteil des problemzentrierten Interviews liegt darin, dass

es sich gut für die Forschung zu einem Problem eignet, dessen Themenbereich schon behandelt wurde und eine bestimmte Fragestellung formuliert werden kann. Darüber hinaus bietet die Standardisierung durch den Leitfaden eine bessere Möglichkeit um die Interviews miteinander zu vergleichen (ebd., S. 67ff).

Gläser und Laudel (2010, S. 144) betonen, dass nicht die erste Frage am Beginn des Interviewleitfadens stehen soll, sondern eine Notiz über wesentliche Aspekte, die anfangs unter keinen Umständen vergessen werden dürfen. Zunächst geht es darum, die Gesprächspartnerin oder den Gesprächspartner über das Untersuchungsziel und über die Rolle des Gesprächs in Kenntnis zu setzen. Darüber hinaus muss der Schutz aller persönlichen Daten, sowie die Anonymität der Untersuchung zugesichert werden. Auch die Aufnahme des Interviews setzt eine Zustimmung voraus. Des weiteren empfehlen die Autoren (ebd.) einen Interviewleitfaden mit 8 bis 15 Fragen, um das Gespräch innerhalb von einer Stunde abwickeln zu können.

Nach der näheren Auseinandersetzung mit der Theorie des gewählten Themenschwerpunkts und aufbauend auf den soeben genannten Informationen wurde der Interviewleitfaden der vorliegenden Arbeit erstellt. Eine Übersicht der Kategorien mit dazugehörigen Ankerbeispielen sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Folgende Kategorien haben sich daraus ergeben:

1. Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz und im schulischen Alltag
2. Belastungen durch Schülerinnen- und Schülerverhalten
3. Konzepte oder Richtlinien für den Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten
4. Erleben von Handlungsunfähigkeit bzw. Verlust der pädagogischen Autorität
5. Unterstützung im schulischen Alltag
6. Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen
7. Rolle der Schulleitung
8. Kommunikation und Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten
9. Maßnahmen zur Belastungsminimierung

4.2 Deskription der Untersuchungsstichprobe

Die Untersuchung besteht aus sieben geführten Experteninterviews mit fünf Lehrpersonen und zwei Beratungslehrkräften an Mittelschulen. Davon haben drei der befragten Personen Erfahrung mit dem Konzept der Neuen Autorität und arbeiten aktuell auch damit, während vier Experten nicht mit dem Modell vertraut sind.

Obwohl viele Lehrpersonen mit dem Konzept der Neuen Autorität vertraut scheinen, stellte sich die Suche nach passenden Expertinnen und Experten als Herausforderung dar, da sich aktuell sehr wenige Schulen in Österreich an diesem Modell orientieren.

Auf Grund der COVID-19 Pandemie, war es leider nicht möglich, das geplante achte Interview durchzuführen.

Interviewpartnerin 1 ist 29 Jahre alt und unterrichtet seit zwei Jahren an einer ländlichen Mittelschule und hat keine Erfahrung mit dem Konzept der Neuen Autorität.

Interviewpartnerin 2 ist 50 Jahre alt, war 20 Jahre als Lehrerin an verschiedenen städtischen Mittelschulen tätig und arbeitet seit zwei Jahren Vollzeit als Beratungslehrerin an mehreren städtischen Mittelschulen im Einsatz. Sie hat keine Erfahrung mit dem Konzept der Neuen Autorität.

Interviewpartner 3 ist 39 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren als Lehrer an einer städtischen Mittelschule. Seit einem Jahr ist er Klassenvorstand einer 3. Klasse und ist nicht mit dem Konzept der Neuen Autorität vertraut.

Interviewpartner 4 ist 35 Jahre alt und im 8. Dienstjahr an einer ländlichen Mittelschule tätig. Er ist zurzeit Klassenvorstand einer 4. Klasse und hat noch nie mit dem Konzept der Neuen Autorität gearbeitet.

Interviewpartnerin 5 ist 28 Jahre alt, seit fünf Jahren als Lehrerin an einer städtischen Mittelschule tätig und seit zwei Jahren Klassenvorstand. Ihre Schule, sowie auch sie selbst, arbeiten mit dem Konzept der Neuen Autorität.

Interviewpartner 6 ist 62 Jahre alt und seit 1982 an der gleichen ländlichen Mittelschule tätig. Die Tätigkeit des Klassenvorstandes hat er bereits sieben Mal ausgeübt. Seine Schule verwendet das Konzept der Neuen Autorität und das gesamte Kollegium besucht dahingehend auch aktuell noch Fortbildungen.

Interviewpartner 7 ist 58 Jahre alt und seit 1994 als Betreuungslehrer an verschiedenen städtischen Mittelschulen tätig. Bei seiner Arbeit orientiert er sich an den Prinzipien der Neuen Autorität, die auch an einer seiner Schulen gelebt werden.

4.3 Datenerhebung

Die Fragen des Interviewleitfadens orientieren sich an der verwendeten Theorie zum Thema Neue Autorität und Belastungen im Lehrerberuf. Trotzdem wurde darauf geachtet, die Fragen offen zu formulieren, um den befragten Personen nicht schon Antwortmöglichkeiten, wenn auch unbewusst, vorzugeben und sie nicht in ihren Ausführungen einzuschränken. Um einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu gewährleisten, wurden die Fragen verschiedenen Themenbereichen zugeordnet und dementsprechend angeordnet.

Die Frage nach der Berufsentscheidung bildet den Einstieg in das Gespräch und soll die Spannung aus der Situation nehmen und eine angenehme Atmosphäre zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partner schaffen. Bei der zweiten Fragestellung wird nach belastenden Umständen bzw. Rahmenbedingen am Arbeitsplatz oder im schulischen Alltag gefragt. Damit kann herausgefunden werden, ob sich die befragte Person überhaupt belastet fühlt und wenn ja, welche Belastungsfaktoren wahrgenommen werden. Als nächstes wird speziell nach dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und dem damit in Verbindung stehenden belastenden Situationen gefragt. Die Anwendung von einheitlichen Konzepten zum Umgang mit problematischen Situationen bzw. mit Konflikten bildet den Schwerpunkt der nächsten Frage. Im Anschluss daran sollen Situationen, in denen sich die Lehrperson handlungsunfähig erlebt oder den Verlust ihrer pädagogischen Autorität spürt bzw. erfahren hat besprochen werden.

Ausgehend davon sollen die befragten Lehrkräfte darüber berichten, durch welche Personen oder Organisationen sie Unterstützung bei ihrer Arbeit erfahren. Folgend werden die Beziehungen, die Zusammenarbeit und die Rolle von Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung, sowie der Erziehungsberechtigten näher beleuchtet. Abschließend werden die Lehrpersonen noch über Maßnahmen befragt, die ihrer Meinung nach zur Entlastung in ihrem Beruf beitragen könnten.

Am Ende des Gesprächs bedankt sich die Interviewerin für die Bereitwilligkeit der Lehrperson ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu teilen.

4.4 Datenaufbereitung

Die geführten Interviews wurden mit Hilfe einer Aufnahmeapplikation auf dem Smartphone aufgezeichnet. Um die Analyse der erhobenen Daten zu ermöglichen wurden diese transkribiert. Mayring (2002, S. 89) stellt fest: „Für eine ausführliche Auswertung ist die Herstellung von Transkripten zwar aufwändig, aber doch unabdingbar“. Die Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer werden in dieser Arbeit mit der Abkürzung „IP_1“, „IP_2“, „IP_3“, „IP_4“, „IP_5“, „IP_6“, „IP_7“ und „IP_8“ bezeichnet. Die interviewende Person erhält die Abkürzung „I“.

Bei der wörtlichen Transkription kann zwischen drei verschiedenen Vorgangsweisen unterschieden werden. Zum einen kann das Internationale Phonetische Alphabet gewählt werden. Dies ermöglicht eine detaillierte Wiedergabe aller Dialekte oder Sprachbesonderheiten. Eine weitere Möglichkeit bietet die literarische Umschrift, die vor allem dazu verwendet werden kann, Dialektformen mit dem herkömmlichen Alphabet festzuhalten. Die am meisten verbreitete Variante ist allerdings die Übertragung in normales Schriftdeutsch (ebd., S. 89f). Von dieser Form wird auch in dieser Arbeit Gebrauch gemacht. Dabei werden auch Satzbaufehler behoben und nichtverbale Äußerungen werden nur dann transkribiert, wenn sich dadurch die Bedeutung des Gesagten verändert. Pausen und Satzunterbrechungen werden durch [...] gekennzeichnet. Besonders betonte Wörter oder Passagen werden durch die Verwendung von Großbuchstaben markiert.

4.5 Datenauswertung

Als theoretische Grundlage zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2002) gewählt. Diese besteht aus den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Zusammenfassung liegt das Ziel der Analyse darin, das vorhandene Material durch Abstraktion zu minimieren und so nur die wesentlichen Inhalte und damit ein leicht zu überblickender Teil übrig bleibt. Bei der Explikation werden einzelne Begriffe oder Sätze durch zusätzliches Material ergänzt, um eine bessere Verständlichkeit zu gewährleisten. Mit Hilfe der Strukturierung werden bestimmte Aspekte aus dem vorhandenen Material ausgewählt, um es anhand vorher festgelegter Kriterien einzuordnen (Mayring 2002, S. 114ff). Von Bedeutung ist bei zuletzt genanntem Verfahren, dass eine klare Zuordnung des Textmaterials zu den festgelegten Kategorien durchführbar ist. Folgende drei Schritte werden dazu empfohlen: Zuerst erfolgt eine Definition der Kategorien. Dabei wird genau festgelegt, welche Texteinheiten einer bestimmten Kategorie zuzuordnen sind. Als nächstes werden für jede Kategorie konkrete Textstellen ausgewählt, die als Ankerbeispiele für die jeweilige Kategorie dienen sollen. Kommt es zu Unklarheiten bei der Zuordnung von Textstellen, so werden Kodierregeln formuliert, um diesen Problem entgegen zu wirken (ebd., S. 118f).

In der vorliegenden Arbeit wird die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Dazu wurden Kategorien aus den theoretischen Vorüberlegungen entwickelt, also eine deduktive Kategorienbildung vorgenommen. Bei der Durchsicht der Interviews werden alle Textstellen, die einer bestimmten Kategorie entsprechen farblich markiert. Anschließend werden die ausgewählten Passagen zusammengefasst und bearbeitet. Angehängt an die vorliegende Arbeit ist eine Übersicht der einzelnen Kategorien mit ihren Definitionen und Ankerbeispielen zu finden.

5 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die zentralsten Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse zusammenfassend vorgestellt. Es erfolgt noch keine Interpretation der Resultate. Die Ergebnisse werden anhand der zuvor gebildeten Kategorien dargestellt.

Kategorie 1: Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz und im schulischen Alltag

In dieser Kategorie lag der Fokus auf Faktoren am Arbeitsplatz und im schulischen Alltag, die von den befragten Lehrpersonen als belastend erlebt werden. Drei der sieben befragten Lehrkräfte nennen administrative Tätigkeiten als Belastung in ihrem Beruf. Dabei wird betont, dass diese Aufgaben als besonders herausfordernd erlebt werden, da sie zusätzlich zu der Hauptaufgabe der Lehrpersonen, dem Unterrichten, erledigt werden müssen und viel Zeit in Anspruch nehmen. Genannt werden dabei das Einsammeln von Geldbeträgen und Einverständniserklärungen, das Verfassen und Versenden von Elternbriefen, das Erstellen von Reiserechnungen oder das Schreiben von Zeugnissen (IP_1, Zeilen 36-41; IP_3, Zeilen 25-31; IP_5, Zeilen 53-58). IP_3 (Z.29-31) äußert ihr Unverständnis darüber, dass manche Aufgaben in den Zuständigkeitsbereich von Lehrpersonen fallen.

[M]anchmal frage ich mich schon, warum ich das in meinen Unterrichtsstunden erledigen muss [...] Schüler abwägen und abmessen oder sie über irgendwelche Impfungen informieren.

Es wird auch angemerkt, dass die Lehrkräfte es bevorzugen würden, ihre Energie und Arbeitszeit in Aufgaben mit direkter Verbindung zur Unterrichtstätigkeit, zu investieren. So betont IP_5 (Zeilen 56-58):

Da wäre es doch wirklich sinnvoller, wenn wir uns auf unsere Unterrichtstätigkeiten oder Fortbildungen konzentrieren könnten und da eine Entlastung erfahren würden.

und auch IP_3 (Z. 31) merkt an:

Also da würde ich mich echt lieber auf das Unterrichten konzentrieren.

Darüber hinaus berichten zwei Lehrpersonen (IP_3, Z. 25-31; IP_5, Zeilen 53-58) von Fehlern im bürokratischen Ablauf oder von der fehlenden Koordination von verschiedenen Stellen, wie beispielsweise Ministerium oder Bildungsdirektion, die dazu führen, dass manche Tätigkeiten doppelt verrichtet werden müssen und somit eine Belastung während dem schulischen Alltag darstellen.

Ein weiterer Aspekt der von drei Lehrpersonen (IP_7, Z. 16-19; IP_5, Z. 60-67; IP_1, Z. 36-41) als belastend genannt wird, ist die Fülle von Aufgaben, die zusätzlich zu den zu haltenden Unterrichtsstunden zu erfüllen sind. Dies wiederum führt bei den Lehrkräften zu Zeitdruck, der das Belastungsempfinden noch verstärkt. IP_5 (Z. 63-67) beschreibt, dass es sich dabei um Aufgaben handelt, die nicht zu einem späteren Zeitpunkt erledigt werden können und deshalb in den kurzen Pausen zwischen den Unterrichtsstunden bearbeitet werden.

Da noch schnell ein Elternteil anrufen, dort noch ein Formular ausdrucken, ausfüllen und wieder weitersenden, ach ja und der Schüler wartet ja noch auf seine Schulbesuchsbestätigung [...] das ist manchmal schon echt viel Arbeit für zwischendurch. Aber es bleibt uns nichts anderes übrig, da handelt es sich halt auch um Dinge, die sofort gebraucht werden.

Fehlende Ressourcen an den Schulen werden von zwei befragten Personen als Belastung angeführt. Beide Lehrkräfte sprechen hier speziell die fehlenden finanziellen Mittel und den Personalmangel in den Integrationsklassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an (IP_7, Z. 208-214; IP_6, Z. 15-24). IP_7 (Z.208-214) weist auf die zunehmende Verschlechterung dieser Situation hin und vergleicht die Lage mit früheren Gegebenheiten.

Früher war es selbstverständlich, dass eine zweite Lehrperson in der Klasse dabei war. Es war auch gedeckelt, wie viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klasse sein konnten. Zudem ist die Hürde für einen Förderbedarf viel höher gelegt worden.

IP_6 (Z. 15-24) sieht auch ein Problem darin, dass durch den Mangel an Ressourcen sowohl lernschwächere Kinder als auch begabte Schülerinnen und Schüler nicht ihren Bedürfnissen entsprechend unterstützt werden können. Die fehlenden personellen und finanziellen Mittel führen dazu, dass keine individuelle Förderung mehr geboten werden kann und der Unterricht so gestaltet werden muss, als ob die Klasse aus einer homogenen Gruppe von Lernenden bestehen würde.

Jetzt ist es nur mehr eine Produktion von Mittelmaß, sag ich jetzt einmal kritisch. Die besonders guten Schüler werden zu wenig gefördert und die etwas lernschwächeren sind hoffnungslos überfordert (IP_6, Z. 20-22).

Kategorie 2: Belastungen durch Schülerinnen- und Schülerverhalten

In dieser Kategorie geht es darum herauszufinden, ob Lehrkräfte sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern belastet fühlen und wenn ja, welches Verhalten eine besondere Belastung darstellt.

Sechs der sieben befragten Lehrkräfte (IP_1, Z. 14-20; IP_3, Z. 15-23; IP_4, Z. 66-80; IP_2, Z. 56-57, IP_5, Z. 78-137; IP_6, Z. 29-36) geben an, dass sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern belastet fühlen. Drei Lehrpersonen nennen dabei Nebengespräche und Tratschereien während dem Unterricht und den damit einhergehenden Lärmpegel in der Klasse, als besonders störend.

Unterrichtstörungen, also diese Seitengespräche, die immer wieder auftreten und man immer wieder disziplinieren muss [...] nicht nur das einmalige Auffordern der Schüler, sondern immer wieder diese Tratschereien und dieser Lärmpegel, der dadurch entsteht, das ist sehr anstrengend (IP_1, Z. 17-20).

Zudem fordern die wiederkehrenden Unterrichtsstörungen eine Reaktion der Lehrkraft. Dieses wiederholte Ermahnen und Maßregeln wird von den drei Lehrkräften als herausfordernd und energieraubend beschrieben (IP_1, Z. 46-51; IP_3, Z. 15-23; IP_4, 170-171). Eine Lehrperson berichtet davon, dass dadurch auch der Umgang mit seinen eigenen Kindern zuhause beeinflusst wird:

Manchmal gibt es Tage, da muss ich sehr viel schimpfen und wenn ich dann zu meinen Kindern heimkomme, dann habe ich keine Energie mehr um mit ihnen auch noch zu schimpfen (IP_4, Z. 172-174).

Respektlosigkeit und Unhöflichkeit werden als weitere belastende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern aufgezählt. Drei Lehrpersonen (IP_2, Z. 56-57; IP_5, Z. 78-86; IP_4, Z. 66-67) sprechen dabei respektloses Verhalten gegenüber von Lehrpersonen als auch gegenüber den anderen Lernenden an.

Unhöfliche, freche Schüler, die sich respektlos gegenüber anderen Menschen, egal ob jetzt Lehrer oder Mitschüler, verhalten, belasten mich (IP_4, Z. 66-67).

Ein weiterer Aspekt, der mit diesem Verhalten einhergeht und von drei Lehrpersonen (IP_4, Z. 69-73; IP_3, Z. 42-45; IP_5, Z. 83-86) genannt wird, ist die von den Schülerinnen und Schülern verwendete Sprache.

Die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird, also so respektlos und frech, immer mit Schimpfwörtern, stört mich sehr. Diese Sprachkultur, die da herrscht, auch gegenüber uns Erwachsenen, schockiert mich (IP_4, Z. 69-72).

Eine Lehrperson vermutet, dass die Ausdrucksweise und das Verhalten der Kinder, die Sprachgewohnheiten und Umgangsformen der Familien zuhause widerspiegeln.

Da merkt man halt auch wie unreif manche noch sind und es wird klar, dass der respektvolle Umgang mit Menschen zuhause auch kein großes Thema ist. Da wundert es einen dann auch nicht, welche Ausdrücke verwendet werden (IP_5, Z. 82-84).

Zwei Lehrpersonen (IP_4, Z. 72-73; IP_3, Z. 167-170) betonen, dass sie im nächsten Schuljahr an diesem Problem mit ihren Klassen arbeiten möchten, um so für einen besseren Umgangston und für mehr Wertschätzung zwischen allen Personen zu sorgen.

IP_4 (Z. 75-80) thematisiert neben den bereits genannten belastenden Verhaltensweisen, auch noch das Lügen von Schülerinnen und Schülern als sehr störend. Besonders belastend wird dieses Benehmen dann wahrgenommen, wenn die Lehrperson über die vorgefallene Situation schon gut informiert ist und sich im Klaren darüber ist, dass sie trotzdem vom Kind angelogen wird und die Wahrheit bewusst noch länger verschwiegen wird. Die Lehrperson würde sich hier die Ehrlichkeit der Lernenden erwarten, um so eine Bearbeitung der Situation zu ermöglichen.

Wenn ich in die Klasse gehe und die Schüler frage, wer für etwas verantwortlich ist, dann hätte ich halt gerne, dass sie ehrlich sind. Dann können wir das ordentlich klären und es gibt auch keine Strafe (IP_4, Z. 77-79).

Eine weitere Lehrperson (IP_3, Z. 40-42, 52-58) zeigt sich vom aggressiven und gewalttätigen Verhalten von Schülerinnen und Schülern schockiert. Zudem wird von Wutausbrüchen und Raufereien während dem Sportunterricht berichtet, die das Eingreifen der Lehrperson nötig machten, um Verletzungen der Kinder vorzubeugen. Eine gegensätzliche Beobachtung macht IP_6 (Z. 29-36) in ihrem schulischen Alltag. Die Lehrperson spricht über den Unterschied zwischen dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler heute und früher:

Wenn früher bei uns das Raufen am Gang das Hauptproblem war, so ist es jetzt die Tatsache, dass die Schüler übermüdet in die Schule kommen, weil sie die ganze Nacht vorm Computer verbringen oder ähnliches und dann auch ein dementsprechendes Verhalten an den Tag legen (IP_6, Z. 31-34).

Die Lehrperson erlebt die Lernenden in der Schule dann als müde und passiv. Das Hauptproblem während dem Unterricht liegt darin, die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen zu motivieren.

Eine Lehrperson (IP_7, Z. 44-47) fühlt sich durch ein bestimmtes Verhalten von Schülerinnen und Schülern nicht belastet. Sie begründet es damit, dass sie eventuell unpassendes Verhalten nicht als persönlichen Angriff auf die eigene Person versteht und ihr es somit leichter fällt, den entsprechenden Umgang damit zu finden.

Kategorie 3: Konzepte oder Richtlinien für den Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten

In dieser Kategorie steht der Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten im schulischen Alltag im Mittelpunkt. Hier soll erfasst werden, ob in den unterschiedlichen Schulen nach bestimmten Konzepten oder einheitlichen Richtlinien zur Problemlösung vorgegangen wird.

Vier der befragten Lehrpersonen (IP_1, Z.62-69; IP_2, Z. 66-77; IP_3, Z. 63-74; IP_4, Z. 85-93) geben an, dass es in ihrer Schule keine einheitliche Vorgehensweise bei Konflikten oder problematischen Situationen gibt.

IP_1 berichtet davon, dass die Schule in der Vergangenheit einen Leitfaden mit einem Kosequenzenkatalog für solche Situationen erarbeitet hat, dieser jedoch aktuell nicht in Verwendung ist. Die Gründe dafür sind der Lehrperson aber nicht bekannt. Aktuell wird der Umgang folgendermaßen beschrieben:

Jetzt muss sich das jeder individuell richten pro Klasse. Wir haben da keine generelle Regelung. Jede einzelne Lehrkraft macht das so, wie es ihr in den Sinn kommt (IP_1, Z. 68-69).

IP_3 und IP_4 beschreiben den Umgang mit problematischen Situationen ebenfalls als sehr individuell und empfinden das Fehlen eines einheitlichen Konzeptes als positiv. IP_4 (Z. 85-86) begründet dies damit, dass jedes Problem anders ist und demnach ein differenzierter Umgang notwendig ist. Eine ähnliche Betrachtungsweise hat IP_3 und führt als Grund dafür die unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrkräften an:

Den einen stören halt Sachen, die für den anderen aber noch völlig ok sind (IP_3, Z. 64-65).

Drei der interviewten Lehrpersonen (IP_5, Z. 109; IP_6, Z. 57; IP_7, Z. 60-61) geben an, dass in ihrer Schule nach dem Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer vorgegangen wird. IP_6 und IP_7 weisen jedoch darauf hin, dass nicht das gesamte Kollegium nach diesem Modell handelt, sondern nur jene Lehrkräfte, die sich selbst dazu bereit erklären. IP_7 (Z. 87-89) beschreibt, dass es sich aufgrund des ständigen Personalwechsels sehr schwierig gestaltet, immer alle neuen Kolleginnen und Kollegen mit dem Konzept bekannt zu machen, so dass diese dann auch dementsprechend handeln.

Auch wenn vier Expertinnen und Experten kein einheitliches Konzept an ihrer Schule verwenden, so können bei der Vorgehensweise doch Ähnlichkeiten festgestellt werden. So berichten IP_1 (Z. 71-76), IP_3 (Z. 79-81) und IP_4 (87-89) davon, dass bei auftretenden Schwierigkeiten zuerst einmal versucht wird das Problem selbstständig mit der Schülerin oder dem Schüler zu regeln. Eine Lehrperson begründet diese Tatsache folgendermaßen:

Wenn die Schwierigkeit in einer meiner Stunden vorgefallen ist, dann schaue ich in erster Linie, dass ich das selber mit dem Kind regle, weil das auch zielführend ist. Das Kind wird ja wieder in meinem Unterricht sein und ich muss mit ihm zurechtkommen (IP_1, Z. 71-73).

Wenn dieses Vorgehen nicht zum gewünschten Erfolg führt, dann kommt es in weiterer Folge zu einem Gespräch mit dem zuständigen Klassenvorstand oder anderen Kolleginnen und Kollegen. Der Austausch und die Hilfestellungen von anderen Lehrkräften, sowie die Beobachtungen von Kolleginnen und Kollegen beim Umgang mit ähnlichen Situationen wird dabei von IP_3 (Z. 66-74) als besonders unterstützend wahrgenommen. Als weiterer Schritt erfolgt bei den genannten Expertinnen und Experten, das Hinzuziehen der Schulleitung und eine gemeinsame Beratschlagung über zukünftige Maßnahmen zur Lösungsfindung (IP_1, Z. 74-76; IP_3, Z. 67-71; IP_4, Z. 91-

93). Bei zwei Lehrkräften wird die Schulleitung nur bei besonders schwierigen Fällen und selten kontaktiert (IP_1, Z. 74-76; IP_4, Z. 92-93).

Im Gegensatz dazu erzählt IP_2 (Z. 66-73) von prompten Handlungen eines Schulleiters, die jedoch gelegentlich zu einem Spannungsverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitung führen, da keine Rücksprache gehalten wird und sich die betroffenen Lehrpersonen durch die rasch gesetzten Maßnahmen des Schulleiters vor den Kopf gestoßen fühlen.

Die befragten Expertinnen und Experten, die sich bei der Behandlung von problematischen Situationen auf das Konzept der Neuen Autorität beziehen, nennen ebenfalls die Inanspruchnahme von kollegialer Hilfe bei zusätzlich notwendiger Unterstützung (IP_5, Z. 124-137; IP_6, Z. 137-146; IP_7, Z. 68-79). IP_6 beschreibt diesen Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen, als besonders wichtig, da es der Lehrkraft dadurch ermöglicht wird, einen Einblick in die private Situation des betroffenen Kindes oder Jugendlichen und somit in dessen Gefühlswelt, zu bekommen. Dies kann das Verständnis für ein bestimmtes problematisches Verhalten erhöhen und auch bei der Lösung von Problemen hilfreich sein (IP_6, Z. 133-137).

Zwei Lehrpersonen berichten bei der Konfrontation mit schwierigen Situationen ebenfalls von der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. So berichtet IP_7 (Z. 68-74):

Bei uns an der Schule gibt es zum Beispiel das Lehrerunterstützungsteam. Das besteht aus zwei bis drei Lehrer, die selber in den Vorfall nicht verwickelt waren. Falls es zu einer schwierigen Situation kommt, dann meldet der Lehrer den Vorfall an dieses Unterstützungsteam gibt den Fall ab. Dieser Fall wird dann gemeinsam mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen aufgearbeitet, so dass es im besten Fall zur Einsicht in das Verhalten, einer Wiedergutmachung und zum konstruktiven Weiterarbeiten kommt.

Auch IP_5 (Z. 124-137) berichtet von einem Betreuerteam in der Schule, das aus ca. fünf Lehrpersonen besteht und bei Problemfällen die Bearbeitung der Situation übernimmt

und die betroffene Lehrkraft damit entlastet. Diese Expertin schätzt dabei besonders den kollegialen Zusammenhalt und das dadurch entstehende Wir-Gefühl im Lehrkörper:

Ich finde wir sind damit bis jetzt sehr gut gefahren und ich finde es auch schön, dass es dadurch immer Kollegen gibt, die ein offenes Ohr für einen haben. Egal jetzt ob für uns Lehrpersonen oder für die Schüler. Dabei wird die Botschaft vermittelt „Wir gehen das jetzt gemeinsam an, du bist nicht mehr alleine mit dem Problem!“ Es tut echt gut, so ein Gefühl vermittelt zu bekommen. Man steht nicht mehr alleine da (IP_5, Z. 132-136).

IP_7 (Z. 77-79) berichtet von sehr positiven Erfahrungen mit dem Lehrerunterstützungsteam an der Schule, erzählt jedoch auch davon, dass das Tätigkeitsfeld des Teams von einigen Kolleginnen und Kollegen missverstanden wurde und somit die Bearbeitung von Problemfällen erschwert wurde:

Ein Problem damit war nur, dass manche Lehrer das Prinzip dieses Unterstützungsteams falsch verstanden haben. So nach dem Motto: „Ich mach einfach so weiter wie bisher und halt mich auch nicht an Vereinbarungen, aber ihr arbeitet halt mal mit dem Schüler“. Im Nachhinein waren sie dann auch oft unzufrieden mit der Arbeit oder den Lösungen des Teams. Von solchen Personen haben wir dann aber keine Meldungen mehr angenommen. Da ist es besser, wenn sie sich selber um die Probleme kümmern (IP_7, Z. 80-85).

Wenn es nicht möglich ist, das vorliegende Problem selbstständig oder mit der Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen zu klären, so werden die Schulleitung, Beratungslehrkräfte und Eltern hinzugezogen (IP_5, Z. 116-122; IP_6, Z. 140-141; IP_7, Z. 74-75).

Ein weiterer Aspekt der Neuen Autorität, von dem drei befragte Lehrpersonen (IP_5, Z. 97-99; IP_6, Z. 74-84; IP_7, Z. 71-79) erzählen, der in den Schulen Anwendung findet und auch bereits gut etabliert wurde, ist das Prinzip der Wiedergutmachung. Die Motivation für die Einführung der Wiedergutmachung bestand im Bestreben des Kollegiums von IP_6 (Z. 91-96), eine Alternative zu herkömmlichen, oft fruchtlosen, Strafen zu finden. Das Resultat beschreibt die befragte Person folgendermaßen:

Da konnte man auch richtig sehen, dass es mehr bringt und viel nachhaltiger ist, als diese herkömmlichen Strafen (IP_6, Z. 78-79).

IP_7 berichtet von ähnlichen Erfahrungen und beschreibt, dass diese Konsequenz für problematisches Verhalten auch von den betroffenen Schülerinnen und Schülern gut angenommen wurde:

Manchmal hatten wir da auch schon unsere „Stammkunden“. Wenn die dann wieder zum Unterstützungsteam geschickt wurden, dann hatten sie oft schon eine Idee für eine Wiedergutmachung. Das wird dann zum Selbstläufer und wir haben sehr positive Erfahrungen damit gemacht. Also die Wiedergutmachung hat in unserer Schule schon Einzug gefunden (IP_7, Z. 75-79).

Kategorie 4: Das Erleben von Handlungsunfähigkeit

Bei der Frage nach Situationen im schulischen Alltag, in denen ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit auftritt, geben drei befragte Lehrpersonen (IP_1, Z. 91-101; IP_3, Z. 83-90; IP_4, Z. 103-104), die nicht nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln, problematisches Verhalten von Schülerinnen und Schülern an. IP_1 und IP_2 beschreiben dabei ihre Zweifel bezüglich des eigenen Handelns und erzählen auch, dass sie mit ihren gesetzten Maßnahmen nicht immer zufrieden sind.

Oft bin ich einfach selber unsicher und wenn ich manche Reaktionen von mir reflektiere, komme ich schon öfter zu dem Schluss, dass ich da nicht optimal gehandelt habe (IP_3, Z. 84-86).

IP_1 betont, dass sie sich in solchen Situationen alleine fühlt und ihr Unterstützung fehlt. Zudem möchte sie ihre Kolleginnen und Kollegen bzw. die Schulleitung, durch die von ihr gesetzten Maßnahmen nicht zusätzlich belasten oder nach außen hin transportieren, dass sie selbst als Lehrperson, die vorgefallene Situation nicht kompetent lösen kann.

Das möchte man dann nicht als Lehrkraft, weil ich möchte meinen Kollegen nicht zumuten, dass sie in ihren Freistunden das Kind beaufsichtigen müssen, weil ich mit ihm nicht zurechtkomme (IP_1, Z. 98-100).

IP_4 erzählt von ähnlichen zurückliegenden Erlebnissen, merkt jedoch an, dass sie durch ihre Erfahrungen in den vergangenen Dienstjahren gelernt hat, mit solchen Situationen umzugehen und beschreibt folgende Strategie:

Aber ich habe mittlerweile gelernt, dass ich dann aus dieser Situation rausgehe. Das kann sein, dass ich ein Gespräch abbreche oder die Dinge erst zu einem späteren Zeitpunkt kläre. Für mich ist es echt hilfreich, wenn ich mich auf ein Gespräch vorbereiten kann oder eine Situation nochmal in Ruhe durchdenken kann. Dann habe ich einfach bessere Argumente oder kann Verhaltensweisen besser einordnen. Das habe ich in meinen ersten Dienstjahren oft falsch gemacht, da hatte ich immer so den Druck, dass ich alle Probleme sofort lösen muss und auf alles immer gleich reagieren soll (IP_4, Z. 104-111).

Das Gewinnen von zeitlichem Abstand und die Gelegenheit über vorgefallene Situationen erneut nachzudenken und den Austausch mit anderen Personen, nennt auch IP_7 als wichtige Aspekte, um einem Gefühl von Handlungsunfähigkeit entgegenzuwirken. Seit die Lehrkraft diese Möglichkeiten beachtet, wird das Gefühl nicht in der Lage zu sein, aktiv etwas zur Verbesserung einer Situation beitragen zu können, nur selten empfunden.

Sobald ich den Druck rausnehmen kann und mir Zeit nehme, um zu überlegen und mit anderen Personen, wie Schulsozialarbeit oder Schulleitung, Situationen besprechen kann, dann ist man schon wieder handlungsfähig. Schon alleine das Bewusstsein darüber, dass man nicht alleine ist und sich an jemand anderen wenden kann, verhindert ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit oder Ohnmacht (IP_7, Z. 96-100).

Das Auftreten von häuslicher Gewalt stellt eine weitere Situation dar, die bei drei der befragten Lehrkräften (IP_2, Z. 105-110; IP_5, Z. 181-190; IP_6, Z. 165-171) ein Gefühl der Handlungsunfähigkeit auslöst. Alle drei verweisen in solchen Fällen auf die

Machtlosigkeit der Schule und der dort handelnden Personen. Zudem beschreiben sie, dass die Konfrontation mit solchen Problemen zu Hilflosigkeit und auch Überforderung führt.

Aber das sind oft Sachen, in die wir Lehrer nicht so den Einblick haben und auch oft gar nicht wissen was zuhause wirklich los ist. Da fühl ich mich schon manchmal hilflos, weil das Situationen sind, die wir Lehrer nicht selbst steuern können und in gewisser Weise machtlos sind (IP_5, Z. 185-188).

IP_6 weist in diesem Zusammenhang auf die fehlende Kompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit solchen Situationen hin und merkt an, wie wichtig in solchen Fällen gut geschultes Unterstützungspersonal wäre.

Es ist höchst schwierig und da ist man als Lehrer einfach schon überfordert. Aber ich würde nicht sagen, dass der Schüler falsch für die Schule ist, sondern die Lehrer sind falsch für den Schüler. Wir haben hier schlicht und ergreifend nicht die Ausbildung, wie man mit so etwas umgeht (IP_6, Z. 171-173).

Die fehlende Kooperation der Eltern, die bei schwierigen Situationen ihr Kind verteidigen oder Lügen decken und so die Zusammenarbeit und die Bearbeitung von Problemen verhindern, wird von IP_6 ebenfalls als Auslöser für die eigene Handlungsunfähigkeit angeführt. Auch Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von sprachlichen Barrieren und kulturellen Differenzen, werden hier als erschwerend angeführt.

Da kommt man als Lehrer schon an seine Grenzen. Wenn die Mutter sagt, das war so, was soll man dann machen. Da wird man als Lehrer handlungsunfähig. Die Eltern stellen sich schützend vor ihre Kinder und unterschreiben alles. Da sehen wir gerade ein sehr großes Problem, weil uns so ein wichtiger Teil unseres Netzwerkes wegbricht, nämlich die Eltern (IP_6, Z. 154-158).

Kategorie 5: Unterstützung im schulischen Alltag

Alle befragten Lehrkräfte geben an, dass sie Unterstützung durch ihre Kolleginnen und Kollegen bekommen (IP_1, Z. 108; IP_2, Z.125-129; IP_3, Z.110-113; IP_4, Z.142-143; IP_5, Z. 218-229; IP_6, Z. 205-212; IP_7, Z. 153-159).

IP_1 klagt jedoch über nicht ausreichend Unterstützung, besonders bei Situationen, in denen es zu Unterrichtstörungen kommt. Darüber hinaus berichtet sie über den Austausch mit Betreuungslehrkräften und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, fühlt sich aber, durch die lange Bearbeitungsdauer von Fällen und die zu aufwendende Zeit für Absprachen mit diesen schulexternen Personen, belastet.

Wir haben schon auch Gesprächen mit Betreuungslehrern, Schulpsychologen und so weiter, nur diese Gespräche führen zu nicht viel. Oder bis man endlich etwas in die Gänge geleitet hat und das aktiv was bringt, da vergeht so viel Zeit, da vergehen manchmal Monate und Jahre. Was das für die Nerven von Lehrkräften bedeutet, das ist Wahnsinn. Diese Leute kommen dann wieder von außerhalb der Schule und natürlich schauen wir, dass wir diese Leute integrieren, nur in Wahrheit kennen sie die ganzen Hintergrundinformationen nicht, da sie so wenig bei uns an der Schule anwesend sind, da rinnt dann wieder soviel Wasser den Bach hinunter, d.h. die sind da nicht informiert und ich als Lehrkraft habe aber auch nicht die Zeit, dass ich mich da jedes Mal stundenlang abspreche und die Person informiere. Es ist zwar schön, wenn sie da sind, aber inwiefern das wirklich zielführend ist, ist fraglich (IP_1, Z. 116-126).

Sehr gegenteilig erlebt IP_3 den Austausch und die Zusammenarbeit mit dem an der Schule tätigen Schulsozialarbeiter. Hier wird die Unterstützung bei Elterngesprächen, sowie der erweiterte Handlungsspielraum, der sich durch die Möglichkeiten des Sozialarbeiters ergibt, besonders geschätzt. Die Lehrperson ist sich über die differenzierten Aufgabengebiete bewusst und sieht die gemeinsame Bearbeitung von schwierigen Fällen als positiv für alle Beteiligten.

Für mich persönlich ist das hilfreich, da Personen wie zum Beispiel der Sozialarbeiter einfach eine andere Perspektive haben als ich und vielleicht auch einen anderen Einblick in die betroffene Familie haben, weil er auch zu den Familien nachhause fahren kann und sich um

Sachen annehmen kann, die meine Zuständigkeit als Lehrer übertreffen. Wir haben einfach unterschiedliche Aufgabenbereiche und da merke ich, dass man sich gut ergänzen kann. Das gibt mir ein gutes Gefühl (IP_3 Z. 100-105).

IP_6 und IP_4 berichten, dass es an ihren Schulen bis jetzt noch zu keiner Zusammenarbeit mit Beratungslehrkräften oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen gekommen ist. IP_4 führt neben Jobcoaches den Schulwart als wichtige Unterstützung an.

Es ist zum Beispiel schon vorgekommen, dass eine Tafel von den Schülern beschädigt wurde, da habe ich dann eben den Schulwart gebeten, dass er in meine Klasse kommt und den Schülern mal erzählt, welches ganze Prozedere jetzt eingeleitet werden muss, damit wir wieder eine neue Tafel bekommen und wie teuer das ist. Ich hatte das Gefühl, dass die Schüler das von ihm viel besser angenommen haben, als wenn ich ihnen wieder zum hundertsten Mal das gleiche erzähle (IP_4, Z. 127-132).

Die beiden Lehrkräfte, die als Beratungslehrkräfte tätig sind, berichten beide, dass sie Fortbildungsangebote und den Austausch, der in diesem Rahmen möglich ist, als unterstützend erleben. Ebenso machen sie von dem Angebot für Supervisionen Gebrauch (IP_2, Z. 117-120, IP_7, Z. 187). IP_7 gibt als weitere externe Anlaufstellen für hilfesuchende Lehrpersonen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die Gemeinde als Schulerhalter, sowie Ärztinnen und Ärzte an (IP_7, Z. 132-139).

Kategorie 6: Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen

Bei der Frage nach der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen äußerte sich nur eine Lehrperson negativ und bezeichnete sich selbst als „Einzelkämpferin“ (IP_1, Z. 131). Die befragte Person gibt zudem an, dass dies auch bei den anderen Lehrpersonen an ihrer Schule der Fall sei und „jeder individuell, eigenständig für sich arbeitet“ (IP_1, Z. 141-142). Als Grund dafür wird der jährliche Personalwechsel angeführt, der das Kennenlernen und somit die Zusammenarbeit als Team, erschwert. Der hohe zeitliche

Aufwand für Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen wird als Belastung bezeichnet und resultiert in einer Favorisierung der Einzelarbeit während der Unterrichtsstunden (IP_1, Z. 136-139). Vergleichbare Äußerungen tätigt IP_3, wenn sie von Erfahrungen an ihrem früheren Arbeitsplatz und den dort regelmäßig stattfindenden Besprechungen erzählt:

Da hatten wir jede Woche mindestens zwei Teamsitzungen und Problemsituationen wurden da echt schon zerredet (IP_3, Z. 118-119).

IP_2 spricht die Bedeutung von kollegialem Austausch und Absprachen an. Besonders in ihrer Funktion als Betreuungslehrkraft achtet sie auf eine regelmäßige Kommunikation und Klärung der Aufgabengebiete. Sie bezeichnet sich nicht als Teil eines Teams (IP_2, Z. 134).

Auch wenn IP_3 und IP_4 die kollegiale Zusammenarbeit, „wie gemeinsames Vorbereiten, Schularbeiten erstellen, Team-Teaching“ (IP_4, Z. 142-143) als sehr gut bezeichnen und „bis jetzt nur positive Erfahrungen gemacht“ wurden und „man jeden um Hilfe fragen“ (IP_3, Z. 110-113) kann, so sehen sich beide Lehrkräfte nicht als Teil eines Teams in ihrer Schule.

Alle drei befragten Lehrkräfte (IP_5, Z. 236-239; IP_6, Z. 217-219; IP_7, Z. 197-206), die sich das Modell der Neuen Autorität zu Nutze machen, bezeichnen sich selbst eindeutig als Teil eines Teams und erleben die Zusammenarbeit als durchwegs positiv und unterstützend. IP_5 ist an einer Schule mit einem großen Kollegium tätig und schildert, dass für sie eine vernünftige Gesprächsbasis mit allen Lehrkräften wesentlich ist. Zudem erwähnt sie, dass sie den gelegentlichen privaten Austausch mit einigen Kolleginnen und Kollegen auch als förderlich empfindet, da dies zu mehr Achtsamkeit und Hilfestellungen untereinander führt (IP_5, Z. 222-225). Um für einen reibungslosen Ablauf im schulischen Alltag zu sorgen, ist für sie Teamarbeit unabdingbar.

Ich glaube schon, dass wir ein großes Team sind, wo alle Personen, die in der Schule beschäftigt sind, also auch Schulkwart, Reinigungspersonal usw. dazu gehören. Jeder leistet hier seinen Beitrag und trägt dazu bei, dass alles läuft. Gerade im Lehrerberuf ist Teamarbeit und Teamgeist besonders wichtig (IP_5, Z. 236-239).

Sehr ähnliche Beobachtungen macht auch IP_6, die an einer Schule mit einer geringeren Anzahl an Lehrkräften tätig ist. Zudem wird hier der Austausch zwischen Junglehrerinnen und Junglehrern und Personen mit langjähriger Berufserfahrung als sehr produktiv beschrieben.

Ich selber bin ja der älteste, aber speziell mit den Jungen funktioniert das wahnsinnig gut. Wir Älteren sind schon bestrebt, dass wir den Jüngeren auch von Anfang an Verantwortung übertragen, sodass sie auch Zeit haben in gewisse Aufgaben hineinzuwachsen und nicht irgendwann dann abrupt zwangsweise bestimmte Tätigkeiten übernehmen müssen, weil jemand in Pension geht (IP_6, Z. 207-212).

Auch IP_7 fühlt sich trotz der Funktion als Betreuungslehrer als Teil eines Teams und beschreibt die anerkennende Haltung im Kollegium ihr und ihrer Arbeit gegenüber:

Mir gegenüber sind die meisten sehr wertschätzend und froh, wenn sie sich an mich wenden können. Vor allem wenn sie Unterstützung in schwierigen Situationen, die jetzt nicht alltäglich sind, bekommen (IP_7, Z. 153-155).

Kategorie 7: Rolle der Schulleitung

Sowohl IP_1 (Z. 147-149) als auch IP_3 (Z. 129-133) beschreiben die Schulleitung bei der Unterstützung der Lehrkräfte in schwierigen und belastenden Situationen als sehr bemüht und bereit Hilfestellung zu geben. IP_3 berichtet, dass die Schulleitung jederzeit für die Anliegen der Lehrkräfte verfügbar ist und auf deren Wunsch sich auch um das weitere Vorgehen kümmert. Die interviewte Person betont auch die besondere Stellung der Schulleitung und die daraus resultierende Wirkung bei Gesprächen mit problematischen Kindern und Jugendlichen oder bei Elterngesprächen:

Es ist halt für manche Eltern oder Schüler schon etwas anderes, wenn nicht der Lehrer anruft, sondern die Schulleitung. Da wird dann doch mehr Druck ausgeübt bzw. eine Lösung schneller gefunden (IP_3, Z. 132-134).

Durch ihre Funktion als Beratungslehrkraft, ist IP_2 an verschiedenen Schulen tätig und erlebt deshalb auch sehr unterschiedliche Handlungsweisen von Schulleiterinnen und Schulleitern bei problematischen Vorfällen. Zum einen berichtet sie von Direktorinnen und Direktoren, die sich in solchen Situationen zurückziehen und nur bei dringenden Ereignissen in Kenntnis gesetzt werden möchten (IP_2, Z. 87-90). Dies berichtet auch IP_4, in deren Schule die Leitung ebenfalls nur bei Notfällen hinzugezogen wird (IP_4, Z. 153-155). Zum anderen arbeitet IP_2 aber auch mit Schulleiterinnen und Schulleitern, die sich regelmäßig Zeit für Besprechungen über aktuelle und neu entstandene Fälle und Evaluierungen zu abgeschlossenen Situationen, nehmen und erkennt darin den Mehrwert für alle involvierten Personen (IP_2, Z. 89-94):

Sowas würde ich mir überall wünschen. Also ich finde es schon total wichtig, dass der Schulleiter darüber im Bild ist, was in der Schule los ist. Denn so ist auch die Unterstützung für die Kinder, aber auch Lehrer besser (IP_2, Z. 92-94).

IP_5 berichtet, dass die Beteiligung der Schulleitung an der Lösung von schwierigen Situationen, abhängig vom aktuellen Workload der Schulleitung ist. Diese Beobachtung macht auch IP_7 und erklärt:

Wenn die Schulleitung entspannt ist, dann bringen sie sich konstruktiver ins Geschehen ein, als wenn sie selber gerade gestresst oder überlastet sind (IP_7, Z. 164-166).

Wichtig ist IP_5 (Z. 246-249), IP_6 (Z. 224-229) als auch IP_7 (Z. 166-169), dass das weitere Vorgehen und geplante Maßnahmen gemeinsam besprochen werden. IP_7 sieht dies als besonders essentiell, da sich Lehrpersonen durch voreiliges Handeln der Schulleitung übergangen fühlen können. Darüber hinaus soll die Schulleitung aktiv an

der Bearbeitung einer schwierigen Situation beteiligt sein und „ist nicht nur quasi die oberste Instanz, wenn es um das Schimpfen mit den Schülern geht“ (IP_7, Z. 170-171).

IP_6 (Z. 224) und IP_7 (Z. 172-173) weisen darauf hin, dass ihre Schulleitung gerne Ideen, Vorschläge und auch Unterstützung von Lehrpersonen annimmt. Zudem sieht IP_6 (ebd.) die Unterstützung der Schulleitung auch darin, für die Bereitstellung von Ressourcen zu sorgen und die Freiheit der Lehrkräfte in der Unterrichtsgestaltung zu gewährleisten.

Kategorie 8: Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Vier der befragten Expertinnen und Experten (IP_1, Z. 158-162; IP_3, Z. 138-140; IP_4, Z. 27-32; IP_5, Z. 256-283) nehmen wahr, dass die Erziehungsberechtigten nur wenig Interesse am schulischen Leben ihres Kindes zeigen und beschreiben die Zusammenarbeit als herausfordernd. IP_1 (Z. 160-161), IP_4 (Z. 34-36) und IP_5 (271-275) berichten von Schwierigkeiten Kontakt mit den Eltern herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Man hat natürlich immer wieder Interaktionen mit den Eltern, aber da bekommt man eigentlich wenig Rückmeldung. Man kann froh sein, wenn man es schafft überhaupt in Kontakt zu treten (IP_1, Z. 159-161).

Von ähnlichen Erfahrungen berichtet auch IP_5, die trotz dem Gebrauch von verschiedenen Kommunikationswegen, das mangelnde Engagement der Eltern kritisiert:

Oft ist es schwierig, dass man überhaupt jemanden erreicht und Kontakt aufbauen kann. Sei es über das Telefon oder auch über unsere Kommunikations-App in der Schule. Da klicken die Eltern dann auf „gelesen“, aber auf eine Rückmeldung wartet man vergebens (IP_5, Z. 278-281).

Besonders beklagt wird hier von den Interviewpartnern die fehlende Unterstützung der Eltern beim Auftreten von schwierigen Situationen. Mehrmals genannt wird hier von Lehrpersonen der Wunsch mit den Eltern an einem Strang zu ziehen, um so ihre Handlungsfähigkeit zu stärken und dadurch besser auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Weiters wäre es schön, wenn wir im Fall eines Problems an einem Strang ziehen könnten und gemeinsam überlegen, welche Möglichkeiten wir haben um das Beste für das Kind, das im Mittelpunkt stehen soll, rauszuholen. Die Eltern sollten auch unsere Tipps annehmen (IP_5, Z. 291-294).

IP_4 ist davon überzeugt, dass ein gemeinsames Vorgehen von Eltern und Lehrkräften, trotz möglicher Anstrengungen, positive Resultate für alle Beteiligten nach sich ziehen würde und vergleicht die schulische Situation mit der in einer Familie:

Wenn Eltern und Lehrer auf einer Seite stehen würden, egal was auch passiert ist, dann würde die Schule und die gesamte Erziehung besser funktionieren. Da muss man dann vielleicht Kompromisse eingehen, aber auf langfristiger Sicht, wären wir alle erfolgreicher. Das ist wie in einer Familie. Wenn Vater und Mutter eine Linie verfolgen, dann ist das für die Kinder sicher einfacher und das ist das Gleiche bei Eltern und Lehrern. (IP_4, Z. 201-206).

IP_1 und IP_5 betonen, dass ein für die Kinder und Jugendlichen sichtbarer Zusammenhalt von Eltern und Lehrpersonen, sowie ein gemeinsames, entschlossenes Handeln, die Autorität der Lehrkräfte stärken würde und dadurch getroffene Vereinbarungen leichter umgesetzt werden könnten. Zudem würden sich die Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler verändern, wenn sie sich nicht mehr der bedingungslosen Unterstützung ihrer Eltern sicher sein könnten.

Ich würde erwarten, dass die Eltern mit uns Lehrkräften an einem Strang ziehen. Es sollte auch klar sein, dass Eltern auf der Seite der Lehrkräfte stehen. Also für das Kind muss einfach klar sein, dass es sich nach den Entscheidungen, die gemeinsam von Lehrkräften

und Eltern getroffen wurden, zu richten hat. Da sollte es keine Schlupflöcher oder Ausnahmen mehr geben (IP_1, Z. 163-167).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern wird meiner Meinung nach, jedes Jahr schwieriger. Dadurch wird auch die Autorität der Lehrer so gering, weil wenn die Eltern bestärkend hinter uns und unseren Handlungen stehen würden, dann würden unsere Entscheidungen bei den Kindern auch ganz anders ankommen. Falls man als Lehrperson in eine schwierige Situation mit einem Schüler kommt, dann wäre das schon ein ganz anderer Ausgangspunkt. Aber so, wissen die Kinder ganz genau, dass sie den Rückhalt der Eltern haben, ganz egal was wirklich vorgefallen ist und das erschwert unsere Arbeit schon sehr (IP_5, Z. 30-37).

In diesem Zusammenhang berichtet auch IP_4 (Z. 14-25) von einem belastenden Vorfall während einer Unterrichtsstunde, in der ein Schüler durch respektloses Verhalten gegenüber der Lehrperson auffällig wurde. Beim darauffolgenden Gespräch mit der Mutter kam es nicht zu der erhofften Kooperation:

Die Antwort von der Mutter darauf war: „Sie sind der Lehrer, sie müssen halt lernen damit umzugehen. Er ist halt gerade so drauf“. Das macht mich richtig wütend und belastet mich auch. Ich habe dem Schüler und der Mutter auch noch gesagt, dass ich mir eine Entschuldigung vom Kind erwarte. Darauf meinte die Mutter, dass das nur passieren wird, wenn ihr Kind eine Entschuldigung für angemessen hält. Also wirklich null Unterstützung von der Mutter. Ich habe dann auch keine Entschuldigung bekommen (IP_4, Z. 19-25).

IP_1 (Z. 172-173) sieht den Grund für das passive Verhalten mancher Erziehungsberechtigter in der eigenen Überforderung mit dem Umgang problematischer Situationen. Diese Annahme teilt auch IP_2 (Z. 145-149), die in ihrer Funktion als Betreuungslehrkraft von einer guten Zusammenarbeit mit Eltern spricht und folgende Beobachtung macht:

Oft sind die Eltern einfach erleichtert, dass ihnen Hilfe angeboten wird (IP_2, Z. 145-146).

Ein weiterer Aspekt, der bei der Zusammenarbeit mit Eltern angesprochen wird, ist die bedingungslose Unterstützung, die die Eltern ihren Kindern zukommen lassen. Dabei wird auch auf das von den Lehrkräften als übertrieben und teils ungerechtfertigte in Schutz nehmen der eigenen Kinder hingewiesen. Zudem würden sich die Lehrpersonen wünschen, dass die Eltern ihren Schilderungen mehr Glauben schenken und ein realistischeres Bild der eigenen Kinder haben würden (IP_4, Z. 38-41; IP_5, Z. 258-267; IP_6, Z. 151-158). IP_6 erwartet sich mehr „Offenheit und Ehrlichkeit“ (Z. 239) und bezeichnet die Eltern als bedeutender Teil des Unterstützungsnetzwerkes, das durch das Vorgehen der Erziehungsberechtigten Lücken bekommt und somit mögliche Handlungsoptionen schmälert (157-158).

Ich finde da hat es in den letzten Jahren Veränderungen gegeben. Jetzt erlebe ich immer häufiger, dass die Eltern zu hundert Prozent hinter dem eigenen Kind stehen und nie deren Verhalten hinterfragen oder kritisieren. Das passiert schon eher selten, dass wir da an einem Strang ziehen (IP_4, Z. 38-41)

Manchmal fehlt mir einfach, dass die Eltern mir, als Lehrperson glauben, wenn ich ihnen Informationen weitergebe. Aber das ist leider schon ziemlich selten geworden. Oft gehen sie davon aus, dass ihr Kind perfekt ist und können sich gar nicht vorstellen, dass IHR Kind sich unangebracht verhält. Da ist es dann schon für manche Eltern extrem schwierig sich einzugestehen, dass ihr Sohn oder ihre Tochter auch kein Wunderkind ist und vielleicht mal gegen bestimmte Regeln verstoßen hat (IP_5, Z. 256-262).

Momentan ist das größte Problem, dass die Kinder oft von den Eltern gedeckt werden. Besonders in der Homeschooling-Phase haben wir die Erfahrung ganz eklatant gemacht, dass es für irgendwelche komischen Entschuldigungen, die kaum glaubwürdig sind, immer die Rückendeckung der Eltern gibt. Da kommt man als Lehrer schon an seine Grenzen. Wenn die Mutter sagt, das war so, was soll man dann machen. Da wird man als Lehrer handlungsunfähig. Die Eltern stellen sich schützend vor ihre Kinder und unterschreiben alles. Da sehen wir gerade ein sehr großes Problem, weil uns so ein wichtiger Teil unseres Netzwerkes wegbricht, nämlich die Eltern. (IP_6, Z. 151-158).

Kategorie 9: Maßnahmen zur Belastungsminimierung

Vier der befragten Lehrpersonen (IP_4, Z. 178-183; IP_5, Z. 298-311; IP_6, Z. 250-258, IP_7, Z. 187-193) geben an, dass ihnen die bewusste Abgrenzung zum beruflichen Leben dabei hilft, das Belastungsempfinden zu minimieren.

Wenn der Lehrer dann zu emotional ist, dann geht das zu nahe und das ist dann extrem. Man muss schon eine gewisse Distanz zwischen Arbeit und Privatleben schaffen. Gewisse Sachen muss man beim Verlassen der Schule zurücklassen (IP_6, Z. 252-254).

Der Ausgleich durch sportliche Aktivitäten und Unternehmungen mit Freunden und Familienangehörigen wird ebenso als hilfreich erwähnt:

Ich schau, dass ich schöne Sachen unternehme, wie mit meinem Hund spazieren gehe oder mich halt mit meinem Partner oder Freunden austausche (IP_5, Z. 298-299).

Guten Ausgleich bekomme ich auch durch sportliche Aktivitäten wie Laufen, Schwimmen oder Wandern (IP_4, Z. 182-183).

Auch der Austausch mit und die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen wird von drei befragten Lehrpersonen (IP_2, Z. 163; IP_5, Z. 306-311; IP_7, Z. 187-190) als wichtiger Punkt der Entlastung angeführt. Die Lehrkräfte betonen dabei besonders die kollegiale Rücksichtnahme auf die aktuelle Befindlichkeit des anderen und die gegenseitige Unterstützung:

Sehr wichtig sind für mich da auch meine Kollegen. Wir schauen da schon aufeinander und wenn einer merkt, dass der andere gerade gestresst ist, dann kann man die eine oder andere Aufgabe übernehmen. [...] Da ist dieses Team einfach spürbar, das ist ein Geben und Nehmen und ist unschätzbar wertvoll für mich (IP_5, Z. 306-311).

Wenn ein „Wir-Gefühl“ in der Schule vorherrschend ist und Kooperationen wirklich gelebt werden, kann sich das positiv auf alle beteiligten auswirken (IP_7, Z. 189-190).

Zwei der Befragten (IP_4, Z. 189; IP_7, Z. 191-193) bezeichnen die mangelnde Ausstattung und fehlende Räumlichkeiten in den Schulen als zusätzliche Belastung in ihrem beruflichen Alltag und würden eine Verbesserung dieser Situation als Erleichterung erleben. IP_7 bezeichnet den Raum als dritten Pädagogen und schreibt dem Schulgebäude selbst eine wichtige Rolle zu:

Die Unzulänglichkeiten der schulischen Gebäude sind eine Zumutung. Es wäre schön, wenn wir mehr Platz hätten oder Pausenräume für die Kinder (IP_7, Z. 192-193).

Als weitere Möglichkeit zur Reduktion von Belastungen wird die Bereitstellung von zusätzlichem Unterstützungspersonal angeführt. Hier werden vor allem zwei verschiedene Bereiche angesprochen. Zunächst verweisen zwei der Befragten auf bürokratische Tätigkeiten, die zusätzlich zu den pädagogischen Aufgaben der Lehrpersonen anfallen und als lästig erlebt werden.

Auf alle Fälle externes Unterstützungspersonal und im speziellen auch Verwaltungspersonal, die diese Arbeiten, die eigentlich nicht der unterrichtlichen Tätigkeit von der Lehrkraft entsprechen sollten, übernehmen (IP_1, Z.177-179).

Was auch immer mehr wird sind diese Bürotätigkeiten, die uns abverlangt werden. Das könnte sicher besser organisiert werden (IP_5, Z. 53-54).

Darüber hinaus fordern zwei Lehrkräfte (IP_1, Z. 208-216; IP_7, Z. 206-214) eine umfangreichere Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten, wie Psychologinnen und Psychologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. IP_1 beschreibt, dass sie sich in manchen Situationen handlungsunfähig erlebt und fordert hier Unterstützung von Expertinnen und Experten:

Vor allem für Krisensituationen in Schulen, bei denen wir Lehrkräfte mit unseren pädagogischen Mitteln klare Grenzen erleben und nicht mehr weiterkönnen bzw. wissen. Hier muss endlich Unterstützung gestellt werden, wie zum Beispiel mehr Zeit von Psychologen, Sozialpädagogen in der Schule. Wir haben da einfach extreme Fälle, die in die

Hände von Experten gehören, das hat nichts mehr mit den Aufgaben von Lehrpersonen zu tun (IP_1, Z. 210-215).

IP_7 (Z. 206-209) kritisiert den mangelnden Einsatz von finanziellen Mitteln im sonderpädagogischen Bereich, der vor allem durch fehlendes, geschultes Personal spürbar wird.

Diskussion

Die vorliegende Masterthesis geht der Frage nach „Welche Auswirkungen hat der Einsatz des Konzepts der Neuen Autorität in der Schule auf Belastungsfaktoren im Lehrerberuf?“ Um diese Frage zu beantworten, erfolgte im ersten Teil der Arbeit eine intensive Auseinandersetzung mit der vorhandenen Theorie zu den Themen Neue Autorität und Belastungen im Lehrerberuf. Die daraus gezogenen wissenschaftlichen Erkenntnisse führten zur Bildung von Kategorien, die anhand von Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten bearbeitet wurden. Mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die gesammelten Daten ausgewertet. Zu erwähnen ist, dass die Resultate dieser Arbeit nicht verallgemeinert werden können, da es sich um eine qualitative Forschung mit sieben Expertinnen und Experten handelt. Trotzdem konnten wichtige Erkenntnisse, die die Belastungsfaktoren für Lehrkräfte und deren Umgang damit, näher beleuchten, gewonnen werden.

Die erste Kategorie behandelte die Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz und im schulischen Alltag. Aus den Ergebnissen der Interviews ist ersichtlich, dass drei Lehrpersonen administrative Tätigkeiten als Belastung erleben. Diese Wahrnehmung deckt sich auch mit den Ergebnissen der Studie „Under Pressure“ von Spenger et al. (2019). Auch dort werden administrative und bürokratische Aufgaben als belastend angeführt. Die Belastungsstudie GÖD (Hotter 2019) kommt zu ähnlichen Ergebnissen: „Bürokratie in ihren unterschiedlichsten Spielarten ist das am häufigsten genannte Problem“. Auch in der Theorie wird darauf hingewiesen, dass administrative Aufgaben und Verwaltungstätigkeiten eine häufig genannte Belastung im Lehrerberuf darstellen. So schreibt Rudow (2004, S. 239ff), dass diese außerunterrichtlichen Arbeiten den drittgrößten Anteil von alltäglichen Tätigkeiten von Lehrpersonen darstellen. Dies wiederum minimiert die Zeit, die von Lehrkräften für die Vor- und Nachbereitung von tatsächlichem Unterricht aufgewendet wird.

Aus der Literatur geht hervor, dass sich Lehrkräfte in ihren ersten Berufsjahren abgesehen von pädagogischen Tätigkeiten, besonders durch bürokratische und

organisatorische Tätigkeiten belastet fühlen (Neuber & Lipowsky 2014, S. 123). Diese Ansichten decken sich auch mit den Aussagen der geführten Interviews. Denn die Expertinnen und Experten, die über die vielen organisatorischen Aufgaben klagten und diese als Belastung in ihrem schulischen Alltag wahrnehmen, stehen noch am Anfang ihres beruflichen Lebens. Dies könnte daran liegen, dass Junglehrerinnen und Junglehrer zu Beginn ihrer Karriere noch mehr Zeit für ihre Unterrichtsvorbereitungen und anschließende Korrekturarbeiten aufwenden müssen und so alle zusätzlich zu erfüllenden Aufträge als Belastung wahrnehmen.

Jene befragten Lehrpersonen (IP_6, Z. 15; IP_7, Z. 206-209), die den Beruf seit mindestens zwanzig Jahren ausüben, nennen fehlende finanzielle Ressourcen und den zunehmenden Personalmangel als belastend. Dies geht auch aus der Studie „Under Pressure“ von Spenger et al. (2019, S. 150) hervor. Auch hier wird der Wunsch von Lehrkräften nach erhöhter personeller Unterstützung deutlich.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, ob hier Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln und jenen, die dieses Modell nicht bewusst einsetzen, erkennbar sind, lässt sich sagen, dass hier keine wesentlichen Unterschiede erkennbar sind. Belastungsfaktoren wie bürokratische Tätigkeiten und der Mangel an Ressourcen werden von beiden Untersuchungsgruppen angeführt.

Hier muss festgehalten werden, dass es sich bei der Neuen Autorität um ein Konzept handelt, das die Unterstützung von Erziehungsverantwortlichen in ihrer Beziehungskompetenz zum Ziel hat und deswegen kein Hauptaugenmerk auf die gerade genannten Belastungen gelegt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Konzept nicht auch hier unterstützend wirken kann. Denn einer der wichtigsten Aspekte der Neuen Autorität besteht aus Unterstützung und Netzwerken (siehe Kapitel 2.7.4). Besonders die gegenseitige kollegiale Zusammenarbeit bei bürokratischen Tätigkeiten, könnte hier eine Möglichkeit der Entlastung bieten.

Sechs der sieben befragten Lehrkräfte fühlen sich durch Schülerinnen- und Schülerverhalten belastet. Die am häufigsten genannten Stressoren sind hier

Unterrichtsstörungen durch Nebengespräche, wiederholtes, aber erfolgloses Ermahnen, respektloses Verhalten gegenüber Lehrpersonen als auch Lernenden, fehlende Umgangsformen, sowie passives und unmotiviertes Verhalten der Lernenden während dem Unterricht. Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen auch Spenger et al. (2019, S. 39 ff) in ihrer Studie. Auch hier wird das Verhalten von Schülerinnen und Schülern als sehr belastend angeführt. Besonders die fehlende Motivation, die mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Verhaltens- und Unterrichtsstörungen und das zwecklose Ermahnen durch die Lehrkraft werden hier genannt. Bei der Auswertung der Interviews zeigt sich deutlich, dass sich hier Lehrpersonen, die nicht nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln, stärker belastet fühlen. Dies könnte daran liegen, dass Lehrkräfte, die mit dem Konzept vertraut sind, möglicherweise Handlungsweisen und Strategien entwickelt haben, um mit solchen Vorfällen umzugehen bzw. schon von vornherein abwenden können. So gibt IP_7 (Z. 44-47) an, sich nicht durch das Verhalten von Lernenden belastet zu fühlen, da sie sich dabei nie persönlich angegriffen fühle. IP_5 (Z. 94-95) beschreibt auch, dass sie eine Verbesserung von schwierigen Situationen durch die Veränderung des eigenen Verhaltens versucht. Dies stimmt auch mit einem Prinzip der Neuen Autorität überein, welches davon ausgeht, dass das Verhalten von anderen nicht ohne deren Zustimmung verändert werden kann. Der Fokus liegt hier auf den eigenen Taten und Aussagen (Lemme & Körner 2020, S. 51f). Eine weitere Ursache dafür, könnte in der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, der Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, sowie externen Partnerorganisationen, die ein wesentlicher Bestandteil der Neuen Autorität ist, liegen. Während in diesem Modell die gegenseitige Unterstützung und das Zusammengehörigkeitsgefühl des Lehrer- und Lehrerinnenteams, als zentraler Punkt für die Wirksamkeit gegen störendes Verhalten gesehen wird, äußert IP_1 (Z. 199-203) eine gegenteilige Wahrnehmung. Sie gibt an, nicht offen um Hilfe zu fragen, da sie befürchtet von Kolleginnen und Kollegen als inkompetent wahrgenommen zu werden.

Bei der Frage nach dem Erleben von Handlungsunfähigkeit, lässt sich feststellen, dass die befragten Lehrkräfte, die nicht nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln, sich

vor allem in Situationen, die durch Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern geprägt sind, handlungsunfähig erleben. Lehrkräfte, bei denen das Konzept zum Einsatz kommt, fühlen sich dadurch weniger betroffen. Ein wichtiges Ziel, das von der Neuen Autorität verfolgt wird, besteht auch darin, den Erziehungsverantwortlichen Möglichkeiten aufzuzeigen, um wieder Präsenz zu erlangen und im Leben der ihnen anvertrauten Kinder wirksam zu sein (Omer & von Schlippe 2017, S. 46ff; Lemme & Körner, S. 12ff; Ruoff 2018, S. 24). Von diesen Lehrpersonen werden eher Situationen, die außerhalb des schulischen Alltags stattfinden und auch nicht in den Wirkungsbereich von Lehrpersonen fallen, genannt. Als Beispiele werden hier häusliche Gewalt an Schülerinnen und Schülern oder Kommunikationsprobleme aufgrund von sprachlichen Defiziten angeführt. IP_7 (Z. 114-116) beschreibt, dass das Gewinnen von zeitlichem Abstand, die Möglichkeit zur Reflexion, sowie der kollegiale Austausch über Probleme hilfreich ist, um einer Handlungsunfähigkeit vorzubeugen. Diese Vorgehensweisen entsprechen auch den Aspekten der Neuen Autorität. Zum einen handelt es sich um das Prinzip des Aufschiebs, nach dem Motto „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“ (Omer & von Schlippe 2017, S. 57f), zum anderen wird hier die Bedeutung von Unterstützung und Netzwerken angesprochen. Diese Vorgehensweisen werden jedoch auch von IP_4 (Z. 104-111), die nicht mit der Neuen Autorität vertraut ist, als förderlich geschildert. Die befragte Person gibt an, dass sich diese Strategien aufgrund von Erfahrungen entwickelt haben. So stellen auch Neuber und Lipowsky (2014, S. 134) den Zusammenhang zwischen Erfahrungen und der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen fest.

Bezüglich der Unterstützung im schulischen Alltag können keine einheitlichen Aussagen über die zwei Untersuchungsgruppen getroffen werden. Während IP_4 und IP_6 davon berichten, dass es an ihren Schulen noch zu keiner Zusammenarbeit mit Beratungslehrkräften oder Schulpsychologinnen und Schulpsychologen gekommen ist und auch nicht als notwendig erachtet wurde, klagt IP_1 (Z. 116-126) über den Aufwand, der mit der Anforderung für Unterstützung einhergeht. Dies könnte damit zusammenhängen, dass an den ländlichen Mittelschulen, an denen die befragten

Expertinnen und Experten tätig sind, Betreuungslehrkräfte und die Schulsozialarbeit nicht zu fixen Wochenstunden an der jeweiligen Schule verfügbar sind. Diese müssen bei Bedarf von Lehrkräften oder der Schulleitung zuerst angefordert werden. Im Gegensatz dazu sind an den städtischen Mittelschulen von IP_3 und IP_5 Betreuungslehrkräfte wöchentlich präsent und für Lernende als auch Lehrkräfte greifbar.

Nahezu 60 Prozent der Befragten der Studie „Under Pressure“ (Spenger et al. 2019, S. 35) kritisieren die mangelnde Unterstützung im psychosozialen Bereich.

Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen wurde nur von einer befragten Person (IP_1) als negativ empfunden. Die Belastungsstudie von Spenger et al. (2019, S. 46) zeigt ähnliche Ergebnisse. Auch hier werden Teamprobleme nur von einem geringen Anteil der Befragten als belastend empfunden. In der Studie „LehrerIn 2000“ (BMBWK, 2000, S. 157) geben 64 Prozent der befragten Lehrkräfte an, die fachliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen als befriedigend zu empfinden.

Bis auf IP_1, berichten alle befragten Personen von einem positiven kollegialen Austausch und gegenseitiger Unterstützung. Trotzdem bezeichnen sich nur jene Expertinnen und Experten ohne Zögern als Teil eines Teams, die nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln. Auch in der Neuen Autorität kommt der Kooperation im Kollegium eine wichtige Bedeutung zu. Insbesondere bei problematischen Situationen kann die gegenseitige Unterstützung Belastungen minimieren und die eigene Handlungsfähigkeit fördern (Lemme & Körner 2020, S. 83ff; Omer & Haller 2020, S. 126f; Omer & von Schlippe 2017, S. 183f).

In der Neuen Autorität nimmt jedoch nicht nur die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, sondern auch die Kooperation mit der Schulleitung eine zentrale Rolle ein. Durch die gegenseitige Unterstützung, kann die Autorität beider Seiten gestärkt werden und somit auch das „Wir-Gefühl“ in der Schule forciert werden (Omer & Haller 2020, S. 157ff).

Auch wenn IP_1 (Z. 147-151) und IP_3 (Z. 129-131) davon berichten, dass ihre Schulleitung darum bemüht ist, in schwierigen Situationen unterstützend tätig zu sein,

so wird hier weniger von einer tatsächlichen Zusammenarbeit berichtet. Im Gegensatz dazu schildern IP_5 (Z. 246), IP_6 (Z. 223-230) und IP_7 (Z. 172-173) die gemeinsame Bearbeitung von herausfordernden Situationen. Diese drei Schulen handeln nach dem Konzept der Neuen Autorität und lassen eine stärkere Zusammenarbeit von Lehrpersonen und der Schulleitung erkennen. Weitere Vorgehensweisen und Maßnahmen werden gemeinsam im Team geplant. Darüber hinaus ist die Schulleitung auch für Vorschläge und Ideen der Lehrkräfte offen und bereit die Umsetzung dieser zu fördern.

In der Studie „Under Pressure“ (Spenger et al. 2019, S. 159) geben die Befragten ebenso an, mit ihren Vorgesetzten sehr zufrieden zu sein. Dennoch würden sie sich mehr Wertschätzung, Unterstützung, sowie „Kommunikation auf Augenhöhe“ wünschen.

Auch Erziehungsberechtigte werden von den Befragten der „Under Pressure“ Studie (Spenger et al. 2019, S. 43ff) als Belastung angeführt. Die größte Herausforderung stellen für die Lehrpersonen der Erziehungsstil der Eltern, die Überforderung bzw. Hilflosigkeit der Erziehungsberechtigten bei der Kindererziehung, fehlende Unterstützung, sowie die Abwälzung der Kindererziehung an die Lehrkräfte, dar.

Vier der interviewten Expertinnen und Experten (IP_1, Z. 158-162; IP_3, Z. 138-140; IP_4, Z. 27-32; IP_5, Z. 256-283) stellen ebenso fest, dass die Erziehungsberechtigten nur wenig Interesse am schulischen Alltag ihres Kindes zeigen und empfinden die Kooperation mit ihnen als schwierig.

Ähnlich wie zwei Drittel der befragten Lehrpersonen der Studie „Under Pressure“ (Spenger et al 2019, S. 45), sind auch die im Rahmen dieser Arbeit befragten Lehrkräfte mehrheitlich der Ansicht, dass die Erziehungsverantwortlichen ihren Auftrag nicht wahrnehmen und zu viele Aufgaben der Schule bzw. den Lehrkräften überlassen. Diese mangelnde Unterstützung wird besonders von jenen Lehrpersonen beklagt, die nicht nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln. Omer und Haller (2020, S. 18) stellen hier eine generelle gesellschaftliche Veränderung bezüglich der Erwartungen in der Kindererziehung fest. Vielmehr als früher, werden Eltern und Lehrpersonen heute am Verhalten und Erfolg der ihnen anvertrauten Kinder gemessen. Folglich stehen

Erziehungsverantwortliche unter erhöhtem Druck und die Angst vor Kritik steigt. Dies kann wiederum passives Verhalten nach sich ziehen, um so möglichen Schulzuweisungen zu entgehen (Omer & Haller 2020, S. 20).

Ein weiterer Punkt, der von den befragten Lehrpersonen (IP_1, Z. 172-173; IP_2 Z. 145-146) als belastend wahrgenommen wird und auch von ca. der Hälfte der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer (Spenger et al. 2019, S. 44) genannt wird, ist die Hilflosigkeit der Eltern bei der Kindererziehung. Eine weitere Übereinstimmung gibt es hinsichtlich der Kritik am Erziehungsstil der Eltern. Vier Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (IP_4, Z. 34-36; IP_5, Z. 256-270; IP_6, Z. 151-158) empfinden den Umgang der Erziehungsberechtigten mit ihren Kindern im Falle einer problematischen Situation als belastend. Ebenso kritisieren ca. die Hälfte aller Befragten der „Under Pressure“ Studie (Spenger et al. 2019, S. 44) einen problematischen Erziehungsstil. Auch Omer und Haller (2020, S. 59) berichten davon, dass sich aktuell, Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen mehrheitlich um die vermeintlich problematischen Verhaltensweisen der Eltern in der Kindererziehung drehen.

Beide Untersuchungsgruppen sind sich der Bedeutung einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern bewusst und betonen wie wichtig es ist, dass alle Beteiligten an einem Strang ziehen, um dadurch die Lernenden bestmöglich zu unterstützen.

Aus der Interpretation der Ergebnisse und der theoretischen Auseinandersetzung damit, können folgende Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage abgeleitet werden.

- Lehrpersonen, die nicht nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln, fühlen sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern stärker belastet, als jene Kolleginnen und Kollegen, die die Prinzipien des Modells befolgen.
- Die befragten Lehrkräfte, die nicht nach der Neuen Autorität handeln, fühlen sich vor allem in Situationen, die durch Verhaltensstörungen von Lernenden geprägt sind, in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Lehrkräfte, bei denen das Konzept zum Einsatz kommt, fühlen sich dadurch weniger betroffen.

- Lehrpersonen, in deren Schulstandort die Neue Autorität angewandt wird, nehmen sich selbst eindeutig als Teil eines Teams wahr.
- Schulen, die nach dem Konzept der Neuen Autorität vorgehen, lassen eine stärkere Zusammenarbeit von Lehrpersonen und der Schulleitung erkennen. Vorgehensweisen und Maßnahmen werden gemeinsam im Team geplant und die Lehrkräfte spüren den Rückhalt der Schulleitung.
- Fehlende Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten und das vermehrte Abwälzen von erzieherischen Aufgaben an die Schule, wird vor allem von jenen Lehrpersonen beklagt, die nicht nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln.
- Lehrpersonen, die seit mehreren Jahren in der Schule tätig sind, aber nicht bewusst nach dem Konzept der Neuen Autorität handeln, machen sich - wenn auch unbewusst - einzelne Prinzipien des Modells, wie die Unterstützung durch Netzwerke, Deeskalation, Selbstkontrolle, Verzögerung und Präsenz, zu Nutze.
- Mangelnde finanzielle und personale Ressourcen, sowie überbordende bürokratische Tätigkeiten, werden von beiden Untersuchungsgruppen als Belastung erlebt. Die Neue Autorität kann auf diese Faktoren jedoch nur wenig Einfluss nehmen.

Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit eröffnet weitere interessante Forschungsfelder, auf die näher eingegangen werden könnte. Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Erfahrungen von sieben Expertinnen und Experten an österreichischen Mittelschulen. Durch eine größere Anzahl an Interviews könnte der Einblick in die Erfahrungen von Lehrpersonen mit der Anwendung des Konzepts der Neuen Autorität und dessen Auswirkung auf berufliche Belastungsfaktoren vergrößert werden. Zudem würde sich auch eine quantitative Erhebung anbieten.

Ein weiterer Zugang wäre die Berücksichtigung der Sichtweisen von Lernenden und Erziehungsberechtigten. Es wäre interessant festzustellen, ob und in wie fern, auch

Schülerinnen und Schüler, sowie Eltern den Gebrauch der Neuen Autorität wahrnehmen und welche Auswirkungen dadurch zu beobachten sind.

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Arendt, H. (2015). Was ist Autorität? In U. Ludz (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1* (3. Aufl., S. 159- 200). München: Piper.

Bastian, J., Combe, A. (2007). Der Lehrberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In Ricken, N. (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 235-248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bering, D. (2006). Vertushtes Kernproblem. Das Ansehen der Lehrer. *Die politische Meinung*, 51, S. 41-44.

Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen. Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Wien: Haupt.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE). (2019). Talis 2018.

Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018_Band2_Gesamt_final.pdf (4. August 2020)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (BMBWK & GÖD). (Hrsg.) (2000). *LehrerIn 2000*. Untersuchung der Lehrerarbeitszeit nach Tätigkeitsfeldern und arbeitsmedizinische Untersuchung.

Verfügbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/lehrerin2000.html> (17. September 2020)

Bochenski, J. M. (1974). *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität*. Herder: Freiburg i. Br.

Büchner, R. (2012). *Autorität durch Beziehung – Stärke statt Macht (Wieder-) Herstellung professioneller Präsenz bei Pädagogen/innen*.

Verfügbar unter:

http://www.sozialestraining.de/down/projekte/berliner_tage/B%C3%BCchner_Works hopbericht_NA_FU_2012.pdf (17. September 2020)

Dick, R., Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf. Theorien und Modelle. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde und Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: Springer Verlag.

Die Presse (2017). *Stress-Studie. Am meisten leiden die Lehrer.*

Verfügbar unter:

http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5173560/StressStudie_Am-meistenleiden-die-Lehrer (17. September 2020)

Dorsemagen, C., Krause, A., Lacroix, P. (2008). Arbeitszeit an Schulen. Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 213-230). Wiesbaden: Springer Verlag.

Döring-Seipel, E., Dauber, H. (2010). *Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund? Die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen.*

Verfügbar unter:

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek13_DiffEBF/PHP/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf (17. September 2020)

Fasslabend, M., Dietrich, G. (2018). *Persönlichkeit und Burnout-Risiko im Lehrberuf.* Eine quantitative Studie an 78 Pädagoginnen und Pädagogen in Wien und Niederösterreich. *Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung*, 3&4, S. 39-67.

Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S.185-203). Wiesbaden: Springer Verlag.

Gudjons, H. (2000): Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., Schelle, C. (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 33-51). Opladen: Leske & Budrich.

Hainschink, V., Zahra-Ecker, R. (2018). Leben in Antinomien. Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. *Pädagogische Horizonte*, 18 (2), S. 180-194.

Hardwig, T. (2019). Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 19 (1), S. 44-48.

Helsper, W., Ulrich, H., Stelmaszky, B., Höblich, D., Grasshoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hofinger, C. (2015). *Image und Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen in Österreich*. SORA Institute for Social Research and Consulting.

Verfügbar unter:

<https://neustart-schule.at/wp-content/uploads/2018/06/SORA-Impulsreferat-IV-LehrerInnen-2015-12-01.pdf> (17. September 2020)

Hotter, E. (2019). *GÖD-Belastungsstudie Pflichtschullehrerinnen 2019*.

Verfügbar unter:

http://www.oelb-fcg.at/wp-content/uploads/2016/08/belastungsstudie_2016.pdf (17. September 2020)

Institut für Gesundheitsförderung und Prävention (IfGP). (2017). *Ergebnisse der WieNGS-Lehrer/innen-Befragung 2017 (Forschungsbericht)*. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.

Verfügbar unter:

<https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.666879&version=1547548772> (4. August 2020)

ISO 10075 (1991). *Ergonomic principles related to mental work-load – General terms and definitions*. Genf: ISO.

Keller, J., Landhäußer, A. (2011). Im Flow sein. Experimentelle Analysen des Zustands optimaler Beanspruchung. *Psychologische Rundschau*, 62, S. 213-220.

Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., Thelen, H. (Hrsg.). (2019). *Neue Autorität. Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lemme, M., Omer, H., Fellacher, M., Körner, B., von der Recke, T., Steinkellner H. (2015). *Stärke statt Macht - Das Konzept der Neuen Autorität in der Schule*. Bramsche: anCos-Verlag.

Lemme, M., Körner, B. (2016). *„Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: CarlAuer.

Lemme, M., Körner, B. (2018). *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer.

Lemme, S. (2019). Weiterbildung „Coach für Neue Autorität“. In Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., Thelen, H. (Hrsg.). (2019). *Neue Autorität. Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

Morbitzer, D. (2009). *Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an den steirischen Berufsschulen*. Dissertation.

Verfügbar unter:

<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/206515?originalFilename=true> (5. August 2020)

Omer, H., von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., von Schlippe, A. (2004). *Autorität durch Beziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H. (2016). *Wachsamer Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind*. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., von Schlippe, A. (2017). *Stärke statt Macht* (3., unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.

Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rohmert, W., Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde und Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf – Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddesheim/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.

Rudow, B. (2004). *Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement, Arbeitsschutz und Personalpflege*. München: Wissenschaftsverlag GmbH Oldenbourg.

Ruoff, B. (2018). Das Erziehungskonzept der „Neuen Autorität“. *Pädagogik*, 5, S. 24-26.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (1996). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Manual. Frankfurt a.M.: Swets Test Services.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2007b). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde und Interventionen*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Schönangerer, W., Steinkellner, H. (Hrsg.). (2018). *Neue Autorität macht Schule* (2. Auflage). Horn/Wien: Berger.

Schönwälder, H.-G. (2006). Arbeitsbelastung von Lehrern – terra incognita der Pädagogik. *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 34 (4), S. 273-282.

Spanhel, D. (1995). Die berufliche Belastung von Lehrerinnen und Lehrern – Problemanalyse und Bewältigungsstrategien aus systematischer Sicht. In Spanhel, D. & Hüber, H., *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung* (S. 48-161). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Spenger, J., Katschnig, T., Schritteser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie (Forschungsprojekt)*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Universität Wien. Verfügbar unter:
https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf (4. August 2020)

Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderung. *Pädagogik*, 57. Beiheft, S. 202-224.

Urbutt, A. (2015). *Belastungen im Lehrerberuf. Faktoren der Belastung und Strategien der Belastungsbewältigung*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterschiede der traditionellen Autorität zur Neuen Autorität (Ruoff 2018, S. 25)

Abbildung 2: Die „7 Säulen der Neuen Autorität“ (Steinkellner u. Ofner, 2017; zit. n. Körner et al. 2019, S. 21)

Abbildung 3: Netz der Neuen Autorität (Seefeldt und Frey 2018; zit. n. Körner et al. 2019, S. 22)

Abbildung 4: Haltungs- und Handlungsaspekte der Neuen Autorität (Lemme & Körner 2018, S. 73)

Abbildung 5: Dimensionen der Präsenz (Lemme & Körner 2018, S. 45)

Abbildung 6: Heuristisches Modell des Zusammenhangs von Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 7)

Abbildung 7: Integratives Rahmenmodell zu Belastung, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 14)

Anhang

Anhang A: Kategoriensystem

Anhang B: Interviews

Anhang A: Kategoriensystem

Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel
Kategorie 1: Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz und im schulischen Alltag	<p>Alle Aussagen, die sich auf Faktoren am Arbeitsplatz und im schulischen Alltag der befragten Person beziehen und von dieser als Belastung erlebt werden.</p>	<p>Manchmal frage ich mich schon, warum ich das in meinen Unterrichtsstunden erledigen muss [...] Schüler abwägen und abmessen oder sie über irgendwelche Impfungen informieren (IP_3, Z.)</p> <p>Da noch schnell ein Elternteil anrufen, dort noch ein Formular ausdrucken, ausfüllen und wieder weitersenden, ach ja und der Schüler wartet ja noch auf seine Schulbesuchsbestätigung [...] das ist manchmal schon echt viel Arbeit für zwischendurch. Aber es bleibt uns nichts anderes übrig, da handelt es sich halt auch um Dinge, die sofort gebraucht werden (IP_5, Z. 60-64)</p>
Kategorie 2: Belastungen durch Schülerinnen- und Schülerverhalten	<p>Nennungen und Beschreibungen von Verhalten von Lernenden, das von Lehrpersonen als belastend wahrgenommen wird.</p>	<p>Unterrichtstörungen, also diese Seitengespräche, die immer wieder auftreten und man immer wieder disziplinieren muss [...] nicht nur das einmalige Auffordern der Schüler, sondern immer wieder diese Tratschereien und dieser Lärmpegel, der dadurch entsteht, das ist sehr anstrengend (IP_1, Z. 18-21).</p> <p>Unhöfliche, freche Schüler, die sich respektlos gegenüber anderen Menschen, egal ob jetzt Lehrer oder Mitschüler, verhalten, belasten mich (IP_4, Z. 69-70).</p>
Kategorie 3: Konzepte oder Richtlinien für den Umgang mit	<p>Das Vorhandensein oder Fehlen von bestimmten Konzepten oder einheitliche Richtlinien</p>	<p>Jetzt muss sich das jeder individuell richten pro Klasse. Wir haben da keine generelle Regelung. Jede einzelne Lehrkraft</p>

<p>schwierigen Situationen und Konflikten</p>	<p>zum Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten im schulischen Alltag in den unterschiedlichen Schulen, aber auch die Beschreibung der Konzepte und Richtlinien</p>	<p>macht das so, wie es ihr in den Sinn kommt (IP_1, Z. 73-74).</p> <p>Bei uns an der Schule gibt es zum Beispiel das Lehrerunterstützungsteam. Das besteht aus zwei bis drei Lehrer, die selber in den Vorfall nicht verwickelt waren. Falls es zu einer schwierigen Situation kommt, dann meldet der Lehrer den Vorfall an dieses Unterstützungsteam gibt den Fall ab. Dieser Fall wird dann gemeinsam mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen aufgearbeitet, so dass es im besten Fall zur Einsicht in das Verhalten, einer Wiedergutmachung und zum konstruktiven Weiterarbeiten kommt (IP_7, Z. 67-78).</p>
<p>Kategorie 4: Das Erleben von Handlungsunfähigkeit</p>	<p>Aussagen, die sich auf Situationen im schulischen Alltag beziehen, in denen von der Lehrperson ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit erlebt wurde</p>	<p>Da kommt man als Lehrer schon an seine Grenzen. Wenn die Mutter sagt, das war so, was soll man dann machen. Da wird man als Lehrer handlungsunfähig. Die Eltern stellen sich schützend vor ihre Kinder und unterschreiben alles. Da sehen wir gerade ein sehr großes Problem, weil uns so ein wichtiger Teil unseres Netzwerkes wegbricht, nämlich die Eltern (IP_6, Z. 172-176).</p> <p>Aber das sind oft Sachen, in die wir Lehrer nicht so den Einblick haben und auch oft gar nicht wissen was zuhause wirklich los ist. Da fühl ich mich schon manchmal hilflos, weil das Situationen sind, die wir Lehrer nicht selbst steuern können und in gewisser Weise machtlos sind (IP_5, Z. 188-191).</p>

<p>Kategorie 5: Unterstützung im schulischen Alltag</p>	<p>Unterschiedliche Formen von Unterstützung, die Lehrpersonen erhalten und in Anspruch nehmen, aber auch Aussagen, die sich auf fehlende Unterstützung und Hilfe beziehen</p>	<p>Wir haben schon auch Gesprächen mit Betreuungslehrern, Schulpsychologen und so weiter, nur diese Gespräche führen zu nicht viel. Oder bis man endlich etwas in die Gänge geleitet hat und das aktiv was bringt, da vergeht so viel Zeit, da vergehen manchmal Monate und Jahre (IP_1, Z. 124-)</p> <p>Für mich persönlich ist das hilfreich, da Personen wie zum Beispiel der Sozialarbeiter einfach eine andere Perspektive haben als ich und vielleicht auch einen anderen Einblick in die betroffene Familie haben, weil er auch zu den Familien nachhause fahren kann und sich um Sachen annehmen kann, die meine Zuständigkeit als Lehrer übertreffen. Wir haben einfach unterschiedliche Aufgabenbereiche und da merke ich, dass man sich gut ergänzen kann. Das gibt mir ein gutes Gefühl (IP_3 Z. 114-119).</p>
<p>Kategorie 6: Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen</p>	<p>Aussagen und Beschreibungen der Zusammenarbeit der befragten Lehrperson mit Kolleginnen und Kollegen</p>	<p>Ich glaube schon, dass wir ein großes Team sind, wo alle Personen, die in der Schule beschäftigt sind, also auch Schulwart, Reinigungspersonal usw. dazu gehören. Jeder leistet hier seinen Beitrag und trägt dazu bei, dass alles läuft. Gerade im Lehrerberuf ist Teamarbeit und Teamgeist besonders wichtig (IP_5, Z. 238-241).</p> <p>Ich selber bin ja der älteste, aber speziell mit den Jungen funktioniert das wahnsinnig gut. Wir Älteren sind schon bestrebt, dass wir den Jüngeren auch von Anfang an Verantwortung übertragen, sodass sie auch Zeit</p>

		haben in gewisse Aufgaben hineinzuwachsen und nicht irgendwann dann abrupt zwangsweise bestimmte Tätigkeiten übernehmen müssen, weil jemand in Pension geht (IP_6, Z. 225-229).
Kategorie 7: Rolle der Schulleitung	Das Verhalten der Schulleitung beim Auftreten von schwierigen Situationen im schulischen Alltag, sowie von der Schulleitung angebotene Unterstützung für Lehrpersonen bei solchen Vorfällen	<p>Es ist halt für manche Eltern oder Schüler schon etwas anderes, wenn nicht der Lehrer anruft, sondern die Schulleitung. Da wird dann doch mehr Druck ausgeübt bzw. eine Lösung schneller gefunden (IP_3, Z. 147-149).</p> <p>Wenn die Schulleitung entspannt ist, dann bringen sie sich konstruktiver ins Geschehen ein, als wenn sie selber gerade gestresst oder überlastet sind (IP_7, Z. 213-215).</p>
Kategorie 8: Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten	Aussagen über die Zusammenarbeit und den Austausch der Lehrpersonen mit den Erziehungsberechtigten	<p>Man hat natürlich immer wieder Interaktionen mit den Eltern, aber da bekommt man eigentlich wenig Rückmeldung. Man kann froh sein, wenn man es schafft überhaupt in Kontakt zu treten (IP_1, Z. 169-171).</p> <p>Weiters wäre es schön, wenn wir im Fall eines Problems an einem Strang ziehen könnten und gemeinsam überlegen, welche Möglichkeiten wir haben um das Beste für das Kind, das im Mittelpunkt stehen soll, rauszuholen. Die Eltern sollten auch unsere Tipps annehmen (IP_5, Z. 292-295).</p>
Kategorie 9: Maßnahmen zur Belastungsminimierung	Aussagen, die beschreiben, welche Maßnahmen zu einer Reduktion von Belastungen im beruflichen Alltag führen können.	Guten Ausgleich bekomme ich auch durch sportliche Aktivitäten wie Laufen, Schwimmen oder Wandern (IP_4, Z. 189-190).

		<p>Sehr wichtig sind für mich da auch meine Kollegen. Wir schauen da schon aufeinander und wenn einer merkt, dass der andere gerade gestresst ist, dann kann man die eine oder andere Aufgabe übernehmen. [...] Da ist dieses Team einfach spürbar, das ist ein Geben und Nehmen und ist unschätzbar wertvoll für mich (IP_5, Z. 306-311).</p>
--	--	--

Anhang B: Interviews

Experteninterview – IP_1

1
2
3
4 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden,
5 Lehrerin/Lehrer/Betreuungslehrer zu werden?
6

7 Vor allen Dingen aus dem Grund, weil ich glaube, dass es ein Beruf ist, der Zukunft hat
8 und weil man die Zukunft mitgestalten kann. Man hat eine immense Einwirkung auf die
9 Jugend von unserem Land und kann so Einfluss nehmen. Man kann Jugendlichen etwas
10 auf den Weg mitgeben.
11

12 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
13 schulischen Alltag, die sie belasten?
14

15 Ja, das sind mit Sicherheit Verhaltensauffälligkeiten von Schülern. Also da würde ich
16 sagen, das ist das Anstrengendste momentan.
17

18 Unterrichtstörungen, also diese Seitengespräche, die immer wieder auftreten und man
19 immer wieder disziplinieren muss [...] nicht nur das einmalige Auffordern der Schüler,
20 sondern immer wieder diese Tratschereien und dieser Lärmpegel, der dadurch entsteht,
21 das ist sehr anstrengend.

22 Wir haben Schüler, die nutzen den Klassenverband gezielt als Bühne, dass sie ihre
23 Tratschereien und privaten Geschichten da kundtun, denen gefällt es wenn sie von den
24 Mitschülern die Bühne bekommen und wenn sie dann von den Lehrern die
25 Disziplinierung bekommen oder die Rückmeldung, auch wenn das eigentlich eine
26 negative Interaktion mit uns Lehrkräften ist. Sie haben lieber eine negative Interaktion
27 mit den Lehrern, als gar keine.
28

29 Gibt es noch andere Rahmenbedingungen, die Ihren Beruf erschweren?
30

31 Es ist sicher vom System her, wie Schulklassen gestalten werden, und damit meine ich
32 jetzt die Zusammensetzung von so einem Klassengefüge, dass man da viel zu wenig
33 eigenständig agieren darf. Damit meine ich, wie teilt man eine Klasse ein, wie darf man
34 die Kinder separieren. Da ist man viel zu sehr eingeschränkt als Lehrkraft, zu wenig
35 flexibel. Es wäre schön, wenn man da als Schulstandort freier wäre.
36

37 Erschwerend ist sicher noch das ganze Organisatorische, was da noch dazu kommt. Den
38 Schülern wegen Geld oder Hausübungen, Bestätigungen nachzulaufen. Oder die
39 Planung von Wandertagen oder Klassenfahrten. Es gibt so viele Dinge bei denen man als
40 Lehrer zwangsbeglückt wird, was jetzt mit der eigentlichen Unterrichtstätigkeit nichts
41 zu tun hat, aber wir müssen es machen, ob du willst oder nicht. Oder Zeugnisse
42 schreiben, da gibt es unzählige Dinge.
43

44 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
45 belastet?

46

47 Ich fühl mich sicher mal gestresst. Man versucht natürlich die Ruhe zu bewahren, aber
48 man geht dann nach solchen Stunden, in denen man immer wieder disziplinieren muss,
49 schon mal raus und denkt sich: „Boah, jetzt bin ich von der Energie her ziemlich unten.“
50 Nach solchen Tagen geht man raus und denkt sich: Heute war's echt stark.
51 Man ist dann auch richtig müde danach und denkt: sich heut passiert nicht mehr viel,
52 heute reicht's.

53

54 Bei einem speziellen Kind, als noch nicht klar war, dass er einen Verhaltens SPF
55 bekommen wird, dass heißt er war nicht ausgetestet, das haben wir erst bei der
56 Übernahme in die Wege geleitet. Da waren halt die Unterrichtsstörungen extrem, da
57 hat kein Disziplinieren mehr geholfen, der hat sich extrem aufgeführt, da hat nichts
58 mehr geholfen.

59

60 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
61 Konflikten umgegangen wird?

62

63 Das haben wir eigentlich mal gehabt: Einen Leitfaden, spezielle Verhaltensregeln für die
64 Schüler, das konnten wir dann aber nicht umsetzen, aus welchen Gründen auch immer,
65 da bin ich zu wenig informiert. Diese speziellen Verhaltensregeln für Verstöße, hätten
66 auch einheitliche Konsequenzen für gehabt. Diesen Konsequenzenkatalog hat man dann
67 aber wieder über den Haufen geschmissen. Es war das Bemühen eigentlich von diesem
68 Schulstandort für was Einheitliches schon einmal da.

69 Jetzt muss sich das jeder individuell richten pro Klasse. Wir haben da keine generelle
70 Regelung. Jede einzelne Lehrkraft macht das so, wie es ihr in den Sinn kommt.

71

72 Wenn die Schwierigkeit in einer meiner Stunden vorgefallen ist, dann schau ich in erster
73 Linie, dass ich das selber mit dem Kind regle, weil das auch zielführend ist. Das Kind wird
74 ja wieder in meinem Unterricht sein und ich muss mit ihm zurechtkommen.

75 Nur wenn es extrem ist, dann wird das bei uns so handgehabt, dass man den Vorfall mit
76 dem KV bespricht. Wenn das nicht fruchtet, dann sprechen sich Lehrkraft,
77 Klassenvorstand und Schulleitung ab.

78

79 Gibt es präventive Maßnahmen?

80

81 Nein, eigentlich nicht. Wir haben kein konkretes Konzept. Die Klassenvorstände machen
82 Soziales Lernen mit ihren Klassen und natürlich sind alle Lehrpersonen der Schule
83 eingeladen, sich da auch einzubringen und Beiträge zum sozialen Lernen leisten. In
84 welchem Ausmaß liegt jedoch bei der einzelnen Lehrkraft. Ich schau schon, dass ich es
85 in den Nebenfächern integriere. Wenn man allerdings Klassenvorstand ist, und mehr in
86 der Klasse ist, dann hat man wahrscheinlich von der Zeit her, eine andere Flexibilität als,
87 wie ich in einem Nebenfach eine Einheit pro Woche.

88

89 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson/Betreuungslehrer
90 handlungsunfähig erleben?

91

92 Ja, die hat es sicher schon gegeben. Eben mit diesem Kind, das im Verhalten noch nicht
93 ausgetestet war. Da fragt man sich welches pädagogische Mittel in dieser Situation noch
94 angemessen ist. Und da haben wir das eben so gehandhabt, wenn es gar nicht mehr
95 ging, dann musste er separiert werden; aus der Klasse hinausgenommen werden. Ist halt
96 problematisch, weil man in solchen Fällen wieder kein offizielles Betreuungspersonal für
97 das Kind hat. Das heißt wenn das Kind die Klasse verlassen muss und dann separat
98 geführt werden soll, wer beaufsichtigt dieses Kind? Da gibt es keine offizielle Person.
99 Das möchte man dann nicht als Lehrkraft, weil ich möchte meinen Kollegen nicht
100 zumuten, dass sie in ihren Freistunden das Kind beaufsichtigen müssen, weil ich mit ihm
101 nicht zurechtkomme. Aber es war auch schon der Fall, dass dieses Kind dann in der
102 Direktion war. Aber wenn es eben gar nicht mehr geht, war das der letzte Weg.

103

104

105 6. Wodurch und wie erhalten Sie Unterstützung? (SUSA, andere Betreuungslehrer,
106 Schulpsychologie, Kollegen, Schulleitung, Supervisionen, Gemeinde, Ärzte,
107 Polizei...)

108

109 Das ist sicher mal die Rücksprache mit den Kollegen. Man führt ein Gespräch mit dem
110 Kind oder ein Gespräch beim Direktor. Aber, dass man sagen könnte ich bekomme da
111 jetzt Unterstützung, die angemessen wäre, das ist eher Wunschdenken, also viel zu
112 wenig Unterstützung. Da haben wir einen Mangel, und dass wird im Kollegium auch
113 schon angesprochen. Dass unser Stundenausmaß grenzwertig ist und wir auch einen
114 wirklichen Bedarf an Unterstützungspersonal haben, die wenn solche
115 Unterrichtsstörungen überhandnehmen, das Kind mitnehmen.

116

117 Wir haben schon auch Gesprächen mit Betreuungslehrern, Schulpsychologen und so
118 weiter, nur diese Gespräche führen zu nicht viel. Oder bis man endlich etwas in die
119 Gänge geleitet hat und das aktiv was bringt, da vergeht so viel Zeit, da vergehen
120 manchmal Monate und Jahre. Was das für die Nerven von Lehrkräften bedeutet, das ist
121 Wahnsinn. Diese Leute kommen dann wieder von außerhalb der Schule und natürlich
122 schauen wir, dass wir diese Leute integrieren, nur in Wahrheit kennen sie die ganzen
123 Hintergrundinformationen nicht, da sie so wenig bei uns an der Schule anwesend sind,
124 da rinnt dann wieder soviel Wasser den Bach hinunter, d.h. die sind da nicht informiert
125 und ich als Lehrkraft habe aber auch nicht die Zeit, dass ich mich da jedes Mal
126 stundenlang abspreche und die Person informiere. Es ist zwar schön, wenn sie da sind,
127 aber inwiefern das wirklich zielführend ist, ist fraglich.

128

129 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen und Kolleginnen
130 beschreiben?

131

132 Also jetzt momentan würde ich mich total als Einzelkämpfer beschreiben. Man muss
133 sich sehr gut kennen, dass man sagen kann, man ist ein Team. Und wenn wenn man

134 jedes Jahr wieder neu durchgemischt wird, dann kennt man die andere Person nicht.
135 Man weiß dann nicht, wie diese Person gerne arbeitet. Man will dem anderen nicht die
136 eigene Arbeitsweise aufdrängen, dh man ist da eher vorsichtig und dass man da wirklich
137 gut in einem Team zusammenarbeitet, ist extrem schwierig. Diese Absprachen sind auch
138 so zeitintensiv und belastend. Wenn man schwierige Kinder hat, dann denkt man sich
139 oft, da wäre ich jetzt lieber alleine in der Stunde, weil die Kinder kennen mich und meine
140 Regeln.
141 Ich sehe mich nicht als Teil von einem großen Team, das da arbeitet wie ein Uhrwerk
142 oder ein Zahnrad. Sondern bei uns ist es eher so, dass da wirklich jeder individuell,
143 eigenständig für sich arbeitet.

144
145

146 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?
147

148

148 Die Leitung ist sehr bemüht, dass die Wogen nach Vorfällen wieder geglättet werden
149 und man hat schon die Unterstützung von der Leitung, dass man da Gesprächen ev. mit
150 Eltern führt. Die Schulleitung ist bemüht, dass wir in solchen Situationen stabil bleiben.
151 Ich glaub, dass ist immer sehr individuell, da der Durchschnitt von der Leistung her sehr
152 schwach ist. Bei uns geht es wirklich momentan darum, dass die Kinder ein positives
153 Sozialverhalten lernen. Das ist an unserem Schulstandort vordergründig, bei uns geht es
154 nicht mehr so sehr um die Leistung, sondern wie man die Kinder sozial ins Boot holen
155 kann.

156

157 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?
158

159

159 Man kann in den wenigsten Fällen von einer Zusammenarbeit mit den Eltern sprechen.
160 Man hat natürlich immer wieder Interaktionen mit den Eltern, aber da bekommt man
161 eigentlich wenig Rückmeldung. Man kann froh sein, wenn man es schafft überhaupt in
162 Kontakt zu treten. Viele Eltern sind da defensiv und nicht wirklich interessiert daran was
163 in der Schule vorgeht.

164 Ich würde erwarten, dass die Eltern mit uns Lehrkräften an einem Strang ziehen. Es sollte
165 auch klar sein, dass Eltern auf der Seite der Lehrkräfte stehen. Also für das Kind muss
166 einfach klar sein, dass es sich nach den Entscheidungen, die gemeinsam von Lehrkräften
167 und Eltern getroffen wurden, zu richten hat. Da sollte es keine Schlupflöcher oder
168 Ausnahmen mehr geben.

169

170 Falls Situationen mit Eltern eskalieren, kümmert sich die Direktion darum und da habe
171 ich als Lehrkraft keinen Einfluss mehr. Natürlich bin ich den Eltern gegenüber ehrlich,
172 aber was die dann damit machen, liegt nicht mehr in meiner Gewalt.

173 Ich glaube ganz viele Eltern sind einfach überfordert und ziehen sich deshalb aus den
174 Schulleben des eigenen Kindes zurück.

175

176 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?
177

177

178 Auf alle Fälle externes Unterstützungspersonal und im speziellen auch
179 Verwaltungspersonal, die diese Arbeiten, die eigentlich nicht der unterrichtlichen
180 Tätigkeit von der Lehrkraft entsprechen sollten, übernehmen.

181 Ich würde mir auch wünschen, dass es Sozialtrainer gibt, die das grundlegende
182 Verhalten von Kindern stärken, unterstützen, beibringen und erziehen. Weil es wirklich
183 oft bei ganz grundlegenden Dingen fehlt. Da meine ich im speziellen das angemessene
184 Sozialverhalten. Zum Beispiel das Kinder lernen, wie sie ihre Emotionen zu regulieren
185 haben. Das muss in einem Alter von 10 bis 15 Jahren ein Grundstock gegeben sein, da
186 muss das Kind bestimmte Verhaltensregeln kennengelernt haben. Wenn ich als
187 Lehrkraft natürlich erst mit einem 10-Jährigen solche Verhaltensregeln trainieren muss,
188 dann komm ich mit meinem Lehrstoff im jeweiligen Fach nicht weiter.

189

190 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
191 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen
192 ist?

193

194 Das merke ich sofort an der Arbeitshaltung der Kinder, wenn ich in die Klasse
195 hineinkomme. Sie würden dann wissen, wir sind jetzt im Unterricht und wir
196 konzentrieren uns auf das Lernen.

197 Bezüglich auf das Kollegium wäre es möglich freier zu arbeiten. Dinge könnten ehrlich
198 angesprochen werden, ohne dass es für jemanden unangenehm wird. Ganz oft kann
199 oder darf man als Lehrperson nicht authentisch agieren oder um Hilfe bitten, weil man
200 immer im Hinterkopf hat: „Was würde das für eine Konsequenz tragen?“ Vielleicht
201 würde man von den Kollegen als unfähig oder inkompetent erlebt oder man bekommt
202 dann verschiedene Aufgaben nicht mehr, weil sie einem nicht mehr zugetraut werden.
203 Vielleicht möchten dann manche Kollegen auch nicht mehr mit einem
204 zusammenarbeiten.

205

206 12. Liegt Ihnen als Lehrperson sonst noch etwas am Herzen?

207

208 Ich glaube es wird in Zukunft der Punkt kommen, an dem man sich wieder viel mehr auf
209 das Menschliche besinnen muss, wo man unsere Grundwerte im Schulalltag mehr leben
210 und antrainieren müssen, dass es wirklich an der Zeit mehr Budget für die Schule
211 aufwendet. Vor allem für Krisensituationen in Schulen, bei denen wir Lehrkräfte mit
212 unseren pädagogischen Mitteln klare Grenzen erleben und nicht mehr weiterkönnen
213 bzw. wissen. Hier muss endlich Unterstützung gestellt werden, wie zum Beispiel mehr
214 Zeit von Psychologen, Sozialpädagogen in der Schule. Wir haben da einfach extreme
215 Fälle, die in die Hände von Experten gehören, das hat nichts mehr mit den Aufgaben von
216 Lehrpersonen zu tun. Es wird ja genug Budget für die Digitalisierung aufgewendet, man
217 sollte da eher zurückrudern und sich eher auf die grundlegenden Dinge konzentrieren.

Experteninterview - IP_2

- 1
2
3 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden, Betreuungslehrerin zu
4 werden?

5
6 Es war für mich von Anfang an klar, dass ich diesen Job machen möchte. Ich komme aus
7 dem Sozialbereich und da war das wichtigste Beziehungsarbeit und das hat mir
8 eindeutig gefehlt, als ich als Lehrerin gearbeitet habe. Von manchen Kindern weiß man
9 gerade mal den Namen, aber gar nichts von ihrem Leben und warum sie so sind wie sie
10 sind. Das habe ich aber bei meiner früheren Arbeit als Streetworkerin sehr geschätzt.
11 Ich musste aber fünf Jahre warten bis ich mit der Ausbildung zur BL anfangen konnte
12 und dann muss man noch von der Direktorin und der Bezirksschulinspektorin empfohlen
13 werden. Außerdem muss man einen psychologischen Test machen. Also das war
14 ziemlich aufwändig bis man das Ergebnis erhalten hat.

- 15
16
17 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
18 schulischen Alltag, die sie belasten?

19
20 Ja (...) es ist mit manchen Lehrkräften nicht einfach und mit manchen Schulleiterinnen
21 und Schulleitern. Also das erschwert meine Arbeit irrsinnig. Ich habe zwar meine Chefin,
22 aber an jeder einzelnen Schule ist der Schulleiter mein direkter Vorgesetzter und wenn
23 das nicht hinlief, dann läuft das Ganze ja nicht. Deswegen werde ich auch die eine
24 Schule, wo das nicht funktioniert nächstes Jahr abgeben, weil das macht für mich keinen
25 Sinn und für die Schule auch nicht.

26 Das Problem ist eine persönliche Geschichte, weil ich zu Beginn etwas nicht so gemacht
27 habe, wie sich die Schulleiterin das vorgestellt hatte. Sie hat dann den Lehrerinnen
28 gesagt, sie dürfen mir keine Fälle melden bzw. zu Lehrerinnen, die nichts melden
29 wollten, wurden dazu gezwungen. Die Lehrer müssen aber die Freiheit haben, dass sie
30 zu mir kommen. Wenn das nicht geht, dann bringt das nichts und deswegen habe ich
31 schon mit meiner Chefin vereinbart, dass ich diese Schule nächstes Jahr abgeben werde.
32 Die Schulleiterin hat mich auch immer mit meiner Vorgängerin verglichen und betont
33 welche zusätzlichen Aufgaben diese immer erledigt hat. Das ist aber nicht meine
34 Aufgabe.

35 Ich bin da nur zwei Stunden in der Woche, aber ich geh da so ungern hin. Und wenn ich
36 hingehe, dann schau ich, dass ich nur mit „meinen“ Lehrern bespreche und bin froh,
37 wenn ich dann wieder draußen bin. Ich habe heute schon nachgerechnet, wie oft ich da
38 heuer noch hin muss.

39
40 Ein weiteres Problem ist auch, wenn Schulleiter und Lehrkräfte nicht an einem Strang
41 ziehen. Wenn der Schulleiter wo ein Problem sieht und handeln möchte und die
42 Lehrkraft aber nicht oder umgekehrt.

- 43
44 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
45 belastet?

46

47 Nein, eigentlich nicht durch ihr Verhalten, sondern von ihren Lebensumständen. Das
48 Verhalten kann ich dann verstehen, wenn ich höre, was sie täglich erleben. Das ist das
49 Belastende, also ihre Familiensituation. Da muss man sich wirklich gut abgrenzen. Da
50 hatte ich heuer zwei Fälle, wo mir das extrem schmerzlich ist, dass ich nicht daheim
51 noch nachgrübele.

52

53 Wie würden Sie solche psychischen und physischen Zustände in derart belastenden
54 Phasen beschreiben?

55

56 Eine Schülerin hat mich während dem Unterricht immer extrem genervt, die war so
57 destruktiv und unhöflich. Erst als ich dann Betreuungslehrerin war und ich ihr in dieser
58 Position nochmal begegnet bin und sie mir ihre Geschichten erzählt hat, war mir klar,
59 warum sie sich so verhalten hat. Sie hat daheim viel durchgemacht und zu tragen gehabt
60 und da war es für mich verständlich, dass sie auffallen muss.

61

62

63 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
64 Konflikten umgegangen wird?

65

66 Nein eigentlich nicht. Das ist sehr unterschiedlich. An einer Schule zum Beispiel, da ist
67 ein Mann Direktor und der reagiert immer sofort. Also wenn ein Schüler mal nicht in die
68 Schule kommt gibt's sofort eine Anzeige und der schaut, dass er alle Fäden in der Hand
69 hat. Der ist mir manchmal zu schnell in seinem Vorgehen. Da hat es schon Situationen
70 gegeben, in denen er die Eltern weggeschickt hat oder manche sind dann selber
71 gegangen. Da ist er schon recht strikt. Das kann auch dazu führen, dass sich manche
72 Lehrer übergangen fühlen, weil sie gern in die Bearbeitung des Problems eingebunden
73 gewesen wären.

74 Bei anderen wird eher noch abgewartet und auch abgewogen, ob so ein striktes
75 Vorgehen auch wirklich was bringt. Die Eltern wollen ja auch, dass das Kind in die Schule
76 geht, aber es funktioniert halt gerade nicht. Bringt es dann was, wenn sie eine Strafe
77 bekommt? Tja, das sind so die Unterschiede in der Schnelligkeit.

78 Aber es gibt keine Teams oder so, die sich um solche schwierigen Situationen kümmern.
79 Meistens kümmert sich da dann der Klassenvorstand darum. Manche Lehrer schicken mir
80 Kinder bei Situationen, wo ich mir denke, dass könnte man auch als Klassenvorstand
81 lösen und andere schicken mir die Kinder erst so spät, da denke ich mir: „Warum erfahre
82 ich erst jetzt davon?“. Da wäre es viel besser gewesen, wenn wir schon früher daran
83 gearbeitet hätten. Aber das ist total unterschiedlich und personenabhängig. Manche
84 wollen alles selber machen und übersehen dann den kritischen Zeitpunkt und andere
85 Lehrer fühlen sich wiederum gleich mal überfordert.

86

87 Manche Schulleiter wollen mit diesen problematischen Situationen auch nur so wenig
88 wie möglich zu tun haben. Da habe ich auch die Anweisung bekommen, wirklich nur
89 dann zu berichten, wenn es ganz was Dringendes ist. In anderen Schulen gibt es aber
90 regelmäßige wöchentliche Treffen, wo aktuelle und neue Sachen besprochen werden.

91 Da werden auch vergangene Fälle nochmal reflektiert und überlegt was gut gelaufen ist
92 und was man nächstes Mal anders lösen könnte. Sowas würde ich mir überall wünschen.
93 Also ich finde es schon total wichtig, dass der Schulleiter darüber im Bild ist, was in der
94 Schule los ist. Denn so ist auch die Unterstützung für die Kinder, aber auch Lehrer besser.

95

96 Lehrer fühlen sich hauptsächlich überfordert, wenn Kinder im Unterricht auffällig
97 sind oder im Gegenteil komplett unauffällig und als Einzelgänger unterwegs sind.
98 Aber auch wenn Kinder gar nicht mehr in die Schule kommen, wenn sie oft krank
99 sind, wenn sie verwahrlost aussehen. Natürlich auch wenn Drogen oder so etwas
100 im Spiel ist.

101

102 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson handlungsunfähig erleben?
103 (Fühlen Sie manchmal den Verlust der pädagogischen Präsenz? /Autorität?)

104

105 Das sind so die Fälle, wenn ich weiß, dass das Kind psychologische Betreuung braucht.
106 Wenn man weiß, dass da zuhause einiges schief läuft und das Kind Opfer von seelischen
107 oder körperlichen Missbrauch ist. Wenn also klar ist, dass da wir als Schule nichts
108 machen können, da fühle ich mich handlungsunfähig. Da hole ich mir Hilfe bei der
109 Schulpsychologie und lasse mich beraten. Das sind oft Situationen, in denen ich selber
110 nicht weiterweiß.

111

112

113 6. Wodurch und wie erhalten Sie als Lehrerin/in ihrer Arbeit Unterstützung? (SUSA,
114 Betreuungslehrer, Schulpsychologie, Kollegen, Schulleitung, Supervisionen,
115 Gemeinde, Ärzte, Polizei...)

116

117 Bei meiner Chefin, bei anderen Betreuungslehrern, die schon lange im Dienst sind,
118 auch bei Kolleginnen von der Ausbildung. Ich mache auch regelmäßig Supervision.
119 Wir haben dreimal im Jahr Fortbildungen zu verschiedenen Schwerpunkten und da kann
120 man sich auch super austauschen.

121

122 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen
123 beschreiben?

124

125 Zum Großteil funktioniert das sehr gut. Ganz wichtig ist der Austausch und das man
126 darüber spricht, wer welche Aufgaben übernimmt und was der andere von einem
127 erwartet.

128 Oft wissen die Lehrer auch nicht, was genau sie von mir als BL erwarten. Deswegen ist
129 ein regelmäßiger Austausch so wichtig und da muss man auch immer wieder evaluieren.

130

131 Erleben Sie sich in Ihrer Arbeit als Lehrperson als Teil eines Teams? (Wir-Gefühl im
132 Lehrerkollegium?)

133

134 Das kommt auch die Schule drauf an, aber eigentlich nicht.

135 Als Lehrerin... eigentlich weder noch. In Deutsch war ich schon Teil eines Teams
136 aufgrund des Teamteachings und da war ich auch froh darüber mit erfahrenen
137 Lehrerinnen zusammenzuarbeiten. Aber in den anderen Fächern nicht, aber das war für
138 mich auch in Ordnung so.

139

140 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?

141 Siehe Frage 4

142

143 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?

144

145 Durchwegs gute Erfahrungen. Oft sind die Eltern einfach erleichtert, dass ihnen Hilfe
146 angeboten wird. Wenn ich befürchte, dass ein Gespräch schwierig werden könnte, dann
147 schau ich, dass auch die/der SUSA dabei ist, der Klassenvorstand bzw. ein Lehrer der
148 einen guten Bezug zum Schüler hat. Da ist es wichtig, dass man diese Gespräche nicht
149 alleine führt.

150

151 Wie würden Sie die Erziehungsarbeit der Eltern beschreiben?

152 Was würden Sie sich als Pädagogin/Pädagoge von den Eltern wünschen/erwarten?

153

154 Puhh... ja viel... wenn ich da an bestimmte Fälle denke. Bei manchen würde ich mir
155 wünschen, dass sie Sachen, die wir gemeinsam vereinbart haben, auch umgesetzt
156 werden. Bei manchen hat man schon drei Treffen und dann passt wieder vieles nicht.
157 Oft fehlt es da an grundlegenden Sachen. Wenn man schon viele Treffen hatte und es
158 wieder nicht funktioniert, dann weiß ich oft selbst nicht mehr, was ich ihnen noch sagen
159 oder empfehlen soll.

160

161 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?

162

163 Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften und auch die Rückmeldungen. Wenn ich
164 merke, dass es den Kindern gut geht, dann freut mich das.

165

166 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
167 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen
168 ist?

169

170 Ich würde es daran erkennen, dass mich keiner braucht.

171

172 12. Liegt Ihnen als Pädagoge sonst noch etwas am Herzen?

173

174 Nein, eigentlich nicht.

Experteninterview - IP_3

1
2
3 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden, Lehrerin/Lehrer zu
4 werden?

5
6 Der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten war da. Zu Beginn habe ich keine
7 Stelle als Lehrperson bekommen, dann war ich hauptberuflich als Tennistrainer in Wien
8 tätig, als meine Frau dann das erste Kind erwartete, war der Wunsch als Lehrer zu
9 arbeiten wieder da. Ich habe dann auch gleich gemerkt, dass mir die Arbeit als Lehrer
10 viel mehr Spaß macht, als die des Tennistrainers.

11
12 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
13 schulischen Alltag, die sie belasten?

14
15 Ich merke es meistens am Ende der Woche, dass ich schon ziemlich erledigt bin und dass
16 es psychisch für mich schon anstrengend wird. Wenn es vielleicht als Lehrer sehr
17 vermessen klingt, aber es belastet mich schon, dass ich mir nicht ein, zwei Tage Urlaub
18 nehmen kann, wenn ich merke, dass mir alles zu viel wird.

19 Die Lautstärke in der Klasse und wenn die Schüler anstrengend sind und diese konstante
20 Unruhe während dem Unterricht, das stresst mich schon. Wenn man in die Klasse geht,
21 vielleicht noch dazu in der 4. Oder 5. Einheit, Schüler sind auch schon unruhig, sie
22 scherzen miteinander und führen laute Gespräche, das nervt mich extrem. Das ist auch
23 ein Punkt, wo ich sage, da muss ich selber noch einiges dazulernen.

24
25 Was mich auch belastet sind die vielen organisatorischen Dinge, die wir so nebenbei
26 noch zu erledigen haben. Formulare an die Schüler austeilen, ihnen nachlaufen, bis wir
27 sie endlich wieder ausgefüllt zurückbekommen, dann die Ergebnisse eintragen, usw.
28 Von Einverständniserklärungen bis hin zu Informationen über irgendwelche Impfungen
29 ist da alles Mögliche dabei und manchmal frage ich mich schon, warum ich das in meinen
30 Unterrichtsstunden erledigen muss. Da benötigt jedes Mal sehr viel Zeit und Energie.
31 Also da würde ich mich echt lieber auf das Unterrichten konzentrieren.

32
33 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
34 belastet?

35
36 Ständige Seitengespräche, Tratschereien oder wenn sie Arbeitsmaterialien brauchen
37 und diese nicht mithaben und infolge dessen dann wieder in der Klasse herumgehen,
38 etwas suchen oder einen Mitschüler danach fragen, das nervt mich.

39 In diesem Schuljahr sind besonders die ersten Klassen im Sportunterricht eine extreme
40 Herausforderung für mich. Manchmal denk ich mir echt: „Das gibt's ja nicht, wie die sich
41 aufführen.“ Das sind dann diese Gehässigkeiten und die Aggressivität, die sie
42 untereinander haben, die mich wirklich schockiert. Dieses ständige Provozieren und die
43 Beschimpfungen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Es ist ja kaum zu glauben
44 welche Sprache die Kinder verwenden. Ich hoffe, dass das in der zweiten Klasse besser
45 wird.

46

47 Die fehlende Disziplin der Schüler, wenn man vielleicht kurz einmal die Klasse verlässt
48 oder sich gezwungener Maßen schnell mal mit nur einem Schüler beschäftigt. Das geht
49 auf die Dauer schon an die Substanz und da muss ich mich selber einfach noch
50 verbessern, weil das ist dauerhaft einfach belastend.

51

52 Im Turnunterricht gehen manchmal die Emotionen hoch und dann kommt es manchmal
53 zu Wutausbrüchen und auch körperlichen Übergriffen zwischen den Schülern. Einmal
54 zum Beispiel während einem Basketballspiel, als zwei Schüler aneinandergeraten sind
55 und ich dann dazwischen gehen musste, weil es sonst noch weiter eskaliert wäre. DA
56 hab ich mir im Nachhinein gedacht, gut dass es so ausgegangen ist. Aber andererseits
57 war ich schon ein bisschen entsetzt darüber, dass es überhaupt so weit gekommen ist,
58 dass ich körperlich einschreiten musste.

59

60 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
61 Konflikten umgegangen wird?

62

63 Nein, finde ich eigentlich nicht. Finde ich aber auch gut so, weil jeder Lehrer da
64 unterschiedlich ist. Den einen stören halt Sachen, die für den anderen aber noch völlig
65 ok sind. Von dem her, würde ich es nicht optimal finden, wenn wir da eine einheitliche
66 Vorgehensweise hätten. Ich finde es aber schon hilfreich, dass ich mich bei Problemen
67 an Kollegen wenden kann. Falls ich dann immer noch nicht weiterkomme, dann kann ich
68 auch die Schulleitung kontaktieren und wir schauen dann gemeinsam, wie wir eine
69 Lösung finden. Also ein Austausch erfolgt natürlich trotzdem und der ist für mich auch
70 sehr produktiv. Ich schau mir gerne auch an, wie andere Lehrer mit Störaktionen
71 umgehen. Da merke ich mir zum Teil wirklich die Handlungsweisen und genauen
72 Ausdrücke, die von den Kollegen verwendet werden und probiere es dann selber aus,
73 wenn ich in so eine Situation komme.

74 Ich finde, dass ich da schon viel von meinen Kollegen gelernt habe.

75

76 Gibt es präventive Maßnahmen?

77

78 Eigentlich immer erst, wenn etwas vorgefallen ist.

79

80 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson handlungsunfähig erleben?
81 (Fühlen Sie manchmal den Verlust der pädagogischen Präsenz? /Autorität?)

82

83 Ja, ganz bestimmt. Wenn sich ein Schüler blöd im Unterricht aufführt und Ermahnungen
84 oder Androhungen von Konsequenzen nichts bringen. Oft bin ich einfach selber unsicher
85 und wenn ich manche Reaktionen von mir reflektiere, komme ich schon öfter zu dem
86 Schluss, dass ich da nicht optimal gehandelt habe. Es ist oft ein Herumexperimentieren,
87 wie es am besten funktioniert. Ich finde schon, dass das einfach ein Lernprozess ist. Ich
88 bin jetzt im 5. Dienstjahr und ich versuche immer, dass ich an mir arbeite. Dann probiert
89 man halt verschiedene Sachen aus und manchmal geht's besser, manchmal aber
90 weniger gut.

91
92 6. Wodurch und wie erhalten Sie als Lehrerin/in ihrer Arbeit Unterstützung? (SUSA,
93 Betreuungslehrer, Schulpsychologie, Kollegen, Schulleitung, Supervisionen,
94 Gemeinde, Ärzte, Polizei...)
95
96 Ich bin öfter im Austausch mit unserem Schulsozialarbeiter, der war dann auch bei
97 Elterngesprächen dabei. Gerade wenn es schwierige Fälle gibt, finde ich es sehr hilfreich,
98 wenn man externe Experten dazu holen kann und so Unterstützung bekommt. Nicht nur
99 für die Lehrer, sondern auch für die Eltern und Kinder.
100 Für mich persönlich ist das hilfreich, da Personen wie zum Beispiel der Sozialarbeiter
101 einfach eine andere Perspektive haben als ich und vielleicht auch einen anderen Einblick
102 in die betroffene Familie haben, weil er auch zu den Familien nachhause fahren kann
103 und sich um Sachen annehmen kann, die meine Zuständigkeit als Lehrer übertreffen.
104 Wir haben einfach unterschiedliche Aufgabenbereiche und da merke ich, dass man sich
105 gut ergänzen kann. Das gibt mir ein gutes Gefühl.
106
107 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen
108 beschreiben?
109
110 Eigentlich extrem gut. Was mir an dieser Schule gut gefällt ist, dass man einerseits ein
111 bisschen anonym bleiben kann, weil wir doch ein großes Kollegium von ca. 50
112 Lehrpersonen sind, aber andererseits man kann jeden um Hilfe fragen. Auch das Team-
113 Teaching funktioniert sehr gut. Da habe ich bis jetzt nur positive Erfahrungen gemacht.
114
115 In der Schule, in der ich zuvor gearbeitet habe, waren wir ein sehr kleines Team. Da
116 wusste man natürlich sehr viel über den jeweils anderen und Privatleben und Beruf
117 waren da oft sehr vermischt. Da ist es mir manchmal schwer gefallen mich gut
118 abzugrenzen, das hat mich schon gestresst. Da hatten wir jede Woche mindestens zwei
119 Teamsitzungen und Problemsituationen wurden da echt schon zerredet.
120
121 Erleben Sie sich in Ihrer Arbeit als Lehrperson als Teil eines Teams? (Wir-Gefühl im
122 Lehrerkollegium?)
123
124 Ich würde mich nicht wirklich als Teil eines großen Teams beschreiben. Vielleicht eher
125 als Teil eines Klassenteams, aber das auch nicht wirklich.
126
127 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?
128
129 Die Schulleitung hört sich die Schilderung der Situation sofort an und falls es vom Lehrer
130 gewünscht wird, nimmt sie Kontakt mit den Eltern auf. Man kann jederzeit um Hilfe
131 fragen. Ich finde es auch gut, dass sie in ihrer Position als Schulleiterin oft die Initiative
132 ergreift, auch schon bevor eine Situation eskaliert ist. Es ist halt für manche Eltern oder
133 Schüler schon etwas anderes, wenn nicht der Lehrer anruft, sondern die Schulleitung.
134 Da wird dann doch mehr Druck ausgeübt bzw. eine Lösung schneller gefunden.
135

136 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?
137
138 Bei vielen besteht wenig Interesse, dass sie an Informationen kommen oder mal
139 nachfragen, wie es dem eigenen Kind in der Schule geht. Mit dem Großteil habe ich sehr
140 wenig Kontakt.
141
142 Wie würden Sie die Erziehungsarbeit der Eltern beschreiben?
143 Was würden Sie sich als Pädagogin/Pädagoge von den Eltern wünschen/erwarten?
144
145 Ich würde mir echt wünschen, dass manche Eltern mehr Zeit mit ihren Kindern
146 verbringen. Ich glaube, dass das ein Grund ist, warum bei den Kindern und Jugendlichen
147 so extreme Kraftausdrücke verwendet werden und so eine aggressive Umgangsform an
148 der Tagesordnung ist. Da mache ich mir schon oft Gedanken und Sorgen um die Zukunft
149 dieser Kinder. Ich glaube schon, dass da viel vom Elternhaus ausgeht. Das sind oft
150 Situationen, da können fast nur die Eltern selbst für eine Veränderung sorgen.
151
152 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?
153
154 Fortbildungen, Lesen von Fachliteratur und Ratgebern, durch Gespräche von Kollegen
155 und wahrscheinlich auch einfach die Erfahrung. Ich glaube, dass mir ein paar Dienstjahre
156 mehr, sicher was bringen werden.
157
158 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
159 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen
160 ist?
161
162 Wenn es keine Pausenprobleme mehr geben würde. Wenn es komplett ruhig wäre im
163 Unterricht. Wenn unter den Schülern plötzlich Harmonie herrschen würde.
164
165 12. Liegt Ihnen als Pädagoge sonst noch etwas am Herzen?
166
167 Ich würde mir wünschen, dass dieser Umgangston der Kinder und Jugendlichen wieder
168 besser wird. Es ist so wenig miteinander und immer aus auf Konflikte und
169 Provokationen, die zu Situationen führen, die eskalieren. Da möchte ich persönlich auch
170 mit meinen Klassen ansetzen, dass der Umgang miteinander wieder harmonischer wird.

Experteninterview - IP_4

1
2
3 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden, Lehrerin/Lehrer zu
4 werden?

5
6 Während meinem Zivildienst in der Gedenkstätte Mauthausen. Da habe ich immer
7 Führungen mit Schulgruppen gemacht und da habe ich mir gedacht: „Das wäre etwas
8 für mich.“

9
10 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
11 schulischen Alltag, die sie belasten?

12
13 Am meisten belastet mich, wenn man als Lehrperson von Eltern keine Unterstützung
14 bekommt. Wir haben ja jetzt im Sportunterricht oft ins Freie ausweichen müssen und
15 deswegen sind wir viel mit den Schülern spazieren gegangen. Während so einem
16 Spaziergang war ein Kind extrem patzig und frech und einfach richtig ungut [...] so redet
17 man einfach nicht mit einem Lehrer. Als die Mutter ihn dann am selben Tag von der
18 Schule abgeholt hat, dachte ich mir, das ist eine gute Gelegenheit um die Situation gleich
19 mit ihr zu besprechen. Die Antwort von der Mutter darauf war: „Sie sind der Lehrer, sie
20 müssen halt lernen damit umzugehen. Er ist halt gerade so drauf“. Das macht mich
21 richtig wütend und belastet mich auch. Ich habe dem Schüler und der Mutter auch noch
22 gesagt, dass ich mir eine Entschuldigung vom Kind erwarte. Darauf meinte die Mutter,
23 dass das nur passieren wird, wenn ihr Kind eine Entschuldigung für angemessen hält.
24 Also wirklich null Unterstützung von der Mutter. Ich habe dann auch keine
25 Entschuldigung bekommen.

26
27 Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern stört mich auch, dass sich manche echt das
28 ganze Schuljahr nicht für die Leistungen ihrer Kinder interessieren und dann kurz vorm
29 Zeugnis sind sie ganz überrascht welche Note rauskommt. Auch wenn sie die ganze Zeit
30 von uns auf unterschiedliche Weise, also telefonisch oder mit Frühwarnungen,
31 informiert wurden. Dann wird uns vorgeworfen wir haben uns nie gemeldet und sie
32 können einfach nicht akzeptieren, welche Note dann im Zeugnis steht.

33
34 Also die Zusammenarbeit mit den Eltern ist da schon sehr einseitig. Von Seiten der Eltern
35 bekomme ich hauptsächlich Krankmeldungen. Das schulische Interesse ist oft nicht
36 vorhanden.

37
38 Ich finde da hat es in den letzten Jahren Veränderungen gegeben. Jetzt erlebe ich immer
39 häufiger, dass die Eltern zu hundert Prozent hinter dem eigenen Kind stehen und nie
40 deren Verhalten hinterfragen oder kritisieren. Das passiert schon eher selten, dass wir
41 da an einem Strang ziehen.

42
43 Welche belasten Sie am Meisten? Falls nicht, warum glauben Sie ist das der Fall?

44

45 Ich gehe sehr gerne in die Arbeit und habe einen netten Direktor. Von ihm kommt wenig
46 Druck, lässt uns frei Arbeiten und hat einfach das Vertrauen in uns, dass wir unsere
47 Arbeit gut machen. Ich würde sagen unsere Schulleitung hat einen Laissez-fair Stil uns
48 Lehrern gegenüber und das passt für mich und meine Arbeitsweise optimal. Aber das
49 sehen sicher nicht alle Kollegen so wie ich. Manche hätten sicher lieber einen gewissen
50 vorgegeben Rahmen.

51 Ich verstehe mich auch mit meinen Kollegen sehr gut. Die sind alle hilfsbereit.

52 Ich unterrichte gern und spiele auch gern den Entertainer in der Schule. Mir gefällt auch,
53 dass ich Fächer unterrichten kann, in denen ich nicht geprüft bin. Bewegung und Sport
54 zum Beispiel.

55 Was ich an meinem Beruf auch sehr schätze ist, dass er sehr abwechslungsreich ist. In
56 der Früh weiß man nie genau was kommt. Das kann natürlich positiv und negativ sein.
57 Für mich ist das eher positiv, weil ich nie gerne einen Job machen würde, bei dem ich
58 immer die gleiche Tätigkeit verrichten muss.

59 Außerdem hat man viel Freizeit und kann sich einen Teil der Arbeit selbst einteilen. Man
60 hat relativ wenig Termine, die einem vorgegeben sind.

61 Außerdem mag ich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

62

63 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
64 belastet?

65

66 Unhöfliche, freche Schüler, die sich respektlos gegenüber anderen Menschen, egal ob
67 jetzt Lehrer oder Mitschüler, verhalten, belasten mich. In meiner Klasse stört mich zum
68 Beispiel der Umgangston unter den Schülern gerade extrem. Das habe ich in den letzten
69 Schulwochen auch zum Thema gemacht, weil das schon so ausgeartet ist. Die Art und
70 Weise wie miteinander gesprochen wird, also so respektlos und frech, immer mit
71 Schimpfwörtern, stört mich sehr. Diese Sprachkultur die da herrscht, auch gegenüber
72 uns Erwachsenen, schockiert mich. Da würde ich gern im nächsten Schuljahr mehr mit
73 den Schülern daran arbeiten.

74

75 Es nervt mich auch extrem, wenn Schüler mir mitten ins Gesicht lügen. Wenn ich schon
76 ganz genau weiß was vorgefallen ist oder wer für etwas verantwortlich ist und derjenige
77 mich dann trotzdem eiskalt anlügt. Wenn ich in die Klasse gehe und die Schüler frage,
78 wer für etwas verantwortlich ist, dann hätte ich halt gerne, dass sie ehrlich sind, dann
79 können wir das ordentlich klären und es gibt auch keine Strafe. Aber das haben leider
80 viele Kinder noch nicht verstanden.

81

82 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
83 Konflikten umgegangen wird?

84

85 Nein, eigentlich nicht. Es ist ja jedes Problem anders, da muss man unterschiedlich
86 reagieren. Mir ist es halt wichtig, dass bei Problemen der Dienstweg eingehalten wird.
87 Also zuerst soll der betroffenen Lehrer angesprochen werden oder sich um das Problem
88 kümmern. Ich glaube, dass man da mehr erreichen kann, wenn man mit der betroffenen
89 Person direkt spricht.

90 Aber wenn es zum Beispiel zu Rauferein kommt oder ähnlichem, dann kümmern sich
91 zunächst die Lehrer darum, die zu der Situation stoßen. Anschließend wird der Vorfall
92 den Klassenvorständen gemeldet und die kümmern sich dann weiter darum. Manchmal
93 wird dann auch der Schulleiter hinzugezogen, aber das ist eher selten der Fall.

94

95 Gibt es präventive Maßnahmen?

96

97 Wir bieten in unserer Schule verschiedene Workshops an. Zum Beispiel zum Thema
98 Umgang mit Geld, Mobbing, Vorurteile gegenüber anderen Kulturen, usw.

99

100 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson handlungsunfähig erleben?
101 (Fühlen Sie manchmal den Verlust der pädagogischen Präsenz? /Autorität?)

102

103 Ja, früher schon. Wenn sich ein Schüler unmöglich verhalten hat, sei es jetzt gegenüber
104 mir oder einem Mitschüler. Aber ich habe mittlerweile gelernt, dass ich dann aus dieser
105 Situation rausgehe. Das kann sein, dass ich ein Gespräch abbreche oder die Dinge erst
106 zu einem späteren Zeitpunkt kläre. Für mich ist es echt hilfreich, wenn ich mich auf ein
107 Gespräch vorbereiten kann oder eine Situation nochmal in Ruhe durchdenken kann.
108 Dann habe ich einfach bessere Argumente oder kann Verhaltensweisen besser
109 einordnen. Das habe ich in meinen ersten Dienstjahren oft falsch gemacht, da hatte ich
110 immer so den Druck, dass ich alle Probleme sofort lösen muss und auf alles immer gleich
111 reagieren soll.

112

113 Wenn ja, wie beschreibt man jemandem eine solche Situation?

114 Wenn nein, wie lautet dafür Ihr „Rezept“ für Kolleginnen und Kollegen?

115

116 „Sei immer vorbereitet.“ Es hilft, wenn man sich gewisse Punkte aufschreibt und andere
117 Meinungen einholt. Man soll sich nicht in eine Situation hineinziehen lassen, wenn man
118 ein ungutes Gefühl hat. Also zum Beispiel nicht gleich bei Vorwürfen reagieren, die
119 überraschend kommen. Hilfreich ist es auch, wenn man immer die Seiten aller
120 Betroffenen hört um sich ein besseres Bild zu machen.

121

122

123 6. Wodurch und wie erhalten Sie als Lehrerin/in ihrer Arbeit Unterstützung? (SUSA,
124 Betreuungslehrer, Schulpsychologie, Kollegen, Schulleitung, Supervisionen,
125 Gemeinde, Ärzte, Polizei...)

126

127 Vom Schulwart. Es ist zum Beispiel schon vorgekommen, dass eine Tafel von den
128 Schülern beschädigt wurde, da habe ich dann eben den Schulwart gebeten, dass er in
129 meine Klasse kommt und den Schülern mal erzählt, welches ganze Prozedere jetzt
130 eingeleitet werden muss, damit wir wieder eine neue Tafel bekommen und wie teuer
131 das ist. Ich hatte das Gefühl, dass die Schüler das von ihm viel besser angenommen
132 haben, als wenn ich ihnen wieder zum gefühlt hundertsten Mal das gleiche erzähle.

133

134 Wir haben Berufscoaches für Schüler die nächstes Jahr ins Berufsleben einsteigen.

135

136 Schulpsychologen, Betreuungslehrer, Sozialarbeiter oder so etwas in die Richtung haben
137 wir eigentlich nie in unserer Schule.

138

139 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen
140 beschreiben?

141

142 Die Zusammenarbeit, wie gemeinsames Vorbereiten, Schularbeiten erstellen, Team-
143 Teaching, das könnte ich mir nicht besser vorstellen.

144

145 Erleben Sie sich in Ihrer Arbeit als Lehrperson als Teil eines Teams? (Wir-
146 Gefühl im Lehrerkollegium?)

147

148 Hmmm, als Team (...) nicht wirklich ... vielleicht in den Fächern, in denen wir das Team-
149 Teaching praktizieren, aber sonst eher nicht.

150

151 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?

152

153 Unsere Schulleitung bei Bedarf erreichbar. Also, wenn ich merke, dass ich selbst mit
154 einem Schüler oder einer Situation nicht mehr weiterkomme, dann ziehe ich den
155 Direktor hinzu. Da gibt's dann ein gemeinsames Gespräch mit Schüler, Eltern, Lehrer und
156 Schulleiter. Aber grundsätzlich wird der Direktor nur im Notfall herbeigezogen. Das
157 meiste können wir Lehrer schon selber regeln.

158

159 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?

160

161 Siehe Frage 2

162

163 Wie würden Sie die Erziehungsarbeit der Eltern beschreiben?

164 Was würden Sie sich als Pädagogin/Pädagoge von den Eltern wünschen/erwarten?

165

166 Das sich Eltern für Gespräche mit uns Zeit nehmen und man am nächsten Tag in der
167 Schule merkt, dass zuhause Dinge besprochen worden sind. Wär auch schon, wenn sich
168 manche Dinge nach Elterngesprächen ins Positive verändern.

169 Eltern sollten Erziehungsarbeit leisten, damit sich Lehrer auf die Vermittlung von
170 Unterrichtsthemen konzentrieren können. Das mache ich auch viel lieber [...] dieses
171 ständige Disziplinieren und den „Reservepapa“ spielen geht mir an die Substanz.

172 Manchmal gibt es Tage da muss ich sehr viel schimpfen und wenn ich dann zu meinen
173 Kindern heim komme, dann habe ich keine Energie mehr um mit ihnen auch noch zu
174 schimpfen.

175

176 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?

177

178 Wenn ich ins Auto einsteige und nachhause fahre, dann komme ich in einer ganz
179 anderen Welt an, in einem komplett anderen Umfeld. Es wird anderes geredet, es ist

180 ländlich, es wohnt hier bei mir ein ganz anderes Klientel, als ich es in der Schule habe.
181 Hier erinnert mich nichts an die Schule.
182 Guten Ausgleich bekomme ich auch durch sportliche Aktivitäten wie Laufen,
183 Schwimmen oder Wandern.

184

185 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
186 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen
187 ist?

188

189 Es wären ganz kleine Klassen mit maximal 16 Schülern. Es wäre ein ausgeglichenes
190 Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen. In der Klasse hätte ich dann die modernste
191 Technik und einen eigenen Sportplatz vor der Schule. Dann könnten sich die Kinder in
192 den Pausen dort bewegen. Generell finde ich es schön, wenn man in einer kleinen Schule
193 arbeiten kann, in der jeder jeden kennt. Da kann man auf jeden besser eingehen und
194 man ist nicht mehr anonym. Ich hätte auch gerne, dass die heutige Jugend weniger von
195 den sogenannten Deutsch-Rappern beeinflusst wird. Das würde sich sicher positiv auf
196 ihre Grammatik und generell die Sprachkultur auswirken. Es wäre auch schön, wenn es
197 wieder ganz selbstverständlich wäre, dass man sich bedankt, gegenseitig grüßt und
198 generell höflicher miteinander umgeht. Die Eltern sollen wieder mehr Erziehungsarbeit
199 übernehmen und mehr hinter uns Lehrern stehen und in den Bereichen, in denen wir
200 Lehrer keinen Einblick haben, dafür sorgen, dass die Kinder ihre Aufgaben machen.
201 Wenn Eltern und Lehrer auf einer Seite stehen würden, egal was auch passiert ist, dann
202 würde die Schule und die gesamte Erziehung besser funktionieren. Da muss man dann
203 vielleicht Kompromisse eingehen, aber auf langfristiger Sicht, wären wir alle
204 erfolgreicher. Das ist wie in einer Familie. Wenn Vater und Mutter eine Linie verfolgen,
205 dann ist das für die Kinder sicher einfacher und das ist das Gleiche bei Eltern und
206 Lehrern.

207

208 12. Liegt Ihnen als Pädagoge sonst noch etwas am Herzen?

209

210 Die Lehrer sollen nicht so viel Jammern. Das nervt mich als Lehrer selbst, wenn meine
211 Kollegen ständig jammern, obwohl sie ja eigentlich den schönsten Beruf der Welt haben.

Experteninterview - IP_5

1
2
3 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden, Lehrerin/Lehrer zu
4 werden?

5
6 Angefangen hat es damit, dass ich neben meiner Schulzeit viel im Tanzbereich gearbeitet
7 habe und habe dann auch in diesem Bereich Ausbildungen gemacht und viel mit Kindern
8 gearbeitet und dort gesehen, wie sie sich im sportlichen Bereich verändern können, wie
9 das ihr Selbstbewusstsein stärkt, wie es ihnen mit Teamarbeit geht. Das hat mich
10 wirklich sehr beeindruckt, wie Sport Kinder beeinflusst und wie sie positiv und gestärkt
11 aus solchen Situationen herausgehen. Außerdem habe ich nach meiner Matura ein Jahr
12 als Au-Pair in den USA gearbeitet. Da habe ich dann beschlossen, dass ich beruflich sehr
13 gerne mit Kindern arbeiten möchte. Am liebsten wollte ich das sprachliche, also die
14 englische Sprache mit dem Sportlichen Verbinden. So kam mir dann die Idee den
15 Lehrberuf zu ergreifen.

16 Bis jetzt habe ich diese Entscheidung noch nie bereut. Ich finde auch besonders den
17 Altersbereich in der Mittelschule sehr spannend. Denn das ist doch noch ein Alter in
18 dem man als Lehrperson was bewirken kann.

19
20 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
21 schulischen Alltag, die sie belasten?

22
23 Belastend finde ich oft, dass wenn es zu einer problematischen Situation kommt, die
24 Eltern ihre Kinder oft schon zu sehr in Schutz nehmen. Es kommt schon häufiger vor,
25 dass bei Gesprächen mit den Eltern, die Schuld gleich auf die Lehrperson geschoben
26 wird. So in der Richtung: „Ja, Sie als Lehrerin haben ja nicht darauf geachtet, dass das
27 nicht passiert.“ Kinder werden oft als Heiligtum gesehen und auf ein Treppchen gestellt
28 und die Eltern hören gar nicht richtig zu, um was es uns Lehrern eigentlich geht oder
29 was genau wir ihnen mitteilen möchten. Oft sehen sie auch nicht, dass wir ihnen
30 eigentlich nur helfen wollen. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern wird
31 meiner Meinung nach, jedes Jahr schwieriger. Dadurch wird auch die Autorität der
32 Lehrer so gering, weil wenn die Eltern bestärkend hinter uns und unseren Handlungen
33 stehen würden, dann würden unsere Entscheidungen bei den Kindern auch ganz anders
34 ankommen. Falls man als Lehrperson in eine schwierige Situation mit einem Schüler
35 kommt, dann wäre das schon ein ganz anderer Ausgangspunkt. Aber so, wissen die
36 Kinder ganz genau, dass sie den Rückhalt der Eltern haben, ganz egal was wirklich
37 vorgefallen ist und das erschwert unsere Arbeit schon sehr.

38
39 Jetzt gerade hatten wir eine Situation mit einem Schüler, der das ein und alles seiner
40 alleinerziehenden Mutter ist. Er spielt sich oft sehr auf, glaubt, dass er sich alles
41 herausnehmen kann und glaubt, dass es ok ist wenn er den Kasperl in der Klasse spielt.
42 Er hat halt von seiner Mutter nie Konsequenzen erlebt. Es wird alles gemacht damit der
43 Junge zufrieden ist. Am Wandertag zum Beispiel ist er eine halbe Stunde zu spät in die
44 Schule gekommen. Da gibt es dann aber nicht mal eine Entschuldigung von ihm, obwohl
45 er ganz genau weiß, dass die gesamte Klasse auf ihn warten musste und wegen seines

46 Zuspätkommens sich alles verzögert. Ganz im Gegenteil, er genießt solche Situationen,
47 weil er da dann seinen Auftritt und die Aufmerksamkeit von allen bekommt. Auch in
48 dieser Situation hat ihn die Mutter wieder geschützt. Nach diesem Vorfall haben wir
49 Lehrer gemeinsam mit der Schulleitung beschlossen, dass dieser Schüler bei der
50 nächsten Schulveranstaltung nicht dabei sein wird. Das hat ihn das erste Mal betroffen
51 gemacht.

52

53 Was auch immer mehr wird sind diese Bürotätigkeiten, die uns abverlangt werden. Das
54 könnte sicher besser organisiert werden. Manchmal fühle ich mich, wie wenn ich bei der
55 Post oder als Sekretärin arbeiten würde. Elternbriefe, Reiserechnungen, Sachen doppelt
56 und dreifach austeilen und ausfüllen usw. [...] das bleibt alles an uns hängen. Da wäre es
57 doch wirklich sinnvoller, wenn wir uns auf unsere Unterrichtstätigkeiten oder
58 Fortbildungen konzentrieren könnten und da eine Entlastung erfahren würden.

59

60 Es ist auch belastend wie viele verschiedene Aufgaben wir zu erledigen haben und
61 manchmal weiß ich echt nicht mehr, wie ich das alles zwischen den Unterrichtseinheiten
62 erledigen soll.

63 Da noch schnell ein Elternteil anrufen, dort noch ein Formular ausdrucken, ausfüllen und
64 wieder weitersenden, ach ja und der Schüler wartet ja noch auf seine
65 Schulbesuchsbestätigung [...] das ist manchmal schon echt viel Arbeit für
66 zwischendurch. Aber es bleibt uns nichts anderes übrig, da handelt es sich halt auch um
67 Dinge, die sofort gebraucht werden.

68

69 Was durch Corona jetzt noch deutlich wurde ist, dass die Kommunikation zwischen der
70 Bildungsdirektion und uns Schulen überhaupt nicht funktioniert. Da leiden vor allem die
71 Schüler und wir Lehrer darunter. Warum muss ich als Lehrerin alles aus den Nachrichten
72 erfahren und bekomme keine direkte Info von der Bildungsdirektion bzw. vom
73 Ministerium.

74

75 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
76 belastet?

77

78 Ich find das respektlose Verhalten von Schülern gegenüber uns Lehrern einfach nicht
79 fair. Wir tun wirklich so viel für sie und stecken echt viel Mühe in unsere Arbeit und in
80 unsere Vorbereitungen und überlegen uns wirklich viel für sie und dann wird das oft mit
81 Füßen getreten und es wird einfach nicht wertgeschätzt, dann find ich das einfach nur
82 unfair. Da merkt man halt auch wie unreif manche noch sind und es wird klar, dass der
83 respektvolle Umgang mit anderen Menschen zuhause auch kein großes Thema ist. Da
84 wundert es einen dann auch nicht, welche Ausdrücke verwendet werden. Für mich ist
85 es schon eine Frage des Respekts, dass man dem anderen zuhört, sich an Sachen
86 beteiligt. Zum Beispiel bei Referaten. Das stört mich schon extrem.

87

88 Manchmal, wenn mich ein Schüler durch sein Verhalten nervt, dann denk ich drüber
89 nach, dass er es ja daheim nicht leicht hat und ich gar nicht genau weiß, was er heute
90 oder gestern schon wieder erlebt hat. Das erklärt dann oft schon warum sich bestimmte

91 Kinder dementsprechend verhalten. Wir haben schon einige Kinder an unserer Schule,
92 von denen wir genau wissen, dass es zuhause schlimm zugeht [...] also damit meine ich
93 körperliche oder auch psychische Gewalt durch die Erziehungsberechtigten.
94 Wenn man sich als Lehrperson, dann aber bewusst für dieses Kind Zeit nimmt und das
95 Gespräch sucht, dann merkt man wie lieb und sensibel dieses Kind sein kann.
96 Da tut es mir manchmal leid, dass ich gegenüber so einem Kind genauso konsequent
97 sein muss, damit sich alle gleich behandelt fühlen. Das Verhalten war nicht richtig und
98 es muss eine Konsequenz bzw. Wiedergutmachung geben, aber im Hintergrund weiß
99 man, dass das Kind auch nur ein Opfer seines familiären Umfeldes ist. Man überlegt
100 dann schon lange, was jetzt wirklich das Beste für dieses Kind ist. Das fällt mir echt nicht
101 leicht. Aber wir sind auch nur Menschen und probieren jeden Tag das Beste und
102 versuchen mit den Schülern gemeinsam schöne Momente zu gestalten. Damit muss
103 man in diesem Beruf klar kommen. Das ist halt die Arbeit und man darf es nicht zu nahe
104 an einen heran lassen [...] aber sie sind halt trotzdem unsere Babys.

105

106 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
107 Konflikten umgegangen wird?

108

109 Ja, also wir handeln nach dem Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer. Also
110 grundsätzlich, wenn etwas vorgefallen ist, dann wird das der Schulleitung mitgeteilt.
111 Wenn es etwas Gröberes ist, also Handgreiflichkeiten oder auch bei verbale Attacken
112 zwischen Schülern.

113

114 Dann wird mal beschrieben was genau passiert ist. Da will die Schulleitung dann einfach
115 mal die Fakten hören und beide Seiten zu Wort kommen lassen.

116 Oft sind dann auch unsere Betreuungslehrer involviert, hören sich diese Gespräche an
117 und je nachdem wie die Situation eingeschätzt wird, wird dann entschieden wie es
118 weitergeht. Da wird dann darüber beraten, welche Maßnahmen gesetzt werden.

119

120 Elterngespräch in der Schule mit, aber auch ohne Schüler. Wir versuchen auch in Kontakt
121 zu bleiben und zu schauen, was getan werden muss, damit das in der Zukunft nicht mehr
122 passiert.

123

124 Wenn es jetzt um kleinere Sachen geht, die vielleicht während dem Unterricht
125 passieren, dann gibt es an unserer Schule ein Betreuerteam von ca. fünf Lehrpersonen,
126 die man, wenn gewünscht für solche Problemfälle einschalten kann. Zum Beispiel wenn
127 man als Lehrer meint, dass man in dieser Situation irgendwie gefangen ist und nicht
128 genau weiß, wie man es angehen soll, dann kann man sich an dieses Team wenden und
129 ihnen den Vorfall schildern. Dieses Team nimmt die Bearbeitung dann an sich, hört sich
130 dann die Seiten aller Betroffenen an, berät sich und versucht eine Lösung zu finden. Das
131 ist echt eine super Sache. Die Schüler wissen auch, dass es dieses Betreuerteam gibt und
132 was sie machen. Ich finde wir sind damit bis jetzt sehr gut gefahren und ich finde es auch
133 schön, dass es dadurch immer Kollegen gibt, die ein offenes Ohr für einen haben. Egal
134 jetzt ob für uns Lehrpersonen oder für die Schüler. Dabei wird die Botschaft vermittelt
135 „Wir gehen das jetzt gemeinsam an, du bist nicht mehr alleine mit dem Problem!“ Es tut

136 echt gut, so ein Gefühl vermittelt zu bekommen. Man steht nicht mehr alleine da. Da
137 fällt mir eine Situation ein:

138

139 Ich habe von einer Schülerin ein Mail erhalten indem sie mir davon berichtet hat, wie
140 schwierig die Situation für sie zuhause gerade ist und dass sie viel mit ihrer Mutter
141 streitet. Am Ende des Mails hat sie mich um ein Gespräch gebeten. Das haben wir dann
142 auch gemacht und sie hat mir versichert, dass es ihr nun wieder besser geht.

143 Ca. zwei Wochen später habe ich wieder ein Mail von ihr bekommen. Dieses Mal aber
144 mit einem etwas anderem Inhalt. Also da hat sie schon von Suizidgedanken berichtet.
145 Da war mir schon klar, dass ich diese Situation nicht mehr alleine in Angriff nehmen
146 kann. Da muss ich, auch wenn sie mich darum gebeten hat, alles für mich zu behalten,
147 wen anderen hinzuziehen. Da habe ich dann zuerst mit dem Klassenvorstand über die
148 Situation gesprochen. Die war sehr froh darüber und wir sind dann gemeinsam zur
149 Schulleitung gegangen und dort die Informationen weitergegeben. Die Schulleitung hat
150 dann unseren Betreuungslehrer eingeschaltet und es wurde noch am selben Tag ein
151 Gespräch zwischen den beiden vereinbart. Zuerst hatte ich schon die Befürchtung, dass
152 die Schülerin böse auf mich ist, weil ich noch andere Personen hinzugezogen habe, aber
153 sie war dann doch sehr offen und hat, nachdem ich ihr erklärt habe, warum ich jetzt
154 nicht mehr alleine helfen kann, mein Handeln verstanden. Sie war dann richtig froh,
155 dass jemand Zeit für sie mit ihren Problemen ernst genommen hat. Unsere
156 Schulsozialarbeiterin hat dann auch die Mutter zuhause aufgesucht und sie haben
157 gemeinsam überlegt, wie sie die Situation für das Mädchen verbessern können.

158

159 Wir schauen halt immer, dass wir unangenehme Situationen immer gleich regeln. Weil
160 je mehr Zeit vergeht, umso weniger kann man sich dann dran erinnern. Ich finde es ist
161 einfach schon wichtig, dass man sofort handelt.

162

163 Uns ist es schon wichtig, dass wir schwierige Angelegenheiten im Team lösen.

164

165 Gibt es präventive Maßnahmen?

166

167 Wir haben einen sogenannten „Runden Tisch“ mit einigen Lehrpersonen, Schulleitung
168 und Schülervertreter veranstaltet. Da wird auch den Schülern einmal das Wort
169 geschenkt und sie können ihre Wünsche und Anliegen für einen besseren Schulalltag
170 vorbringen.

171

172 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson handlungsunfähig erleben?
173 (Fühlen Sie manchmal den Verlust der pädagogischen Präsenz? /Autorität?)

174

175 [...] Solche Situationen hat es jetzt eigentlich noch nie gegeben. Das einzige was mir da
176 in den Sinn kommt, wo ich sicherlich handlungsunfähig bin, ist durch meine körperliche
177 Unterlegenheit gegenüber großen, kräftigen Burschen und wenn die zu Raufen
178 beginnen. Also als kleine Frau fühle ich mich da manchmal schwach und oft habe ich da
179 das Gefühl, dass ich da nicht ordentlich eingreifen könnte.

180

181 Wenn's um häusliche Gewalt geht, fühl ich mich auch handlungsunfähig. Gerade als
182 Sportlehrer sieht man da öfter mal Flecken oder Verletzungen und achtet dann ein
183 bisschen genauer auf das Kind. Oder wenn man schon einen Hinweis bzgl.
184 Selbstverletzung bekommen hat, dann muss man als Lehrperson einfach achtsam sein.
185 Aber das sind oft Sachen, in die wir Lehrer nicht so den Einblick haben und auch oft gar
186 nicht wissen was zuhause wirklich los ist. Da fühl ich mich schon manchmal hilflos, weil
187 das Situationen sind, die wir Lehrer nicht selbst steuern können und in gewisser Weise
188 machtlos sind. Und wenn man einen Verdacht hat, dann muss man sich genau
189 überlegen, wie man das Ganze angeht, ohne Beziehungen zu Gefährden oder die
190 Situation noch schlimmer zu machen.

191

192 Wenn ja, wie beschreibt man jemandem eine solche Situation?

193 Wenn nein, wie lautet dafür Ihr „Rezept“ für Kolleginnen und Kollegen?

194

195 Ich bin bis jetzt ganz gut gefahren damit, dass ich immer ehrlich und respektvoll
196 gegenüber den Schülern bin. Die Schüler wissen aber auch genau, dass sie mit allem zu
197 mir kommen können. Gerade als Klassenvorstand hat man da schon Möglichkeiten eine
198 gute Beziehung aufzubauen. Gleichzeitig erwarte ich aber auch von den Schülern, dass
199 sie sich an gewissen Absprachen halten. Mit dieser Schiene bin ich bis jetzt ganz gut
200 gefahren. Ich glaube schon, dass es sehr hilfreich ist, wenn die Schüler von Anfang an
201 wissen, was von ihnen erwartet wird und wo die Grenzen sind. Wenn das klappt, dann
202 können sie auch von mir alles haben. Wenn man von Beginn an eine genau Struktur und
203 eine klare Linie hat und mit offenen Karten spielt, schafft das eine gute
204 Kommunikationsbasis, die meiner Meinung nach extrem wichtig ist. Das gilt aber nicht
205 nur von Klassenvorständen, sondern für alle Lehrer. Dementsprechend funktioniert das
206 echt gut.

207

208

209 6. Wodurch und wie erhalten Sie als Lehrerin/in ihrer Arbeit Unterstützung? (SUSA,
210 Betreuungslehrer, Schulpsychologie, Kollegen, Schulleitung, Supervisionen,
211 Gemeinde, Ärzte, Polizei...)

212

213 Von Kolleginnen und Kollegen, meinem Co-KV, von meinem Freund und meinen Eltern.

214

215 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen
216 beschreiben?

217

218 Natürlich, wenn es ein großes Kollegium ist, kann man sich eh nicht mit jedem
219 verstehen. Aber es ist einfach wichtig, dass man trotzdem mit jedem eine vernünftige
220 Gesprächsbasis hat. Also ich hab schon das Gefühl, dass ich im Notfall von jedem meiner
221 Kollegen Unterstützung bekommen würde.

222 Natürlich gibt's dann auch diese Kollegen, mit denen man auch über Privates spricht und
223 sich austauscht, wenn's mal nicht so gut läuft. Das erleichtert die Arbeit schon extrem.
224 Da nimmt man dann eher Rücksicht auf den anderen und schaut wie man sich
225 gegenseitig unterstützen kann.

226 Wir als Lehrkörper einer Schule sind halt mal ein Team und damit alles läuft muss einfach
227 jeder seinen Beitrag leisten. Da kann man sich Egoismus nicht erlauben. Immerhin hat
228 jeder Schüler mehrere Lehrpersonen und falls es da Probleme gibt, dann muss man
229 gemeinsam daran arbeiten.

230

231 Erleben Sie sich in Ihrer Arbeit als Lehrperson als Teil eines Teams? (Wir-
232 Gefühl im Lehrerkollegium?)

233

234 (siehe Frage 10)

235

236 Ja, schon. Ich glaube schon, dass wir ein großes Team sind, wo alle Personen, die in der
237 Schule beschäftigt sind, also auch Schulfachwart, Reinigungspersonal usw. dazu gehören.
238 Jeder leistet hier seinen Beitrag und trägt dazu bei, dass alles läuft. Gerade im
239 Lehrerberuf ist Teamarbeit und Teamgeist besonders wichtig.

240

241 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?

242

243 Das kommt immer drauf an, um welche Situation es geht und unter welchem zeitlichen
244 Druck sie gerade steht. Grundsätzlich hört sie sich immer die Versionen von allen
245 Beteiligten an, nimmt gegebenenfalls Kontakt mit den Eltern auf und vereinbart
246 Gesprächstermine. Wir besprechen dann das weitere Vorgehen immer gemeinsam. Ich
247 sehe die Schulleitung da schon als Vorbild, weil es schon oft zu herausfordernden
248 Situationen kommt und sie immer die Ruhe bewahrt, einen Schritt zurück macht und
249 schaut, wer was machen kann, damit sich die Situation für alle verbessert. Ich glaub,
250 dass das echt keine einfache Aufgabe ist, weil so viele verschiedene Sachen
251 zusammenkommen.

252

253 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?

254

255

256 Ach [...] ja, das ist so eine Sache [...]. Manchmal fehlt mir einfach, dass die Eltern mir, als
257 Lehrperson glauben, wenn ich ihnen Informationen weitergebe. Aber das ist leider
258 schon ziemlich selten geworden. Oft gehen sie davon aus, dass ihr Kind perfekt ist und
259 können sich gar nicht vorstellen, dass IHR Kind sich unangebracht verhält. Da ist es dann
260 schon für manche Eltern extrem schwierig sich einzugestehen, dass ihr Sohn oder ihre
261 Tochter auch kein Wunderkind ist und vielleicht mal gegen bestimmte Regeln verstoßen
262 hat. Da kommt es dann schon oft zu Diskussionen, wenn Lehrpersonen bestimmte
263 Aktionen mit eigenen Augen gesehen haben oder in eine Situation selbst involviert
264 waren und die Eltern ihren Schilderungen aber nicht glauben wollen. Für manche Eltern
265 ist das extrem schwierig wahrzunehmen oder sich einzugestehen, dass IHR Kind einen
266 Fehler gemacht hat. Das ist manchmal auch von der Mentalität abhängig, besonders
267 wenn es nur einen Sohn gibt und die Mutter da besonders beschützend ist.
268 Früher war das einfacher, da wurde man als Lehrer noch ganz anders gesehen. Wenn
269 man da als Lehrer etwas gesagt hat, dann war das halt so und es wurde nicht immer
270 alles zehnmal hinterfragt.

271 Ein weiteres Beispiel betrifft Telefongespräche mit Eltern. Man ruft als Lehrer schnell
272 zwischen zwei Unterrichtseinheiten zuhause an und bekommt dann zur Antwort: „Ja
273 was wollen Sie denn?“ Also man bekommt ja fast den Eindruck, dass man sich dafür
274 entschuldigen müsse, wenn man die Eltern über bestimmte Vorfälle informieren
275 möchte. Man ruft ja nicht ohne Grund bei den Eltern zuhause an.

276 Aber es gibt auch sehr unterstützende Eltern, die da sehr dankbar sind und von sich aus
277 auch nachfragen, was sie daheim unternehmen können, damit es besser wird.

278 Aber leider überwiegt hier die andere Seite. Oft ist es schwierig, dass man überhaupt
279 jemanden erreicht und Kontakt aufbauen kann. Sei es über das Telefon oder auch über
280 unsere Kommunikations-App in der Schule. Da klicken die Eltern dann auf „gelesen“,
281 aber auf eine Rückmeldung wartet man vergebens.

282 Da denk ich mir halt schon oft, „Ihr habt ein Kind bekommen, dann müsst ihr euch halt
283 auch drum kümmern oder uns über bestimmte Dinge informieren“.

284

285 Wie würden Sie die Erziehungsarbeit der Eltern beschreiben?

286 Was würden Sie sich als Pädagogin/Pädagoge von den Eltern wünschen/erwarten?

287

288 Ich wünsche mir mehr Bewusstsein und Wertschätzung gegenüber der Arbeit, die wir
289 als Lehrpersonen leisten. Ich würde mir für die Zukunft wünschen, dass es einfacher
290 wäre mit den Eltern in Kontakt zu treten und vor allem auch den Kontakt aufrecht zu
291 erhalten. Weiters wäre es schön, wenn wir im Fall eines Problems an einem Strang
292 ziehen könnten und gemeinsam überlegen, welche Möglichkeiten wir haben um das
293 Beste für das Kind, das im Mittelpunkt stehen soll, rauszuholen. Die Eltern sollten auch
294 unsere Tipps annehmen.

295

296 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?

297

298 Ich schau das ich schöne Sachen unternehme, wie mit meinem Hund spazieren gehe
299 oder halt mich mit meinem Partner oder Freunden austausche. Da ist es echt hilfreich,
300 wenn man auch mal mit Leuten redet, die einen anderen Blickwinkel auf die Situation
301 haben.

302 Ich find es wichtig, das man sich regelmäßig Pausen gönnt. Manchmal muss man sich
303 halt eingestehen, dass man nicht immer alles sofort erledigen kann. Eine gute
304 Zeiteinteilung kann da wirklich helfen.

305

306 Sehr wichtig sind für mich da auch meine Kollegen. Wir schauen da schon aufeinander
307 und wenn einer merkt, dass der andere gerade gestresst ist, dann kann man die eine
308 oder andere Aufgabe übernehmen. Mein Kollege sagt dann öfter zu mir: „Mach dir
309 keinen Stress, nimm dir noch fünf Minuten für dich, ich geh schon mal vor und du
310 kommst dann einfach nach“. Da ist dieses Team einfach spürbar, das ist ein Geben und
311 Nehmen und ist unschätzbar wertvoll für mich.

312

313 Zeit mit Freundinnen verbringen, gut Essen gehen, usw. hilft natürlich auch immer.

314

315 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
316 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen
317 ist?

318

319 Alle sind schon in der Früh gut gelaunt. Ich finde gerade in der Früh merkt man schon,
320 wie die Schüler gelaunt sind und kann vielleicht schon vermuten was zuhause los war.
321 Wenn ich zum erstem Mal an einem Tag in eine Klasse komme, da versuche ich zuerst
322 die Stimmung der Schüler wahrzunehmen und dann kann ich ungefähr zuordnen was
323 heute möglich ist und was nicht. Kinder sind oft von der Körpersprache so ehrlich, da
324 kann man viel herauslesen.

325

326 12. Liegt Ihnen als Pädagoge sonst noch etwas am Herzen?

327

328 Ich hoffe halt, dass wir weiterhin genug Personal haben und das unsere Arbeit geschätzt
329 wird. Die Verbindung zwischen Bildungsdirektion und Schulen sollte besser werden.
330 Außerdem sollte mehr auf uns Lehrpersonen gehört werden, denn wir wissen was wir
331 wirklich brauchen. Manchmal habe ich echt den Eindruck, dass viele
332 Entscheidungsträger keine Ahnung davon haben, wie es bei uns in der Schule abläuft.
333 Da werden wieder Stunden gestrichen und Personal gekürzt und die Kinder leiden
334 darunter. Es sollte mehr gefragt werden, was wir brauchen um die Situation in den
335 Schulen zu verbessern.

Experteninterview - IP_6

1
2
3 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden, Lehrerin/Lehrer zu
4 werden?

5
6 Weil ich es eigentlich immer besser machen wollte, als die Lehrer, die ich hatte. Das war
7 mitunter ein Grund und ein weiterer war selbstverständlich, dass man merkt, dass man
8 die nötige Empathie, die man braucht um mit den Kindern arbeiten zu können
9 mitbringen kann. Ich war eigentlich immer schon davon überzeugt, dass ich ganz gut das
10 vermitteln kann, was ich gerne vermitteln möchte.

11
12 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
13 schulischen Alltag, die sie belasten?

14
15 Ja, der Mangel an Ressourcen. Als Beratungslehrer arbeite ich ja vor allem auch mit
16 Schülern mit besonderen Bedürfnissen, da fällt mir besonders auf das Ressourcen
17 fehlen. Ein Problem mit dem wir an unserer Schule speziell zu kämpfen haben ist das
18 Faktum, dass wir sehr gute Schüler haben, aber wir haben auch die SPF Schüler, dh wir
19 müssen ein ganz breites Spektrum abdecken, was mit der Neuen Mittelschule
20 überhaupt nicht funktioniert. Jetzt ist es nur mehr eine Produktion von Mittelmaß, sag
21 ich jetzt einmal kritisch. Die besonders guten Schüler werden zu wenig gefördert und
22 die etwas lernschwächeren hoffnungslos überfordert. Da bräuchte man zusätzliche
23 Ressourcen für sowohl gute und begabte aber auch für schwache Schüler. Aber da
24 können wir uns als Schule mit Routine abhelfen.

25
26 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
27 belastet?

28
29 Ja, auf alle Fälle, fühle ich mich auch durch das Verhalten von Schülern belastet.
30 Eine Erfahrung, von der ich nach meinen 40 Dienstjahren berichten kann ist die, dass
31 sich das Verhalten von Schülern gravierend verändert hat. Wenn früher bei uns, das
32 Raufen am Gang das Hauptproblem war, so ist es jetzt die Tatsache, dass die Schüler
33 übermüdet in die Schule kommen, weil sie die ganze Nacht vorm Computer verbringen
34 oder ähnliches und dann auch ein dementsprechendes Verhalten an den Tag legen.
35 Teilweise einfach müde, lümmeln auf der Bank und es ist relativ schwer sie zu
36 motivieren. DA gibt es eine riesige Veränderung gegenüber meinen ersten 20
37 Dienstjahren. Es ist ganz extrem geworden und da mache ich mir und auch einige
38 Kollegen meiner Schule, die Neue Autorität zu nutze. Dabei ist es uns in erster Linie
39 einmal wichtig unsere Präsenz in der Schule zu zeigen. Also mein erster Weg in der Früh
40 als Klassenvorstand führte mich immer ins Klassenzimmer. Da werden die Kinder gleich
41 mal begrüßt und sie wissen, ich bin jetzt für sie da und wenn sie ein Anliegen haben,
42 dann können sie damit schon zu mir kommen. Ich habe damit gute Erfahrungen
43 gemacht, weil man gleich mal eine gewisse Spannung rausnimmt, weil oft ist es so, wenn
44 es ein Problem gibt, warten die Schüler schon, bis endlich ein Lehrer kommt mit dem sie
45 sprechen können. Dadurch kann man im Vorhinein schon die Dynamik aus der Situation

46 herausnehmen. Was auch wichtig ist, die Schüler müssen sich bewusst darüber sein,
47 dass es Hilfe gibt, wenn sie irgendwo ein Problem haben. Unterstützung wird ihnen
48 immer angeboten, auch ganz unbürokratisch. Sie können auch mit Problemen kommen,
49 die außerhalb der Schulzeit entstanden sind, wie zum Beispiel im Bus auf dem Schulweg.
50 Das ist auch für den Lehrer hilfreich, weil man schon vor der ersten Unterrichtsstunde
51 einen Eindruck davon bekommt, wie die Stimmung in der Klasse ist und man kann sich
52 schon ein Bild machen und dementsprechend reagieren.

53

54 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
55 Konflikten umgegangen wird?

56

57 Wir arbeiten nach dem Konzept der Neuen Autorität. Ich habe in meiner Ausbildung als
58 Beratungslehrer davon gehört und habe das dann an meine Schule weiter transportiert
59 und bei uns war das dann in den letzten Jahren das SQA-Thema. Aber es wäre vermessen
60 zu sagen, dass der gesamte Lehrkörper mit dem Konzept der Neuen Autorität arbeitet.
61 Ich habe meine Kollegen mit den Prinzipien der Neuen Autorität bekannt gemacht und
62 habe ihnen erzählt warum ich es gut finde. Daraufhin haben zwei meiner Kolleginnen
63 Kurse dazu belegt und sich dafür interessiert. Die anderen Kollegen waren dann froh,
64 dass sich jemand mit dieser Thematik beschäftigt und so haben wir beschlossen das
65 Konzept an unsere Schule zu bringen. Wir hatten dann Fortbildungen bei uns an der
66 Schule. Aufgrund von Corona konnten wir leider die letzte ausstehende Fortbildung
67 noch nicht durchführen.

68 Zu Beginn war die Begeisterung für das Konzept eigentlich bei allen Kollegen groß, also
69 ich würde sagen 70 Prozent des Kollegiums wollte das wirklich umsetzen. Zwei Kollegen
70 haben von vornherein gesagt, sie brauchen das nicht, weil sie ihre eigenen Methoden
71 haben. Grundsätzlich war die Bereitschaft relativ hoch. Mittlerweile arbeitet ungefähr
72 die Hälfte des Kollegiums mindestens teilweise mit der Neuen Autorität. Ein Hauptpunkt
73 auf den wir uns eine Zeit lang wirklich konzentriert haben, war das Prinzip der
74 Wiedergutmachung, hauptsächlich weil wir von den herkömmlichen Strafen
75 weg wollten. Bei uns war es Tradition, wie wahrscheinlich auch in anderen Schulen, das
76 Schüler aufgrund eines Vergehens die Hausordnung abschreiben mussten. Das war
77 extrem mühsam und sehr unsinnig. Dieser Punkt mit der Wiedergutmachung hat auch
78 am meisten Zuspruch von den Kollegen erfahren. Da konnte man auch richtig sehen,
79 dass es mehr bringt und viel nachhaltiger ist als diese herkömmlichen Strafen. Also diese
80 Wiedergutmachung wird ca. noch von der Hälfte des Kollegiums eingesetzt. Das beste
81 Resultat, dass wir durch die Fortbildungen zur Neuen Autorität für uns als Schule erzielt
82 haben ist, dass wir jetzt viel mehr als Team arbeiten. Also das funktioniert jetzt wirklich
83 gut. Es ist uns bewusst, dass vieles einfach nicht ein Lehrer alleine schaffen kann,
84 sondern man Unterstützung braucht. Dieses Netzwerk ist da ganz entscheidend. Es kann
85 sich nicht einfach ein Lehrer rausnehmen und sagen: „Mich geht das alles nichts an, ich
86 bin da nicht Klassenvorstand.“ Auch über die Schule hinaus ist es wichtig ein Netzwerk
87 aufzubauen und zu nutzen, zum Beispiel auch die Eltern ins Boot holen oder den
88 Fußballtrainer. Ein weiteres wichtiges Prinzip der Neuen Autorität ist die Präsenz. Wir
89 haben uns auch vorgenommen, diesen Punkt in unserer Schule umzusetzen. Der erste
90 Weg von jedem Lehrer, sollte vor dem Konferenzzimmer, in die Klasse führen. Das ist so

91 wichtig, weil da die Schüler die Möglichkeit haben mit ihren Problemen zum Lehrer zu
92 kommen.

93

94 Ich hatte in meiner letzten Klasse einen Schüler, der aus dem Nachbarort gekommen ist
95 und dort als unbeschulbar gegolten hat. Trotz aller möglichen Versuche, wie mit
96 Assistenzlehrern, Beratungslehrern und dergleichen. Er hat alle vernichtet, sozusagen.
97 Auf jeden Fall ist der in seiner alten Schule suspendiert worden und hat irgendwie im
98 Bildungssystem keinen Platz gefunden. Er hatte auch ein schlechtes soziales Umfeld.
99 Seine Eltern haben sich getrennt. Die einzige Möglichkeit, die die Schule gesehen hat
100 war, den Schüler in den Nachbarort, also zu uns, abzuschieben. Er hatte dann eine sehr
101 weite Anreise. Er hat dann bei uns in der Volksschule begonnen und hatte dort eine
102 wahnsinnig kompetente Direktorin, die sich sehr um ihn gekümmert hat. Sie hat ihn zum
103 Beispiel auch nach der Schule immer zum Bus begleitet, hat dort mit ihm gewartet, so
104 dass ihm nichts passiert. Dieser Schüler ist dann zu mir in die Klasse gekommen und ich
105 habe probiert die Prinzipien der Neuen Autorität mit allem Drum und Dran bei diesem
106 Schüler umzusetzen. Ich hab versucht ihm das Gefühl zu geben, dass ich jetzt für ihn da
107 bin und ihm helfen werde. Es war am Anfang sehr schwer, weil auch die Eltern, der
108 Mitschüler Vorurteile gegen diesen Schüler hatten, ohne das überhaupt irgendetwas
109 vorgefallen war. Ich hab dann diese Eltern in die Schule hereinzitiert und speziell einer
110 Mutter klar gemacht, dass sie gerne ihre Tochter in einer anderen Schule anmelden
111 kann, wenn sie sich nicht wohlfühlt. Damit hat sie gar nicht gerechnet. Ich hab ihr dann
112 noch vermittelt, dass bei uns dieser besagte Schüler genauso viel wert ist, wie jeder
113 andere auch und dass es wichtig ist ihn in unsere Klasse zu integrieren. Die Eltern haben
114 dann auch eingesehen, dass sich der Bub in der Vergangenheit vielleicht nicht immer
115 toll verhalten hat, aber dass wir ihm jetzt eine Chance für einen Neubeginn geben
116 sollten. Irgendwann haben dann alle gesehen, dass es einfach besser funktioniert, wenn
117 alle an einem Strang ziehen. Auch die Leitern des SBZ war miteinbezogen, weil der
118 Schüler einen SPF in Verhalten hatte. Er hatte auch eine Assistenzlehrerin. Und das
119 verstehe ich unter Netzwerk. Auch wenn es nicht immer einfach war, weil er zu
120 manchen Lehrern einfach extrem frech war und manche Lehrer das nicht ausgehalten
121 haben. Darum haben wir uns gegenseitig unterstützt und uns am Konzept der Neuen
122 Autorität orientiert. Das alles ist eigentlich ganz gut ausgegangen, weil im 2. Semester
123 der 3. Klasse war es möglich diesen SPF aufzuheben. Da haben wir auch die
124 Wiedergutmachung eingeführt. Also wenn etwas vorgefallen ist, dann haben wir den
125 Schüler zum Beispiel einen Brief schreiben lassen. Weil während dem Schreiben hat er
126 Zeit über sein Verhalten nachzudenken, in sich zu gehen und zu reflektieren. Das haben
127 wir auch in letzter Zeit vermehrt eingesetzt.

128 Vorgehensweise bei problematischem Verhalten:

129

130 Da gibt es bei uns eine relativ klare Vorgangsweise. Das ist natürlich abhängig davon was
131 passiert ist. Primär entscheidet zunächst einmal der Lehrer, der vor Ort ist, wie es
132 weitergeht. Der Lehrer entscheidet, ob die Situation vor Ort zu lösen ist, zum Beispiel
133 durch eine kurze Ermahnung oder ähnliches. Der nächste Schritt ist dann der Kontakt
134 mit dem Klassenvorstand. Dieser wird über das Verhalten des Schülers und die
135 vorgefallene Situation informiert und man tauscht sich über den betroffenen Schüler

136 aus. Vielleicht hat der Schüler gerade generell eine schwierige Phase oder es ist schon
137 etwas anderes vorgefallen, vielleicht auch privat. Falls dann das Problem, so nicht gelöst
138 werden kann, dann wird auch die Schulleitung involviert und es gibt eine
139 Klassenkonferenz. Dabei wird die Situation besprochen und die Klassenlehrer beraten
140 sich über das weitere Vorgehen. Oft wird dann auch ein Beratungslehrer an die Schule
141 geholt, der uns dabei unterstützt. Wenn das immer noch nicht zur Lösung führt, weil wir
142 uns immer noch überfordert fühlen, dann rufen wir unsere Referentin zum Thema Neue
143 Autorität an und holen uns Ratschläge. Ich würde sagen, bei uns an der Schule ist keine
144 Lehrperson so vermessen zu behaupten, dass wir keine Hilfe brauchen. Das ist auch
145 etwas, dass sich manche Lehrer hinter die Ohren schreiben sollten. Man ist kein
146 schlechter Lehrer, wenn man jemand anderen um Rat fragt.

147

148 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson handlungsunfähig erleben?
149 (Fühlen Sie manchmal den Verlust der pädagogischen Präsenz? /Autorität?)

150

151 Momentan ist das größte Problem, dass die Kinder oft von den Eltern gedeckt werden.
152 Besonders in der Homeschooling-Phase haben wir die Erfahrung ganz eklatant gemacht,
153 dass es für irgendwelche komischen Entschuldigungen, die kaum glaubwürdig sind,
154 immer die Rückendeckung der Eltern gibt. Da kommt man als Lehrer schon an seine
155 Grenzen. Wenn die Mutter sagt, das war so, was soll man dann machen. Da wird man
156 als Lehrer handlungsunfähig. Die Eltern stellen sich schützend vor ihre Kinder und
157 unterschreiben alles. Da sehen wir gerade ein sehr großes Problem, weil uns so ein
158 wichtiger Teil unseres Netzwerkes wegbricht, nämlich die Eltern.

159

160 Ein weiteres Problem ist, dass wir immer mehr Eltern und Schüler mit nicht deutscher
161 Muttersprache haben und dann Kommunikationsschwierigkeiten entstehen. Dazu
162 kommen auch Unterschiede in der Mentalität und der Kultur. Wir haben zum Beispiel
163 gewisse Eltern, die nicht mit weiblichen Kolleginnen sprechen wollen.

164

165 Wir haben auch Einzelfälle von Schülern, die wirklich schwierig sind. Wir haben aktuell
166 einen Schüler, der seine Laufbahn bei uns jetzt beenden wird. Die Familie ist zerrüttet,
167 Vater ist weg, Mutter hat eine neue Beziehung, ist aber Großteils alleine. Der Junge
168 schlägt seine Mutter. Das spielt natürlich auch in die Schule rein. Er war dann mal
169 kurzzeitig suspendiert, weil er auch in der Schule immer wieder gewalttätig war, ist dann
170 wieder zu uns zurückgekommen. Es ist höchst schwierig und da ist man als Lehrer
171 einfach schon überfordert. Aber ich würde nicht sagen, dass der Schüler falsch für die
172 Schule ist, sondern die Lehrer sind falsch für den Schüler. Wir haben hier schlicht und
173 ergreifend nicht die Ausbildung, wie man mit so etwas umgeht.

174

175 Wir haben auch zunehmend Mädchen, die mit Magersucht kämpfen. Sodass wir diese
176 dann nicht auf Projektwochen nehmen können usw.

177

178 Wenn ja, wie beschreibt man jemandem eine solche Situation? Wenn nein, wie lautet
179 dafür Ihr „Rezept“ für Kolleginnen und Kollegen?

180

181 Bei uns gibt's eigentlich so ein unterschwelliges Coaching für Junglehrer. Wenn ein
182 junger Kollege kommt, dann wird der von Anfang an unterstützt und nicht erst auf
183 Anfrage, wenn es schon ein Problem gibt. Denn ein neuer Kollege kennt weder die
184 Schüler, noch hat derjenige Erfahrung. Wenn man dann weiß in welchen Klassen der
185 Lehrer sein wird, dann berichtet man vorab schon von Erfahrungen in dieser Klasse und
186 mit bestimmten Schülern. Vor allem weißt man dann auf gewisse, ich sag jetzt mal
187 „verhaltensoriginellen“ Schüler, hin, sodass sich der neue Kollege schon ein bisschen
188 darauf einstellen kann. Dabei ist es aber wichtig, dass man niemanden etwas aufs Auge
189 drückt, sondern hauptsächlich unterstützt und davor schützt, dass sie gleich gegen eine
190 Wand laufen. Wir sprechen auch darüber bei welchen Schülern ein guter Draht zu den
191 Eltern besteht und wo nicht. Also die meisten Tipps, die neue Kollegen bekommen,
192 beziehen sich auf den Umgang mit gewissen Verhaltensmustern von Schülern.

193

194

195 6. Wodurch und wie erhalten Sie als Lehrerin/in ihrer Arbeit Unterstützung? (SUSA,
196 Betreuungslehrer, Schulpsychologie, Kollegen, Schulleitung, Supervisionen,
197 Gemeinde, Ärzte, Polizei...)

198

199 Kollegen spielen da eine wichtige Rolle. Unterstützung von externen Personen haben
200 wir eigentlich nicht.

201

202 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen und Kollegen
203 beschreiben?

204

205 Ich würde die Arbeit als wirklich exzellent bezeichnen. Wir sind eine kleine Schule, wir
206 haben untereinander auch privaten Kontakt. Was mir persönlich auch sehr positiv
207 auffällt, ist die Zusammenarbeit zwischen jungen und alten Kollegen. Ich selber bin ja
208 der älteste, aber speziell mit den Jungen funktioniert das wahnsinnig gut. Wir Älteren
209 sind schon bestrebt, dass wir den Jüngeren auch von Anfang an Verantwortung
210 übertragen, sodass sie auch Zeit haben in gewisse Aufgaben hineinzuwachsen und nicht
211 irgendwann dann abrupt zwangsweise bestimmte Tätigkeiten übernehmen müssen,
212 weil jemand in Pension geht.

213

214 Erleben Sie sich in Ihrer Arbeit als Lehrperson als Teil eines Teams? (Wir-
215 Gefühl im Lehrerkollegium?)

216

217 Ich traue mir uneingeschränkt zu sagen, dass ich mich in der Schule als Teil eines Teams
218 fühle. Natürlich wird bei gewissen Sachen diskutiert, das ist ja normal, aber man kann ja
219 trotzdem ein Team sein.

220

221 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?

222

223 In manchen Situationen hat unsere Schulleitung zu wenig Erfahrung und braucht die
224 Unterstützung des Lehrkörpers. Aber diese nimmt er auch sehr gerne an. Er hat uns von

225 Anfang an ins Boot geholt und viele Entscheidungen werden gemeinsam getroffen, was
226 die Lage im Nachhinein sehr entspannt. Bei uns sind das immer demokratische Prozesse.
227 Unsere Schulleitung ist sehr offen bzgl. Vorschläge zum Umgang mit herausfordernden
228 Situationen mit Schülern. Es wird sehr stark auf die Wünsche der Lehrpersonen
229 eingegangen. Wir bekommen seitens der Schulleitung und auch in weiterer Konsequenz
230 von der Gemeinde wirklich alles was wir brauchen. Erstens was die Freiheiten der
231 Unterrichtsgestaltung betrifft, Methoden und dergleichen, aber auch Ressourcen von
232 Seiten der Gemeinde, was die Schulerhaltung betrifft. Da sind wir wirklich im gelobten
233 Land. Wenn ich da zum Beispiel an diese hochtechnischen Multifunktionstafeln, die wir
234 haben und schon wieder wegschmeißen und gegen neue austauschen, da wären andere
235 Schulen echt froh darum. Da wird uns alles ermöglicht.

236

237 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?

238

239 Ich würde mir mehr Offenheit und Ehrlichkeit von den Eltern wünschen. Sie sollen die
240 Sachen beim Namen nennen und offen auf uns zugehen und sich auch eingestehen,
241 wenn sie selber nicht mehr weiterwissen. Das ist mir viel lieber, als wenn ich erfundene
242 Entschuldigungen bekomme. Ein ehrlicher Umgang bringt allen Beteiligten viel mehr,
243 nur so können wir am Problem arbeiten und den Schüler sowie Eltern unterstützen.

244

245 Sonst funktioniert die Kommunikation mit den Eltern gut, weil in unserer kleinen
246 Landgemeinde trifft man die Eltern sowieso zwangsläufig auf der Straße.

247

248 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?

249

250 Es ist wichtig, dass sich Lehrer selber schützen. Es gibt oft schon dramatische Sachen,
251 die Schüler im privaten erleben und die dann natürlich auch das schulische Leben
252 beeinflussen. Wenn der Lehrer dann zu emotional ist, dann geht das zu nahe und das ist
253 dann extrem. Man muss schon eine gewisse Distanz zwischen Arbeit und Privatleben
254 schaffen. Gewisse Sachen muss man beim Verlassen der Schule zurücklassen. Wir hatten
255 auch schon Kollegen, die nicht mehr im Dienst sein können, weil sie sich einfach zu sehr
256 in die privaten Probleme der Schüler hineinziehen lassen. Diese fühlen sich dann für alles
257 verantwortlich und schuldig, weil sie bestimmte Situationen nicht ändern können. Da ist
258 es ganz wichtig, dass man auf bestimmte Sachen achten, sonst kann das einen zerstören.

259

260 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
261 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen
262 ist?

263

264 Ich glaube es würde gar nicht so viel anders sein. Ich würde gar nicht wollen, dass
265 plötzlich alle Schüler das tun, was ich möchte. Weil wenn man nur in der Schule ist um
266 den Schülern zu vermitteln was im Lehrplan steht, dann wär das zu wenig. Weil gerade
267 die Probleme, die einen wirklich fordern, die halten einen jung. Ich würde es daran
268 merken, dass mir in der Schule plötzlich langweilig ist.

269

270 12. Liegt Ihnen als Pädagoge sonst noch etwas am Herzen?

271

272 Die Politik soll in der Schule keinen Platz haben. Die Einführung der Neuen Mittelschule
273 war für mich so ein prägendes Erlebnis. Da wurden Millionen aufgewendet und im
274 Endeffekt ist aus der wirklich gut funktionierenden Hauptschule, so wie es zumindest
275 bei uns war, plötzlich ein System entstanden, in dem nur mehr Mittelmaß produziert
276 wird. Keiner hat verloren, aber keiner hat gewonnen. Speziell das System mit den
277 Leistungsgruppen hat bei uns damals gut funktioniert. Das einzig Positive daraus, ist das
278 Teamteaching, aus meiner Sicht.

Experteninterview – IP_7

1
2
3 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich dazu entschieden,
4 Lehrer/Betreuungslehrer zu werden?

5 Durch meine Arbeit mit den Pfadfindern, habe ich relativ schnell gemerkt, dass mir die
6 Arbeit mit Jugendlichen sehr gut gefällt.
7

8 2. Gibt es Umstände bzw. Rahmenbedingungen in Ihrer Schule bzw. in Ihrem
9 schulischen Alltag, die sie belasten?

10 Einerseits muss ich mich öffnen für die Menschen, mit denen ich arbeite und das
11 Werkzeug, dass ich dazu habe ist die Beziehung. Das heißt ich gehe zunächst in
12 Vorleistung indem ich bereit bin mich auf eine Beziehung mit den Menschen
13 einzulassen, was natürlich nicht immer ganz leicht ist. Das Ziel ist, das man auch an
14 Schülern, die ekelig sind, etwas Sympathisches findet. Das ist auch möglich.
15

16 Manchmal passiert einfach zu viel auf einmal und ich merke, dass mich gewisse
17 Situationen auch in der Nacht beschäftigen oder ich sogar davon träume. Wenn das so
18 ist, dann weiß ich das ich aufpassen muss. Es gibt einfach so Phasen in denen sich die
19 Arbeit wieder stapelt und man nicht genau weiß, was erledige ich jetzt als erstes.

20 Das Schicksal von Jugendlichen berührt mich, wenn ich merke, dass es belastend für
21 mich wird, setze ich Maßnahmen der Psychohygiene (Supervision, Intervision, Qi Gong,
22 Massagen, mentale Arbeit), die ich auch präventiv einsetze. Ich hab da schon einen
23 Schatz an Erfahrungen auf den ich zurückgreifen kann und von dem ich profitiere.
24

25 Zum Beispiel hat mir heute eine Lehrerin einen Brief von einer Schülerin gezeigt, in dem
26 stand, dass sie dringend mit einem Erwachsenen reden muss, weil sie es zuhause nicht
27 mehr aushält. Die Mutter würde sie schlagen usw. Zuerst hab ich mir gedacht, dass ich
28 in der vierten Stunde Zeit dafür hätte. Aber dann hatte ich so ein Gefühl und hab die
29 Schülerin sofort aus dem Unterricht genommen und ein zwei Stunden langes Gespräch
30 mit ihr geführt. Ich habe dann auch noch die Schulsozialarbeiterin dazu geholt. Diese
31 Situation war zwischendurch belastend für mich, weil ich nicht genau wusste was sein
32 wird und wie die Schülerin auf mich reagiert. Danach hatte ich aber ein gutes Gefühl.
33

34 Es gibt selten eine für ein Kind ideale Schule. Mit ihren Unzulänglichkeiten (Starrheit,
35 Leistungsorientierung...) auch der handelnden Personen betrachte ich als
36 Herausforderung. Oft sucht man Schulformen für das Kind, die das geringste Übel
37 darstellen, aber das ist oft nicht leicht.

38 Manchmal muss ich mich sehr über Kolleginnen und Kollegen ärgern, die einfach
39 Probleme produzieren, Kinder niedermachen und selber nicht viel arbeiten. Das erlebe
40 ich als belastend [...] die Unzulänglichkeiten des eigenen Systems.
41

42 3. Inwiefern fühlen Sie sich durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern
43 belastet?

44 Persönlich fühle ich mich nicht belastet. Es sind selten Schüler, die sich mir gegenüber
45 ungut verhalten. Es ist mir zweimal passiert, dass ich in eine körperliche
46 Auseinandersetzung zwischen Schülern eingreifen musste. Aber das ist kein Angriff auf
47 mich, deswegen belastet mich das nicht.

48 Eine Situation, die mich dann noch sicher ein ganzes Jahr beschäftigt hat, war die, als ein
49 Mädchen weggelaufen ist und sich auf der Straße vor ein Auto werfen wollte. Die war
50 dann über Wochen im Krankenhaus und nach einem halben Jahr haben wir versucht sie
51 wieder in die Schule zu integrieren. Ich hatte das Gefühl, dass sich in der Schule keiner
52 mehr für dieses Mädchen zuständig fühlt, nur ich [...] das war schon belastend. Also
53 wenn man das immer professionell aufteilen kann, wenn es viele Verantwortungen gibt,
54 die koordiniert sind dann kann man auch sehr schwierige Situationen meistern. Wenn
55 man merkt, dass man selber schon zu viel Verantwortung trägt, dann muss man etwas
56 davon abgeben und ein Netzwerk aufbauen.

57

58 4. Gibt es an Ihrer Schule ein einheitliches Konzept, wie mit Schwierigkeiten und
59 Konflikten umgegangen wird?

60 An meiner Stammschule arbeiten wir mehr oder weniger intensiv nach dem Konzept der
61 Neuen Autorität. Aber es arbeiten eben nur jene Personen mit, die das auch von sich
62 selbst aus wollen. Im Sinne der „Wir-Sprache“ am Elternabend zum Beispiel ist das dann
63 aber schwierig.

64 Wir haben das gemeinsam aufgebaut und ich hatte ein eigenes Team dazu. Es bringt
65 schon viel mehr, wenn sich viele Lehrer daran beteiligen und man sagen kann, bei uns
66 an der Schule machen wir das so.

67

68 Bei uns an der Schule gibt es zum Beispiel das Lehrerunterstützungsteam. Das besteht
69 aus zwei bis drei Lehrer, die selber in den Vorfall nicht verwickelt waren. Falls es zu einer
70 schwierigen Situation kommt, dann meldet der Lehrer den Vorfall an dieses
71 Unterstützungsteam gibt den Fall ab. Dieser Fall wird dann gemeinsam mit dem
72 betroffenen Kind oder Jugendlichen aufgearbeitet, so dass es im besten Fall zur Einsicht
73 in das Verhalten, einer Wiedergutmachung und zum konstruktiven Weiterarbeiten
74 kommt. Wann diese Kooperation nicht funktioniert, dann werden auch die Eltern dazu
75 geholt und gegebenenfalls auch die Schulleitung. Manchmal hatten wir da auch schon
76 unsere „Stammkunden“. Wenn die dann wieder zum Unterstützungsteam geschickt
77 wurden, dann hatten sie oft schon eine Idee für eine Wiedergutmachung. Das wird dann
78 zum Selbstläufer und wir haben sehr positive Erfahrungen damit gemacht. Also die
79 Wiedergutmachung hat in unserer Schule schon Einzug gefunden.

80 Ein Problem damit war nur, dass manche Lehrer das Prinzip dieses Unterstützungsteams
81 falsch verstanden haben. So nach dem Motto: „Ich mach einfach so weiter wie bisher
82 und halt mich auch nicht an Vereinbarungen, aber ihr arbeitet halt mal mit dem
83 Schüler“. Im Nachhinein waren sie dann auch oft unzufrieden mit der Arbeit oder den

84 Lösungen des Teams. Von solchen Personen haben wir dann aber keine Meldungen
85 mehr angenommen. Da ist es besser, wenn sie sich selber um die Probleme kümmern.

86

87 Wichtig ist auch, dass neue Lehrpersonen an der Schule mit dem Konzept vertraut
88 gemacht werden, sonst kann es nicht funktionieren. Wenn sich das Lehrerteam jährlich
89 stark verändert, dann wird das schwierig.

90

91 5. Gibt es Situationen, in denen Sie sich als Lehrperson/Betreuungslehrer
92 handlungsunfähig erleben? Wenn ja, wie beschreibt man jemandem eine solche
93 Situation?

94

95 Inzwischen sehr selten. Sobald ich den Druck rausnehmen kann und mir Zeit nehme, um
96 zu überlegen und mit anderen Personen, wie Schulsozialarbeit oder Schulleitung,
97 Situationen besprechen kann, dann ist man schon wieder handlungsfähig. Schon alleine
98 das Bewusstsein darüber, dass man nicht alleine ist und sich an jemand anderen wenden
99 kann, verhindert ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit oder Ohnmacht.

100 In meinen ersten Dienstjahren war ich da noch anders. Da gab es eine Klasse, da musste
101 ich schon am Gang auf dem Weg zur Klasse schimpfen. DA war mein pädagogischen
102 Handlungskonzept einfach noch nicht so ausgereift und ich war komplett
103 handlungsunfähig, weil ich nicht mit der Situation und der Klasse nicht umgehen konnte.
104 Dann gab's auch Stunden, die ich einfach nur überstehen und hinter mich bringen
105 wollte, weil ich damals wusste, dass ich nichts daran ändern kann.

106 Da hat mir die wöchentliche Supervision sehr gut geholfen. Da habe ich gelernt zu
107 unterscheiden zwischen Rolle, Person und Funktion, das hat mir schon geholfen.

108 Mittlerweise achte ich immer darauf, dass ich ein Telefon eingesteckt habe und ich über
109 meine Rechte und Pflichten Bescheid weiß.

110

111 Wenn nein, wie lautet dafür Ihr „Rezept“ für Kolleginnen und Kollegen?

112

113 Ich hab die Erfahrung gemacht, dass es hilft zu versuchen in der Situation Zeit zu
114 gewinnen, um zu überlegen, damit ich wieder handlungsfähig bin. Wie Haim Omer es
115 beschreibt: „Die Zeit ist unser Freund“.

116

117 Man kann sich überlegen „Wie komme ich in der Situation jetzt gerade zurecht?“ und
118 auch darüber reflektieren was sich mehr oder weniger bewährt hat. Vorrusschauend
119 kann man sich auch noch folgende Fragen stellen: Was kann ich machen, damit ich nicht
120 mehr in so eine Situation komme? Welche zusätzlichen Ressourcen/Kompetenzen
121 habe/erwerbe ich (zusätzlich), damit ich, wenn ich doch nochmals in so eine Situation
122 komme, gut damit zurechtkomme. Auch in Psychohygiene zu investieren kann ich
123 empfehlen und zwar bald genug und nicht erst wenn der Hut schon brennt. Man kann
124 sich auch überlegen, welche Ausbildungen einen noch weiterbringen können und für
125 den Beruf hilfreich sind.

126

127 6. Wodurch und wie erhalten Sie Unterstützung? (SUSA, andere
128 Betreuungslehrer*innen, Schulpsychologie, Kolleg*innen, Schulleitung,
129 Supervisionen, Gemeinde, Ärzte*innen, Polizei...)

130

131 Die Schulsozialarbeit ist an allen meinen Schulen vor Ort ein wichtiger
132 Kooperationspartner, da habe ich 17 Jahre mit einer Sozialarbeiterin
133 zusammengearbeitet, wir waren echt ein tolles Team.

134 Aber auch regelmäßige kollegiale Besprechungen im Team, auch online können
135 unterstützend wirken.

136 Die Schulpsychologie spielt auch eine Rolle, ist aber stark personenabhängig. Ja,
137 natürlich auch meine Kolleginnen und Kollegen mit denen ich teilweise auch
138 freundschaftlich verbunden bin.

139 Die Schulleitung ist ein wichtiger Türöffner für mich. Da gibt es einen wöchentlichen
140 Austausch. Wobei ich mich mit einem Schulleiter sogar zweimal pro Woche treffe. DA
141 wird auch die Gesamtschulsituation beleuchtet wird, also Schule als Ganzes und der
142 Umgang mit Schwierigkeiten, auch Personalthemen. Das hängt immer davon ab, wie
143 weit der Schulleiter die Zusammenarbeit wünscht. Aber Schulleiter sind oft einsam, weil
144 sie in der eigenen Schule ja keine direkten Kollegen haben. Ihre Kollegen sind die
145 anderen Schulleiter und wenn sie dann jemanden haben mit dem sie reden können und
146 ihrem Ärger Luft machen können, dann geht's ihnen auch wieder besser.

147

148 7. Wie würden Sie die Zusammenarbeit mit Ihren Kollegen und Kolleginnen
149 beschreiben?

150 Erleben Sie sich in Ihrer Arbeit als Lehrperson als Teil eines Teams? (Wir-Gefühl im
151 Lehrerkollegium?)

152 Mir gegenüber sind die meisten sehr wertschätzend und froh, wenn sie sich an mich
153 wenden können. Vor allem wenn sie Unterstützung in schwierigen Situationen, die jetzt
154 nicht alltäglich sind, bekommen. Früher war ich viel mehr in den Klassen selbst tätig,
155 aber jetzt komme ich nur wenn ich von Lehrern oder Schülern angefragt werde.

156 Ich fühle mich gut integriert, bin aber trotzdem so eine Mischform aus Kollege und Gast
157 in jeder Schule. Das merkt man daran, ob man einen eigenen Platz im Lehrerzimmer hat
158 oder eine Lade, in der man seine Sachen verstauen kann.

159

160 8. Wie agiert Ihre Schulleitung in belastenden/herausfordernden Situationen?

161 Schulleiter*innen meiner Schulen haben keine/wenig spezifische Ausbildung für Neue
162 Autorität und nehmen oft eingebrachte Ideen und Möglichkeiten an.

163 Das hängt immer davon ab, wie hoch der eigene Stresspegel gerade ist. Wenn die
164 Schulleitung entspannt ist, dann bringen sie sich konstruktiver ins Geschehen ein, als
165 wenn sie selber gerade gestresst oder überlastet sind. Prinzipiell finde ich es sehr positiv,
166 wenn sich Schulleitungen einbringen, es besteht jedoch die Gefahr, dass
167 Klassenvorstände nicht eingebunden werden und sich dann übergangen fühlen, wenn
168 ohne ihre Kenntnis Maßnahmen getroffen werden. Das ist ein sensibler Bereich. Ich
169 finde schon, dass da ein konstruktiver Beitrag kommen soll, denn die Schulleitung ist
170 nicht nur quasi die oberste Instanz, wenn es um das Schimpfen mit den Schülern geht.

171 Ich erlebe die Zusammenarbeit aber überwiegend sehr wertschätzend und
172 unterstützend.

173

174 9. Wie funktionieren die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern?

175

176 Ich habe mir während der Corona Zeit ein Diensthandy zugelegt.

177 Ich hatte früher viel mehr mit Eltern zu tun. Aber mir ist es lieber, die Dinge direkt mit
178 dem betroffenen Kind oder Jugendlichen zu klären. Ich arbeite aber nur mit Kindern,
179 wenn die Eltern vorher zugestimmt haben, weil ich Kinder dabei nicht in einen
180 Loyalitätskonflikt bringen möchte.

181 In meiner Stammschule stelle ich mich im Rahmen der Elternforen der 1. Klassen als
182 Betreuungslehrer und das Konzept der Neuen Autorität vor.

183

184 10. Welche Maßnahmen könnten helfen, die Belastungen zu minimieren?

185

186 Eigene Maßnahmen der Psychohygiene, zum Beispiel Supervision. Dann kann auch die
187 Schulleitung und die Vernetzung mit anderen Unterstützungspartnern entlastend
188 wirken. Wenn ein „Wir-Gefühl“ in der Schule vorherrschend ist und Kooperationen
189 wirklich gelebt werden, kann sich das positiv auf alle beteiligten auswirken.

190 Nicht zu vergessen ist der dritte Pädagoge - der Raum. Der spielt eine wichtige Rolle. Die
191 Unzulänglichkeiten der schulischen Gebäude sind eine Zumutung. Es wäre schön, wenn
192 wir mehr Platz hätten oder Pausenräume für die Kinder.

193

194 11. Angenommen, über Nacht geschieht ein Wunder und die vorher beschriebenen
195 Probleme sind gelöst, woran würden Sie merken, dass das Wunder geschehen ist?

196 Konflikte und Missverständnisse sind normal und gehören zum Leben. Dass ein Wunder
197 geschehen ist, erkenne ich, dass sie fair und wertschätzend bearbeitet werden.

198 Der gesellschaftliche Stellenwert von Bildung und Schule wäre höher und es wäre
199 endlich Schluss damit, dass Lehrer in der Öffentlichkeit immer schlecht gemacht werden.
200 Auf Lehrer wird schon immer wieder gerne verbal „hingedroschen“.

201 Weitere Wunder wären geschehen, wenn ich merke, dass ALLE Lehrkräfte auf die
202 Bedürfnisse der Schüler eingehen, Schüler sich aktiv am schulischen Leben einbringen
203 und alle Eltern und Lehrkräfte gerne und freundlich miteinander kommunizieren und
204 vor allem positive Erfahrungen austauschen.

205 Ein besonderes Wunder wäre die breite öffentliche Anerkennung der
206 Bildungseinrichtungen und eine entsprechende Aufwertung, die sich auch in der
207 Bereitstellung (finanzieller) Ressourcen zeigt. Besonders die Ressourcen in den
208 Integrationsklassen und in der Sonderpädagogik werden immer weiter gekürzt. Früher
209 war es selbstverständlich, dass eine zweite Lehrperson in der Klasse dabei war. Es war
210 auch gedeckelt wie viele Kinder mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf in einer
211 Klasse sein konnten. Zudem ist die Hürde für einen SPF viel höher gelegt worden. Den
212 Lehrern wird durch viele bürokratische Tätigkeiten, oft auch unnütze, viel Energie
213 genommen.

214 Von den Lehrerinnen und Lehrern würde ich mir manchmal mehr Herz für die Kinder
215 und für sich selbst wünschen. Manche sind ziemlich hart [...] also wenn man schaut,
216 welche traumatischen Erfahrungen manche Kinder schon gemacht haben und es einfach
217 braucht, bis sie sich wieder zurecht finden, und was Lehrer dann oft nach kürzester Zeit
218 schon wieder verlangen, dann passt das nicht zusammen. Da braucht es einfach mehr
219 Verständnis.

220

221 12. Liegt Ihnen als Betreuungslehrer sonst noch etwas am Herzen?

222 Ich bin dankbar, dass ich diesen Beruf habe und ihn ausüben darf. In ihm kann ich mit
223 Menschen arbeiten und ihnen, wenn gewünscht, Impulse für ihre Weiterentwicklung
224 geben. Mit meiner Erfahrung kann ich mich gut einbringen und sie auch weitergeben.