UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

# Schlusswort: …und die Lehrkräfte der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten?

**Dirk Menzel, Werner Wiater**

**Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:**

Menzel, Dirk, and Werner Wiater. 2009. "Schlusswort: … und die Lehrkräfte der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten?" In *Verhaltensauffällige Schüler: Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*, edited by Dirk Menzel and Werner Wiater, 409–12. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

**Nutzungsbedingungen / Terms of use:**

licgercopyright

*Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:*
***Deutsches Urheberrecht***
*Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:*
*https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/*

# Schlusswort

## ... und die Lehrkräfte der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten?

Dirk Menzel und Werner Wiater

Es ist sicher nicht falsch, von Erwachsenen, die Kinder und Jugendliche in wesentlichen Bereichen ihrer Entwicklung und über einen großen Teil ihres Weges zum Erwachsenwerden begleiten ein besonderes Ethos zu verlangen. Hartmut von Hentig hat eine solche Selbstverpflichtung als Sokratischen Eid zusammengefasst, von dem jede/r – ob Lehrkraft oder nicht – mit eigenen Kindern sich wünscht, dass deren Lehrerinnen und Lehrer ihn kennen und berücksichtigen: Die Eigenarten jedes Kindes kennen und achten, für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einstehen etc. (vgl. von Hentig, 1993, 244 ff). Dies können aber nur Lehrerinnen und Lehrer, die ebenfalls geachtet werden, deren Gesundheit als wichtiges Gut angesehen und geschützt wird.

Die Wirklichkeit zeigt jedoch, dass über 50 % der Unterrichtenden vor Erreichen der Pensionsaltersgrenze aufgrund von Dienstunfähigkeit aus dem Schuldienst ausscheiden, weitere mehr als 30 % nehmen Vorruhestandsregelungen in Anspruch. Über die Hälfte der Frühpensionierungen erfolgt aufgrund psychischer oder psychosomatischer Erkrankungen. Die wesentlichsten Belastungsfaktoren, die hierzu führen, konnten inzwischen identifiziert werden: das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der unterrichteten Stunden. Die große Klasse wird „besonders dann zum Belastungsfaktor, wenn sich damit auch der Wirkungsgrad störenden Verhaltens erhöht. Und wenn auf diese Weise jede einzelne Unterrichtsstunde einen enormen Kraftakt bedeutet, fällt natürlich auch die Stundenzahl besonders ins Gewicht." (Schaarschmidt, 2004, 72) Das Zusammenspiel dieser Faktoren belastet alle Lehrenden, wirkt jedoch auf diejenigen, die bereits aufgrund persönlichkeitsimmanenter, z. B. motivationaler Aspekte anfälliger sind besonders schwer. Individuelle Bewältigungsstile und -strategien sowie gesundheitliche Beanspruchung erhöhen als Risikofaktoren letztlich die Eintrittswahrscheinlichkeit von Dienstunfähigkeit (Schröder, 2007). Eine nicht mehr auszuhaltende, krankmachende Belastung kann Schule also nicht nur für Kinder und Jugendliche,

sondern auch für deren Lehrerinnen und Lehrer werden. Gleiches gilt in Bezug auf „Schulängste". In einer aktuellen Untersuchung mit Lehrkräften an Gymnasien und Berufsschulen konnten bei ca. 50 % Versagensängste (u. a. mit Erziehungsschwierigkeiten überfordert zu sein), bei ca. 30 % Herrschaftsängste (u. a. vor einflussreichen Eltern) und bei ca. 25 % Personenängste (z. B. vor einem bestimmten Schüler) festgestellt werden (Obidzinski, 2007).

Ähnlich Negatives wie zum Aspekt „körperliche und seelische Unversehrtheit" von Lehrkräften gilt auch in Bezug auf deren Achtung. Adorno sprach 1965 sehr offen aus, was spätestens mit der Verunsicherung im Umgang mit Erziehung immer deutlicher spürbar zu Respektsverlust gegenüber und Ohnmacht von Lehrerrinnen und Lehrern geführt hat: „Nicht nur im Deutschen sondern auch in anderen Sprachen finden sich eine Reihe von herabsetzenden Ausdrücken für den Lehrberuf ... Unverkennbar besitzt der Lehrberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen wie dem des Juristen oder des Mediziners, ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen." (Adorno, 1971, 71). Wie die neuste Umfrage des Allensbacher Instituts zum Ansehen einzelner Berufsgruppen zeigt, hat sich zumindest hier etwas geändert: Grundschullehrkräfte rangieren hinter Ärzten, Pfarrern und Hochschulprofessoren auf Platz 4 – noch vor den Rechtsanwälten. Studienräte allerdings konnten nur Platz 12 erreichen. Es trifft also wohl doch noch zu, was Giesecke 2001 als Ausgang einer Abhandlung über Lehrerleistungen nahm: „Die Meinung, Unterrichten sei doch eigentlich ein einfacher Beruf, ist in der Öffentlichkeit weit verbreitet. Klagen der Lehrer über uninteressierte Schüler und über unzumutbare Arbeitsbedingungen werden selten ernst genommen; schließlich haben Lehrer mehr Ferien als jeder andere Berufstätige – oder?" (Giesecke, 2001, 5)

Das notwendige Ernstnehmen der Lehrkräfte geht in zwei Richtungen: einmal die Gesellschaft, wobei hauptsächlich Eltern schulpflichtiger Kinder als konkrete Gegenüber ebenso wie die Lehrkräfte einlösen müssen, was zu Recht immer wieder gefordert wird: Kooperationswillen und Unterstützung; zum zweiten der Staat mit der Möglichkeit, die Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der Lehrkräfte zu verbessern. Bei aller Bedeutung von therapeutischen und allgemein gesundheitsförderlichen Maßnahmen (z. B. durch Stressmanagement), brauchen Lehrerinnen und Lehrer mehr, um die hohen Ziele zu realisieren, die viele von ihnen erfreulicherweise haben: (1.) mit Schülern freundlich umgehen; (2.) mündige und selbstbewusste Menschen erziehen; (3.) wünschenswerte soziale Normen vermitteln; (4.) Interesse und Neugier wecken; (5.) Lernerfolge erreichen (Top-Five der von Lehrkräften genannten Ziele und Motive, Schaarschmidt, 2004, 56).

- Wenn sich bereits während des Lehramtsstudiums ca. 30 % der zukünftigen Lehrkräfte selbst in Bereichen wie berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Engagement im Studium, berufliche Motivation und fachliches Wissen schlechte Noten geben, und sie dies auch im späteren Beruf nicht ablegen (vgl. Rauin, 2007), ist nach Möglichkeiten eines Studienwechsels mit nur geringen Verlusten

auf der einen Seite, und nach Wegen, nicht geeignete Studierende von dieser fehlenden Eignung zu überzeugen auf der anderen Seite zu fragen.

- Wenn sich wesentliche Belastungsfaktoren als Folgen negativer Beziehungen zeigen (Verhaltensschwierigkeiten von Schülern; Versagensängste bei Erziehungsschwierigkeiten; Personenängste gegenüber Schülern), muss bereits im Studium verpflichtend begonnen – und danach daran weitergearbeitet – werden, dass pädagogische und psychologische Kenntnisse erworben sowie vor allem „skills", also Handlungskompetenzen trainiert und erprobt werden können.
- Wenn die Notwendigkeit verstärkter schulpsychologischer und sozialpädagogischer Arbeit in Schulen wächst, dann kann und darf eine – ebenfalls notwendige – Weiterqualifizierung von Lehrkräften in Richtung auf Diagnose und Förderung nur ein kleiner Baustein sein, der von verstärkten personellen Ressourcen an Schulen begleitet sein muss: für schulpsychologische Hilfe braucht man eben Schulpsychologen, für sozialpädagogische Hilfe Sozialpädagogen etc.
- Wenn unterschiedliche schulische Situationen (z. B. nach Zahl und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen) unterschiedlich große Anforderungen an Lehrkräfte stellen, muss von staatlicher Seite flexibler v. a. auf Klassengrößen und Lehrerstundenzahlen reagiert werden.
- Wenn die größten Erfolge mit Kindern und Jugendlichen im Kontext schulischer Bildung und Erziehung dann zu erreichen sind, wenn zumindest in wesentlichen Teilen Konsens über Verhalten und Lernen herrscht, müssen alle institutionellen Ressourcen zur Elternbeteiligung und Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus ausgeschöpft werden, und muss auch auf beiden Seiten eine vorurteilsfreie Bereitschaft hierzu vorhanden sein.

Damit Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf Lehrkräfte an ihrer Seite haben, die ihnen ein bestmögliches Lernen und Aufwachsen in der Institution Schule ermöglichen, müssen die Rahmenbedingungen zum Nutzen aller Beteiligten gestaltet sein. Über den Weg dorthin wird in der Schulpädagogik national und international gestritten. Im Fokus stehen drei verschiedene Lösungsmodelle:

1. die Segregation der Schüler/Schülerinnen in gesonderten Schulformen und -klassen (Förderschule/Sonderschule)
2. der Einsatz mobiler sonderpädagogischer Dienste, bei dem Sonderpädagogen stundenweise in der Regelschule arbeiten und sich einzelner Schüler/innen didaktisch und pädagogisch annehmen
3. die Inklusion aller Kinder und Jugendlicher, bei der es auf allen Ebenen der Schule (Schulsystem, Schulstufe, Einzelschule, Klassenunterricht) unwichtig ist, ob jemand Junge oder Mädchen, Ausländer oder Inländer, lernbehindert oder hochbegabt, verhaltensauffällig oder verhaltenskonform ist; alle sind hier verschieden und keiner von ihnen wird bei Lehr-Lern-Prozessen von den anderen getrennt.

Berücksichtigt man bei dieser Diskussion die Lehrerinnen und Lehrer, so sind angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der notwendigen didaktischen und pädagogischen Hilfen für Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten Zweifel angebracht, ob Lehrkräfte diesen komplexen und hoch differenzierbaren Aufgaben gewachsen sein können; schließlich finden sich in nahezu jeder Klasse Schüler/innen mit ganz unterschiedlichen Besonderheiten, von denen jeder einzelne eine spezifische Förderung erhalten muss. Damit Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule an diesen Aufgaben nicht wegen Überforderung verzweifeln, ist die Meinung durchaus begründet, dass es für Schülerinnen und Schüler mit Problemen bei besonders ausgeprägter Symptomlage eine spezifische Förderung geben muss, die didaktisch am besten in relativ homogenen Gruppen vergleichbarer Problembelastung und separiert geleistet wird, ohne dass auf schulisch organisiertes gemeinsames Lernen und Aufwachsen völlig verzichtet werden müsste. Die Erfahrung eines befruchtenden Miteinanders aller Kinder und Jugendlichen muss deshalb koordiniert werden mit der Forderung nach optimaler Förderung und Hilfe in Gruppen und durch spezialisierte Erwachsene. Dies nützt allen Beteiligten, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften, am meisten.

## Literatur

Adorno, Th. W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M., S. 70 – 87

Giesecke, H. (2001): Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes, Weinheim/München

von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken, München/Wien

Obidzinski, P. (2007): Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine explorative Studie mit Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen, Diss. Soz., Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt 3/2007, S. 60 – 64

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim/Basel

Schröder, A. (2007): Dienstfähigkeit im Lehrerberuf. Ermittlung von Risiko- und Protektivfaktoren in einer vergleichenden Querschnittsstudie dienstfähiger versus dienstunfähiger Lehrerinnen und Lehrer in Hamburg, Diss. Rer. Medic., Technische Universität Dresden

Wiater, W. (2004): Kinder mit Problemen – Die Sicht der Didaktik, in: Augschöll, A. (Hrsg.): Der pädagogische Auftrag von Kindergarten und Grundschule, Frankfurt/M., S. 45 – 62