





## **Danksagung**

Wir, Anna Greiner und Coralie Machowetz, möchten uns von ganzen Herzen bei unseren Familien (Familie Greiner und Familie Machowetz/Müllner) und Freunden bedanken, die uns während des gesamten Studiums und insbesondere während der Diplomarbeitsphase unterstützt und bestärkt haben. Durch den beständigen Glauben und Zuspruch unserer Freunde und Familienangehöriger konnten wir während der gesamten Diplomarbeitsphase immer wieder neue Kraft und Motivation erlangen. Ein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang unseren Eltern, durch deren finanzielle Unterstützung uns ein Studium ermöglicht wurde.

Unser Dank gilt ebenso unserer Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Kornelia Steinhardt für ihre intensive, fachliche Unterstützung. Durch das von ihr geleitete Diplomandenseminar haben wir viel über wissenschaftliches Arbeiten lernen und neue Sichtweisen auf unserer Diplomarbeit einnehmen können.

Wir bedanken uns auch ganz herzlich bei den äußerst engagierten und hilfreichen Lesern und Leserinnen unserer Diplomarbeit aus dem Kreise des Diplomandenseminar, der Familie und der Freunde. An dieser Stelle möchten wir insbesondere Susanne Gebhart, Phillipp Greiner, BSc, Mag. Karoline Müllner und Mag. Christa Wurm erwähnen.

Zu guter Letzt gilt unser Dank Mag. Julia Affenzeller, Mag. Elisabeth Essler und Mag. Christa Wurm, die sich dazu bereit erklärt haben, als Reflexionsgruppe im Zusammenhang mit den Organisationsbeobachtungen zu fungieren. Ihr Einsatz und ihre Bereitschaft haben maßgeblich zu den vorliegenden Forschungsergebnissen beigetragen.



## **Eidesstaatliche Erklärung**

Wir, Anna Greiner und Coralie Machowetz, versichern, die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Quellen verfasst zu haben. Die vorliegende Arbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt noch veröffentlicht.

Juli, 2012

Anna Greiner und Coralie Machowetz



## **Kurzfassung**

Jede Form von Arbeit in Organisationen stellt Organisationsmitglieder vor bestimmte Herausforderungen. Ebenso in Organisationen des Bildungsbereiches werden ihre pädagogischen Mitarbeiter mit einem vielfältigen herausfordernden Aufgabenfeld konfrontiert, aus denen arbeitsspezifische Ängste hervorgehen können. Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit konzentrieren sich speziell auf die Bildungseinrichtung Schule, in der Lehrer neben der intensiven Arbeit mit ihren Schülern im Unterricht ebenfalls kontinuierlich mit ihren Lehrerkollegen, Vorgesetzten sowie den Eltern ihrer Schüler in Kontakt stehen. Die dabei möglichen auftretenden aufgabenbezogenen Ängste von Lehrern können die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben beeinträchtigen. Nur wenn Lehrer in Schulen die Möglichkeit haben ihre bedrohlichen beängstigenden Gefühle zu verarbeiten, können Bildung und Erziehung im Unterricht gewährleistet werden. In Anlehnung an die Forschungsfrage, *Wie gehen pädagogische Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, mit ihren aufgabenbezogenen Ängsten um?*, legen die Autorinnen ihren Fokus auf psychosoziale Möglichkeiten des Umgangs mit Lehrerängsten in Schulen. In einer pädagogischen Fallstudie an einer Wiener Volksschule werden die beobachteten Schulsituationen mit psychoanalytischen Theorien (psychosoziales Abwehrsystem nach Menzies Lyth (1974); Containment nach Bion (1970)) in Verbindung gebracht und im Hinblick auf mögliche auftretende Ängste und Abwehr- bzw. Verarbeitungsmöglichkeiten bei den pädagogischen Mitarbeitern der Volksschule interpretiert.

## **Abstract**

Any kind of work that is carried out by an organisation presents a specific challenge for their members. This can be observed in educational organisations, whose pedagogic employees are confronted with a diverse and challenging scope of tasks, which can result in the development of work-related fears. The authors of the text focussed in particular on the educational institution of school, in which teachers, next to their work with their students in class, are constantly in contact with their staff colleagues and superiors, as well as parents of their students. In this situation, possible task-related fears can occur with teaching staff that can influence the successful accomplishment of the underlying tasks. Only an environment where those threatening, daunting emotions can be processed properly allows teachers in schools to ensure an appropriate education for their pupils. Based on the (main) question, *How educational employees can deal with task-related fears in consideration of a case study at a primary school ?*, the authors of the thesis in hand are putting their focus on the psychosocial aspects of different patterns in handling with teachers fears in educational institutions. The results of a pedagogical case study which was carried out at a primary school in Vienna, were brought into connection with common psychoanalytical theories (*social defence system* according to Menzies Lyth (1974); *containment* according to Bion (1970)). Subsequently, the findings were interpreted regarding possible occurring fears and potential for preventing or at least processing these in respect to the educational staff of the primary school which was subject of the study.





# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><u>EINLEITUNG GREINER UND MACHOWETZ</u></b>	<b>5</b>
1.1	EINFÜHRUNG IN DEN THEMENBEREICH GREINER UND MACHOWETZ	5
1.2	FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSFRAGE GREINER UND MACHOWETZ	8
1.3	PÄDAGOGISCHE RELEVANZ GREINER UND MACHOWETZ	12
1.4	GLIEDERUNG DER ARBEIT GREINER UND MACHOWETZ	13
<b>2</b>	<b><u>ORGANISATION – EIN GEGENSTAND DER PÄDAGOGIK? GREINER</u></b>	<b>15</b>
2.1	DREI DISZIPLINÄRE SICHTWEISEN VON ORGANISATION IM VERGLEICH GREINER	16
2.2	BILDUNGSWISSENSCHAFT IM ORGANISATIONSFELD UND IHR FOKUS AUF BILDUNGSEINRICHTUNGEN MACHOWETZ	21
2.3	DAS BESONDERE VON BILDUNGSEINRICHTUNGEN MACHOWETZ	26
2.4	FAZIT MACHOWETZ	29
<b>3</b>	<b><u>ÄNGSTE IN ORGANISATIONEN – EIN UNUMGÄNGLICHES PHÄNOMEN? MACHOWETZ</u></b>	<b>31</b>
3.1	PSYCHOANALYTISCHES VERSTÄNDNIS VON ANGST MACHOWETZ	32
3.1.1	ANGST BEI SIGMUND FREUD (1926) MACHOWETZ	33
3.1.2	ANGST BEI MELANIE KLEIN (1935; 1946) MACHOWETZ	34
3.2	DIE RELEVANZ VON KLEINS THEORIEN DER PARANOID-SCHIZOIDEN UND DEPRESSIVEN POSITION FÜR ORGANISATIONEN GREINER	37
3.3	ÄNGSTE, DIE AUS DER ARBEIT ENTSTEHEN GREINER	40
3.3.1	KONZEPT DER PRIMÄRAUFGABE GREINER	41
3.3.2	AUFGABENBEZOGENE ÄNGSTE GREINER	43
3.4	FAZIT GREINER	44
<b>4</b>	<b><u>UMGANG MIT ÄNGSTEN IN ORGANISATIONEN GREINER</u></b>	<b>46</b>
4.1	ABWEHR IN ORGANISATIONEN GREINER	47
4.1.1	DAS KONZEPT DES PSYCHOSOZIALEN ABWEHRSYSTEMS GREINER	47
4.1.2	PSYCHOSOZIALE ABWEHRMECHANISMEN GREINER	50
4.2	CONTAINMENT IN ORGANISATIONEN MACHOWETZ	60
4.2.1	PSYCHOANALYTISCHES MODELL VON CONTAINMENT NACH BION (1970) MACHOWETZ	60
4.2.2	FÜHRUNGSKRAFT IN DER ROLLE ALS ‚CONTAINER‘ MACHOWETZ	61
4.2.3	CONTAINMENT IN SUPERVISIONS- UND BERATUNGSPROZESSEN MACHOWETZ	64
4.3	FAZIT MACHOWETZ	64
<b>5</b>	<b><u>AUFGABENBEZOGENE ÄNGSTE VON LEHRERN UND IHRE ABWEHR MACHOWETZ</u></b>	<b>67</b>
5.1	AUFGABEN DER SCHULE UND IHRE HERAUSFORDERUNGEN AN LEHRER MACHOWETZ	68

5.1.1	DER PRIMÄRE AUFGABENBEREICH VON SCHULE MACHOWETZ	68
5.1.2	EINFLUSSFAKTOREN DES PRIMÄREN AUFGABENBEREICHS VON SCHULE GREINER	72
<b>5.2</b>	<b>AUFGABENBEZOGENE ÄNGSTE VON LEHRERN GREINER</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>ABWEHR IN SCHULEN UND BEGLEITENDE FOLGEN VON AUFGABENBEZOGENEN LEHRERÄNGSTEN GREINER</b>	<b>79</b>
5.3.1	SCHULBEZOGENE PSYCHOSOZIALE ABWEHRMECHANISMEN GREINER	79
5.3.2	FOLGEN VON ABWEHRTECHNIKEN IN SCHULEN GREINER	81
<b>5.4</b>	<b>FAZIT GREINER</b>	<b>82</b>
<b>6</b>	<b><u>DIE FORSCHUNGSMETHODE MACHOWETZ</u></b>	<b>85</b>
<b>6.1</b>	<b>BEGRÜNDUNG DES QUALITATIVEN VORGEHENS: EINE PÄDAGOGISCHE FALLSTUDIE IM RAHMEN QUALITATIVER ORGANISATIONSFORSCHUNG MACHOWETZ</b>	<b>86</b>
<b>6.2</b>	<b>TEILNEHMENDE ORGANISATIONSBEOBSACHTUNG NACH DEM TAVISTOCK-ANSATZ MACHOWETZ</b>	<b>88</b>
6.2.1	DIE ENTWICKLUNG DER TAVISTOCKMETHODE: IHRE ANFÄNGE BEI ESTHER BICK UND IHRE ANWENDUNG AUF ORGANISATIONEN MACHOWETZ	88
6.2.2	ZENTRALE MERKMALE DER ORGANISATIONSBEOBSACHTUNG NACH DEM TAVISTOCK-ANSATZ MACHOWETZ	91
<b>6.3</b>	<b>FAZIT MACHOWETZ</b>	<b>100</b>
<b>7</b>	<b><u>EINE ORGANISATIONSBEOBSACHTUNG AN EINER WIENER VOLKSSCHULE – DER FELDZUGANG UND DIE METHODISCHEN SCHRITTE GREINER</u></b>	<b>101</b>
<b>7.1</b>	<b>DER FELDZUGANG UND DIE DATENERHEBUNG GREINER</b>	<b>101</b>
<b>7.2</b>	<b>DIE DATENAUSWERTUNG MACHOWETZ</b>	<b>105</b>
<b>8</b>	<b><u>DARSTELLUNG DES BEOBSACHTUNGSMATERIALS GREINER</u></b>	<b>107</b>
<b>8.1</b>	<b>VERLAUF DER FALLSTUDIE GREINER</b>	<b>107</b>
8.1.1	DER ERSTKONTAKT GREINER	107
8.1.2	DIE ORGANISATIONSBEOBSACHTUNGEN GREINER	109
<b>8.2</b>	<b>DIE SCHULE IN IHRER RÄUMLICHEN UND ZEITLICHEN STRUKTUR MACHOWETZ</b>	<b>113</b>
8.2.1	ERSTE EINDRÜCKE UND ANSCHLIEßENDE BEOBSACHTUNGEN VON DEM SCHULGEBÄUDE MACHOWETZ	113
8.2.2	DAS LEHRERZIMMER MACHOWETZ	116
8.2.3	DIE ZEITLICHE STRUKTUR MACHOWETZ	118
8.2.4	DIE SELBSTDARSTELLUNG DER SCHULE AUF IHRER HOMEPAGE MACHOWETZ	119
<b>8.3</b>	<b>DIE STELLVERTRETENDE DIREKTORIN GREINER</b>	<b>121</b>
8.3.1	DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN DER STELLVERTRETENDEN DIREKTORIN UND DEM LEHRERKOLLEGIUM GREINER	121
8.3.2	DIE DOPPELROLLE DER STELLVERTRETENDEN DIREKTORIN UND DIE AUFGABENÜBERNAHME VON ANDEREN LEHRERN GREINER	122
<b>8.4</b>	<b>DER UMGANG IM LEHRERKOLLEGIUM MACHOWETZ</b>	<b>124</b>
8.4.1	KLASSENLEHRER ALS 'EINZELKÄMPFER' MACHOWETZ	124
8.4.2	KOMMUNIKATION UND KOOPERATION IM LEHRERKOLLEGIUM MACHOWETZ	125

8.4.3	DAS KOMMUNIKATIONSVERHALTEN ZWISCHEN DEN LEHRERINNEN DER 1A MACHOWETZ	126
8.4.4	INTERAKTIONSSZENEN ZWISCHEN DEN LEHRERINNEN DER 1A MACHOWETZ	128
8.4.5	DIE KONTAKTAUFNAHME DER LEHRERINNEN ZU DEN BEOBACHTERINNEN MACHOWETZ	131
<b>8.5</b>	<b>DIE ARBEITSSITUATION DER ZUSATZKRÄFTE GREINER</b>	<b>133</b>
8.5.1	DIE ROLLE DER STUDENTEN GREINER	133
8.5.2	DIE BEOBACHTUNGEN DER ZUSATZKRÄFTE GREINER	135
8.5.3	DIE ‚UNTERRICHTSRÄUME‘ DER ZUSATZKRÄFTE GREINER	137
8.5.4	DIE UNTERRICHTSEINHEITEN DER ZUSATZKRÄFTE AM BEISPIEL DES MUTTERSPRACHENUNTERRICHTS GREINER	138
8.5.5	DER UMGANG DER ZUSATZKRÄFTE MIT IHREN KOLLEGEN BZW. EXTERNEN PERSONEN GREINER	141
<b>8.6</b>	<b>DER UMGANG DER KLASSENLEHRER MIT IHREN SCHÜLERN GREINER</b>	<b>142</b>
8.6.1	INTENSIVER KONTAKT UND FREUNDLICHE BEGEGNUNG ZWISCHEN LEHRERN UND SCHÜLERN GREINER	142
8.6.2	DIE ROLLE DER SCHÜLER FÜR DIE LEHRER IM UNTERRICHT AM BSP. DER KLASSE DER 1A GREINER	143
8.6.3	DAS LEHRERVERHALTEN IM UNTERRICHT GREINER	144
<b>8.7</b>	<b>DER UMGANG MIT MIGRATION UND SCHÜLERN MIT BESONDEREN FÖRDERBEDARF MACHOWETZ</b>	<b>146</b>
8.7.1	RÄUMLICHE TRENNUNG DES INTEGRATIONS- UND FÖRDERUNTERRICHTS MACHOWETZ	147
8.7.2	DER UMGANG DER LEHRERINNEN AUS DER 1A UND 2B MIT DEN INTEGRATIONS- UND MIGRATIONSKINDERN MACHOWETZ	149
<b>9</b>	<b><u>DARSTELLUNG, INTERPRETATION UND DISKUSSION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE - ANGST UND ABWEHR IN EINER WIENER VOLKSSCHULE GREINER</u></b>	<b>155</b>
<b>9.1</b>	<b>ANGST UND ABWEHR IM VERLAUF DER FALLSTUDIE GREINER</b>	<b>155</b>
9.1.1	WIDERSPRÜCHE IM VERHALTEN VON FRAU MEIER GEGENÜBER DEN FORSCHERINNEN GREINER	155
9.1.2	BEDENKEN BEI DEN ORGANISATIONSBEOBACHTUNGEN AUßERHALB DER KLASSE VON FRAU MEIER (1A) GREINER	157
<b>9.2</b>	<b>ANGST UND ABWEHR IN DER RÄUMLICHEN UND ZEITLICHEN STRUKTUR DER SCHULE MACHOWETZ</b>	<b>159</b>
9.2.1	UNSICHERE GEFÜHLE DER BEOBACHTERINNEN IN DEM SCHULGEBÄUDE MACHOWETZ	159
9.2.2	DAS LEHRERZIMMER - RÄUMLICHE DISTANZ ALS EINE FORM DER ANGSTVERMEIDUNG? MACHOWETZ	161
9.2.3	DIE ZEITLICHE STRUKTUR DER VOLKSSCHULE UND IHRE BEDEUTUNG IN DER KONTAKTVERMEIDUNG ZWISCHEN LEHRERN MACHOWETZ	163
9.2.4	VERGLEICH DES SCHULPROFILS MIT DEN BEOBACHTUNGEN MACHOWETZ	163
<b>9.3</b>	<b>ANGST UND ABWEHR BEI DER STELLVERTRETENDEN DIREKTORIN GREINER</b>	<b>165</b>
9.3.1	DIE DOPPELROLLE VON GABI INNERHALB DES LEHRERKOLLEGIUMS – KOLLEGIN ODER STELLVERTRETENDE DIREKTORIN? GREINER	165
9.3.2	‚ALLE SPIELEN DIREKTOR‘ GREINER	166
<b>9.4</b>	<b>ANGST UND ABWEHR IM LEHRERKOLLEGIUM MACHOWETZ</b>	<b>168</b>
9.4.1	KLASSENLEHRER ALS ‚EINZELKÄMPFER‘ MACHOWETZ	168
9.4.2	DISTANZ UND ANONYMITÄT IM LEHRERKOLLEGIUM MACHOWETZ	169
9.4.3	ANGST-ABWEHRMECHANISMEN IN INTERAKTIONSSZENEN ZWISCHEN DEN LEHRERINNEN DER 1A MACHOWETZ	171
9.4.4	DAS ‚RINGEN‘ UM DIE AUFMERKSAMKEIT DER BEOBACHTERINNEN MACHOWETZ	173
<b>9.5</b>	<b>ANGST UND ABWEHR AUFGRUND DER ARBEITSSITUATION DER ZUSATZKRÄFTE GREINER</b>	<b>176</b>
9.5.1	STUDENTEN ZWISCHEN DEN FRONTEN VON LEHRERAUTORITÄT UND SCHÜLERAKZEPTANZ GREINER	176

9.5.2 DIE ANDERE ROLLE DER ZUSATZKRÄFTE GREINER	177
9.5.3 KEINE EIGENEN UNTERRICHTSRÄUME FÜR ZUSATZKRÄFTE UND IHRE FOLGEN FÜR DEN UNTERRICHT GREINER	178
9.5.4 DER ANDERE UMGANG DER ZUSATZKRÄFTE MIT DEN KLASSENLEHRERINNEN UND DEN BEOBACHTERINNEN GREINER	180
<b>9.6 ANGST- UND ABWEHRPROZESSE IM UMGANG DER LEHRER MIT IHREN SCHÜLERN GREINER</b>	<b>181</b>
9.6.1 DIE FREUNDLICHE BEGEGNUNG ZWISCHEN LEHRERN UND SCHÜLERN - SCHÜLER IN DER FUNKTION DES CONTAINERS? GREINER	181
9.6.2 SCHÜLER ALS ‚STÜTZENDE HILFEN‘ GREINER	182
9.6.3 DIE UNTERSCHIEDLICHEN LEHRERVERHALTENS-MUSTER IN DEN UNTERRICHTSEINHEITEN GREINER	183
<b>9.7 ANGST UND ABWEHR HINSICHTLICH INTEGRATION UND MIGRATION MACHOWETZ</b>	<b>186</b>
9.7.1 DIE RÄUMLICHE TRENNUNG DES INTEGRATIONSUNTERRICHTS ALS EINE FORM VON UMGANG MIT ANGST MACHOWETZ	186
9.7.2 ABLEHNUNGSTENDENZEN GEGENÜBER INTEGRATIONS- UND MIGRATIONSKINDERN MACHOWETZ	188
<b><u>10 RESÜMEE UND AUSBLICK GREINER UND MACHOWETZ</u></b>	<b><u>191</u></b>
<b><u>LITERATURVERZEICHNIS</u></b>	<b><u>201</u></b>
<b><u>LEBENS-LAUF GREINER</u></b>	<b><u>211</u></b>
<b><u>LEBENS-LAUF MACHOWETZ</u></b>	<b><u>213</u></b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung in den Themenbereich

Wird die Arbeitswelt in der westlichen Gesellschaft näher in den Blick genommen, kann in diesem Zusammenhang ein grundlegender Wandel im 20. Jahrhundert bemerkt werden (Heintel 1997, 62f; Obholzer 1997, 19). Alte Ordnungen, wie Großfamilie und Religion, verlieren in Verbindung mit Arbeit an Bedeutung (Obholzer 1997, 19). Es kann laut Heintel (1997, 63) von einer „Neuorientierung der Gesellschaft“ gesprochen werden, die Arbeit, Arbeitsleistung und Arbeitserfolg in den Vordergrund stellt. Die Orientierung in einer arbeits- und leistungsorientierten Gesellschaft stützt sich auf neue ziel- und sachbezogene Aspekte. Dazu zählt, dass stets einem Arbeitsauftrag nachgegangen wird, der als gegenstandsbezogen definiert werden kann (ebd.). Arbeit kann demnach als ein zentraler Faktor der heutigen Gesellschaft beschrieben werden und stellt überwiegend den Lebensmittelpunkt eines Individuums dar (Obholzer 1997, 19).

Den Großteil von Arbeit vollbringen Menschen heute als Mitglieder von Organisationen<sup>1</sup>. Heintel (1997, 62f) und Obholzer (1997, 19) stellten schon in den 90er Jahren fest, dass soziale Systeme wie Vereinigungen, Organisationen und Institutionen in Zusammenhang mit Arbeit an Bedeutung zunehmen. Jene sozialen Systeme, in denen Arbeit organisiert wird, definiert Heintel (1997, 66) als „ziel- und zweckbezogene Vereinigungen von Menschen, die sich nicht mehr persönlich kennen müssen“. Eine ähnliche Auffassung von Organisation kann bei Wolf (2001, 97) vorgefunden werden:

„Organisation umfasst nicht nur Verbände und Vereinigungen, sondern alle Institutionen, Gruppen und sozialen Gebilde, die bewusst auf ein Ziel hinarbeiten, dabei geplant arbeitsteilig gegliedert sind und ihre Aktivität auf Dauer eingerichtet haben.“

Heintel (1997, 66) und Wolf (2001, 97) beschreiben beide, dass Arbeit innerhalb einer Organisation auf ein gemeinsames, organisationsbezogenes Ziel ausgerichtet ist. Andere wissenschaftliche Beiträge (Forster 2004, 129ff; Lohmer 2006, 69) ergänzen die ziel- und zweckbezogenen Charakteristika von Organisationen durch weitere Merkmale. Forster (2004, 129ff) nennt in diesem Zusammenhang drei wesentliche Aspekte, die eine Organisation ausmachen: Aufgabe, Struktur und Kultur. Die *Aufgabe* einer Organisation ist nach Forster (ebd. 129) Teil des organisationsinternen und fortlaufenden Entwicklungsprozesses. *Struktur* versteht in diesem Zusammenhang die „Gesamtheit

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Organisation, Institution und Einrichtung werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

aller Rollenverhältnisse“ von Organisationsmitgliedern. Der Aspekt der *Organisationskultur* erhält innerhalb einer psychoanalytischen Betrachtung aufgrund seiner unbewussten Anteile einen besonderen Stellenwert (ebd., 129f). Ergänzend zu Forster zählt Menzies-Lyth (1974, 189f) die Funktion der Organisation zu ihren zentralen Merkmalen. Alle Bestandteile von Organisation werden nach Menzies-Lyth (ebd.) von diversen, variierenden Faktoren, wie Umweltbedingungen oder den individuellen Bedürfnissen ihrer Mitglieder beeinflusst. Jene vielschichtigen Einflussfaktoren wirken dabei auf alle Teilaspekte von Organisationen, wie ihre Arbeitsstrukturen, Arbeitsaufgaben, Arbeitsabläufe und Rollen Anforderungen (Lazar 1998, 264). Sie werden sowohl auf bewusster als auch auf unbewusster Ebene beeinflusst (ebd.).

Organisationen sind neben ihrer komplexen Beschaffenheit vor dem Hintergrund einer sich fortlaufend verändernden Gesellschaft zu betrachten und daher auch permanent selbstständigen Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozessen ausgesetzt (Schein 2006, 44). Sie zeichnen sich heutzutage nach Van de Loo (2004, 142) durch neue Aspekte wie Flexibilität, Teamfähigkeit und flache Hierarchien aus und fungieren sowohl vernetzt als auch oft global. Dies hat zur Folge, dass an Organisationsmitglieder vielfältige und neue Anforderungen gestellt werden. Sie müssen hohe Anpassungs- und Entwicklungsleistungen vollbringen, um in dem komplexen, sozialen System einer Organisation bestehen und erfolgreich arbeiten zu können (Lazar 1998, 264).

Von den gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und den darin implizierten *neuen* Anforderungen sind ebenso Organisationen des Bildungsbereiches betroffen (Dietrich, Herr 2004, 24; Rübken 2008, 8). In diesem Zusammenhang betrifft das „die Gesamtheit aller Einrichtungen und Veranstaltungen, die der Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen“ (Schaub, Zenke 2007, 113). Bildungseinrichtungen müssen nach Rübken (2008, 8), aufgrund des gesellschaftlichen Drucks, strukturelle Veränderungsmaßnahmen vornehmen. So werden u.a. Orte und Zeiten, an denen Bildung organisiert wird, flexibler, Formen von Bildungsprozessen werden vielfältiger gestaltet, wie bspw. Projektarbeit oder fächerübergreifendes Lernen (Dietrich, Herr 2004, 25). Die notwendige Anpassung des Bildungswesens an neue Umweltbedingungen verlangt ebenso die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen. Unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand von Bildung, die u.a. kulturelle oder ökonomische Aspekte in den Vordergrund stellen, bedeuten ein dauerhaftes Spannungsverhältnis im Bildungssektor. Dietrich und Herr (ebd.) beschreiben diese vielfältigen, gesellschaftlichen Erwartungen an Institutionen des

Bildungsbereiches, die zu solchen Spannungen führen können. Laut ihnen (2004, 25) sollen sich pädagogische Einrichtungen stärker an den individuellen Bedürfnissen und Interessen des Einzelnen orientieren, aber auch kulturelles Wissen vermitteln und zuletzt die Bedarfslage des Arbeitsmarktes nicht außer Acht lassen.

Die gegenwärtige Situation von Bildungseinrichtungen nimmt Einfluss auf die Situation der darin professionell tätigen Mitglieder. Innerhalb der Institutionen dieses Bereiches werden von Pädagogen<sup>2</sup> erwartet, dass sie vielfältige Qualitäten in den Beruf mitbringen: Sie sollen zunehmend anpassungsfähig und flexibel sein, um die veränderten, aber auch erweiterten, Arbeitsaufträge erfüllen zu können. Um eigene Arbeitsmethoden hinterfragen und verbessern zu können, werden vertiefte Reflexionskompetenzen von ihnen gefordert. Gleichzeitig wird von ihnen verlangt, sich stärker an den individuellen Bedürfnissen und Interessen Einzelner zu orientieren. Dies setzt wiederum ein ausgeprägtes Empathievermögen und Beobachtungsfähigkeiten voraus (Dietrich, Herr 2004, 24ff). Röbbken (2008, 16) zeigt hinsichtlich des gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungsdrucks an Pädagogen eine Problematik auf. Ihm zufolge ist es oftmals schwierig für Professionelle im Bildungsbereich, neue wie auch traditionell bestehende Aufträge an sie *nicht* anzunehmen. Sie wollen allen Erwartungen gerecht werden und versuchen demnach mehreren Forderungen gleichzeitig nachzugehen (ebd.).

Vielfältige und nicht immer zu vereinbarende Arbeitsaufgaben in Bildungseinrichtungen führen zu einem steigenden Leistungsdruck von Professionellen dieser Institutionen. Neben den beschriebenen hohen Erwartungen an Pädagogen sind sie gleichzeitig mit der Arbeitssituation konfrontiert, dass finanzielle Ressourcen immer stärker gekürzt werden (Dietrich, Herr 2004, 26). Machtkämpfe und Konflikte bei den Mitarbeitern können weitere Hinweise auf dysfunktionale Strukturen in Institutionen des Bildungsbereiches sein (Baldrige et al. 1977 zit. n. Röbbken 2008, 17). Nach Dietrich und Herr (2004, 26) führt diese Entwicklung im Bildungsbereich dazu, dass Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen sich zunehmend unsicher und belastet fühlen. Diesbezüglich kann auf den psychodynamisch orientierten Organisationsberater Lohmer (2006, 70) verwiesen werden. Er betont, dass spezifische Belastungsmomente für Organisationsmitglieder aus den organisationsinternen Aufgaben hervorgehen können. Lohmer (ebd.) formuliert diese als „Risiken“ und führt fort, dass bei Organisationsmitgliedern

---

<sup>2</sup> Wird in der vorliegenden Arbeit von Personengruppen u.a. von Pädagogen und Lehrern geschrieben, umfassen diese immer auch die weibliche Form.

Ängste im Zusammenhang mit der Arbeitsaufgabe ausgelöst werden. Sie werden nach Hinshelwood und Skogstad (2006b, 36) als „aufgabenbezogene Ängste“ definiert. Ebenso weist Lazar (1998, 264) darauf hin, dass die komplexen Anforderungen in Organisationen oftmals zu Unsicherheiten, Belastungen und Ängsten bei ihren Mitgliedern führen. Bringt man jene bestehenden Theorien mit der Situation von Pädagogen in Verbindung kann weiterführend gedacht werden, dass sie mit aufgabenbezogenen Ängsten konfrontiert sind, die aus den vielfältigen Anforderungen des pädagogischen Berufes hervorgehen.

## **1.2 Forschungsstand und Forschungsfrage**

Aktuell publizierende psychoanalytisch orientierte Autoren (Hinshelwood, Skogstad 2006a,b; Lazar 1998; Lohmer 2004a,b, 2006; Sievers 2006) beschäftigen sich mit Ängsten in Organisationen, mit den Möglichkeiten den damit verbundenen bedrohlichen Gefühlen zu begegnen sowie ihre Auswirkung auf Organisationen und ihre Mitarbeiter. Gegenstand der Diskussion sind im Besonderen jene Angstgefühle, die bei professionell Tätigen aus den Herausforderungen ihrer spezifischen Arbeitsaufgaben in einer Organisation resultieren. Gemeinsamer Hintergrund der genannten Autoren ist ihre mehrheitliche Orientierung an dem sogenannten *Tavistock-Modell*. Darunter ist nach Lohmer (2004a, 12) eine Denktradition zu verstehen, welche sich im Laufe der Forschungsaktivitäten an dem Tavistock Institute of Human Relations und der Tavistock Clinic in London seit den vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt hat.

Zu den Begründern des Tavistock-Modells, die sich im Zuge ihrer Tätigkeit am Tavistock Institute mit Ängsten und Abwehraktivitäten in Organisationen auseinandergesetzt haben, können u.a. Elliott Jaques (1955) und Isabel Menzies-Lyth (1974) gezählt werden. Jaques (1955) erforschte soziale Systeme, in denen Arbeit organisiert wird. Er kam zu dem Ergebnis, dass die spezifische Art der Arbeit in Organisationen Ängste bei den Organisationsmitgliedern verursachen kann. Wichtige Ergebnisse über Angst-Abwehrmechanismen in Institutionen des Gesundheitsbereiches wurden bei der psychoanalytischen Studie von Menzies-Lyth (1974) in den frühen fünfziger Jahren gewonnen. Sie untersuchte die Ursache für die dysfunktionale Situation des Pflegedienstes in einem Londoner Krankenhaus. Dabei erkannte sie, dass „aus der Eigenart ihres Berufes ... für die Krankenschwester die erhebliche Gefahr erwächst, von intensiver und nicht zu steuernder Angst überwältigt zu werden“ (ebd., 189). Von jener



Problematik ausgehend zog Menzies-Lyth (ebd.) den Schluss, dass institutionalisierte Arbeitsabläufe und Arbeitspraktiken des Krankenhauses der Abwehr dieser Ängste dienen können. Aufgrund dieser Ergebnisse formulierte sie die Annahme, dass Organisationen unbewusst immer auch einer „Angstabwehr-Funktion“ nachkommen (Menzies-Lyth 1974, 189).

Wenn in diesem Zusammenhang nach psychoanalytisch-pädagogischen Studien über Institutionen des Bildungsbereiches gesucht wird, können weitaus weniger Forschungsaktivitäten festgestellt werden. Heranziehen kann man die von Koller (2009) verfasste Diplomarbeit an der Universität Wien. In ihrer Arbeit führte Koller eine Organisationskulturanalyse in einer vorschulppädagogischen Institution durch, bei der sie psychodynamische Mechanismen in einer Bildungseinrichtung untersuchte. Hierbei kam sie zu dem Ergebnis, dass sowohl die Mitarbeiter als auch die Kinder des katholischen Kindergartens selektiv aufgenommen wurden. Einerseits wurden nur jene Pädagogen ausgesucht, die sich mit dem pädagogischen Konzept des Kindergartens identifizieren konnten. Andererseits wurden primär jene Kinder aufgenommen, die aus einer bestimmten Bildungsschicht kamen und keinen Migrationshintergrund aufwiesen (Koller 2009, 93). Hinsichtlich der Kultur in pädagogischen Institutionen kam sie zu der Erkenntnis, dass diese sowohl für das Alltagsleben der Mitarbeiter und der Kinder als auch für die in der Zukunft liegende Bildungsbiografie eines jeden Kindes erhebliche Auswirkungen haben kann (ebd., 101). Analysen von bestehenden psychodynamischen Strukturen in Bildungseinrichtungen könnten nach Koller zur Qualitätsoptimierung in diesem Bereich beitragen.

Wenn das Themenfeld eingegrenzt wird und nach Belastungen und Ängsten bei Mitarbeitern von Bildungseinrichtungen gefragt wird, können vereinzelt empirische Studien ausfindig gemacht werden. Die von Hanisch und Katschnig (2005) durchgeführte Testung von rund 4000 Lehrern im Grundschulbereich wurde im Rahmen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen 2005 publiziert. Die Untersuchung hatte zum Ziel, Lehrerangst, Lehrerbelastung und Bewältigungsmaßnahmen zu untersuchen. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass emotionale Überforderung, Stress und große Anstrengung in Zusammenhang mit dem Lehrberuf bestehen. Hinweise auf die Belastungssituation von Lehrern gaben physische und psychische Symptome, wie Verspannungen, Schlaflosigkeit und Depressionen (Hanisch, Katschnig 2005, 137ff). Ebenso kam Van Dick 1999 (zit. n. Hanisch, Katschnig 2005, 135) bei seiner Studie zu dem Ergebnis, dass körperliche und psychische Beschwerden

Folgen von Mehrfachbelastungen bei Pädagogen sind. Hanisch und Katschnig (ebd.) stellten ebenso fest, dass Pädagogen zu Maßnahmen greifen um diese berufsbedingten Angst- und Belastungsgefühle sowie Stress zu bewältigen. Diese untersuchten Maßnahmen begriffen die Autoren entweder als positive Bewältigungsmaßnahmen (u.a. sportliche Aktivitäten) oder als negative Bewältigungsmaßnahmen (u.a. Konsum von Kaffee, Zigaretten, Alkohol).

In aktuellen, empirischen Studien (Hanisch, Katschnig 2005; Van Dick 1999 zit. n. Hanisch, Katschnig 2005) wird somit deutlich, dass Pädagogen im Zuge ihrer professionellen Tätigkeit mit Gefühlen der Angst, Überforderung und Unsicherheit konfrontiert werden. Auch zeigen Hanisch und Katschnig (2005) in ihrer Studie auf, dass Pädagogen außerhalb des institutionellen Arbeitsfeldes zu verschiedenen positiven wie auch negativen Bewältigungsmaßnahmen greifen. Der diskutierte aktuelle Forschungsstand lässt jedoch offen, wie innerhalb von Bildungseinrichtungen mit jenen aufgabenbezogenen Angst- und Belastungsgefühlen ihrer Mitarbeiter umgegangen wird. Ebenso wenig geben jene Forschungsaktivitäten Auskunft darüber, in welchem Zusammenhang jene Ängste und Belastungen mit der Qualität des professionellen Handelns von Pädagogen stehen. Werden die Ausführungen der Psychoanalytiker Lazar (1998, 264) und Lohmer (2004b, 22) noch einmal hergenommen, hat der Umgang in Organisationen mit Ängsten und anderen bedrohlichen Gefühlen seiner Mitglieder Einfluss darauf, inwieweit diese ihrer Arbeitsaufgabe nachkommen können. Für ein erfolgreiches, professionelles Handeln im Sinne der Erfüllung der primären Arbeitsaufgabe<sup>3</sup> stellt die Möglichkeit einer adäquaten Angstverarbeitung ein entscheidendes Kriterium dar (Lazar 1998, 264; Lohmer 2004b, 24). Auch wenn hinsichtlich des Bildungsbereiches nicht einheitlich von der *einen* Hauptaufgabe von Pädagogen gesprochen wird, kann dennoch ein übergeordnetes Ziel gefunden werden. Giesecke (1987, 38) sieht dieses im „Lernen zu ermöglichen“, ohne die bestehenden, vielfältigen und zum Teil kaum zu vereinbarenden Aufgabenvorstellungen im Bildungsbereich auszublenden.

Wenn die Überlegungen von Lazar (1998, 264), Lohmer (2004b, 24) und Giesecke (1987, 38) zusammengeführt werden, kann demnach das übergeordnete Ziel im Bildungsbereich „Lernen zu ermöglichen“ nicht oder nur unzureichend erfüllt werden, wenn die zur Angstverarbeitung notwendigen Bedingungen in Bildungseinrichtungen nicht gegeben sind. Solch eine Bedingung könnten u .a. Führungspersonen erfüllen,

---

<sup>3</sup> Die Bestimmung der Primäraufgabe einer Organisation legt fest, welcher zentralen Aufgabe sie nachkommen muss um „wachsen und überleben“ zu können (Lohmer 2004a, 14).

die Ängste und Konflikte ihrer Mitarbeiter *containen*<sup>4</sup> (Lohmer 2004b, 24). Für die Zukunft des Bildungswesens ist es von Interesse den Umgang mit solch angstbesetzten Gefühlen bei Mitarbeitern von Bildungseinrichtungen genau zu erforschen, da nach Saarschmidt (2001 zit. n. Hanisch, Katschnig 2005, 135) Belastungen dieser Berufsgruppe die Qualität ihrer professionellen Tätigkeit beeinflussen. Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten in Bildungseinrichtungen stellen in diesem Zusammenhang physisch und psychisch gesunde Pädagogen dar. Vor diesem Hintergrund lautet die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wie folgt:

*Wie gehen pädagogische Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, mit ihren aufgabenbezogenen Ängsten um?*

Der Forschungsfrage soll mithilfe einer Einzelfallstudie in einer Bildungseinrichtung, genauer in einer Volksschule, nachgegangen werden. Hierbei lehnen sich die Verfasserinnen an die Organisationsbeobachtungsmethode nach dem Tavistock-Ansatz an (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43-54).

Die von Esther Bick (1964, 37-59) begründete psychoanalytische Methode der Säuglingsbeobachtung wurde seit den 80er Jahren an der Tavistock Clinic weiterentwickelt. Unter der Mitwirkung von Obholzer (2009, 216), damaliger Leiter der Klinik in London und dem Psychiater und Psychoanalytiker Hinshelwood (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43f) wurde der spezifisch psychoanalytische Ansatz der teilnehmenden Beobachtung von Bick herangezogen, um Organisationen beobachten und psychoanalytisch erfassen zu können. Die Intention war insbesondere die, jene bei Menzies-Lyth (1974) angenommenen psychosozialen Angstabwehrmechanismen in Abteilungen des medizinischen und psychiatrischen Bereichs zu erforschen. Laut Sievers (2006, 10f) liegt die Relevanz der durchgeführten Organisationsbeobachtungsstudien (Morris 2006; Ramsay 2006) besonders darin, dass diese durch Einbeziehung der subjektiven Erfahrung ein Verständnis von Organisationskulturen und von Umgang mit Ängsten in Organisationen vermitteln. Hinshelwood und Skogstad (2006a, 46) resümieren, dass die psychoanalytische Organisationsbeobachtungsmethode zwar im Gesundheits- und Sozialbereich entwickelt wurde, jedoch auf Institutionen anderer Arbeitsfelder übertragbar ist.

---

<sup>4</sup> Bions Denkmodell (1970) basiert auf der Annahme von einem biologisch vorprogrammierten, ubiquitären Beziehungsmuster. Dieses Muster kann am Beispiel der Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Säugling angenommen und beschrieben werden. Ein Säugling wird von bedrohlichen, unverstandenen Gefühlen („Betaelementen“) überschwemmt und stößt diese ab. Die Mutter, in der Rolle des „Containers“, nimmt diese Rohelemente auf, verdaut („contained“) sie und gibt die verarbeiteten, gut verträglichen Gefühle („Alphaelemente“) dem Säugling zurück. (Bion 1970, 72-82)

### 1.3 Pädagogische Relevanz

Im Rahmen der folgenden Diplomarbeit soll der Umgang mit aufgabenbezogenen Ängsten bei pädagogischen Mitarbeitern von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, näher untersucht werden. Es werden Bildungseinrichtungen zum Gegenstand der Diskussion gemacht, durch die laut Giesecke (1987, 45) professionelles, pädagogisches Handeln erst möglich wird. Die Relevanz pädagogischer Einrichtungen hinsichtlich ihrer bildenden Tätigkeit kann ebenso bei Schaub und Zenke (2007, 113) nachgelesen werden. Ihren Gedanken folgend (ebd.) stellen Bildungseinrichtungen eine „umfassende Bezeichnung für die Gesamtheit aller Einrichtungen und Veranstaltungen, die der Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen“ dar. Organisationen stellen somit Raum und Mittel zur Verfügung, die dem Erreichen von pädagogischen Zielen dienen. Werden Bildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang betrachtet, stellen sie eine bedeutsame Relevanz für pädagogisches Handeln dar.

Neben dem von Giesecke (1987, 38) formulierten allgemeinen, übergeordneten Ziel von Bildungseinrichtungen „Lernen zu ermöglichen“ entstehen vor dem Hintergrund einer sich fortlaufend verändernden Gesellschaft neue Ansprüche an den Bildungsbe- reich und damit auch neue Aufgaben und Herausforderungen für Pädagogen (Dietrich, Herr 2004, 26). Gegenwärtige Überlegungen zu strukturellen Veränderungen im Bil- dungswesen beschäftigen sich mit der Frage, wie pädagogische Zielvorstellungen in den eigenen Institutionen umgesetzt werden können (Eggert-Schmid Noerr 2009, 194). Der Einfluss von Ängsten bei Pädagogen auf die Qualität der Gestaltung von Bil- dungsprozessen wird hingegen wenig thematisiert, obwohl Basisannahmen und weiter- führende Forschungsaktivitäten der psychoanalytischen Pädagogik Aufschluss darüber geben könnten. Die psychoanalytische Annahme eines Unbewussten weist darauf hin, dass „menschlichen Handeln ... oft unbewusste Absichten zugrunde [liegen], die sich auch auf die pädagogische Interaktion auswirken“ (Burkhard, Weiß 2008, 185). Be- drohliche Gefühle, mit u.a. angstbesetzten Inhalten, können gemäß klassisch psycho- analytischen Theorien (Freud 1926) zu Zwecken der Abwehr ins Unbewusste ver- drängt werden und beeinflussen demnach das pädagogische Handeln (Burkhard, Weiß 2008, 185). Die Anwendung psychoanalytischer Theorien ermöglicht der psychoanaly- tischen Pädagogik somit ein Verständnis für den Umgang mit Ängsten in Bildungsein- richtungen zu erlangen. Jenes psychoanalytisch-pädagogische Verständnis kann in

weiterer Folge Hinweise darüber geben, inwieweit Pädagogen ihre Arbeitsaufgaben erfüllen können.

## **1.4 Gliederung der Arbeit**

Im Anschluss an die Einleitung folgt in einem *zweiten Kapitel* eine Begriffsbestimmung von Organisation, mit Fokus auf Organisationen des Bildungsbereiches. Die Autorinnen Greiner und Machowetz legen dar, welche Relevanz Organisationen für die Bildungswissenschaft haben können und welchen anderen disziplinären Perspektiven sich die Pädagogik in Zusammenhang mit Organisation bedienen muss. Als Abschluss des zweiten Kapitels werden die wesentlichen Aspekte von Bildungseinrichtungen diskutiert, die pädagogische Mitarbeiter vor berufliche Herausforderungen stellen können.

Im *dritten Kapitel* widmen sich die Verfasserinnen dem Phänomen der Angst und diskutieren in Anlehnung an psychoanalytische Theorien ihre Bedeutung für Organisationen. Neben klassischen psychoanalytischen Angsttheorien von S. Freud (1926) und M. Klein (1935; 1946) werden vor allem jene Ängste in den Vordergrund gestellt, die aus der Arbeitsaufgabe einer Organisation entstehen und diese in Verbindung mit dem Konzept der Primäraufgabe diskutiert. Nach Lohmer (2004b, 33) ist die Art des Umganges mit Angst ausschlaggebend dafür, ob eine aufgabenorientierte Arbeit in Organisationen möglich ist.

Demnach werden im *vierten Kapitel* Bewältigungsstrategien von Organisationsmitgliedern bei der Konfrontation mit aufgabenbezogenen Ängsten dargestellt. Es wird hier vor allem auf das Konzept des *psychosozialen Abwehrsystems* einer Organisation nach Menzies-Lyth (1974) und auf das des *Containments* von W. Bion (1970) eingegangen. In Anlehnung an Lohmer (2004b, 33) müssen Ängste in der Organisation verarbeitet werden können, damit eine Aufgabenerfüllung gewährleistet werden kann. Können aufgabenbezogene Ängste jedoch nicht verarbeitet werden, kommen nach Menzies-Lyth (1974, 190) „psychosozial strukturierte Abwehrmechanismen“ zum Tragen.

In einem *fünften Kapitel* werden die zuvor beschriebenen Theorien über aufgabenbezogene Ängste und ihre möglichen Formen des Umganges in Organisationen (3. und 4. Kapitel) mit Mitarbeitern von Bildungseinrichtungen in Verbindung gebracht. Da die Autorinnen ihre Fallstudie an einer Volksschule durchgeführt haben, bezieht sich das fünfte Kapitel speziell auf die Bildungseinrichtung Schule und auf die Berufsgruppe

der Lehrer. Es werden sowohl die Problematiken des primären Aufgabenbereichs von Schule beschrieben als auch mögliche Formen von Lehrerängsten und psychosozialen Abwehrtechniken in Schulen.

Im Anschluss an die theoretische Diskussion über Organisationen (Bildungseinrichtungen), insbesondere über Ängste von Mitarbeitern und der Umgang mit ihnen in Bildungseinrichtungen, wird in einem *sechsten Kapitel* die psychoanalytische Forschungsmethode der teilnehmenden Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock Ansatz dargestellt. Den Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung wird nachgegangen und im Zuge dessen die Bedeutung von Einzelfallstudien überlegt.

Angelehnt an die psychoanalytische Forschungsmethode der Organisationsbeobachtung, werden in einem *siebten Kapitel* die einzelnen Forschungsschritte der Einzelfallstudie dargestellt, die im Rahmen der Diplomarbeit an einer Wiener Volksschule durchgeführt worden ist. Sowohl der Feldzugang als auch die Datenerhebung und -auswertung werden in diesem Zusammenhang näher beschrieben.

Das im Zuge der Einzelfallstudie gewonnene Beobachtungsmaterial wird im *achten Kapitel* in Themenschwerpunkten strukturiert dargestellt und mit Auszügen aus den Beobachtungsprotokollen belegt. In einem *neunten Kapitel* werden die Forschungsergebnisse der Fallstudie dargestellt, indem die beschriebenen Themenschwerpunkte aus dem Beobachtungsmaterial herangezogen werden und im Zusammenhang mit der Forschungsfrage und der herausgearbeiteten Theorie (2.-5. Kapitel) interpretiert und diskutiert werden.

In einem abschließenden *zehnten Kapitel* werden die zentralen Aspekte der Diplomarbeit inklusive der Forschungsergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick für weitere Forschungsanliegen gegeben.

## 2 Organisation – Ein Gegenstand der Pädagogik<sup>5</sup>?

In Bildungseinrichtungen werden hohe Anforderungen an ihre professionellen Mitglieder gestellt. Pädagogen sollen flexibel, teamfähig, psychisch stabil und belastbar sein. Vorausgesetzt wird auch, dass Pädagogen reflexive Kompetenzen für den Beruf mitbringen, neue Arbeitsmethoden anwenden, aber auch neue Inhalte vermitteln. Zuletzt wird von ihnen erwartet, dass sie mehreren Aufgaben gleichzeitig nachkommen. Pädagogen sollen u.a. auf individuelle Bedürfnisse ihrer Klienten eingehen, sie auf den Arbeitsmarkt vorbereiten und kulturelles Wissen vermitteln (Dietrich, Herr 2004, 24ff; Rübken 2008, 16).

Inhalte, Methoden, Ziele, Ergebnisse, aber auch Schwierigkeiten pädagogischer Arbeit existieren nicht unabhängig ihres organisationalen Rahmens. In der Bildungswissenschaft fand der Gegenstand *Organisation* in der Vergangenheit trotzdem nur wenig Beachtung. Auch in der Gegenwart gelten Organisationen in der Bildungswissenschaft als unzureichend erforscht (Böttcher, Terhart 2004, 7; Kurtz 2004, 49f).

Ziel dieses Kapitels ist es, das Besondere von Organisationen des Bildungsbereiches herauszuarbeiten. Das primäre Interesse der Autorinnen liegt hinsichtlich der Forschungsfrage auf jenen charakteristischen Organisationsmerkmalen von Organisationen des Bildungsbereiches, aus denen besondere Herausforderungen und daraus entstehende Ängste für die Mitglieder von Bildungseinrichtungen hervorgehen. Aufgrund des vorherrschenden Mangels an bildungswissenschaftlicher Organisationstheorie wird in einem *ersten Unterkapitel* (2.1.) auf Theorien zu Organisationen zurückgegriffen, die ihre Wurzeln außerhalb der Bildungswissenschaft haben. Theorien aus der Betriebswirtschaftslehre, Organisationssoziologie und -psychologie, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Organisationen in den Vordergrund stellen, werden einander gegenüber gestellt und verglichen. Sie bilden die organisationstheoretische Basis für eine weiterführende bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Organisationen, auf die in einem *zweiten Unterkapitel* (2.2.) eingegangen wird. Es werden Organisationstheorien diskutiert, die insbesondere für Organisationen des Bildungsbereiches relevant sind. Abgerundet wird die Diskussion um den theoretischen Zugang der Bildungswissenschaft zu Organisationen in 2.2. mit der Frage, was den zentralen Forschungsbereich einer zukünftigen, eigenständigen ‚Organisationspädagogik‘ ausma-

---

<sup>5</sup> Pädagogik wird in der vorliegenden Arbeit unter dem Verständnis von Pädagogik als Wissenschaft und synonym mit Bildungswissenschaft verwendet.

chen könnte. Das Besondere von Bildungseinrichtungen wird in einem *dritten Unterkapitel* (2.3.) herausgearbeitet. Im abschließenden *Fazit* (2.4.) werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst.

## **2.1 Drei disziplinäre Sichtweisen von Organisation im Vergleich**

Pädagogische Organisationsforschung kann in der Gegenwart als unzureichend ausgeprägt beschrieben werden. Auf diesen Mangel machte bereits Anfang der 70er Jahre die Erziehungswissenschaftlerin Peter (1973, 17f) aufmerksam. Sie kritisierte, dass es keine spezifisch pädagogische Theorie von Organisation gibt. In einer aktuellen Publikation von Klee (2009, 637) wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass die Bildungswissenschaft bis heute in der Organisationsforschung wenig präsent ist. Dieses schwache Forschungsinteresse erscheint verwunderlich, da schon zur Wende des 19./20. Jahrhunderts bedeutende Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, u.a. Wilhelm Dilthey, Organisationen als Gegenstand pädagogischer Forschung mitdachten (Klee 2009, 637). Mit der sozialwissenschaftlichen Wende und der Etablierung einer empirischen Forschung in der Pädagogik in den 70er Jahren begann das wissenschaftliche Interesse an (pädagogischen) Organisationen zuzunehmen. Dabei standen zu Beginn besonders organisationstheoretische Ansätze, wie der betriebswissenschaftliche Ansatz des „Scientific Management“<sup>6</sup> nach Taylor (1903, 1911 zit. n. Vahs 1999, 24-27) im Vordergrund. Neben der zunehmenden Auseinandersetzung mit betriebswirtschaftlichen Organisationstheorien stieg vor allem das pädagogische Interesse an der Organisationssoziologie und -psychologie. Auch in der Gegenwart orientiert sich die Bildungswissenschaft an Theorien aus der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und der -psychologie (Böttcher, Terhart 2004, 7f; Klee 2009, 637-641).

Dies betrifft nicht nur Bildungswissenschaftler, ebenso Organisationsforscher mit einem soziologischen und psychologischen Hintergrund beschreiben die Notwendigkeit einer disziplinübergreifenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Organisation: Nach Soziologen wie Endruweit (2004, 12f) und Abraham und Büschges (2004, 77) kann die Organisationssoziologie nur einen Teilbeitrag dazu leisten, theoretische Erkenntnisse über Organisationen zu gewinnen. Andere Erkenntnisse können Disziplinen wie bspw. die betriebswirtschaftliche Organisationslehre, die Organisationspsy-

---

<sup>6</sup> F. W. Taylor gilt als Hauptvertreter der wissenschaftlichen Betriebsführung und war maßgeblich an der Entwicklung dieser Managementrichtung beteiligt. Er strebte mit diesem Ansatz danach ein System zu schaffen, welches die Produktivität der Arbeitskräfte sowie die Effizienz des Managements steigert (Taylor 1903, 1911 zit. n. Vahs 1999, 24-27).



chologie und die Kommunikationswissenschaften erbringen. Auch im speziellen Bereich der Organisationspsychologie wird von publizierenden Psychologen wie v. Rosenstiel und Gebert (2002, 244) sowie v. Rosenstiel, Molt und Rüttinger (1995, 23) verlangt, dass sie u.a. soziologische, wirtschaftliche, politische, juristische Gesichtspunkte in der Organisationspsychologie berücksichtigen. Weiteres werden bereits durchgeführte Studien im Organisationsbereich häufig von der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationspsychologie und –soziologie sowie von Bildungswissenschaftlern gleichermaßen zitiert. Ein klassisches Beispiel stellen in diesem Zusammenhang die berühmten Hawthorne-Untersuchungen<sup>7</sup> unter Mayo (1933 zit. n. Kirchler et al. 2004, 58), Dickson und Roethlisberger (1939 zit. n. Kirchler et al. 2004, 58) dar.

Die *Betriebswirtschaftslehre*, die *Organisationssoziologie* und *–psychologie* nehmen, trotz ihrer disziplinübergreifenden Auseinandersetzung, jeweils eine spezifische Perspektive auf den Organisationsgegenstand ein und rücken verschiedene Aspekte von Organisation in den Vordergrund. Die jeweilige disziplinäre Sichtweise auf Organisationen und die dabei im Vordergrund stehenden Organisationsaspekte sollen folgend, anhand einer Gegenüberstellung der drei Disziplinen, diskutiert werden.

In der *Betriebswirtschaftslehre* werden zum einen organisatorische Prozesse und zum anderen organisatorische Strukturen auf der formalen Ebene von Organisation thematisiert. Dabei wird in der Fachsprache zwischen der *Ablauf-* und der *Aufbauorganisation* unterschieden: Die *Ablauforganisation* beschreibt „die räumliche, zeitliche und zielgerichtete Strukturierung von Arbeitsprozessen“ (Albrecht et al. 1994, 73). Die in der Organisation geschaffene Ordnung ermöglicht ihren Mitgliedern planbares und verlässliches Agieren in Anbindung an intern gültige Regeln zu ermöglichen. Ihre Funktion ist es demnach, dass komplexe Aufgaben arbeitsteilig und systematisch bewältigt werden können (Ostendorf, Thoma 2010, 250; Vahs 1999, 8). Die *Aufbauorganisation* kann als das Ergebnis des Organisierens bzw. organisatorischer Prozesse betrachtet werden. Sie beschreibt die Gliederung der Organisation in Subsysteme, wie Hierarchieebenen oder Arbeitsaufgaben (Albrecht et al. 1994, 55).

---

<sup>7</sup> Ursprünglich gingen die Forscher bei den Hawthorne-Untersuchungen der Frage nach, inwiefern Umweltbedingungen (bzw. Veränderungen der formalen Struktur von Organisation) auf die Arbeitsleistung, das Verhalten und die Gesundheit der Mitarbeiter Einfluss nimmt und inwieweit in diesem Zusammenhang die Produktivität der menschlichen Arbeit gesteigert werden kann. Das Ergebnis der Studie zeigte, dass trotz gleichbleibenden oder schlechter werdenden Arbeitsbedingungen, psychosoziale Faktoren die Ursache für die Verbesserung des Arbeitsverhaltens und der Leistungsergebnisse waren (=Hawthorne Effekt) (Kirchler et al. 2004, 58f).

Organisationen werden im betriebswirtschaftlichen Kontext demnach häufig als ziel- und zweckorientiert arbeitsteilig gegliedert, geplant und strukturiert beschrieben. Die Organisationsmerkmale beziehen sich auf die *formale (bewusste) Ebene* von Organisationen. Informale (unlogische, ungeordnete, unbewusste) Organisationsaspekte, wie z.B. zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb von Organisationen werden hingegen nur marginal behandelt. Der Mensch wird in erster Linie als „Humankapital“ bzw. Arbeitskraft der Organisation betrachtet und soll möglichst ökonomisch effizient eingesetzt werden (Albach 2001, 152). V. Rosenstiel, Molt und Rüttinger (1995, 23) fassen in ihrem Vergleich der „Organisationswissenschaften“ zusammen, dass aus betriebswirtschaftlicher Perspektive Fragen nach den „ökonomischen relevanten Auswirkungen organisationaler Aufbau- oder Ablaufstrukturen“ im Vordergrund stehen.

Während die Betriebswirtschaftslehre Organisation nach ökonomischen Kriterien misst, untersucht die *Organisationssoziologie* Organisation in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft. Die Fragen nach der Wirkung der Gesellschaft auf Organisationen sowie nach dem Einfluss von Organisationen auf die Gesellschaft stehen in dieser Teildisziplin im Vordergrund (Endruweit 2004, 8f). Dabei werden verschiedene Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) von Organisationen analysiert, die zwischen dem handelnden Individuum in der Organisation und der Organisationsumwelt verortet sind (Abraham, Büschges 2004, 83; Allmendinger, Hinz 2002, 10).

Soziologische Begriffsdefinitionen von Organisationen haben tendenziell einen *akteurtheoretischen* oder bzw. und einen *systemtheoretischen* Hintergrund (Schimank 2002, 29): Eine akteurtheoretische Perspektive auf Organisationen nehmen die Organisationssoziologen Abraham und Büschges (2004, 21) in ihrem Verständnis von Organisationen als „Zusammenschlüsse von Personen als Akteure“ ein. Die Autoren (ebd., 29) beschreiben Organisationen als Resultate gesellschaftlicher Entwicklungen, „in denen die Mitglieder auf ein bestimmtes Ziel [hin] miteinander kooperieren sollen (...)“.

Nach Abraham und Büschges (2004, 29-46) weisen alle Organisationen gemeinsame Merkmale auf. Sie werden von Menschen gegründet und besitzen eine formale und informale Ebene (ebd. 22). Die Autoren (2004, 29-46) betonen auch, dass es in der Soziologie vielfältige Bilder und Vorstellungen von Organisationen gibt, zu denen u.a. Organisationen als „Resultate gesellschaftlicher Entwicklung“, als „Zweckverbände“, als „Kooperationssysteme“, als „Herrschaftsinstrumente“ oder als „Lebensraum“ gehören.

Der Soziologe Endruweit (2004, 23) spricht aus einer systemtheoretischen Position von Organisation als ein „soziales System“. Ebenso wie Abraham und Büschges (2004, 29-46) stellt auch er den Menschen in der Organisation in den Mittelpunkt. Nach Endruweit (2004, 48f) schließt der soziale Organisationsaspekt mit ein, dass neben der formalen Organisationsebene besonders informale Beziehungen die Realität von Organisationen ausmachen. Auch Allmendinger und Hinz (2002, 10-20) erörtern in „Perspektiven der Organisationssoziologie“, dass das soziale System der Organisation aus „formalisierten und informellen [informalen] Handlungen und Strukturen“ besteht. Ein weiterer Organisationsaspekt, den die beiden Autoren betonen, ist die Eingliederung von Organisationen in ihre gesellschaftliche Umwelt. Allmendinger und Hinz (ebd.) beziehen sich auf das theoretische Verständnis von Organisationen als „*offene Systeme*“<sup>8</sup>. Nach diesem Organisationsverständnis existieren und agieren Organisationen nicht unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen, sondern stehen mit ihrer Umwelt in einem ständigen, wechselseitigen Austausch.

Zusammenfassend können zu den genannten ökonomischen und formalen Organisationsmerkmalen aus der Betriebswirtschaftslehre weitere Aspekte aus soziologischer Perspektive hinzugefügt werden. Der Mensch als handelnder Akteur wird als Grundbedingung für die Existenz von Organisationen verstanden. Der Einflussfaktor ‚Mensch‘ bedeutet, dass neben der formalen Organisationsebene, ebenso unlogische, ungeordnete, unbewusste Vorgänge Teil von Organisation sind. Die Wechselbeziehung zwischen Organisation und ihrer gesellschaftlichen Umwelt führt zu dem spezifisch soziologischen Verständnis von Organisation als offenes, soziales System bzw. Subsystem der Gesellschaft. Wenn aus einer dritten Perspektive - der Arbeits- und Organisationspsychologie - auf den Forschungsgegenstand der Organisation geblickt wird, kommen wieder neue Aspekte von Organisation hinzu.

Die *Arbeits-* und die *Organisationspsychologie* als Teilbereiche der Psychologie sind nah miteinander verwandt und überschneiden sich thematisch. Einige Autoren (v. Rosenstiel, Gebert 2002, 15f; Kals 2006, 4) halten daher eine klare Trennung für nicht möglich bzw. sinnvoll und sprechen von der „Arbeits- und Organisationspsychologie“, welche die Psychologie der Erwerbsarbeit in Organisationen in den Mittelpunkt stellt. Während in der Organisationssoziologie Organisation im Kontext von Gesellschaft

---

<sup>8</sup> Die Theorie der offenen Systeme geht auf *Rice und Miller* zurück (1967 zit. nach Lohmer 2004a, 14) und gilt als ein wesentlicher Bestandteil des Tavistock Group Relations Ansatz, der im nachfolgenden 3. Kapitel beschrieben wird.

untersucht wird, liegt der Fokus in der Organisationspsychologie verstärkt auf den Wechselbeziehungen zwischen den menschlichen Erlebnis- und Verhaltensweisen in Organisationen und den organisationalen Rahmenbedingungen (v. Rosenstiel et al. 1995, 21ff). Die Arbeits- und Organisationspsychologie kann somit als eine empirische Wissenschaft vom individuellen und kollektiven Erleben und Verhalten des arbeitenden Menschen in Organisationen definiert werden. In diesem Zusammenhang wird vom organisationalen Erleben und Verhalten gesprochen (ebd.; Kals 2006, 1ff). Die Arbeits- und Organisationspsychologie erscheint insgesamt als ein heterogenes Feld mit verschiedenen Themen- und Aufgabenbereichen. Sie kann jedoch grob strukturiert, wie schon die Organisationssoziologie auf drei Ebenen zusammengefasst werden: Auf der Ebene der Organisation als Gesamtsystem, auf der interaktiven Ebene und auf der intraindividuellen Ebene von Organisation.

Besonders mit den letzten beiden Ebenen, der interaktiven und intraindividuellen beschäftigt sich Schein (2006), einer der bedeutendsten Organisationspsychologen. Er schließt mit diesem Verständnis sowohl die Interaktion zwischen Organisationsmitgliedern als auch die innerpsychischen Prozesse jedes einzelnen Individuums innerhalb des gesamten Systems mit ein (Schein 2006, 32). Von diesem Verständnis ausgehend entwickelte der Organisationspsychologe eine Theorie von der „*Organisationskultur*“<sup>9</sup> (Schein 2006, 32-36). Heute wird der Organisationskulturansatz in verschiedenen Bereichen der Wissenschaft und in der Organisationsberatung angewendet.

Während Schein (ebd.) die Bedeutung des Menschen in der Organisation untersucht, beschreiben die Organisationspsychologen Kirchler, Hofmann und Meier-Pesti (2004, 14f) wiederum den Einfluss von Organisationen auf ihre Mitglieder:

„Organisationen sind zielgerichtete soziale Systeme, die ihre Mitglieder durch Zwang, Belohnung und Bestrafung oder aufgrund von Normen und Werten dazu bringen, zur Erreichung der Organisationsziele beizutragen. ... Die Struktur (der Organisation) legt nicht nur Handlungsabläufe fest, sondern bestimmt auch die Art der Entscheidungsfindung und Beziehungen zwischen den Organisationsmitgliedern.“

Autoren, u.a. Schein sowie Kirchler, Hofmann und Meier-Pesti stellen die Wechselwirkung zwischen Organisationen und dem Erleben und Verhalten von Organisati-

---

<sup>9</sup> Neben den *unausgesprochenen, gemeinsamen Annahmen* lässt sich eine Organisationskultur nach Schein (2006, 32-36) ebenso in *öffentliche propagierte Werte* und *Artefakte* einer Organisation gliedern, wobei die *unausgesprochenen, gemeinsamen Annahmen* „die Essenz der Unternehmenskultur“ (ebd. 35) bilden und sich in den öffentlich propagierten Werten und Artefakten einer Organisation zeigen (Kirchler et al. 2004, 152).

onsmitgliedern in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung und wählen damit eine charakteristisch psychologische Herangehensweise.

Bei einem gegenüberstellenden Vergleich der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und der -psychologie können trotz des gemeinsamen Forschungsgegenstandes der Organisation spezifische disziplinäre Unterschiede im Forschungsinteresse und Verständnis von Organisation festgemacht werden: Während in der Betriebswirtschaftslehre formale, zweckrationale und ökonomische Organisationsaspekte von Interesse sind, denkt die Organisationssoziologie den Einfluss der Gesellschaft bzw. die Rolle des Menschen für die Organisation mit. Der Mensch wird nicht länger nur als Arbeitskraft oder ‚Humankapital‘ definiert, sondern als sozial- interagierendes Individuum verstanden. Nach diesem Verständnis werden Organisationen als soziale Systeme gesehen. Der soziale menschliche Anteil von Organisation schließt mit ein, dass Organisationsrealität erst dann erfasst werden kann, wenn informale, unbewusste irrationale Organisationsvorgänge mitgedacht werden. Der informalen Organisationsebene widmet sich vor allem die Organisationspsychologie. Das menschliche Erleben und Verhalten sowie zwischenmenschliche Beziehungen in Organisation rücken hier in den Mittelpunkt. Auf den Menschen mit seinen zwischenmenschlichen Beziehungen legt ebenfalls die Bildungswissenschaft ihren zentralen Fokus.

## **2.2 Bildungswissenschaft im Organisationsfeld und ihr Fokus auf Bildungseinrichtungen**

Bildungswissenschaftler (Klee 2009; Lederer 2005; Peter 1973), die das Phänomen von Organisation thematisieren, arbeiten in den verschiedensten pädagogischen Feldern, wie u.a. der Aus- und Weiterbildungsforschung, dem Bildungsmanagement, der Schulpädagogik, der psychoanalytischen Pädagogik und der Beratung. Im Vergleich zu den ‚klassischen‘ Organisationswissenschaften, wie der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und -psychologie besteht in der Bildungswissenschaft gegenwärtig keine spezifische Teildisziplin ‚Organisationspädagogik‘. Organisationale Fragen werden stattdessen meist als Grundlage für weiterführende pädagogische Forschungsinteressen aufgegriffen. Publizierende Bildungswissenschaftler (ebd.) lehnen sich dafür in ihrem Organisationsverständnis an Theorien der genannten Organisationswissenschaften an.

Schon Anfang der 70er Jahre beschäftigte sich die Erziehungswissenschaftlerin Peter (1973, 28) mit der Bedeutung des Organisationsbegriffs für die Pädagogik. Auf der

Grundlage von frühen soziologischen Arbeiten u.a. von Mayntz (1969, 761 zit. n. Peter 1973, 27f) versuchte Peter sich einer spezifisch pädagogischen Theorie von der „Schule als soziale Organisation“ anzunähern. In ihrer publizierten Dissertation beschreibt sie Organisationen als „wirkliche[s] Gebilde, die einerseits bewusst, also geplant und zweckgerichtet organisiert werden, gleichzeitig aber auch unbewusste, ungeplante Prozesse und Strukturmerkmale“ aufweisen (Peter 1973, 28). Ebenso wie Peter verweist der Erziehungswissenschaftler Lederer (2005, 58) darauf, dass Organisationen mehr als rein rational geplante „Zweckgemeinschaften“ sind. Sie können, so Lederer (ebd.) unter pädagogischen Gesichtspunkten als „Sinngemeinschaft(en) mit übergeordneten Zielsetzungen“ verstanden werden, in der das „Miteinander der Mitarbeiter“ eine zentrale Rolle spielt. Lederer kritisiert am Organisationsverständnis der Wirtschaft, dass fast ausschließlich formale, ökonomische Aspekte Beachtung finden. Unter Einbezug des Individuums und der sozial agierenden Gruppe versucht er das ökonomische Verständnis von Organisation als Zweckgemeinschaft um ein pädagogisches Verständnis von Organisation als soziale Sinngemeinschaft zu erweitern.

Peter (1973, 28) und Lederer (2005, 58) machen beide deutlich, dass ein bildungswissenschaftliches Organisationsverständnis mehr als die formale zweckrational strukturierte Organisationsebene umfassen muss. Während Peter auf informal unbewusst ablaufende Organisationsaspekte aufmerksam macht, bringt Lederer die soziale Komponente des Menschen in sein Organisationsverständnis mit ein. Als eine dritte Komponente wird von Klee (2009, 643) die klassisch soziologische Annahme berücksichtigt, dass Organisationen mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt in Verbindung stehen. Sie definiert Organisation „als funktionales, soziales System, welches eingebettet in einen kulturellen Kontext eine Funktion in der Gesellschaft übernimmt“. In Anlehnung an die Erkenntnisse der eben genannten Bildungswissenschaftler kann Organisation sowohl als hochkomplexes, soziales als auch als offenes System verstanden werden, das sich neben ihrer formalen Ebene insbesondere durch ihre informalen Abläufe auszeichnet. Bildungswissenschaftler, wie u.a. Lederer (2005), Klee (2009) und Peter (1973) haben trotz unterschiedlicher pädagogischer Forschungsbereiche eines gemeinsam: Sie werden im Zuge ihrer Forschungstätigkeit mit Organisationen des Bildungsbereiches konfrontiert.

Ob schul- oder heilpädagogische Fragen, Untersuchungen im Bildungsmanagement oder der Weiterbildungsforschung, Bildungseinrichtungen als eine besondere Form von Organisation sind in der Bildungswissenschaft allgegenwärtig. Seit den 90er Jah-

ren sind alle Ebenen des Bildungssystems mit Reformen und Debatten über Wirksamkeit, Wettbewerb und Qualität in Bildungseinrichtungen ausgesetzt. Dies hat nach Klee (2009, 637) und Röbbken (2008, 54) zu einem wachsenden bildungswissenschaftlichen Forschungsinteresse an Organisationen des Bildungsbereiches geführt. Vergangene Publikationen der Pädagogik (Klee 2009; Peter 1973; Röbbken 2008) beziehen sich daher in den meisten Fällen auf Organisationen des Bildungsbereichs. So versucht Peter (1973) eine pädagogische Theorie von Schule zu entwickeln; Klee (2009) diskutiert im „Handwörterbuch der Erziehungswissenschaft“ den Organisationsbegriff im Hinblick auf seine Bedeutung für Bildungseinrichtungen. Zu diesem Zweck werden Organisationstheorien, Konzepte und Modelle, die ihren Ursprung u.a. in der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und -psychologie haben, von Bildungswissenschaftlern herangezogen, nach eigenen pädagogischen Gesichtspunkten adaptiert und auf Bildungseinrichtungen übertragen. Dazu gehören die Theorien der *lose gekoppelten Systeme* (Weick 2009), des *Neo-Institutionalismus* (Meyer, Rowan 2009) und der *lernenden Organisationen* (Argyris, Schön 1999).

Die Interpretation von Bildungseinrichtungen als *lose gekoppelte Systeme* geht auf Weick (1976 zit. n. Weick 2009, 85) zurück und verweist auf die spezifische Organisationsstruktur dieser Einrichtungen. Organisationen mit einem lose gekoppelten System zeichnen sich durch ihre „schwer steuerbaren und damit nur lose miteinander gekoppelten Ziele, Arbeitsprozesse und Ergebnisse“ aus (Röbbken 2008, 32). Mitglieder solcher Organisationen operieren in verschiedenen Arbeitsbereichen relativ unabhängig voneinander, obwohl sie gleichzeitig in einer Beziehung zueinander stehen. Auch Bildungseinrichtungen funktionieren auf diese Weise. So gehen z.B. Stadtschulräte, Inspektoren, Direktoren und Lehrer relativ selbständig verschiedenen Arbeitsaufgaben nach und verfolgen dabei unterschiedliche Ziele. Aber auch die in Bildungseinrichtungen lernenden Individuen tragen dazu bei, dass verschiedene Motive, Ziele, Arbeits- und Bildungsprozesse und Ergebnisse nebeneinander bestehen. Die komplexen Strukturen und Prozesse von Organisationen des Bildungsbereiches stellen Bildungswissenschaftler vor große Herausforderungen. Ergebnisse von Bildungseinrichtungen können nur begrenzt vorhergesehen und daher auf den Verlauf von Arbeits- und Bildungsprozessen nur begrenzt Einfluss genommen werden. Dass Organisationen des Bildungsbereichs in diesem Zusammenhang als sozial und formal besonders komplexe Systeme beschrieben werden, wird nicht nur in der Bezugstheorie der „losen Koppelung“ (Weick 1976 zit. n. Weick 2009, 85) sichtbar, sondern ebenso in *neo-*

*institutionalistischen Theorien* (Meyer, Rowan 1977 zit. n. Meyer, Rowan 2009, 28-56).

Das Besondere an *neo-institutionalistischen Theorien*, die ihren Ursprung in der Soziologie haben, ist laut Meyer und Rowan (ebd.), dass sich Organisationen nach kulturell-gesellschaftlich sozialisierten Erwartungen, Normen und Denkstilen richten müssen, um bestehen zu können. Mit Verbreitung dieser Theorien in der Organisationssoziologie begann auch die Bildungswissenschaft verstärkt den Einfluss der Umwelt auf Bildungseinrichtungen und auf die in ihr stattfindenden Bildungsprozesse einzubeziehen. In aktuellen Publikationen (Dietrich, Herr 2004; Hanft 2008; Klee 2009; Röbbken 2008) beschreiben Bildungswissenschaftler Bildungseinrichtungen nicht mehr als von ihrer Umwelt isoliert. Sie werden, wie Organisationen anderer Bereiche in Verbindung mit gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen betrachtet. Gegenstand bildungswissenschaftlicher Kritik ist aber auch, dass Organisationen in neo-institutionalistischen Theorien als rein passive Gebilde beschrieben werden, die sich hauptsächlich an externe Vorschriften und sozialen Normen anpassen, um in der Gesellschaft überleben zu können (Hanft 2008, 70f; Röbbken 2008, 25). Die Etablierung neo-institutionalistischer Organisationstheorien in der Bildungswissenschaft und dem darin implizierten Wissen um die enge Wechselbeziehung zwischen Bildungseinrichtungen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt stellen Bildungswissenschaftler wieder vor neue Herausforderungen. Gesellschaftliche Ansprüche, bildungspolitische Aufträge, sowie wirtschaftliche Erwartungen an Bildungseinrichtungen verändern sich in unserer flexibilisierten, globalisierten Gesellschaft kontinuierlich (Röbbken 2008, 54). Fragen nach stärkerer Autonomisierung, Leistungsevaluierung und Wettbewerbsfähigkeit von Bildungseinrichtungen basieren auf theoretischen Annahmen des *organisationalen Lernens*, diese Argyris und Schön in ihrem Werk „die lernende Organisation“ (1999) darstellen.

Organisationen müssen nach dem Verständnis des *organisationalen Lernens* aus Erfahrung und in Austausch mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt lernen, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Sie können nicht unabhängig von den sich laufend verändernden Umweltbedingungen agieren. Die Begriffe der *lernenden Organisation* oder des *organisationalen Lernens* stammen ursprünglich aus der Betriebswirtschaft und bekommen aus pädagogischer Perspektive eine eigene Bedeutung:

„In der Pädagogik wird organisationales Lernen [hingegen] als Hinweis auf die in Organisationen stattfindenden Prozesse des individuellen und



sozialen Lernens (...) begriffen. (...) Organisationales lernen bezeichnet in dieser Sicht ein Resultat von individuellen und sozialen, expliziten wie impliziten Lernprozessen in Organisationen“ (Dollhausen 2007, 3f).

Der bildungswissenschaftliche Fokus in der Theorie der lernenden Organisation liegt daher auf dem Verhältnis von individuellen, kollektiven und organisationalen Lernprozessen. Nach Klee (2009, 647) sind Konzepte aus dem Wirtschaftsbereich, wie das organisationale Lernen, im Bildungsbereich noch nicht ausreichend erforscht. Trotzdem beschäftigen sich aktuelle Publikationen (Dollhausen 2007; Klee 2009; Leidlmayer 2001) zunehmend mit der Frage, welche Rolle der Organisation für das individuelle und kollektive Lernen zukommt. Autoren, wie Leidlmayer (2001) mit „Schulen auf dem Weg zur Lernenden Organisation“, richten sich fast ausschließlich an Organisationen des Bildungsbereiches.

An diesem bildungswissenschaftlichen Umgang mit Organisationstheorien üben einzelne Autoren (Geißler 2000, 1f; Kuper 2001 zit. n. Dollhausen 2007, 2) Kritik. Kupers Ansicht nach (ebd.) reduzieren sich diese Aktivitäten auf „Vermutungen über Beziehungsweise Abträglichkeit von Organisationen für das pädagogische Handeln“. Laut Geißler (2000, 1f) beschränkt sich die Bildungswissenschaft in der Organisationsforschung in zweierlei Hinsicht. Einerseits fehlt es an spezifisch bildungswissenschaftlichen Organisationstheorien, die sich von Theorien der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und -psychologie abgrenzen. Andererseits beziehen sich vergangene Untersuchungen und Publikationen meist auf Organisationen des Bildungsbereiches. Die Gültigkeit und Relevanz bildungswissenschaftlicher Theorien für das breite Organisationsfeld wird hingegen wenig diskutiert. Geißler (ebd.) plädiert daher für die Einführung einer neuen bildungswissenschaftlichen Teildisziplin, „Organisationspädagogik“, in der sich dem Organisationsgegenstand aus spezifisch bildungswissenschaftlicher Perspektive genähert werden soll. Den Kernbereich einer solchen Organisationspädagogik findet Geißler (2000, 45) im „Lernen von Organisationen“ oder näher „im Lernen in Organisation, das seinerseits immer ein Lernen für die jeweilige Organisation ist“.

Zusammenfassend kann gegenwärtig ein zunehmender bildungswissenschaftlicher Diskurs über den Gegenstand der Organisation bemerkt werden, wobei sich pädagogische Forschungsinteressen und Publikationen häufig an Organisationen des Bildungsbereiches richten. Aufgrund des Mangels an spezifisch pädagogischen Organisationstheorien beziehen sich Bildungswissenschaftler, die in den verschiedensten pädagogi-

schen Forschungsbereichen tätig sind, u.a. auf Theorien der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und der -psychologie. Aktuell publizierende Autoren, wie Dollhausen (2007), Geißler (2000) und Klee (2009) sprechen sich für die Etablierung eines neuen bildungswissenschaftlichen Teilbereiches, einer sog. „Organisationspädagogik“<sup>10</sup>, aus. Eine spezifisch bildungswissenschaftliche Perspektive auf das Organisationsphänomen soll die Lücke in der disziplinär weitgestreuten Organisationsforschung schließen. Der zentrale Gegenstand einer zukünftigen Organisationspädagogik könnte den Autoren zufolge in der Theorie des organisationalen Lernens gefunden werden. Primäres pädagogisches Interesse gilt hier den Wechselbedingungen von individuellen, kollektiven und organisationalen Lernprozessen. Aber auch wie organisationales Lernen unterstützt und gefördert werden kann sind spezifisch organisationspädagogische Fragen (Geißler 2000, 45; Merckens 2006, 63). Wenngleich die Bildungswissenschaft im disziplinären Vergleich mit Betriebswirtschaftslehre, Organisationssoziologie und -psychologie in der Entwicklung allgemeingültiger Organisationstheorien das Schlusslicht bildet, ist sie doch Experte für Organisationen des Bildungsbereiches.

### **2.3 Das Besondere von Bildungseinrichtungen**

Der Versuch Organisationen des Bildungsbereiches zu charakterisieren, birgt ebenso Probleme in sich, wie die Suche nach einem allgemeinen, einheitlichen Organisationsverständnis. Auch Bildungseinrichtungen werden in der Literatur unterschiedlich beschrieben. Als kleinster gemeinsamer Nenner können sie als „die Gesamtheit aller Einrichtungen und Veranstaltungen, die der Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen“ definiert werden (Schaub, Zenke 2007, 113). Unter Berücksichtigung der zuvor beschriebenen Theorien (2.2.) der *lose gekoppelten Systeme*, des *Neo-Institutionalismus* und des *organisationalen Lernens* werden Aspekte von Bildungseinrichtungen sichtbar, die sich von anderen Organisationen wie z.B. einer Fabrik abgrenzen. Bildungswissenschaftler (Hanft, 2008, 66-69; Rübken 2008, 16-19) versuchen Charakteristika von Bildungseinrichtungen herauszuarbeiten und zugleich das Gemeinsame mit Organisationen anderer Bereiche nicht auszuschließen. Die Merkmale der *externen Verwundbarkeit*, der *Zielunklarheit* und des *menschenorientierten Arbeitens* bilden das Besondere von pädagogischen Organisationen und werden im folgenden Unterkapitel beschrieben. Für die Autorinnen liegt in diesen Organisati-

---

<sup>10</sup>Die deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften hat eine Kommission ‚Organisationspädagogik‘ gegründet, im Rahmen derer Tagungen und Vorträge stattfinden (DGfE, <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html>).

onsmerkmalen eine besondere Relevanz, da diese die Aufgabenerfüllung in Bildungseinrichtungen beeinflussen können.

Wie im vorherigen Unterkapitel (2.2.) beschrieben versteht Klee (2009, 642), basierend auf einem Verständnis des Neo-Institutionalismus, Bildungseinrichtungen als Teil der Gesellschaft, welche sich in einem ständigen Austausch mit ihrer Außenwelt befinden. Pädagogische Organisationen werden unter jenem Verständnis nicht als von der Gesellschaft getrennt wahrgenommen. Sie unterliegen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen. Veränderte Umweltbedingungen implizieren neue Anforderungen und Erwartungen an Bildungseinrichtungen. Immer wieder stehen sie vor der Herausforderung, sich an die neuen Bedingungen der Umwelt anzugleichen und werden „von einer kritischen Öffentlichkeit dauerhaft überprüft, ob die angenommenen Leistungen den Erwartungen und Bedürfnissen der Umwelt entsprechen“ (Hanft 2008, 69). Bildungseinrichtungen sind in diesem Zusammenhang einem ständigen gesellschaftlichen Anpassungsdruck ausgesetzt und werden in der Literatur (Hanft 2008, 69; Rübken 2008, 18) oftmals als „*extern verwundbar*“ beschrieben.

Vielfältige, gesellschaftliche Erwartungen an Bildungseinrichtungen haben zur Folge, dass neben organisationsinternen Zielen ständig neue Ziele aus der Umwelt an sie herangetragen werden (Rübken 2008, 16). Bildungseinrichtungen müssen viele verschiedene Ziele und Zwecke gleichzeitig verfolgen, die oftmals unklar definiert sind und sich auf verschiedene Zielgruppen beziehen. Nach Rübken (ebd.) sind diese u.a. guter Unterricht, Menschenbildung, Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe, Lösung von sozialen Problemen und Vorbereitung für den Arbeitsmarkt. Auf die Vielfalt von Zielen in pädagogischen Einrichtungen verweisen ebenso Dietrich und Herr (2004, 25). Bildungseinrichtungen sollen sich neben der Orientierung an individuellen Bedürfnissen und Interessen des Einzelnen, auch der Vermittlung von kulturellem Wissen widmen und stets die Bedarfslage des Arbeitsmarktes mitdenken (ebd.). Eine klare Zielformulierung fällt Bildungseinrichtungen eindeutig schwerer als anderen Organisationen. Dieses Phänomen von pädagogischen Organisationen wird in der Literatur (Dietrich, Herr 2004, 25; Hanft 2008, 67; Rübken 2008, 16) neben der *externen Verwundbarkeit* als eine weitere Besonderheit von Bildungseinrichtungen beschrieben und von den Autorinnen mit dem Begriff der *Zielunklarheit* zusammengefasst. Das selbstständige Arbeiten von Pädagogen begünstigt, dass in Bildungseinrichtungen neben ‚arbeitspezifischen Zielen‘ auch ‚persönliche Ziele‘, wie bspw. die Erfüllung einer

Autoritätsrolle, verfolgt werden (Baldrige et al. 1977, 128-131 zit. n. Hanft 2008, 67). Wie die professionell tätigen Pädagogen bringen zusätzlich auch die in Bildungseinrichtungen lernenden Individuen eigene Ziele und Motive in die Bildungseinrichtung mit.

Damit die in Bildungseinrichtungen vielfältig existierenden Ziele erreicht werden können, ist es erforderlich die dafür benötigten pädagogischen Arbeitsprozesse in Gang zu setzen. Mit dem Hintergrundverständnis von Bildungseinrichtung „als loses gekoppeltes System“ (Weick 2009, 85-109) werden die verschiedenen Aufgabenbereiche im Bildungswesen als nur indirekt miteinander verbunden bzw. „nur lose miteinander gekoppelt“ beschrieben (Röbken 2008, 32). Ein Direktor einer Schule hat beispielsweise andere Aufgaben zu erfüllen wie eine Klassenlehrerin selbiger Schule. *Die Arbeit mit Menschen* haben jedoch alle Bereiche einer pädagogischen Organisation gemeinsam. Nach Baldrige (1977, 128-131 zit. n. Hanft 2008, 67) werden sie in diesem Zusammenhang als „people – processing (people-processing) organizations“ bezeichnet. Es handelt sich bei Bildungseinrichtungen also um Organisationen, die verschiedene Personengruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) mit ihren individuellen Bedürfnissen aus der Umwelt aufnehmen und ihre Arbeit in einem gemeinsamen Prozess mit ihnen gestalten. Ebenso das Produkt von Bildungseinrichtungen, „das gelungene Lernen“, entsteht in Zusammenarbeit von Lernenden und Lehrenden und nicht unabhängig von ihnen (v. Rein 2007, 20). Schüler, ihre Eltern, Studenten u.a. haben einen entscheidenden Einfluss auf die Entscheidungsstrukturen von Bildungseinrichtungen (ebd.). Durch das ständige Arbeiten mit Menschen sind Pädagogen verschiedensten Bedürfnissen ihrer Klienten ausgesetzt. Individuelle Bedürfnisse bedeuten gleichzeitig, dass individuelle Arbeitsmethoden benötigt werden. Wie Arbeitsschritte in solchen Organisationen strukturiert werden sollen, oder welche Arbeitsmethoden zu welchen Erfolgen führen, kann daher nicht unreflektiert und eindeutig vorhergesagt werden (Baldrige et al. 1977, 128-131 zit. n. Hanft 2008, 68). V. Rein (2007, 21) schreibt in diesem Zusammenhang über eine „individuelle Arbeit bei gleichzeitiger kollektiver Verantwortung“. Verglichen mit der Arbeit in Bildungseinrichtungen lassen sich keine anderen Organisationen beschreiben, die in ihrer Arbeit so individualisiert sind und gleichzeitig einer gesellschaftstragenden, kollektiven Verantwortung nachkommen müssen (ebd.). Das *menschenorientierte Arbeiten* in Bildungseinrichtungen zeigt somit ein drittes Merkmal von Organisationen des Bildungsbereiches auf. Nach v. Rein (2007, 21) können alle soeben beschriebenen Merkmale in manchen Fällen auch auf

andere Organisationen übertragen werden. In solch einer Kombination und Ausprägung sind sie jedoch nur im Bildungsbereich vorzufinden und bilden das Besondere dieser Einrichtungen.

Durch die spezifischen Merkmale von Bildungseinrichtungen, *ihre externe Verwundbarkeit, Zielunklarheit und ihr menschenorientiertes Arbeiten* kann daraufhin hingewiesen werden, dass es sich um besonders komplexe, soziale und formale Organisationen handelt. Einerseits verfügen Organisationen des Bildungsbereiches über eine Bürokratie und hierarchische Ebenen sowie Arbeitsteilung nach zweckorientierten Kriterien. Andererseits verfolgen sie spezifische, *vage formulierte Ziele* in Bildung und Forschung. Sie erhalten gleichzeitig immer auch einen *gesellschaftlichen Auftrag* und kennzeichnen sich zuletzt trotzdem durch ihre *relative Autonomie bzw. Individualität* von Organisation und Mitglieder aus. Bildungseinrichtungen fallen auch durch ihre unterschiedlichen Gegenstandsbereiche (u.a. Lehre, Forschung, Ausbildung, Beratung) auf. Als Funktionssystem der Gesellschaft sind sie mit gesellschaftlichen Entwicklungen verknüpft (Klee 2009, 642f). Sowohl der ständige Austausch mit der Außenwelt als auch die Zielunklarheit und spezifisch individualisierte Arbeit in Bildungseinrichtungen führen zu „ein(en) höherer(n) Grad an Aufgabenunsicherheit“ (Baldrige et al. 1977, 128-131 zit. n. Hanft 2008, 67) bei Pädagogen. Durch Unsicherheiten in der eigentlichen Arbeitsaufgabe können Konflikte und Ängste bei den professionell tätigen Mitgliedern von pädagogischen Organisationen entstehen. Der zentrale Fokus der vorliegenden Arbeit liegt im Erforschen dieser aufgabenbezogenen Ängste sowie in der Frage, wie innerhalb von Bildungseinrichtungen mit diesen angstbesetzten Gefühlen umgegangen wird.

## **2.4 Fazit**

Organisationen werden in der Organisationssoziologie und -psychologie nicht mehr nur, wie in der Betriebswirtschaftslehre üblich, als ziel- und zweckbezogene Einheiten mit einer arbeitsteiligen Gliederung verstanden. Neben dieser formalen Ebene werden ebenso die informalen, unbewussten Aspekte einer Organisation bedeutsam. Gleichzeitig rücken sie den Menschen in der Organisation in den Vordergrund. Dieser wird in ihrem Verständnis nicht nur mehr als ‚Humankapital‘ gesehen, sondern als ‚handelnder Akteur‘ bzw. als ein sozial- interagierendes Individuum. Organisation wird als ein soziales System verstanden. Während der Fokus in der Organisationspsychologie vor allem auf die Wechselwirkung zwischen menschlichen Verhalten, Erleben und dem

organisationalen Rahmen gelegt ist, wird bei der Organisationssoziologie das Verhältnis von Organisation und Gesellschaft bedeutsam. Sie gehen in diesem Sinne von einem Verständnis von Organisation als ein offenes System aus. Diese gemeinsamen Merkmale von Organisationen, die vorwiegend aus der organisationssoziologischen und –psychologischen Literatur (Abraham, Büschges 2004; Endruweit 2004; v. Rosenstiel et al. 1995) hervorgehen, können auf Bildungseinrichtungen übertragen werden. Die Autorinnen verstehen daher Bildungseinrichtungen als komplexe, soziale und offene Systeme, die neben einer formalen besonders durch ihre informale Ebene geprägt sind.

Den Mittelpunkt der Arbeit in Bildungseinrichtungen bildet der Mensch. Die Orientierung an seinen individuellen Bedürfnissen zeigt einen besonderen Teil der pädagogischen Arbeit auf. Soziale Aspekte, wie menschliche Verhaltensweisen, individuelle Ziele und Wertvorstellungen rücken in den Vordergrund. Erst durch das gemeinsame Kooperieren von Lehrenden und Klienten (u.a. Kleinkind, Schüler, Student) können diese Organisationen bestehen und ihr Ziel des ‚gelungenen Lernens‘ erreichen.

Rückblickend auf dieses Kapitel wird der Schluss gezogen, dass sich aus der Theorie der offenen Systeme, der sozialen Systeme und der lose gekoppelten Systeme drei besondere Aspekte für Bildungseinrichtungen ableiten lassen. Die Arbeit in Bildungseinrichtungen kann immer als menschenorientiert verstanden werden. Durch den ständigen gesellschaftlichen Einfluss gelten sie als extern verwundbare Einrichtungen. Organisationen des Bildungsbereiches müssen immer mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen, um gesellschaftlichen, organisationsinternen und persönlichen Erwartungen zu entsprechen. Die daraus entstehende Zielunklarheit stellt gemeinsam mit den anderen beschriebenen Merkmalen Pädagogen in ihrer professionellen Tätigkeit vor große Herausforderungen. Aus jenen beruflichen Herausforderungen können in weiterer Folge aufgabenbezogene Ängste entstehen, die im nachfolgenden dritten Kapitel näher diskutiert werden.

### 3 Ängste in Organisationen – Ein unumgängliches Phänomen?

Aus dem vorangegangenen Kapitel geht hervor, dass Organisationen sowohl aus formalen, sichtbaren Organisationsstrukturen und -abläufen als auch aus informalen, unbewussten Organisationsdynamiken bestehen. Widmete sich eine psychoanalytische Betrachtung von Organisationen bisher vorwiegend den unbewussten Aspekten, erweiterte sich gegenwärtig diese Betrachtungsweise um den Aspekt der strukturellen, formalen Bedingungen (Lohmer 2006, 74). Dadurch kann aufgezeigt werden, wie Störungen in Strukturen und Abläufen einer Organisation zu Konflikten und Ängsten bei Organisationsmitgliedern führen können. Vor allem strukturelle Mängel, wie unzureichende Klärung der Arbeitsaufgaben und diffuse Zuständigkeiten innerhalb der Hierarchie, stellen für Mitarbeiter Herausforderungen dar, die in Folge zu Machtkämpfen, Verlust der Arbeitsmoral als auch zu Ängsten führen können.

Ängste entstehen laut Lohmer (2004c, 320f) aus schmerzhaften Erfahrungen und Gefühlen, die aufgrund ihres zu bedrohlichen Charakters für eine Person nicht mehr ausgehalten werden können. Aus diesem Grund werden sie ins Unbewusste verschoben, wo sie sich in Form von Träumen, Fehlleistungen und Ängsten zeigen. In diesem Zusammenhang wird dem Unbewussten eine Schutzfunktion zugeschrieben, die sowohl bei Individuen als auch bei Gruppen und Organisationen auftreten kann.

„Das Unbewusste in Organisationen meint hier, dass nicht die Organisation an sich ein Unbewusstes hat, sondern die Beteiligten einer Organisation auf Gruppen- und Subgruppenebene ihr individuelles Unbewusstes innerhalb einer Organisation verbinden und vernetzen“ (Lohmer 2006, 67f).

So laufen in Organisationen Angstprozesse sowohl auf der individuellen unbewussten Ebene als auch auf der Gruppen- und Subgruppenebene ab, wodurch Mitglieder zusätzlich zu ihren individuellen Ängsten mit neuen Angstformen konfrontiert sind, die aus der Arbeit in Organisationen entstehen. Im folgenden 3. Kapitel soll zunächst ein theoretisches Verständnis für aufgabenbezogene Ängste in Organisationen dargelegt werden, damit dem Forschungsanliegen der vorliegenden Diplomarbeit, *Wie gehen pädagogische Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, mit ihren aufgabenbezogenen Ängsten um?*, nachgegangen werden kann. In einem *ersten Unterkapitel* (3.1.) soll ein grundlegendes psychoanalytisches Verständnis von Angst dargelegt werden. Auf dem ersten psychoanalytischen Angstverständnis von Sigmund Freud (1926) aufbauend werden grundlegende Angsttheorien von Mela-

nie Klein (1935; 1946) beschrieben. Ihre Theorien von der paranoid-schizoiden und depressiven Position bilden die Grundlage für ein Verständnis von psychodynamischen Prozessen in Konfliktsituationen von Organisationen, welche in einem *zweiten Unterkapitel* (3.2.) thematisiert werden. Anschließend (3.3.) werden jene Ängste diskutiert, die aus der Arbeit in Organisationen entstehen können, sowie diesbezügliche Konzepte vorgestellt. Die wesentlichen Aspekte des dritten Kapitels werden in einem *Fazit* (3.4.) zusammengefasst.

### **3.1 Psychoanalytisches Verständnis von Angst**

Begibt man sich gegenwärtig auf die Suche nach dem Thema *Angst*, wird man von populär wissenschaftlicher bis hin zu fachlich psychoanalytischer Literatur eine Reihe an unterschiedlichen Artikeln und Diskussionen finden. Angst ist ein unlustvoller Affekt, der jedem Menschen bekannt ist und der das tägliche Handeln und das Bewältigen von Aufgaben beeinflusst bzw. einschränkt (Eicke 1976, 515). Seit den Anfängen der Psychoanalyse wird Angst in den Mittelpunkt des psychoanalytischen Interesses gerückt (sei es im Bereich der klinischen Forschung, der Praxis oder als Gegenstand der Theorienbildung, vorwiegend als Entstehungsbedingung allen neurotischen Erlebens) (Rüger 1984, 9).

Trotz des großen Interesses an Konzepten zu Angst und der ständigen Konfrontation mit Angstprozessen im alltäglichen Leben, bleibt es ein Phänomen, das nicht einfach begrifflich zu erfassen ist, da es nicht mit den Sinnen erfasst werden kann (Eicke 1976, 515). Um Angst dennoch zu verstehen, hat sich laut Eicke (ebd.) Sigmund Freuds Verständnis der *Signalangst*<sup>11</sup> als hilfreich erwiesen. In diesem Zusammenhang ist „Angst (...) eine unangenehme Gefühlsqualität, bei der einem Menschen mehr oder minder stark bewusst wird, dass sich ihm eine irgendwie geartete Gefahr anzeigt“ (Eicke 1976, 517). Oftmals geht das Erleben von Angst mit körperlichen Symptomen wie Magenkrämpfen, Zittern, Schwitzen oder Herzrasen einher. Angst wird in diesem Zusammenhang auch als *psychosomatischer Vorgang* bezeichnet.

Die ersten psychoanalytischen Angsttheorien gehen auf Sigmund Freud (1926) zurück und werden in einem ersten Teil (3.1.1.) kurz dargestellt. Sie werden als 'Vorläufer' und theoretischer Ausgangspunkt für nachfolgende psychoanalytische Arbeiten zu Angst verstanden. So führt bspw. Melanie Klein den Gedanken von Freud (1926) in ihrem Verständnis zu Angst (1935; 1946) zunächst weiter und kommt dabei zu neuen,

---

<sup>11</sup>Auf die Form der Signalangst von S. Freud wird in einem späteren Unterkapitel näher eingegangen.



teilweise konträren Ansichten, die in einem zweiten Teil (3.1.2.) näher diskutiert werden. Ihre Arbeiten dienen als theoretisches Hintergrundwissen für das Verständnis von Angstsituationen bei Organisationsmitgliedern. Gemeinsam ist beiden Zugängen das Verständnis einer *Grundangst*, die in der Fachliteratur (Freud 1926, 167) auch als *Urangst* beschrieben wird. Diese ist laut Pühl (1988, 60) die Angst, „die jeden Menschen existentiell bedroht“. Freud spricht in diesem Zusammenhang von einer *Kastrationsangst* und Klein von der *Angst vor Vernichtung bzw. Verfolgungsangst*<sup>12</sup>.

### 3.1.1 Angst bei Sigmund Freud (1926)

In seiner Schrift „Hemmung, Symptom und Angst“ (1926) beschreibt Freud als erster Psychoanalytiker das Phänomen der Angst und fasst seine Erkenntnisse in zwei Angsttheorien von 1895 und 1926 zusammen. In seiner ersten Angsttheorie wird als Quelle der Angst die menschliche Libido angenommen. Die „Libido, die unbefriedigt bleiben muss, wird verdrängt und als Folge des Verdrängungsvorganges entsteht Angst“ (Pühl 1988, 62). Zu diesem Zeitpunkt geht man von keiner Grundangst aus, die jeder Mensch besitzt, sondern Angst entsteht hier sekundär als Folge eines Abwehrprozesses. Die Spannungen und innerpsychischen Konflikte, die sich hierbei bilden, liegen im Menschen selbst und nicht in einem äußeren Geschehen. Somit ist für das Entstehen der Angst keine äußere Gegebenheit verantwortlich. Es handelt sich nach Freud (1926, 197) um eine *neurotische Angst*; die Angst vor einer Gefahr, die wir nicht bewusst kennen (Triebgefahr).

Im Widerspruch mit seiner ersten Angsttheorie stehen die Erkenntnisse aus einem seiner bekanntesten Fallbeispiele, dem „kleine Hans“<sup>13</sup> (Freud 1926, 137). Freud kommt zu neuen Ansichten, welche die Basis für die zweite Angsttheorie (1926) bilden. Von seinem Strukturmodell<sup>14</sup> ausgehend sieht Freud ab diesem Zeitpunkt nicht mehr die menschliche Libido als Ursprung der Angst, sondern schreibt dem Ich eine besondere Bedeutung zu. Das Ich wird zum zentralen Ort der Angst.

---

<sup>12</sup>Auf beide Angstformen wird später in 3.1.1. und 3.1.2. noch näher eingegangen.

<sup>13</sup>Das Fallbeispiel vom „kleinen Hans“ handelt von einem Jungen, der aufgrund der Angst vor einem Pferd gebissen zu werden es nicht wagt die Straße zu betreten. Seine Tierphobie stellt nach Freud (1926, 129-137) einen Versuch zur Lösung des Ödipuskonfliktes dar: Die Aggression gegenüber dem Vater wird in Aggression des Vaters auf den Sohn umgewandelt, was sich symbolhaft in Form von ‚beißen‘ (des Pferdes) zeigt. Die Kastrationsangst verursacht hier den Prozess der Verdrängung, was im Gegensatz zur ersten Angsttheorie von Freud steht (Freud 1926, 129-137).

<sup>14</sup>In dem Jahr 1923 entwickelte Freud sein Strukturmodell weiter und teilt den psychischen Apparat in Es, Ich und Über-Ich ein (Pühl 1988, 63).

„Die Angst ist ein Affektzustand, der natürlich nur vom Ich verspürt werden kann. Das Es kann nicht Angst haben wie das Ich, es ist keine Organisation, kann Gefahrensituationen nicht beurteilen“ (Freud 1926, 171).

Freud (1926, 137) beschreibt diese Form von Angst mit den Begriffen der Realangst oder Signalangst, „Angst vor einer wirklich drohenden oder als real beurteilten Gefahr“. Dieses Angstsignal wird bewusst vom Ich abgegeben, wodurch eine reale Gefahr für den menschlichen Körper angezeigt wird. Es kommt in weiterer Folge zu einem Prozess der Verdrängung der Gefahr ins Unbewusste, damit sich die Person nicht bewusst mit der Angst auseinandersetzen muss. Der Angsteffekt stammt nun nicht mehr aus dem Verdrängungsvorgang, sondern aus dem Verdrängten selbst. Angst ist der Inhalt des Verdrängenden: „Hier macht die Angst die Verdrängung, nicht, wie ich früher gemeint habe, die Verdrängung die Angst“ (Freud 1926, 137). Freuds zweite Angsttheorie kann als eine Weiterentwicklung der ersten verstanden werden: „Die Angst entsteht als Reaktion auf einen Zustand der Gefahr, sie wird nun regelmäßig reproduziert, wenn sich ein solcher Zustand wieder einstellt“ (Freud 1926, 164). Sie wird wie zu Beginn nicht mehr als Folge von aufgetauter Libido verstanden, sondern als ein Signal auf eine äußere Gefahr hin.

Zusätzlich zu jenen Angstformen (neurotische und reale Angst) schreibt Freud (1926, 167) jedem Menschen eine Urangst zu. Unter Urangst wird die Kastrationsangst verstanden, die als Reaktion auf einen Verlust bzw. eine Trennung von einem hochgeschätzten Objekt<sup>15</sup> zu verstehen ist und der erstmals der Säugling bei der Geburt ausgesetzt ist bei der Trennung von der Mutter.

### 3.1.2 Angst bei Melanie Klein (1935; 1946)

Nicht nur Freud geht in seinem Angstverständnis (1926) von einer Urangst aus, ebenso Klein (1946, 132) schreibt den frühesten Ängsten beim Säugling für die weitere Entwicklung des Ich, Über-Ich und den Objektbeziehungen (=Beziehung zwischen zwei Menschen wie Säugling und Mutter) eine entscheidende Rolle zu. Die grundlegenden Aspekte ihres Angstverständnisses gehen aus ihren beiden bedeutsamen Entwicklungstheorien der *paranoid-schizoiden* und der *depressiven Position* hervor.

- *Die paranoid-schizoide Position*

---

<sup>15</sup> Für die vorliegende Arbeit wird das Objekt-Begriffsverständnis von Kinzel (2002, 191) verwendet. Ihm zufolge (ebd.) umfaßt „der Begriff „Objekt“ (...) zwar meist Personen, ist aber nicht auf menschliche Wesen beschränkt, sondern kann sich auch auf leblose und abstrakte Phänomene wie Organisationen, Gruppen, Symbole, Phantasien oder v.a. in der frühesten Kindheit Teile des menschlichen Körpers (die sog. „Teilobjekte“) beziehen“.

Die Theorie der paranoid-schizoiden Position ist als eine Modifizierung von Kleins früher Darstellung von paranoiden Zuständen<sup>16</sup> zu verstehen (Hinshelwood 1993, 227; Klein 1946, 134) und bezieht sich auf die ersten vier Lebensmonate eines Säuglings. Nach Klein (ebd. 132) sind Objektbeziehungen von Beginn des Lebens beim Säugling gegeben. Allerdings schafft es der Säugling in den ersten Lebensmonaten aufgrund seiner geistigen und körperlichen Entwicklung noch nicht zur gesamten Person eine Beziehung aufzubauen. Er nimmt nur bestimmte Teile, nach Klein (1946, 132) „Teilobjekte“, wie bspw. Brust, Gesicht, Haut, Stimme oder Geruch der Mutter, wahr. Die Wahrnehmung dieser Teilobjekte wird sowohl von Phantasie und Stimmung des Säuglings wie auch von äußeren Umständen beeinflusst. Je nachdem wird bspw. die Mutterbrust als 'gute' (versorgende) oder 'böse' (versagende) Brust wahrgenommen. Trinkt der Säugling an der Brust seiner Mutter und fühlt sich dabei geborgen, sicher und gesättigt, wird er diese als gute, versorgende Brust verstehen. Verspürt der Säugling jedoch im selben Moment des Stillens Bauchschmerzen, kann er die eigentliche Ursache nicht erkennen, sondern ordnet die Schmerzursache der Mutterbrust zu. In solch einer Situation wird die Mutterbrust als versagend und ‚böse‘ wahrgenommen. Die schmerzhaften Regungen wie bspw. die Bauchschmerzen des Säuglings werden somit anfangs in Teilobjekte wie die Mutterbrust projiziert<sup>17</sup> und in den späteren Lebensmonaten (nach dem vierten Lebensmonat) gegen ihren gesamten Körper gerichtet (Klein 1935b, 35). Gegenüber der negativ wahrgenommen Brust verspürt der Säugling Angst, da diese ihm aus seiner Perspektive Schmerzen zufügt (in diesem Fall Bauchschmerzen) oder seinen Bedürfnissen wie bspw. zu trinken nicht nachkommt, wenn die Mutter das Stillen frühzeitig beendet. Diese frühe Angst wird von Klein (1946, 136) als „Verfolgungsangst“ definiert, welche als die „Furcht vor einem unkontrollierbaren, überwältigenden Objekt, in diesem Fall vor der 'böse[n] Brust'“ (ebd.) verstanden wird. Solche Prozesse der Trennung in 'Gut' und 'Böse' bzw. Zuneigung und Abneigung gegenüber frühkindlichen Teilobjekten wie der Brust oder der Stimme der Mutter laufen von Beginn des Lebens im Säugling ab (Klein 1946, 132). Durch Trennungsvorgänge in einzelne Teilobjekte erlangt der Säugling Sicherheit und Zuversicht, da er seine schmerzhaften Gefühle auf die Teilobjekte wie bspw. der Brust überträgt (Klein 1946,

---

<sup>16</sup>Diese frühere Theorie von M. Kleins paranoiden Zuständen ist in ihrer Schrift „Frühe gedankliche Vorläufer“ (1926) nachzulesen.

<sup>17</sup>Ein Baby mit Koliken wird in den ersten Monaten beispielsweise eher abweisend reagieren, wenn die Mutter es mit Brust bzw. Flasche beruhigen will. „Der Ärger des Babys wird in die Flasche oder in die Brust „projiziert“, und es wendet sich von diesen gefährlichen und bedrohlichen Objekten ab“ (Diem-Wille 2007, 84).

137). Der Säugling und später der Erwachsene überwindet die paranoid-schizoide Phase nie vollkommen. Daher trägt jede Person Anteile aus dieser Phase mit sich, die jederzeit aktiviert werden können. Eine Regression in die paranoid-schizoide Position kommt häufig bei nicht gefestigten Individuen oder in Konflikt- und Krisensituationen vor (Lohmer 2004c, 318).

- *Die depressive Position (1935)*

Die depressive Position setzt beim Säugling ungefähr ab dem vierten Lebensmonat ein. In dieser Phase kommt es laut Klein (1946, 149) zu entscheidenden Veränderungen in der Entwicklung des Säuglings, die sich in der Beziehung zu seinen Objekten bzw. in Fortschritten in der Integration der verschiedenen Teilobjekte zu einer Person zeigen. Die Stimme, die Mutterbrust, die Arme die es halten werden als zu der *einen* Mutter zugehörig erkannt. Durch neue psychische und physiologische Möglichkeiten des Säuglings, die sich in abstraktem Denken, Sprache und Symbolisieren zeigen, schafft es das junge Kind darüber hinaus die Mutter mit ihren verschiedenen, positiven und negativen Aspekten gleichzeitig wahrzunehmen (Klein 1935b, 32). Die Mutter, die es nährt wenn es bspw. Hunger hat und ihm Trost und Geborgenheit spendet wenn es bspw. geängstigt ist, wird als dieselbe Mutter erkannt, die seinen Wünschen manchmal nicht nach kommt. In der depressiven Position kann das junge Kind somit sowohl Gefühle der Zuneigung als auch der Abneigung gegenüber ein und derselben Person wahrnehmen. Diese neue entwickelte Objektbeziehung ist nach Klein (1935a, 58) einer der wesentlichsten Aspekte der depressiven Position.

Erst wenn die Person als ‚Ganzes‘ geliebt wird, kann ihr Verlust auch als ‚Ganzes‘ empfunden werden, wodurch beim Säugling eine neue Form von Angst entsteht. „Die Angst vor der Verfolgung, die zuerst nur dem Ich galt, bezieht nun das gute Objekt ebenfalls ein“ (Klein 1935a, 58f). Die Abwesenheit der 'ganzen Mutter' mit ihren negativen und positiven Anteilen wird erst jetzt vom jungen Kind erkannt. Aufgrund der Integration der verschiedenen Teilobjekte zu einer Person entwickelt der Säugling ab dem vierten Lebensmonat eine gesteigerte Angst vor Verlust seiner geliebten Mutter. Diese neue Form von Angst wird von Klein (1935b, 32) als *depressive Angst* beschrieben.

Das junge Kind erkennt nun auch, dass die negativen Empfindungen und Reaktionen gegenüber der 'Unwohlsein verursachenden Mutter', auch seine geliebte Mutter in derselben Person betrifft. Das Kind beginnt aufgrund seiner empfundenen Aggressionen

Schuldgefühle zu entwickeln. Es fürchtet seiner Mutter dadurch Schaden zuzufügen. Die Sorge, ob die geliebte Mutter erhalten bleibt, macht den Kern der Angst aus (Klein 1935b, 31). „Es sind die von Trauer begleiteten Ängste, das Objekt geschädigt zu haben und die Angst, von dem Objekt [seiner geliebten Mutter] zwar nicht mehr vernichtet, aber doch verlassen werden zu können“ (Lohmer 2004c, 315). Jene Verlustängste und emotionalen Schmerzen rücken neben der neuen Objektbeziehung in den Fokus der depressiven Position.

Zusammenfassend ist die früheste Angst, die der paranoid-schizoiden Position zugeschrieben wird, Klein (1946, 136) folgend die Angst um das eigene Selbst, die sie mit dem Begriff der Verfolgungsangst bzw. der Angst vor Vernichtung beschreibt. In der nachfolgenden depressiven Position fürchtet der Säugling den Verlust seines Liebesobjektes. Diese neue Angstform wird als depressive Angst definiert. Das Ziel ist es sich von den frühestens Ängsten aus der paranoid-schizoiden Position zu entfernen und die Inhalte der depressiven Position ins Leben zu integrieren. Oftmals erschweren jedoch äußere Bedingungen das Halten der depressiven Position, wie bspw. bei Krisen oder Krankheit, Tod bzw. Trennung einer nahestehenden Person. Hier neigen Individuen „zu einer Regression auf archaische psychische Funktionsweisen“ der paranoid-schizoiden Position (Diem-Wille 2007, 106).

### **3.2 Die Relevanz von Kleins Theorien der paranoid-schizoiden und depressiven Position für Organisationen**

Beziehen sich Freud und Klein in ihren Theorien zu Angst auf die Psychologie des Individuums, wird Angst gegenwärtig auch im Zusammenhang mit Gruppen und Organisationen mitgedacht (Pühl 1988, 12). Da jede Organisation mit ihren Mitgliedern eine Form von Gruppe darstellt und sich demnach gruppenspezifische Prozesse auch im Rahmen von Organisationen abspielen, sind Gruppentheorien bei der Betrachtung von Organisationen von Relevanz. Pionierarbeit für das Verständnis von gruppenspezifischen Prozessen leistete Wilfred Bion<sup>18</sup> (1961), der erstmals eine Verbindung von der Psychologie des Individuums zu der Psychologie der Gruppe schaffte. Bion (1961,

---

<sup>18</sup>Bions Gruppentheorie ist in seinem Werk „Erfahrung in Gruppen (1961)“ niedergeschrieben und bildet eine Art Basiswissen für jede Form von Arbeit mit Gruppen. Da Organisationen ebenfalls eine Form von Gruppe darstellen, sind Bions Erkenntnisse auch in der Arbeit mit Organisationen von Bedeutung (Lazar 2004, 48). Den ursprünglichen Zustand einer Gruppe formt nach Bion die *Grundannahmegruppe* (beim Individuum paranoid-schizoide Position), die entweder vor einem ‚Feind‘ flüchten muss (*Kampf-Flucht-Gruppe*) oder sich nur mehr in eine Abhängigkeit von bspw. einer Führungskraft begibt (*Abhängigkeitsgruppe*). Ist es einer Gruppe möglich, sich von jenem Zustand zu befreien, kann sie aufgabenorientiert handeln und arbeiten (=Arbeitsgruppe; beim Individuum depressive Position) (Lohmer 2004c, 310ff).

139f) betont, dass in gruppendynamischen Prozessen frühe, primitive Phantasien und psychotische Ängste der paranoid-schizoiden und depressiven Position eine bedeutsame Rolle spielen. Die Verbindung zwischen diesen beiden Theorien und gruppendynamischen Prozessen in Organisationen erfolgt im folgenden Unterkapitel (3.2.).

In konfliktbeladenen und angstbesetzten Organisationssituationen kommt es bei Mitgliedern einer Organisation oftmals zu einer Regression in die paranoid-schizoide Position, um mit den Herausforderungen bzw. Konflikten umgehen und den angstbesetzten Gefühlen standhalten zu können (Kinzel 2002, 205). Fungieren Organisationen auf Basis der paranoid-schizoiden Position, schaffen es Mitarbeiter nicht mehr die eigenen Schwächen bzw. die der eigenen Organisation wahrzunehmen. Jene Schwächen werden dann anderen Kollegen bzw. der Konkurrenz zugeschrieben.

Laut Lohmer (2004c, 318) kann eine Regression in die paranoid-schizoide Position in Gefahrensituationen wie einer existentiellen Bedrohung einer Organisation für diese überlebensnotwendig sein. In Situationen, welche die Existenz einer Organisation bedrohen, nimmt sich die Organisation mit ihren Mitgliedern selbst zumeist als produktiv, innovativ und gut organisiert wahr, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Ihre Schwächen und negativen Aspekte werden auf Konkurrenzunternehmen in der Außenwelt übertragen. Dadurch können Motivation, Engagement und Vertrauen in die eigene Organisation steigen und sich positiv auf das Arbeitsklima der Mitglieder auswirken. Dieses Phänomen der Übertragung der eigenen Schwächen auf andere und des Verinnerlichens und Verstärkens der guten Qualitäten in die eigene Organisation kann ebenfalls einzelne Mitarbeiter betreffen, die innerhalb ihrer Organisation in Konflikte geraten. Eigene, nicht tragbare Anteile wie bspw. fachliche Schwächen werden auf andere Personen verschoben, die in weiterer Folge nur mehr negativ wahrgenommen werden. Der 'böse' Chef wird bspw. nur mehr als ungerecht, unbarmherzig und inkompetent erlebt. Seine 'guten' Eigenschaften wie seine beruflichen Erfahrungen, sein Fachwissen und Führungsqualitäten können von den Mitarbeitern nicht mehr erkannt werden. Die 'gute' Kollegin wird wiederum bspw. nur als hilfsbereit, engagiert und loyal erlebt. Ihre Schwächen können im selben Moment nicht wahrgenommen werden. Eine klassische Form stellt in diesem Zusammenhang die „Sündenbockbildung“ dar (Kinzel 2002, 194), bei der die Schuld für bspw. einen missglückten Firmenauftrag bei anderen Kollegen gesehen wird und nicht bei sich selbst. Befinden sich Organisationsmitglieder in solch einer Position, sind nach Kinzel (2002, 195) Realitätsverzerrungen, Verfärbungen der Umwelt, Informationsselektionen, Fixierung auf bestimmte

Mitarbeiter und einseitig getroffene Entscheidungsprozesse die Folge. Diese haben unmittelbare Auswirkungen auf die Erfüllung der Arbeitsaufgaben.

Können Konflikte in Organisationen und zwischen Mitarbeitern gelöst werden, ist es den Mitgliedern der Organisation zumeist möglich, sich von dem Niveau der regressiven, paranoid-schizoiden Position zu befreien und in die depressive Position überzugehen (Kinzel 2002, 200). Kollegen, Vorgesetzte und Kunden können nun mit ihren Stärken und Schwächen wieder ganzheitlich wahrgenommen werden. Gleichzeitig schaffen es Mitarbeiter in der depressiven Position, Verantwortung für ihre eigenen negativen Selbstanteile und inneren Konflikte zu übernehmen und diese anzunehmen d.h. in sich selbst zu integrieren. Das Akzeptieren dieser eigenen, feindseligen Gefühle und sich mit ihnen wieder zu ‚versöhnen‘, wirkt sich entscheidend auf die Arbeitsfähigkeit aus und bringt positive Folgen für Vorgesetzte und Mitarbeiter mit sich. Organisationen können bspw. beim Lösen von inneren Konflikten eine Unterstützung darstellen. Zum Beispiel können durch Arbeit jene Ängste gemeistert werden, die mit Gefühlen von Verlust einhergehen (Kinzel 2002, 201). Mitarbeiter beginnen sich mit ihrer Arbeit bzw. Organisation zu identifizieren und sich an Strukturen und Abläufe anzupassen. Mitarbeiter fühlen sich in dem organisationalen Gefüge ‚aufgehoben‘ und ‚sicher‘. Eigene Bedürfnisse nach Identität, Zugehörigkeit und Sicherheit können so befriedigt und bedrohliche Gefühle kompensiert werden. Dieser Aspekt des „Reparierens“ bzw. „Wiedergutmachens“ „bildet (...) die Grundlage für Kreativität, Sublimierung und die (psychische) Bindung des Individuums an die Arbeit und die Organisation“ (Czander 1993 zit. n. Kinzel 2002, 200). Organisationsmitglieder können im Falle einer Integration der depressiven Ängste neue Fähigkeiten entwickeln wie die Fähigkeit zur Symbolbildung und zur Impulskontrolle. Die gesamte Realitätswahrnehmung und Arbeitsorientierung in der Organisation ist eine andere. Manager schaffen es bspw. die finanzielle bzw. wirtschaftliche Lage der Organisation ganzheitlicher zu fassen und Zusammenhänge herzustellen. Gleichzeitig ist es ihnen möglich, produktiver mit Kunden, Zulieferern oder Konkurrenten zusammenzuarbeiten (Kinzel 2002, 200). Für ein erfolgreiches Lösen von Konflikten in Organisationen ist es demnach ausschlaggebend, ob sich die Organisation in der depressiven Position befindet, wie sie diese erreicht hat und in Zukunft aufrechterhalten kann (Lazar 2004, 46).

Ängste, die bei Organisationsmitgliedern sowohl in der paranoid-schizoiden Position als auch in der depressiven Position auftreten können, werden in Organisationen auf vielfache Weise gefördert bzw. verursacht. Jene Situationen, die bei Mitarbeitern

Ängste hervorbringen können, werden einleitend im nachfolgenden Unterkapitel (3.3.) näher beschrieben. Anschließend werden die aufgabenbezogenen Ängste und das in diesem Zusammenhang erforderliche Konzept der Primäraufgabe in den Mittelpunkt des Unterkapitels gestellt.

### **3.3 Ängste, die aus der Arbeit entstehen**

Mangelnde und dysfunktionale Strukturen, Aufgaben- und Rollenunsicherheiten zwischen den Mitarbeitern oder eine fehlende Leitung führen häufig zu Konflikten in Organisationen, welche Organisationsmitglieder belasten. Speziell Krisen und Gefahrenmomente wie die Auflösung von Abteilungen, Führungswechsel, drohender Konkurs oder Verlust des Arbeitsplatzes können eine existentielle Bedrohung für Organisationen und ihre Mitarbeiter darstellen (Kinzel 2002, 205). Aber auch in ‚krisenfreien‘ Organisationen mit funktionalen Strukturen und Arbeitsabläufen sind Mitarbeiter mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Stimmungslagen und Ansprüchen ihrer Kollegen, Vorgesetzten und Klienten konfrontiert, welche die Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben erschweren können.

Zusätzlich bringen die verschiedenen Arbeitsaufgaben selbst, denen Organisationsmitglieder in ihrem beruflichen Alltag täglich nachgehen, vielfältige Herausforderungen mit sich. Oft müssen Mitarbeiter anspruchsvolle Arbeitsaufträge erfüllen und unter Konkurrenz- und Zeitdruck schwer erreichbare Ziele verfolgen (Gabriel 2009, 20; Obholzer 2004, 95). Demnach können Mitarbeiter von ihren Arbeitsaufträgen bzw. den vielfältigen Aufgaben- und Rollenerwartungen ‚überwältigt‘ werden und schaffen es zumeist, nicht alle Aufgaben und Rollenerwartungen zu erfüllen. All jene Arbeitssituationen können dafür verantwortlich sein, dass bedrohliche angstbesetzte Gefühle bei Organisationsmitgliedern auftreten.

Es erweist sich als hilfreich nach der zentralen Aufgabe (= *Primäraufgabe*) einer Organisation zu fragen, um Ängste bei Organisationsmitgliedern verstehen zu können, die aus ihrer Arbeit entstehen. „Sind wir mit dem Wissen über die Aufgabe eines Unternehmens ausgerüstet, so können wir fragen, ob die Ängste, die sie stimuliert, durch das Organisationsdesign optimal gebunden werden“ (Hirschhorn 2004, 98).

Im ersten Teil des nachfolgenden Unterkapitels (3.3.1.) wird das Konzept der Primäraufgabe näher beschrieben, um anschließend den Zusammenhang mit aufgabenbezogenen Ängsten (3.3.2.) in Organisation herzustellen.



### 3.3.1 Konzept der Primäraufgabe

Das Konzept der *grundlegenden Aufgabe* bzw. *Primäraufgabe* einer Organisation geht ursprünglich auf die Arbeiten von Bion (1961) zurück und wurden von Miller und Rice (1967, 25) weiterentwickelt:

„The primary task is essentially a heuristic concept, which allows us to explore the ordering of multiple activities (and of constituent systems of activity where these exist). It makes it possible to construct and compare different organizational models of an enterprise based on different definitions of its primary task; and to compare the organizations of different enterprises with the same or different primary tasks.“

Ausgehend vom Verständnis einer *Primäraufgabe* ist es möglich, unterschiedliche Ordnungsstrukturen, die hinter den einzelnen Aktivitäten einer Organisation stehen, zu verstehen und zu erforschen. Die Aufmerksamkeit wird bei jenem Konzept auf die zentralen, organisationsinternen Arbeitsanforderungen und Aufgaben an die einzelnen Mitarbeiter gerichtet und nicht so sehr auf umweltbedingte Anforderungen, wie bspw. Wettbewerbsfähigkeit (Hirschhorn 2004, 100). Jene primäre Aufgabe ist von Organisation zu Organisation verschieden. Die primäre Aufgabe eines Krankenhauses liegt bspw. im Heilen kranker Menschen bzw. im Unterstützen des Heilungsprozesses, während in einem Hotel das Versorgen der Gäste im Mittelpunkt steht.

Jedes Organisationsmitglied muss der primären Aufgabe seiner Organisation nachkommen, damit die Organisation „wachsen und überleben“ kann (Lohmer 2004a, 14). Die Primäraufgabe erhält somit innerhalb des Organisationsgeschehens einen zentralen Zweck. Sie bestimmt nach Lohmer (2006, 70) das zentrale Vorhaben einer Organisation, regelt den Austausch mit der umgebenden Umwelt und sichert so das Überleben der Organisation. Handlungsleitende und strukturelle Bedingungen innerhalb einer Organisation wie u.a. Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen sollten demnach so ausgerichtet sein, damit sie der Erfüllung der primären Aufgabe dienen (Steinhardt, Datler 2005, 215). Neben den strukturellen Bedingungen muss innerhalb der Organisation ein offenes und klares Verständnis gegeben sein, welcher Primäraufgabe nachgegangen wird und auf welches primäre Ziel in der Organisation hingesteuert wird (Obholzer 2004, 89).

Die Erreichung des Organisationsziels resultiert aus der Bewältigung der „arbeitsteilig aufeinander abgestimmten primären Aufgabe“, die im Zentrum der Arbeitsbeziehungen steht (Haubl 2007, 41f). Laut Haubl (ebd.) umfasst eine solche Aufgabe alle Tätigkeiten, die von Organisationsmitgliedern in einer bestimmten Organisation erwartet

werden. Jedoch besitzen auch die Organisationsmitglieder selbst Erwartungen, die sich in ihrem beruflichen und professionellen Selbstverständnis zeigen.

„Folglich wird stets um die Definition einer primären Aufgabe gerungen, die damit auch nicht ein für allemal feststeht, sondern sich unmerklich, aber auch absichtlich verändern kann“ (Haubl 2007, 42).

Die Problematik einer einheitlichen Definition von Primäraufgabe wird deutlich. Auch wenn das Konzept der Primäraufgabe zu der Annahme verleitet, dass es aufgrund der gleichen übergeordneten täglichen Aktivität innerhalb einer Organisation wie bspw. Kranke versorgen oder Gäste bekochen, *die* eine Primäraufgabe einer Organisation gibt, stellt dies laut Kinzel (2002, 258) in der Realität eine Seltenheit dar. Mitarbeiter einer Organisation gehen zumeist nicht nur einer einzigen zentralen Aufgabe, sondern mehreren Aufgaben nach, die oftmals nicht einmal klar formuliert sind. Das exakte Abklären der Aufgaben erfordert in Organisationen speziell bei Führungskräften viel Zeit und Energie. Kinzel (2002, 259) folgend können die vielfältigen „Widersprüche, die mit der Aufgabendefinition verbunden sind, zu zahlreichen manifesten wie latenten Konflikten und Regressionen führen“.

Zusätzlich zu den Schwierigkeiten der Definition *einer* Primäraufgabe trägt die Organisation stets die Verantwortung ihre primären Aufgaben so weit wie möglich erfolgreich zu erfüllen (Steinhardt, Datler 2005, 215). Mitarbeiter eines Hotels müssen sich bspw. der Verantwortung stellen, dass sie sich intensiv und umfangreich um ihre Gäste kümmern. Von einem Gefühl der Verantwortung ist jede Organisation bzw. jedes Organisationsmitglied betroffen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Aufgrund der in Organisationen gegebenen Verantwortung bildet sich gleichzeitig das Risiko, dass die Aufgabenerfüllung nicht gelingt. So tragen Arbeitsaufgaben für Mitarbeiter immer auch „die Gefahr des Scheiterns“ und „des Nichterfüllen-Könnens“ mit sich (Steinhardt, Datler 2005, 215). In diesem Zusammenhang spricht man von einem *primären Risiko* einer Organisation: „Das primäre Risiko ist das empfundene Risiko, die falsche primäre Aufgabe zu wählen, das heißt eine Aufgabe, die letztlich nicht bewältigt werden kann“ (Hirschhorn 2004, 103).

Jede primäre Aufgabe einer Organisation impliziert solch ein Risiko und kann nach Steinhardt und Datler (2005, 217) „bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedrohliche Emotionen wecken, die mit der Besonderheit der Arbeitssituation eng verbunden sind.“ Lohmer (2004b, 26f; ebd. 2006, 70) und Hinshelwood und Skogstad

(2006b, 36) bezeichnen diese bedrohlichen Emotionen, mit denen Organisationsmitglieder auf solch ein Risiko reagieren, als *aufgabenbezogene Ängste*.

### 3.3.2 Aufgabenbezogene Ängste

Das Wahrnehmen von Risiken einer Primäraufgabe lässt bei Organisationsmitgliedern bedrohliche und ängstliche Gefühle entstehen (Lohmer 2004b, 22). Als Folgereaktion bilden sich bei Organisationsmitgliedern aufgabenbezogene Ängste, die nach Lohmer (2006, 70) aus „der Natur der Arbeit und [der] jeweilige[n] Aufgabe in einer Organisation“ entstehen. Alle Mitarbeiter sind in ihren Arbeitssituationen von dieser Angstform betroffen (Hinshelwood, Skogstad 2006b, 27). Diese Form von spezieller Angst wird als ein fixer Bestandteil von Arbeitsabläufen in Organisationen definiert (Lohmer 2006, 70). Wie auch die Primäraufgaben der verschiedenen Organisationen Unterschiede aufweisen, zeigen sich ebenso bei aufgabenbezogenen Ängsten Differenzen. Mitarbeiter von Fabriken, Firmen oder Krankenhäusern sind bspw. mit unterschiedlichen aufgabenbezogenen Ängsten konfrontiert. Den Autorinnen zufolge liegt die Besonderheit von aufgabenbezogenen Ängsten darin, dass sie nur im Zusammenhang mit Organisationen bzw. Arbeitsaufgaben entstehen.

Grundlegende Erkenntnisse über aufgabenbezogene Ängste und Folgereaktionen des Pflegedienstes wurden bei der Studie von Menzies-Lyth (1974) an einem Londoner allgemeinen Krankenhaus gewonnen, bei der Menzies-Lyth (1974, 189) erkannte, dass „aus der Eigenart ihres Berufes (...) für die Krankenschwester die erhebliche Gefahr [erwächst], von intensiver und nicht zu steuernder Angst überwältigt zu werden“.

Nach Menzies-Lyth (ebd.) lösen die bedrohlichen Aspekte des Berufes spezifische Ängste im Pflegedienst aus. Demzufolge sind Krankenpfleger im Zuge ihrer Tätigkeit mit aufgabenbezogenen Ängsten konfrontiert. Aufgrund der primären Aufgaben des Krankenhauses, die sowohl Pflege, Behandlung wie auch Heilung der Patienten umfassen, kann nach Menzies-Lyth (1974, 186) folgendes Problem bei den Krankenschwestern beschrieben werden: Die ständige Konfrontation mit „Bedrohung und Realität von Leiden und Tod“, die Durchführung von Tätigkeiten die „Ekel, Abscheu und Furcht verursachen“, der „enge körperliche Kontakt, der libidinöse und erotische Wünsche erweckt“, führen zu Belastungen, die in weiterer Folge Stress erzeugen. Es entsteht eine andauernde stressbesetzte Arbeitssituation zwischen den Krankenschwestern, die starke Gefühle von „Bedauern, Mitleid und Liebe; Schuld und Angst“ sowie Hass und Neid hinsichtlich der Pflege der Patienten hervorruft (ebd.). Die spezielle Angst bei Krankenschwestern kann als ein Beispiel von einer Reihe von verschiedenen

Ausprägungen von aufgabenbezogenen Ängsten herangezogen werden, die von den unterschiedlichen Arbeitskontexten abhängen und von der bestimmten Art der Arbeit beeinflusst werden (Hinshelwood, Skogstad 2006b, 27). Gleichzeitig stehen aufgabenbezogene Ängste in einem engen Zusammenhang mit der primitiven Angst (siehe auch 3.1.2.):

„So werden den Schwestern zu ihren eigenen, schweren und intensiven Angstgefühlen jenen der anderen, von dem Krankheitsfall betroffenen Menschen hinzugefügt“ (Menzies-Lyth 1974, 188).

Zusätzlich zu den primitiven und aufgabenbezogenen Ängsten können im Arbeitsleben immer auch vergangene (zumeist frühkindliche) unbewusste und bewusste persönliche Erfahrungen einer Person wiederbelebt, wodurch psychische Störungen wie Angststörungen entstehen können. Werden Mitarbeiter durch verschiedene Berufssituationen an eigene schmerzhaft erlebte Erfahrungen zurückerinnert, kommen laut Obholzer (1997, 24) sogenannte *personelle Ängste* zum Vorschein. Oft reicht eine Situation aus, um diese Angst auszulösen. In manchen Fällen fällt es demnach schwer eine Grenze zwischen Beruf und Privatleben zu ziehen; bspw. wenn ein Pädagoge sich um ein beeinträchtigtes Kind kümmern muss, das die gleichen Symptome zu dem eigenen Kind aufzeigt.

Auch wenn aufgabenbezogene Ängste in Organisationen einen zentralen Stellenwert zukommen, nehmen im Hinblick auf das Erfüllen der verschiedenen Aufgaben in einer Organisation ebenso ursprüngliche, primitive und personelle Ängste Einfluss. Der Organisationsalltag wird somit von mehreren Angstformen geprägt. Eine strikte Trennung zwischen den verschiedenen Formen von Ängsten ist zwar schwer möglich, dennoch ist es notwendig zu wissen, welche Arten von Angst es in Organisationen gibt, um zu erkennen, „wo wir die Probleme suchen müssen, wenn unerklärliche institutionelle Schwierigkeiten auftreten“ (Obholzer 1997, 25). Überwiegen Ängste in einer Organisation, ist allen Formen der Angst gleich, dass sie dysfunktionale Abwehraktivitäten sowie Gefühle der Unsicherheit, Selbstgefälligkeit und eine nicht funktionierende Organisation mit sich ziehen können (Gabriel 2009, 21).

### **3.4 Fazit**

Mitarbeiter von Organisation sind ständig mit Situationen konfrontiert, in denen Ängste entstehen können, sei es die Gefahr eines Arbeitsplatzverlustes, das ‚erzwungene‘ Zusammenarbeiten mit Kollegen mit unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen oder auch ein Führungswechsel in der Organisation. All diese Aspekte fördern das Entstehen von Ängsten unter Mitarbeitern. Ein Hauptaugenmerk wird in der Literatur

(Hinshelwood, Skogstad 2006b, 27; Lohmer 2006, 70) vor allem auf die oft zu hoch gesteckten Ziele und nicht eingegrenzten Aufgaben gelegt, die Organisationsmitglieder überfordern und belasten können. Eine eindeutige Definition der *Primäraufgabe* ist in solchen Organisationen nicht gegeben, was zu strukturellen Mängeln, Orientierungslosigkeit und Überforderung der Mitarbeiter führen kann.

Als Folge werden Mitarbeiter mit *aufgabenbezogenen Ängsten* konfrontiert, die von Organisation zu Organisation Unterschiede aufweisen. Sie stehen mit den zentralen Aufgaben einer Organisation in einem direkten Zusammenhang. Der umfangreichste Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen von aufgabenbezogenen Ängsten bezieht sich auf Krankenhäuser oder verwandte Organisationen wie Pflegeeinrichtungen und psychiatrische Anstalten. Laut Obholzer (1997, 23) „ist [es] doch offensichtlich, dass es unzählige Arbeitsplätze in unserer Gesellschaft gibt, an denen die Arbeitstätigen ständig im Schatten der Angst leben.“

Damit Organisationen dennoch funktionieren können, ist es nach Menzies-Lyth (1974, 189) erforderlich die Aufmerksamkeit auf die versteckte Ursache der Ängste und auf die üblichen Mechanismen von „Angstbeschwichtigung und -umwandlung“ zu lenken. Welche Mechanismen Organisationsmitglieder in angstbesetzten Arbeitssituationen einsetzen, um dennoch Aufgaben orientiert zu arbeiten und welche prinzipiellen Möglichkeiten es für eine Organisation gibt, mit aufgabenbezogenen Ängsten umzugehen, wird im nachfolgenden *vierten Kapitel* diskutiert.

## 4 Umgang mit Ängsten in Organisationen

Unterschiedliche Formen von Ängsten der Mitarbeiter prägen den Organisationsalltag und beeinflussen deren Arbeitsabläufe (siehe 3.2. und 3.3.). Zielorientiertes Arbeiten kann von Seiten der Organisationsmitglieder nur gewährleistet werden, wenn diese es schaffen, mit ihren Ängsten umzugehen (Steinhardt, Datler 2005, 216). Demnach ist „Erfolg und Lebensfähigkeit einer sozialen Institution eng mit den von ihr verwendeten Angstbewältigungstechniken verbunden“ (Menzies-Lyth 1974, 213). Vorwiegend bedienen sich Mitarbeiter von Organisationen Mechanismen der unbewussten Abwehr, damit ihre Ängste nicht bewusst wahrgenommen werden müssen (Steinhardt, Datler 2005, 216).

Neben der Möglichkeit Ängste abzuwehren können belastende Gefühle ebenso verarbeitet werden. In der Psychoanalyse wird hier meistens auf das Konzept des Containments zurückgegriffen. Dem Konzept zufolge können in Organisationen Ängste mit Hilfe von Mitarbeitern, Vorgesetzten oder professioneller Hilfe von außen, wie Supervisor und Berater, verarbeitet (contained) werden (Hinshelwood, Skogstad 2006b, 40). Jene beiden Möglichkeiten, wie in Organisationen mit den auftretenden Ängsten umgegangen werden kann, sollen im folgenden Kapitel näher diskutiert werden.

Der *erste Teil des Kapitels* (4.1.) setzt sich intensiv mit der Angstabwehr in Organisationen auseinander. Mithilfe der ersten Studien von Jaques (1955) und Menzies-Lyth (1974) können dargestellt werden, wie sich Mechanismen der Abwehr in Organisationen manifestieren können und welchen Nutzen sie für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben für die einzelnen Mitarbeiter mit sich bringen. Diese Studien bilden die Grundlage für die psychoanalytische Theorie des *psychosozialen Abwehrsystems* (4.1.1.). Da sich ein Abwehrsystem einer Organisation immer aus den individuellen Abwehrmechanismen der einzelnen Mitarbeitern zusammensetzt, werden in einem weiteren Teil (4.1.2.) für die Organisation relevante Abwehrmechanismen angeführt und ihre Auswirkungen diskutiert.

In einem *zweiten Teil dieses Kapitels* (4.2.) soll aufgezeigt werden, wie in Organisationen Ängste verarbeitet werden können. Die theoretische Basis hierfür bildet das Konzept von „Container-contained“ von Bion (1970), das in 4.2.1. näher beschrieben wird. Überträgt man jenes Konzept auf Organisationen, erhalten Führungskräfte in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle. In Kapitel 4.2.2. wird diskutiert, wie leitende Personen als Container in einer Organisation fungieren und welche Bedeutung ihrer Funktion für die Arbeitszufrieden-

heit der Mitarbeiter zugeschrieben wird. Häufig sind die Möglichkeiten von Containment innerhalb einer Organisation so begrenzt, dass Organisationen Supervisions- bzw. Beratungsangebote in Anspruch nehmen, um dies auszugleichen. Die Bedeutung von Containment in Supervisions- und Beratungsprozessen wird in 4.2.3. beschrieben. Im *Fazit* (4.3.) werden nochmals die wesentlichen Erkenntnisse für einen adäquaten Umgang mit Ängsten dargestellt.

## **4.1 Abwehr in Organisationen**

In Organisationen werden Mechanismen gebildet, um Mitgliedern dabei zu helfen, bedrohliche Gefühle auf verschiedenen Ebenen aufzufangen bzw. mit ihr umzugehen. Diese Mechanismen dienen zumeist der Abwehr und entlasten Mitarbeiter von Gefühlen der Unsicherheit, Angst, des Zweifels oder Schuld (Steinhardt, Datler 2005, 217).

„Abwehr...meint einen dynamischen Vorgang, der das Bewußtsein vor den gefährdenden, konflikthaften, inneren Reizen (Triebe, Wünsche, Gefühle) wie äußeren, überfordernden Reizen (Trauma) schützen soll...Abwehrmechanismen [dienen] sowohl der gesunden Anpassung an die Umwelt, als auch der Bewältigung von traumatischen Umweltbedingungen“ (Ehler zit. n. Kinzel 2002, 54).

Die Anfänge einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Funktion der Abwehr in Organisationen gehen auf den Tavistock Group Relations Ansatz zurück. Unter diesem Ansatz ist eine eigenständige Denktradition zu verstehen, die sich im Laufe der Forschungsaktivitäten am Tavistock Institute of Human Relations und der Tavistock Clinic in London seit den vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt hat (Lohmer 2004a, 12). Durch Anwendung von Theorien und Modellen über unbewusste Prozesse von Organisationen aus der Psychoanalyse wie auch über die Bedeutung von Aufgabe und Rolle in Organisationen aus der Gruppendynamik und Systemanalyse wird der Tavistock-Ansatz als „ganzheitlicher Ansatz“ definiert (Lazar 2004, 57).

Psychoanalytiker, die ab den 40er Jahren am Tavistock-Institut tätig waren, wie Wilfred Bion, Elliot Jaques und Isabel Menzies-Lyth konnten mittels dieses Ansatzes neue Theorien im Organisationsbereich entwickeln. Speziell die Frage, wie Mitarbeiter die vielfältigen Anforderungen in Organisationen bewältigen können, bildete bei Organisationsforschern und -beratern den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses (Steinhardt, Datler 2005, 214). Neben Bions erfolgreichen, gruppensystemischen Untersuchungen (siehe 3.2.) eröffnete das *Konzept des psychosozialen Abwehrsystems* von Jaques (1955) und Menzies-Lyth (1974) neue Einblicke über die Funktion von Organisationen (Lohmer 2004a, 14; Lohmer 2004c, 300).

### **4.1.1 Das Konzept des psychosozialen Abwehrsystems**

Die erste Untersuchung zur Angst-Abwehrfunktion von Organisationen wurde im Jahr 1955 von Jaques an der ‚Glacier Metal Company‘ unternommen (Jaques 1955, 478-498). Das Besondere dieser Firma war, dass Mitarbeiter bei anstehenden organisationsinternen Problemen ein Mitspracherecht hatten und mehr Verantwortung tragen durften als für die damalige Zeit üblich war. Es kam zu vielen Verbesserungen und Erneuerungen am Arbeitsplatz, bspw. wurden übliche Methoden der Arbeitszeiterfassung abgeschafft. Jeder war an Entscheidungen beteiligt und hatte ein Vetorecht. Gleichzeitig entstanden mit den Erneuerungen neue Probleme, wie Konflikte zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, da es keine klaren Trennungen in Rollen und Zuständigkeit mehr gab. Jene Konflikte führten bei Organisationsmitgliedern wiederum zu neuen Ängsten (Binder 2005, 76f). In diesem Zusammenhang erkannte Jaques (1955, 479), dass die Firma den Mitarbeitern nicht nur zur Ausführung ihrer Arbeitsaufgaben diene, sondern gleichzeitig den Zweck der Abwehr ihrer Ängste erfüllte.

Aufbauend auf Jaques Erkenntnissen beschäftigte sich Menzies-Lyth (1974, 183- 215) mit unbewussten Dynamiken einer Arbeitsgruppe von Krankenschwestern eines Londoner Krankenhauses (Obholzer 1997, 23). Das Forschungsinteresse ihrer Studie bezog sich auf die Ursachen für die hohe Kündigungsrate von Krankenschwestern in Ausbildung. Der Schwesternstab scheiterte an den im Zuge ihrer Ausbildung zu bewältigenden Aufgaben wie u.a. Pflege und Sorge von unheilbaren Kranken. Im Laufe ihrer Untersuchung sah Menzies-Lyth (1974, 189) den Grund für das Versagen der Krankenschwestern in deren Ängsten, die sich aus den Aufgaben ergaben. „Die Nähe zu Leid und Sterben im Pflegedienst sowie der intime körperliche Kontakt mit den Patienten lassen vielfältige Ängste aufkommen, verbunden mit der Last der Verantwortung für Krankheit, Leiden und Tod“ (Hinshelwood, Skogstad 2006b, 28).

Auf Basis ihrer Erkenntnisse untersuchte Menzies-Lyth (1974) dynamische Prozesse der Abwehr dieser Ängste beim Pflegepersonal. Sie kam zu dem Ergebnis, dass Krankenschwestern Abwehrhaltungen in ihrem beruflichen Alltag entwickelten, die sich in den Strukturen und Arbeitsabläufen des Pflegedienstes zeigten.

Jaques (1955) und Menzies-Lyths (1974) Forschungsergebnisse zeigten auf, dass Organisationen einer Abwehrfunktion nachkommen: Neben dem rationalen Zweck und den primären Arbeitsaufgaben von Organisationen streben sie ebenso danach, ihre Mitarbeiter gegen aufgabenbezogene Ängste zu schützen. Jene Abwehrfunktion zielt nach Menzies-Lyth (1974, 201) darauf ab, „dem einzelnen das Vermeiden von Angst-, Schuld-, Zweifel- und Unsicherheits-



gefühle zu ermöglichen. Soweit möglich geschieht das durch Ausschalten von Situationen, Ereignissen, Aufgaben, Tätigkeiten und Beziehungen, die Angst erzeugen“.

Damit Mitarbeiter mit angst- und konfliktbeladenen Situationen nicht konfrontiert werden müssen, werden Strukturen, Arbeitsabläufe, Hierarchien und gemeinsame Rituale, Werte und Einstellungen in Organisationen so gestaltet, dass solche bedrohlichen Situationen nicht entstehen können (Kinzel 2002, 244; Menzies-Lyth 1974, 183-215; Mentzos 1977, 90; Morris 2006; Ramsay 2006). Organisationen werden in diesem Zusammenhang als *psychosoziale Abwehrsysteme* beschrieben, die eine enorme Stabilität und Dauer aufzeigen (Kinzel 2002, 244).

Mitarbeitern ist es möglich, mithilfe des Systems der sozialen Abwehr ihren Ängsten aus dem Weg zu gehen. Jene Vorgänge des Abwehrsystems sind den Mitarbeitern nicht bewusst. Es wird zwar die Angstvermeidung gefördert, allerdings werden die Ängste der Mitglieder durch Abwehr nicht reduziert bzw. verarbeitet (Menzies-Lyth 1974, 212). Es kommt nach Menzies-Lyth (1991, 383) zu zwei wesentlichen Folgereaktionen:

- *Verzerrung des eigentlichen Problems*

Das eigentliche Problem existiert für die beteiligten Personen nicht mehr auf einer bewussten Ebene. Die Mitglieder werden vor dem Bewusstwerden des Problems und ihrer begleitenden Ängsten bewahrt, indem sie auf die unbewusste Ebene verschoben werden (Menzies-Lyth 1991, 383).

- *Teilaspekte des Problems werden auf nebensächliche Aspekte in der jeweiligen Arbeitssituation verschoben*

Die eigentlichen Probleme können von den Organisationsmitgliedern nicht mehr gesehen werden, stattdessen werden ursprünglich nebensächliche Aspekte, wie bspw. eine neue Arbeitszeitenregelung oder andere Persönlichkeiten, wie bspw. der Vorgesetzte als störend und belastend wahrgenommen, die ‚verändert‘ werden sollen. Sie bilden die neuen zentralen ‚Probleme‘. Die eigene berufliche Verantwortung, die Ängste hervorbringt, kann auf andere Personen wie Führungskräfte übertragen werden (ebd.).

Trotz eines psychosozialen Abwehrsystems bleiben immer Konflikt- und Angstsituationen in einer Organisation bestehen, da nie alle belastenden Organisationsmomente vermieden werden können. Dienen Organisationen primär der Abwehr der Ängste von Mitarbeitern, kann die Erfüllung der Arbeitsaufgaben nicht mehr gewährleistet werden. Organisationen entwi-

ckeln sich so zu „unproduktiven Systemen“, die nicht mehr arbeitsfähig sind (Lohmer 2004a, 13). Es muss eine Balance zwischen den Absichten des psychosozialen Abwehrsystems und den organisationsinternen Aufgaben geschaffen werden (Menzies-Lyth 1974, 201). Herrscht in Organisationen ein Abwehrsystem, in dem Mitarbeiter trotz belastenden Momenten und Konfliktsituationen ihren Arbeitsaufgaben nachgehen können, bietet das System ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Schutz. Die Organisation wird dann von den Mitgliedern als entlastend und praktikabel erlebt (Steinhardt, Datler 2005, 218).

Da sich das psychosoziale Angstabwehrsystem auf die gesamte Organisation bezieht, ist jeder Mitarbeiter an diesem kollektiven Abwehrprozess automatisch involviert (Diem-Wille 1997, 93). Die individuellen Ängste und Abwehrprozesse der einzelnen Organisationsmitglieder sind somit im System der sozialen Abwehr eingebunden: Nach Kinzel (2002, 240) wird in der Theorie des psychosozialen Abwehrsystems „das Zusammenspiel zwischen individuellen Ängsten und Stressreaktionen einerseits und dem kollektiven Verhalten des Systems/der Arbeitsgruppe andererseits, und gerade dies macht sie wertvoll für das Verständnis organisatorischer Phänomene“ fokussiert.

#### 4.1.2 Psychosoziale Abwehrmechanismen

Angst-Abwehrprozesse von Mitarbeitern, die dem Abwehrsystem einer Organisation zugrunde liegen, werden als *psychosoziale Abwehrmechanismen* definiert (Lohmer 2004a, 13; Menzies-Lyth 1974, 190; Steinhardt, Datler 2005, 218). Jene Mechanismen der Abwehr verstecken sich im organisationalen Kontext oftmals hinter Strukturen, Regeln und Hierarchien und werden dadurch nach Menzies-Lyth (1974, 190) „zum wesentlichen Bestandteil der äußeren Realität“ der Organisation.

Die Basis aller psychosozialen Abwehrmechanismen bilden individuelle Abwehrmechanismen. Jene individuellen Abwehrprozesse können sich in der menschlichen Wahrnehmung und Haltung, in Gefühlen und auch in Veränderungen der Aufmerksamkeit zeigen (Schuster, Springer-Kremser 1997, 51) und sind fixer Bestandteil vom menschlichen Leben, Erleben und Verhalten. Nach Mentzos (2009, 45) verfolgen sie folgende Funktion:

„Die (...) geschilderten durch Konflikte und Traumata oder andere Belastungen bedingten, emotionellen Reaktionen bzw. unlustvollen intrapsychischen Spannungen, werden oft durch psychische Mechanismen, sogenannte Abwehrmechanismen, abgewehrt, das heißt zwar nicht gelöst, aber weniger bewusst spürbar und dadurch erträglicher gemacht.“

Abwehrmechanismen richten sich demnach immer nach 'innen', hemmen und unterdrücken Affekte, Wünsche, Gefühle und Gedanken und gewährleisten die Herstellung eines inneren Gleichgewichts (Becker 2003, 62f). Jene Mechanismen setzen immer dann ein, wenn innere oder äußere Gefahren auf ein Individuum zu kommen und sich die Person vor diesem begleitenden Gefühl der Angst schützen will. Sie ermöglichen es mit Spannungen, Konflikten und anderen Komplexitäten umzugehen und diese vorerst zu bewältigen, indem sie ins Unbewusstsein verschoben werden. Konflikte und andere Belastungen werden dadurch zwar nicht gelöst, aber dennoch „weniger bewusst spürbar und dadurch erträglicher“ gemacht (Mentzos 2009, 45).

In Organisationen treten Abwehrmechanismen bei Mitgliedern häufig in Krisensituationen und bei strukturellen Veränderungen auf, oder auch dann, wenn eine Führungskraft überfordert ist, den aufgabenbezogenen und sozialen Anforderungen in gleichen Teilen nachzukommen (Kinzel 2002, 55f). Anhand einzelner Fallberichte, vorwiegend aus der Krankenhaus-Studie von Menzies-Lyth (1974, 192), werden im Folgenden die Mechanismen der *Verdrängung*, *Spaltung*, *projektive Identifizierung*, *Verleugnung* und *Rationalisierung* sowohl in der Bedeutung für das Individuum als auch für die Organisation diskutiert.

- *Verdrängung*

Der Abwehrmechanismus der *Verdrängung* wird erstmals von Freud (1926) in seinen Angsttheorien beschrieben und später von A. Freud aufgefasst (1936). Jener Mechanismus wird zu den bekanntesten und häufigsten Abwehrmechanismen gezählt und kann nach Schuster und Springer-Kremser (1997, 53) folgend definiert werden:

Verdrängung ist eine „Tätigkeit des Ichs, durch die die mit einem bestimmten Triebwunsch zusammenhängenden seelischen Inhalte (Vorstellungen, Gefühle, Phantasien etc.) in das Unbewusste zurückgestoßen oder vom Bewußtsein fern gehalten werden.“

Jener Abwehrmechanismus verfolgt eine Funktion, die allen anderen Abwehrhaltungen zugrunde liegt, da jeder einzelne Mechanismus zum Ziel hat, das Individuum von seinen bedrohlichen Affekten zu befreien und die angsteinflößenden Momente aus dem Bewusstsein fernzuhalten (West-Leuer 2007, 33). Durch eine psychische Verdrängung überwindet man bedrohliche Affekte und Zustände somit nicht, sondern man bringt diese nur vom Bewusstsein weg. Der Angstreiz wird sofort nach Empfang ins Unbewusste verdrängt, wo dieser weiter wirksam bleibt und sich in Form von Spannungen, Vorlieben, Entscheidungen, Haltungen und Meinungen zeigt (Geppert 1986, 64). Bewusst ‚weiß‘ das Individuum allerdings von jenen

Momenten nichts mehr, da die verdrängten bedrohlichen Inhalte fern jeglichen subjektiven Erlebens sind (Schuster, Springer-Kremser 1997, 53). Folgereaktionen sind oftmals Erinnerungslücken, wie das nachfolgende Fallbeispiel von Hausmann und Fürstler (2000, 105) in einem Krankenhaus veranschaulicht:

Bei einem Patienten wird Leukämie festgestellt. Der zuständige Arzt teilt ihm die Diagnose sehr schonend mit. Der Patient dürfte die Diagnose gefasst aufnehmen und fragt nach den weiteren Abläufen der Behandlung. Der Arzt beantwortet ihm alle Fragen und teilt ihm die nächsten Termine für die Behandlung mit. Einige Tage später kommt der Patient früher als ausgemacht zu seinem Termin. Er ist ganz aufgeregt und aufgebracht und fragt den Arzt, was er denn nun eigentlich hat? Der Arzt ist sehr verwirrt und kann es nicht fassen, dass er seine Diagnose 'vergessen' hat.

Aufgrund des zu bedrohlichen Inhaltes der Diagnose hat der Patient diese zunächst verdrängt und sie damit aus seinem Bewusstsein ausgeschlossen. Obwohl er sich bei seinem Termin im Krankenhaus wirklich nicht mehr an sie erinnern kann, weist seine aufgeregte Reaktion darauf hin, dass die Diagnose in seinem Unbewusstsein gespeichert ist (Hausmann, Fürstler 2000, 105). Die verdrängten, ‚vergessenen‘ Gefühle wirken weiterhin vom Unbewussten aus und können sich bspw. in Fehlhandlungen oder Träumen zeigen. Häufig übernimmt der Mechanismus die Funktion des Selbstschutzes (ebd.).

- *Spaltung*

Vor allem in den ersten vier Lebensmonaten (paranoid-schizoide Position) meidet der Säugling mit Hilfe von Spaltungsmechanismen schmerzhaft und unlustvolle Gefühle (Klein 1946, 132). Hat der Säugling bspw. Hunger und seine Mutter ist abwesend, spaltet der Säugling diese unangenehmen Hungergefühle ab, indem er sie der abwesenden Mutter zuschreibt und zu schreien beginnt. Bei erwachsenen Menschen treten jene Prozesse der Spaltung vor allem in Konfliktsituationen und belastenden Momenten auf (Kinzel 2002, 207). Mitarbeiter spalten die in belastenden Situationen entstehenden bedrohlichen Gefühle ab, um nicht von ihnen überwältigt zu werden und dennoch aufgabenorientiert arbeiten zu können.

Menzies-Lyth (1974, 191) beschreibt, wie vor allem Abwehrmechanismen der Spaltung Krankenschwestern in ihrem professionellen Arbeiten behilflich sein können. Sie schützen sie vor ihren aufgabenbezogenen Ängsten, die durch den ständigen Kontakt zu kranken, leidenden Personen verursacht werden: „Durch Aufspaltung ihres Kontaktes zum Patienten versucht der Pflegedienst, sie gegen die Angst zu schützen“ (ebd.). Mit Hilfe von streng strukturierten Aufgabenkatalogen, die jede Krankenschwester zugeteilt bekommt und einer täglichen Zahl

von bis zu 30 Patienten, um die sie sich kümmern muss, ist es einer Krankenschwester nicht möglich, sich intensiv mit einzelnen Patienten auseinanderzusetzen. Somit sind Krankenschwestern nie mit der Gesamtperson des Patienten und seiner begleitenden Krankheit in Kontakt. Es wird ein Schutz gegen die möglichen auftretenden Ängste aufgebaut, in dem Krankenschwestern in ihrer Arbeit nur das ‚nötigste‘ verrichten.

Ebenso beschreibt Ramsay (2006, 199-210) anhand seiner Beobachtungen in einem Hospiz (Palliativstation), wie er Mechanismen der Spaltung bei den Pflegern beobachten konnte. Die Strukturen und Arbeitsabläufe auf der Station waren durch Isolation und Verslossenheit geprägt: Der Weg zur Station war beschwerlich, die Eingangstür zugesperrt und die Jalousien an den Fenstern heruntergelassen. Die Patienten waren größtenteils in Einzelzimmern aufgeteilt, an deren geschlossenen Türen Schilder wie ‚Bitte nicht stören‘ hingen. Zwischen Pflegern und Patienten war eine zurückhaltende Distanz zu bemerken, die viel Raum für Privatsphäre, aber auch Einsamkeit bot. Die Distanz und Isolation in verschiedenen Bereichen der Abteilung ermöglichte den Pflegern jene bedrohlichen, beängstigenden Situationen unter Verschluss zu halten, mit denen sie in der Pflege und Betreuung von Sterbenden konfrontiert wurden. Krankheit, Leid und Tod wurden mittels der isolierenden Struktur und Organisation der Station von dem Bewusstsein der Pfleger abgespalten. Gleichzeitig waren die Pfleger jedoch nicht mehr imstande, einen engeren, persönlichen Kontakt zu ihren Patienten aufzubauen (ebd.).

Spaltungsprozesse werden vor allem in sozialen Organisationen wie Krankenhäusern, psychiatrischen Anstalten und Betreuungswohnheimen mit *Depersonalisierungsprozessen* verbunden. Da es Angestellten oftmals nicht mehr möglich ist, zu der ganzen Person eine Beziehung aufzubauen, wird die einzelne Person auf seine Besonderheit reduziert (Menziés-Lyth 1988, 53 zit. n. Steinhardt, Datler 2005, 221). Vorgänge der Depersonalisierung werden vor allem im Sprachgebrauch deutlich (Menziés-Lyth 1974, 191). Klienten mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen werden bspw. nur mehr als ‚der Autist‘ oder der ‚Spastiker‘ bezeichnet oder Menschen mit einer Krankheit als ‚die Lunge in Bett 5‘.

Spaltungsprozesse innerhalb einer Organisation können somit nach Steinhardt und Datler (2005, 220) dazu führen, dass „die Beziehungsabläufe nicht mehr annähernd in ihrem gesamten Umfang gesehen, sondern in einzelne Aspekte bzw. Fragmente aufgespaltet werden.“ Folgend fehlt den Mitarbeitern einer Organisation die Fähigkeit, die gesamte Persönlichkeit ihrer Klienten oder Kollegen sowohl mit den negativen als auch positiven Anteilen zu sehen und

eine Beziehung zur gesamten Person aufzubauen. Ebenso können nur Teile der eigenen Persönlichkeit erkannt werden (ebd.).

Die verzerrte Wahrnehmung von anderen Personen sowie von sich selbst wird von Kinzel (2002, 195) als „Realitätsverzerrungen“ beschrieben. Vor allem in Konkurrenzsituationen nehmen sich Mitarbeiter im Vergleich mit ihren Kollegen aus anderen Abteilungen als überlegen wahr und sehen nur mehr ihre eigenen Lösungswege als die ‚wahren‘ und gültigen an. Lösungsmöglichkeiten, die von außen an sie herantreten, werden zumeist abgelehnt. Der reflektierende Blick auf die ganze Situation und Problembewusstsein ist bei den Organisationsmitgliedern dann nicht mehr gegeben (ebd.). Realitätsverzerrungen werden von einseitigen Entscheidungsprozessen und Fixierung auf bestimmte Konkurrenten begleitet, die sich belastend auf die Arbeitssituation der Mitarbeiter auswirken können (Kinzel 2002, 208). Längerfristig bestehende Mechanismen von Spaltung erhöhen für Mitarbeiter das Risiko für Krankheiten und Kündigungen und beeinträchtigen darüber hinaus die persönliche Entwicklung.

Neben negativen Folgen der Spaltung können sie ebenso Vorteile für das Arbeiten der Mitarbeiter mit sich bringen. Die organisationsinterne Aufteilung bzw. Spaltung in verschiedene Abteilungen, Subgruppen und Parteien kann für ein aufgabenorientiertes Arbeiten der Mitarbeiter hilfreich sein. Durch die Zugehörigkeit zu einer Subgruppe bzw. Abteilung erhalten Organisationsmitglieder ein Gefühl von Sicherheit und Identität. Sie fühlen sich in ihren Ansichten und ihrem Handeln nicht alleine, wodurch ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird. Während die Stärken und Kompetenzen vorwiegend in der eigenen Abteilung gesehen werden, werden die Schwächen und organisationsinternen Probleme auf andere Abteilungen verschoben. Bei diesem Prozess befreien sich Mitarbeiter von ihren eigenen bedrohlichen Selbstanteilen und übertragen sie auf eine andere Abteilung, weshalb diese als negativ bzw. nicht funktionierend wahrgenommen werden (Blake, Mouton 1961, 72f zit. n. Kinzel 2002, 208).

- *Projektive Identifizierung*

Jene Teile, die beim Prozess der Spaltung abgespalten werden, projiziert der Mitarbeiter in ein anderes Mitglied. Durch Identifikation mit dem anderen Mitglied schafft es die projizierende Person, die abgespaltenen Gefühle wahrzunehmen. Diese Form von Projektion wird als *projektive Identifizierung* bezeichnet (Kinzel 2002, 215).

„Unter pI [projektiver Identifizierung] versteht man (...) die Abspaltung und Projektion eines inneren Teilobjekts samt der damit assoziierten Affekt- und Phanta-

siegehalte in ein äußeres Objekt und die anschließende Identifikation (im eigentlichen Sinne: Introjektion) mit diesem“ (ebd.).

Dieser Prozess kann nach Kinzel (2002, 215) in drei Phasen gegliedert werden:

1. Zu Beginn verleugnet die betroffene Person ihre bedrohlichen Selbstanteile und geht somit einer unangenehmen Erfahrung mit belastenden Gefühlen (bspw. Ängsten) aus dem Weg. Sie befreit sich von ihren schmerzhaften, bedrohlichen Anteilen, indem sie einer anderen Person zugeschrieben werden bzw. in sie projiziert werden.
2. Anschließend werden verschiedene Gefühle, Verhaltensweisen und Gedanken in der Person ausgelöst, welche die projizierten Teile aufgenommen hat, die wiederum sehr ident mit den abgespaltenen Selbstanteilen sind. Die betroffene Person fängt an, sich mit den projizierten Anteilen zu identifizieren.
3. Im günstigsten Fall schafft es die ‚aufnehmende‘ Person die Anteile (in einer modifizierten, bearbeitenden Form) wieder in den Projizierenden zurückzugeben. Dann ist es dem Projizierenden möglich, jene zuvor unerträglichen Gefühle wahrzunehmen (ebd.).

Solch ein Prozess findet erstmals zwischen Säugling und seiner Mutter statt: Der Säugling projiziert seine unerträglichen Gefühle wie bspw. Hunger, Schmerz oder Angst, die von ihm alleine nicht gehalten werden können, auf seine Mutter. Die Mutter nimmt die durch Quengeln oder Weinen übertragenen Gefühle des Kindes wahr und reagiert so auf die kindlichen Gefühlen, dass sie das Kind aufnehmen kann (z.B. durch Stillen oder beruhigende Stimme) (Kinzel 2002, 215; Shaked 1997, 164f). Ein charakteristischer Aspekt der projektiven Identifizierung ist, dass sich die Person in die projiziert wird zum Teil so verhält als ob sie sich mit den Anteilen identifiziert hätte (Kinzel 2002, 216). So ist es möglich „[d]urch dauernde Projektionen (...) jemanden, auf den ich ein ‚böses Objekt‘ übertrage, wirklich böse [zu] machen, durch freundliches Verhalten wird jemand, auf den ich ein ‚gutes Objekt‘ übertrage, mir wirklich gut“ (Kreische 1985, 357 zit. n. Kinzel 2002, 216).

Der Abwehrmechanismus der projektiven Identifizierung schafft somit eine Verbindung zwischen intrapsychischen und sozialen Prozessen und kommt daher auch in organisationalen, gruppenspezifischen Prozessen zum Tragen (Hinshelwood 1989b; Horwitz 1983 zit. n. Kinzel 2002, 214). Im Bereich der Organisationen erfüllt die projektive Identifizierung laut Hinshelwood (1989 zit. n. Lazar 2004, 42) drei Hauptfunktionen:

1. Der Mechanismus befreit die Mitarbeiter von ihren schmerzlichen und unerwünschten Anteilen (z.B. Neid, fachliche Schwächen), indem diese ausgestoßen und entleert und auf

andere Organisationsmitglieder wie ihre Kollegen, Vorgesetzten oder Klienten übertragen werden.

2. Eine weitere Funktion erhält die projektive Identifizierung in der ‚Kontrollausübung‘ über andere Mitarbeiter. Der projizierende Mitarbeiter verhält sich zu seinem Gegenüber so, dass dieser die bedrohlichen Gefühle des Mitarbeiters 'ersatzweise' erleben muss. Kollegen werden durch jenen Prozess oftmals erniedrigt und ihrer positiven Selbstanteile (Stärken) beraubt. Dadurch kann eine gewisse Macht und Kontrolle über sie ausgeübt werden.
3. Mittels Projektion können psychische Inhalte vermittelt werden, die sonst auf keine andere Weise kommuniziert werden können, da diese den Organisationsmitgliedern selbst nicht bewusst sind. Der Vorgesetzte kann bspw. die Arbeitssituation seiner Mitarbeiter besser nachvollziehen, indem er die auf ihn projizierten Gefühle bewusst wahrnimmt und reflektiert (ebd.).

Die Funktion des ‚Entleerens‘ und ‚Loswerdens‘ seiner bedrohlichen Inhalte soll im Anschluss am bereits erwähnten Fallbeispiel des Pflegedienstes näher beschrieben werden: Menzies-Lyth (1974, 195ff) erkannte, dass insbesondere die hochrangigen Krankenschwestern durch ihre Aufgabe der Aufsicht und Pflege kranker Menschen ein solch hohes Maß an Verantwortung übernahmen, dass diese sich selbst keine Schwächen und Fehler 'erlauben' durften. Ängste vor der eigenen Fehlbarkeit und Verantwortungslosigkeit konnten von den Krankenschwestern nicht mehr gehalten werden und wurden auf jene Kolleginnen übertragen, über die sie in gewisser Art und Weise Macht ausüben konnten.

“Jede Schwester neigt dazu, Aspekte ihres Ich von ihrer bewußten Persönlichkeit abzuspalten und sie in Kolleginnen zu projizieren. Sie fürchtet, Impulse zu verantwortungslosem Handeln nicht unter Kontrolle bringen zu können, und schreibt sie deswegen ihren Untergebenen zu“ (Menzies-Lyth 1974, 196).

Verantwortungslose Handlungen und persönliche Schwächen (z.B. persönliche Abneigung und abwertendes Verhalten gegenüber einem Patienten) wurde den rangniedrigeren, jüngeren Krankenschwestern zugeschrieben bzw. von den ranghöheren Krankenschwestern nur bei der Gruppe der Auszubildenden erkannt.

Neben der geschilderten Form von projektiver Identifizierung gibt es jedoch auch eine reife, produktive Möglichkeit, wie der Mechanismus ablaufen kann. Diese Form zeigt sich in Organisationen bspw. in einer funktionierenden Beziehung zwischen Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern. Durch die Identifizierung mit den Anteilen, die in den Vorgesetzten projiziert wer-



den, kann es die Führungsperson schaffen, ihre Mitarbeiter besser zu verstehen. Somit kann eine gelingende projektive Identifizierung Empathie, Verständnis und Sensibilität fördern, die wichtige Elemente in jeglichen „Helferbeziehungen“ (bspw. in Therapiesettings) darstellen (Gilmore, Krantz 1985, 1163 zit. n. Kinzel 2002, 218).

Kommt es in Organisationen allerdings ständig zu Prozessen der projektiven Identifizierung, können sich diese negativ auf Arbeitsprozesse auswirken und der Grund für dysfunktionale Abläufe einer Organisation sein (Lazar 2004, 44). Häufige Folgen sind Konflikte unter den Mitarbeitern. Verschieben bspw. Manager ihre Verantwortung und Fehler auf andere Mitarbeiter, um ihre Ängste zu verdrängen (wie in dem Fallbeispiel mit Krankenschwestern), geraten jene Führungskräfte in Entscheidungsmomenten in Hilflosigkeit. Dadurch ertragen sie Misserfolge und schlechte Nachrichten nicht und übertragen ihre Hilflosigkeit, Unterwürfigkeit und soziale Anpassung auf ihre Untergebenen (Kinzel 2002, 218).

- *Verleugnung*

Den Abwehrmechanismus der *Verleugnung* beschreibt Obholzer (1997, 25) mit folgenden Worten: „Ein Mechanismus, bei der der Betreffende gewissermaßen blind ist (oder, genauer gesagt, sich selbst blind macht) für etwas, das bewiesenermaßen für alle [a]nderen sichtbar ist.“ Der Mechanismus zeigt sich in einem Verhalten, bei dem die Gefahr ignoriert bzw. ihr ausgewichen wird. Verleugnet werden aggressive und destruktive Impulse, die häufig gegen das eigene Selbst gerichtet sind. In diesem Kontext wird von einer *Verleugnung der inneren Realität* gesprochen, die mit Gefühlen der Depression und Verzweiflung einhergeht (Kinzel 2002, 199). Dem gegenüber steht die *Verleugnung der äußeren Realität*. Bei dieser Form der Verleugnung werden bestimmte Aspekte aus der äußeren Umwelt als nicht anwesend angesehen und vom Individuum als nicht existent erlebt (wie bspw. Erwartungen von Eltern), obwohl sie offensichtlich da sind. Somit schafft es das Individuum auch nicht diese Anteile in sein Leben zu integrieren (Kinzel 2002, 57). Als Folgereaktion kommt es bei erwachsenen Personen zu Realitätsverzerrungen und Spaltungsmechanismen, bei der der Person nur zum Teil die Realität bewusst ist und ein anderer unbewusster Teil des Ichs an der Verleugnung der äußerlichen Realität festhält (Schuster, Springer-Kremser 1997, 57).

In dem folgenden Fallbeispiel treten Verleugnungsmechanismen sowohl bei einem Mitarbeiter als auch seinem Vorgesetzten in Kraft:

In einer Abteilung beschwerten sich seit geraumer Zeit verschiedene Mitarbeiter über ihren Kollegen Herrn P. bei ihrem neuen Vorgesetzten. Er solle jüngere Kol-

leginnen beleidigen, Unwahrheiten verbreiten, eigene Fehler auf andere schieben und Entscheidungen im Alleingang treffen. Herr P. ist der längste und wichtigste Mitarbeiter der Abteilung und übernimmt eine wichtige Stützfunktion für den neuen Vorgesetzten. Als der Vorgesetzte Herrn P. in einer Mittagspause danach fragt, wie die Arbeit mit seinen Kollegen und Kunden zurzeit läuft, antwortet dieser, dass es überhaupt keine Probleme gäbe. Trotz der massiven Vorwürfe unternimmt der Chef keine weiteren Schritte.

Die Verleugnung der organisationsinternen Probleme von Herrn P. und seinem Vorgesetzten ermöglichen, dass die Strukturen und Abläufe in der Abteilung vorerst aufrechterhalten werden können.

Diese Form von Abwehr kann für Organisationsmitglieder für einen gewissen Zeitraum eine Erleichterung und Unterstützung sein, längerfristig führen sie allerdings zu neuen Problemen wie personeller Konflikte, Kundenunzufriedenheit und fehlender Wettbewerbsfähigkeit (Kinzel 2002, 60). Schaffen es Organisationsmitglieder, nicht ihre Strategien der Verleugnung abzulegen und die Organisationsrealität zu integrieren, ist ihre professionelle Arbeit in der Organisation beeinträchtigt.

- *Rationalisierung*

Bei dieser Form von Abwehrmechanismus versuchen betroffene Personen, irrationale Verhaltensweisen oder Situationen zu erklären. Diese Erklärungen wirken meist wie ‚Scheinbegründungen‘ oder mit Mentzos (2009, 45) Worten wie „pseudorationale Argumente“. Die eigentlichen Motive und Ursachen für bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen rücken in den Hintergrund:

„Das Subjekt verheimlicht das Bestehen von eigenen Triebregungen (...) gegenüber einem Objekt (...) vor sich selbst und der Außenwelt durch rationale Erklärungen, die moralisch akzeptable Gründe anführen, jedoch auch unrichtig sein können“ (Kinzel 2002, 58).

Das Rationalisieren von Handlungen, Gedanken oder Empfindungen gehört zu den am meist verbreiteten Alltagsphänomen (Gourgé 2001, 167f). Die formulierte Begründung hat einen logischen und rechtfertigenden Charakter. Die eigentlichen Motive können oder sollen nicht erkannt werden. Auch andere Abwehrprozesse werden von diesem Mechanismus sekundär begleitet, damit Motive und Einsatzweisen verschleiert werden können (ebd.). Im folgenden Fallbeispiel rationalisiert der Firmenchef seine Entscheidung der Beförderung einer Mitarbeiterin.

Der Chef einer Firma hegt seit geraumer Zeit persönliche Sympathien für seine Mitarbeiterin Frau K. Nach einem gemeinsamen Geschäftsessen bietet er Frau K

eine leitende Position in einer Abteilung an, für die sich bereits andere Kollegen mit längerer Firmenerfahrung und höherer Qualifikation beworben haben. Bei Bekanntgabe der Beförderung von Frau K erklärt der Firmenchef seine Entscheidung zugunsten Frau K's, aufgrund ihres außerordentlichen Engagements, ihres Führungstalents und ihres fachspezifischen Know-How's.

Obwohl für die Beförderung von Frau K persönliche Gründe ausschlaggebend waren, rechtfertigte der Chef seine Entscheidung mit rein beruflichen Argumenten. Das Rationalisieren ist den Betroffenen meist mehr bewusst als bspw. die Verdrängung (Pervin et al. 2005, 134). Auch wenn jene rationalisierten Situationen und Handlungen zumindest zum Teil wahrgenommen werden, bleiben allerdings die dem Mechanismus zugrunde liegenden Motive verzerrt. Verhaltensweisen werden dann sowohl für sich als auch für die Außenwelt so interpretiert, dass diese vernünftiger und richtiger erscheinen. Dadurch können für inakzeptable Handlungen und Empfindungen rationale Motive gefunden werden, welche eigentlich durch irrationale Impulse verursacht worden sind (ebd.).

Die beschriebenen Abwehrmechanismen der Verdrängung, Spaltung, Projektiven Identifizierung, Verleugnung und Rationalisierung können Organisationsmitgliedern zum einen beim Bewältigen von schwierigen Arbeitssituationen helfen, zum anderen bringen sie jedoch auch negative Folgen für die Arbeit in Organisationen mit sich. Ab dem Zeitpunkt, wo sie Mitarbeiter in ihrem professionellen Arbeiten einschränken bzw. im ‚Weg stehen‘ erweisen sich solche Mechanismen als problematisch für die Organisation (Steinhardt, Datler 2005, 219). Je mehr belastende Momente in Organisationen gegeben sind, die Ängste und andere bedrohliche Affekte bei den Mitgliedern hervorbringen, umso mehr werden Arbeitsabläufe primär in der Funktion der psychosozialen Abwehr als der Erfüllung der Primäraufgabe stehen. Dann ist es nicht mehr möglich, dysfunktionale Arbeitsabläufe ausreichend zu erkennen und zu verändern (Steinhardt, Datler 2005, 220).

Für Organisationen, in denen bspw. eine tragfähige und sichere Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Klienten eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung der Primäraufgabe darstellt, würde dies bedeuten, dass die Beziehungsabläufe nicht mehr in ihrem gesamten Umfang betrachtet werden können. Aufgrund von Spaltungsmechanismen würden nur mehr Teile der eingegangenen professionellen Beziehung wahrgenommen werden und eine Beziehung zur Gesamtpersönlichkeit des Klienten würde verloren gehen (ebd.). Solche durch Abwehrprozesse beeinträchtigen Beziehungen werden mit der Zeit sowohl zu den Arbeitskollegen als

auch zu den Klienten unpersönlicher und flacher; die Erfüllung der Primäraufgabe kann womöglich nicht mehr gewährleistet werden.

Aufgabenbezogene Angstgefühle werden durch Abwehrprozesse zwar bekämpft und die Mitarbeiter dadurch kurzfristig entlastet; längerfristig sind solche Arbeitsbeziehungen jedoch dysfunktional (Lohmer 2006, 71). Es bedarf andere Möglichkeiten um aufgabenbezogene Ängste in Organisationen vollständig bewältigen zu können und ein ‚sicheres‘ Arbeitsklima sowie aufgabenorientiertes Arbeiten für die Mitarbeiter zu ermöglichen.

## **4.2 Containment in Organisationen**

Durch psychosoziale Abwehrmechanismen fühlen sich Organisationsmitglieder in Konfliktsituationen einerseits sicher und geschützt, da sie sich nicht bewusst mit ihren Ängsten konfrontieren müssen, andererseits kommt es von Seiten der Mitarbeiter zu Verhaltensmustern, die negative Folgen für ihr Arbeiten mitbringen. Ängste werden mittels Abwehrhaltungen zwar vom Bewusstsein ferngehalten, doch ein wirkliches Verarbeiten der Ängste ist durch Abwehrmechanismen nicht gegeben. Für eine aufgabenorientierte Arbeit mit funktionierenden Beziehungen zwischen Mitarbeitern ist es nach Lohmer (2006, 71) demnach wichtig, dass jene Ängste nicht nur vom Bewusstsein ferngehalten, sondern vielmehr verarbeitet und verstanden werden. Für ein angemessenes Verarbeiten von Ängsten in Organisationen hat sich das Konzept des Containments von Bion (1970) als hilfreich erwiesen (Diem-Wille 1997, 93), das in einem ersten Teil des Unterkapitels (4.2.1.) näher beschrieben wird. Wie jenes Konzept auf Organisationen angewendet werden kann und welche Rolle dabei Führungskräfte einnehmen, soll in einem zweiten Teil (4.2.2.) näher diskutiert werden. Stehen Mitarbeitern innerhalb von Organisationen jedoch keine Möglichkeiten für ein Containment zur Verfügung, ist es notwendig, eine Hilfe von außen (bspw. in Form einer Supervision) anzunehmen. Der letzte Teil (4.2.3.) dieses Unterkapitels beschreibt daher, wie Containment innerhalb von Supervisions- und Beratungsprozessen abläuft.

### **4.2.1 Psychoanalytisches Modell von Containment nach Bion (1970)**

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet tritt Containment nach Bion (1970, 72-82) erstmals in der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf. In jener Entwicklungsphase herrscht zwischen Säugling und Mutter eine unbewusste und nonverbale Kommunikation. Ängste oder andere bedrohliche Gefühle (wie Hunger, körperliche Schmerzen), welche sich in dieser Phase beim Säugling bilden (siehe paranoid-schizoide Position), können aufgrund des unvollständig entwickelten Ichs, weder vom Säugling in Worten kommuniziert noch verarbei-

tet werden. Es ist die Aufgabe der Mutter jene bedrohlichen Gefühle vom Säugling aufzunehmen und in einer verarbeiteten Form wieder an den Säugling zurückzugeben (Lohmer 2004b, 33f).

Der Säugling übernimmt hierbei die Rolle des *Senders*, der die unverarbeiteten Gefühle, Erfahrungen und Affekte (auch als das Enthaltene bzw. *Contained* bezeichnet) in einer nonverbalen Form in den *Container* (in diesem Beispiel die Mutter) überträgt. Die Mutter, die als Container fungiert, nimmt die in sie hineinprojizierten bedrohlichen unverdauten Affekte auf (Lohmer 2004b, 33f; ebd. 2006, 75). Die Mutter muss zunächst den Inhalt der aufgenommenen Elemente in einer wertfreien Haltung verstehen und nachvollziehen können, damit jene aufgenommenen Elemente in einer angemessenen Form an den Säugling zurückgegeben werden können (Lazar 1998, 271). Im Anschluss können die Elemente in „fassbaren Erfahrungen“ an den Sender zurückgegeben werden (Lohmer 2004c, 315). Die unverdauten Emotionen bezeichnet Bion (1970, 72-82) mit dem Begriff der *Betaelemente*, die mithilfe eines passenden Containers in *Alphaelemente* umgewandelt werden können. Jener Prozess der Transformation wird demnach ebenso als *Alphafunktion* bezeichnet.

Jenes menschliche Bedürfnis, unverarbeitete Gefühle und Anteile in andere Personen zu projizieren, in der Hoffnung, dass andere Individuen diese Aspekte halten und verarbeiten können, bleibt lebenslang erhalten (Lohmer 2004b, 34). Im späteren Verlauf des Lebens übernehmen Gruppen bzw. Organisationen diese Funktion des Containers. In belastenden, konfliktreichen Situationen tritt der Mechanismus des *Containments* verstärkt auf. Organisationen und Gruppen fungieren dann „als Behälter für primitive Ängste (psychotische und paranoid-schizoide)“ (Diem-Wille 1997, 93). Der Beziehung zwischen Mitarbeitern und Führungskräften kommt vor allem hierbei eine entscheidende Rolle zu (Lohmer 2004c, 315).

#### 4.2.2 Führungskraft in der Rolle als ‚Container‘

Die Rolle des Containers, die in der frühen Mutter-Kind-Beziehung von der mütterlichen Seite übernommen wird, nehmen in Organisationen die Führungskräfte ein (Lohmer 2004b, 33). Unverarbeitete Angst, Neid- und Hassgefühle, die bei Organisationsmitgliedern in belastenden Organisationssituationen auftreten, werden auf das leitende Personal in Form des ‚Enthaltenen‘ (*contained*) übertragen. Zusätzlich zu den Leitungsaufgaben stehen Führungskräfte somit vor der Aufgabe, „Spannungen, Ängste und Krisen zunächst stellvertretend für die Mitarbeiter wahrzunehmen, aufzunehmen und zu verarbeiten und damit ein Gefühl basaler Sicherheit zu gewährleisten“ (Lohmer 2006, 75). Es ist wichtig, dass sich Führungskräfte bei

diesem Prozess des Containments emotional bereit fühlen, die bedrohlichen Gefühle der Mitarbeiter aufzunehmen und zu ‚verdauen‘, ohne sich von ihnen beeinflussen und überwältigen zu lassen. Nur so können die unverarbeiteten Gefühle in einer für Mitarbeiter nicht mehr bedrohlichen Form an sie zurückgegeben werden. Diese Gefühle werden auf einem non-verbalen Weg an sie herangetragen und unbewusst von den Führungskräften aufgenommen. Als Folgereaktion verspüren Leitungspersonen oftmals einen großen Druck dieser Verantwortung standzuhalten (Steinhardt, Datler 2005, 225f).

Den Raum für Containment schaffen Führungspositionen, da sie sich an der Grenze zwischen dem Innen- und Außenleben (Umwelt) einer Organisation (=semipermeable Membran) befinden und zwischen den Herausforderungen von der äußeren Welt (wie bspw. Kunden oder außenstehenden Institutionen) und der inneren Arbeitswelt (wie bspw. Organisationsstrukturen, Arbeitsabläufe, primäre Aufgaben) kommunizieren. Den Mitarbeitern ist damit ein gewisser Schutz gegeben, so dass sie ihrer Arbeit ungestört nachkommen können. Wichtig für Containment ist ein geschützter, sicherer Rahmen mit funktionierenden Strukturen, der die Möglichkeit zum „emotionalen Nachdenken“ gewährleistet (Lohmer 2006, 75). Es bedarf „angemessener (Frei-) Räume für Austausch und Kommunikation in Bezug auf die Arbeitssituation zwischen Mitarbeitenden und Führungskräften der unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Organisation bzw. ihrer Subsysteme“ (Steinhardt, Datler 2005, 227). In jenem kommunikativen Austausch ist es notwendig, dass die Leitung eine Balance zwischen den zu erfüllenden Aufgaben und dem emotionalen Erleben der Organisationsmitglieder schafft. Mithilfe von solch einem erweiterten Blick ermöglicht es die Führungskraft, dass bedrohliche Affekte und Angstzustände reguliert werden können und es innerhalb des Arbeitslebens zu keinen weiteren störenden Momenten im Arbeitsalltag kommt.

Oftmals werden durch Krisensituationen Aspekte aus der frühesten Kindheit der Mitarbeiter wiederbelebt und auf Leitungspersonen projiziert. Sie werden beispielweise wie ihre ‚strengen Väter‘ oder ‚verantwortungslosen Mütter‘ wahrgenommen. Diese übertragenen bedrohlichen Elemente müssen von den leitenden Personen in einer verarbeiteten Form wieder zurückgegeben werden (Lohmer 2004b, 33). Besonders herausfordernd ist es für Führungspersonen, wenn die organisationsinternen Arbeitsabläufe vorwiegend auf psychosozialen Abwehrmechanismen aufbauen, da jene Ängste, die hier verdrängt und verschoben werden, nicht verarbeitet sind.

In Organisationen kann ein passendes Containment auch von Organisationsmitgliedern bereitgestellt werden, die keine Leitungsfunktion besitzen. Nach Lohmer (2006, 75) ist es sogar notwendig, dass eine Organisation zusätzlich zur Führungsposition genügend „Containment-Leader“ zur Verfügung hat. Zumeist zeigen Mitarbeiter, die für ihre ‚gleichgestellten‘ Kollegen auf Basis einer geeigneten Struktur, Möglichkeiten des Containments anbieten, ein besonderes Engagement für die betreffende Organisation und setzen sich sehr für sie ein. Sie arbeiten zwar auf der gleichen Ebene wie ihre Kollegen, treten der Organisation aber dennoch aus einem anderen Blickwinkel entgegen.

Ein Mitarbeiter einer Firma gerät des Öfteren in Konflikte mit seinem Chef. Das Vorgefallene bespricht er anschließend ausführlich mit seinem Kollegen. Der Kollege hört sich die Erzählungen an und vermittelt ihm, seine Wut und Enttäuschung zu verstehen. Im Laufe der Gespräche legt sich der Ärger des Mitarbeiters, so dass er seiner Arbeit weiter nachgehen kann.

In jenem Fallbeispiel kann der Chef selbst infolge des Konfliktes nicht als Container für den Mitarbeiter fungieren. Diese Funktion übernimmt sein Kollege, der die belastenden Emotionen des Mitarbeiters aufnimmt und ihm so kommuniziert, dass dieser seinen Arbeitsaufgaben wieder nachkommen kann. Nach Lazar (1998, 264) und Lohmer (2004b, 33; 2006, 70) ist eine gelingende Verarbeitung von Ängsten im Organisationsfeld mittels Containment Voraussetzung für eine aufgabenorientierte Arbeit in der Organisation. Darüber hinaus wirkt sie sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter aus (Hinshelwood, Skogstad 2006b, 40f). Umso wichtiger ist es, dass zumindest die Leitungsperson es schafft, die belastenden Gefühle der Mitarbeiter aufzunehmen und zu verarbeiten. Denn „wenn es ihr gelingt, diese emotionalen Belastungen nicht zu unterdrücken und zu verdrängen, sondern im Sinne von Containment so weit als möglich aufzunehmen, wird es ihr leichter möglich sein, mit solchen Belastungen konstruktiv umzugehen und aufgabenorientiertes Arbeiten zu realisieren“ (Steinhardt, Datler 2005, 229).

Mittels Coaching, Organisationsberatung und Supervision können Führungskräfte ihr Verständnis für jene unbewussten und bewussten Prozesse in Organisationen schulen und entfalten. In jenen Settings wird für Führungskräfte auf psychoanalytischer Basis ein gewisser Raum geschaffen bzw. eröffnet, der es ermöglicht, ihr Verständnis für ein Regulieren der schmerzhaften, bedrohlichen Gefühle der Mitarbeiter zu sensibilisieren. Sie schaffen es dadurch, jenen Prozessen aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten (Steinhardt, Datler 2005, 228). Gleichzeitig erhalten Supervisions- und Beratungssettings für Organisationen, in denen kein organisationsinternes Containment aus verschiedenen Gründen gegeben ist, Bedeutung.

#### 4.2.3 Containment in Supervisions- und Beratungsprozessen

Kann Containment weder durch Mitarbeiter noch durch Führungspositionen in Organisationen gewährleistet werden, erweist es sich als hilfreich, einen externen Container bspw. in Form von Supervision oder Organisationsberatung heranzuziehen, damit auftretende Ängste in der Organisation dennoch contained werden können. Damit Organisationen Hilfe von außen annehmen können, ist es nach Lazar (1998, 264) notwendig, dass sie über ihre eigenen Arbeitsabläufe und -strukturen reflektieren und sich dysfunktionaler Arbeitsprozesse bewusst werden, im Sinne einer lernenden Organisation (siehe 2.2.). Konflikte in der Organisation werden dann von Führungskräften und Mitarbeitern erkannt und es ist möglich, sich mittels Supervision oder Organisationsberatung Hilfe zu holen, um die belastenden Momente bewältigen zu können (Lazar 1998, 263).

Sowie in der Organisation eine Führungskraft die Rolle des Containers übernehmen kann, stellt in Supervisionsprozessen der Supervisor diese Funktion dar. Personen, die an dem Supervisionsprozess beteiligt sind und diesen in Anspruch nehmen (=Supervisanden), laden ihre belastenden und bedrohlichen Gefühle, Ängste und Konflikte somit im Supervisor ab. Ihr primäres Anliegen ist es, sich von ihren schmerzhaften Erfahrungen und Rollenunsicherheiten zu befreien und diese loszuwerden (Lazar 1998, 272). Ziel ist es, im Supervisionsprozess gemeinsam mit den anderen beteiligten Personen über die belastenden Erzählungen des Supervisanden nachzudenken und gemeinsam zu neuen Ansichten und Wahrnehmungen zu kommen, damit eine neue fiktive Realität der Arbeitssituation geschaffen werden kann (Lazar 1998, 273).

### **4.3 Fazit**

Da der organisationale Alltag von Mitarbeitern stets von verschiedenen Arten von Ängsten beeinflusst wird, bedarf es eines adäquaten Umganges mit ihnen, der die Arbeitsabläufe und Aufgabenerfüllungen der Mitglieder nicht beeinträchtigt. Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit stützen sich in diesem Zusammenhang auf zwei psychoanalytische Konzepte: das der Abwehr und das des Containments von Ängsten in Organisationen.

Erstmals erforschten Jaques (1955) und Menzies-Lyth (1974), dass Organisationen neben der Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben auch einer Funktion der Angst-Abwehr nachkommen. Sie beschreiben diese Funktion der Abwehr als psychosoziales Abwehrsystem und eröffnen mit dieser Theorie ein neues psychoanalytisches Verständnis von Organisationen. Demnach bilden Organisationen ihre eigenen Abwehrhaltungen und -mechanismen aus, die sich in for-



malen Aspekten wie Strukturen, Regeln und Arbeitsabläufen der Organisation zeigen. Gegenwärtig gibt es verschiedene Fallstudien (Morris 2006; Ramsay 2006), vorwiegend im Gesundheits- und Sozialbereich, welche die Notwendigkeit eines sozialen Abwehrsystems bei Gruppen und Organisationen ebenfalls belegen. Es ist somit Aufgabe der Organisation, das organisationale Leben der Mitarbeiter so zu gestalten, dass ein angstfreies und aufgabenorientiertes Arbeiten möglich ist.

Finden Abwehrhaltungen im organisationalen Kontext statt, spricht man von psychosozialen Abwehrmechanismen. Die Grundlage hierfür bilden immer individuelle Mechanismen der Abwehr, die von den Mitarbeitern in die Organisationen mitgebracht werden. Aus diesbezüglicher Literatur (Kinzel 2002; Lohmer 2004a,b) und aktuellen Studien (Morris 2006; Ramsay 2006) geht hervor, dass in Konfliktsituationen und belastenden Momenten bei Organisationsmitgliedern zumeist die Abwehrmechanismen der Spaltung und projektiven Identifizierung auftreten. Jedoch kommen auch andere Abwehrmechanismen wie bspw. die der Verdrängung, Verleugnung und Rationalisierung zum Tragen.

Abwehrhaltungen von Organisationsmitgliedern ermöglichen es zwar, dass Ängste nicht mehr bewusst wahrgenommen werden und stellen somit eine momentane Unterstützung für Mitarbeiter in belastenden Organisationsmomenten dar; allerdings können Ängste mittels Abwehr nicht verarbeitet werden. Eine mögliche Form des Verarbeitens von Ängsten in Organisationen stellt das psychoanalytische Konzept des Containments (Bion 1970) dar.

In Organisationen übernehmen zumeist Führungspersonen die Funktion eines Containers, indem sie die aufgabenbezogenen Ängste der Mitarbeiter aufnehmen, verstehen, reflektieren und in einer verarbeitenden Form an die Mitglieder zurückgeben. Aufgabenorientiertes Arbeiten kann anschließend stattfinden. Kann durch Führungspersonen oder Kollegen, bspw. wegen eigener persönlicher oder organisationsspezifischer Belastungen kein Containment innerhalb der Organisation zur Verfügung gestellt werden, kann eine externe Hilfe angenommen werden. Oftmals findet diese in Form von Supervision oder Organisationsberatung statt.

Nachdem im dritten und vierten Kapitel Ängste und der Umgang mit ihnen in Organisationen anhand psychoanalytischer Konzepte diskutiert wurden, gehen die Autorinnen mit einem neuen Organisationsverständnis an ihre Forschungsfrage heran. Sie verstehen Organisationen nun nicht mehr nur als Systeme mit formalen, sichtbaren und informalen, unsichtbaren Aspekten (siehe 2. Kapitel), sondern ebenso als psychosoziale Abwehrsysteme. In Anlehnung an Steinhart und Datler (2005, 218f) gehen sie davon aus, dass Organisationen durch psychosoziale

Abwehrmechanismen einen geschützten Rahmen für Organisationsmitglieder schaffen, damit bedrohliche Affekte reguliert werden können und aufgabenorientiertes Arbeiten gewährleistet werden kann.

In einem nachfolgenden *fünften Kapitel* wird eine Verbindung zu Bildungseinrichtungen, genauer zu Schulen geschaffen und die spezifischen Ängste und Bewältigungsstrategien von Lehrern in ihrer Organisation der Schule herausgearbeitet. Auch wenn sich die in diesem Kapitel angeführten Studien nicht auf Organisationen des Bildungsbereichs beziehen, können Parallelen zu den vielfältigen Herausforderungen von Pädagogen hergestellt werden. Es ist anzunehmen, dass sich Pädagogen, aufgrund ihrer verschiedenen Arbeitsaufgaben, ebenso Abwehrhaltungen in ihrem Berufsalltag aneignen müssen, wie bspw. Krankenpfleger (siehe Menzies-Lyth 1974).

## 5 Aufgabenbezogene Ängste von Lehrern und ihre Abwehr

Psychoanalytische Publikationen (Menzies-Lyth 1974; Morris 2006; Ramsay 2006) über aufgabenbezogene Ängste und Abwehrstrategien von Organisationsmitgliedern beziehen sich zumeist auf Organisationen des Gesundheitsbereiches wie Krankenhäuser, Pflegeeinrichtungen und psychiatrischen Anstalten. Jedoch gibt es laut Obholzer (1997, 23) auch abseits dieser Organisationen „unzählige Arbeitsplätze in unserer Gesellschaft ..., an denen die Arbeitstätigen ständig im Schatten der Angst leben“.

Bildungseinrichtungen stellen ebenso wie Pflegeeinrichtungen und Krankenhäuser einen Arbeitsbereich dar, in dem Mitarbeiter vor unterschiedliche berufliche Herausforderungen gestellt werden, aus denen wiederum spezifische Ängste entstehen können. Jene Organisationen des Bildungsbereiches werden als „die Gesamtheit aller Einrichtungen und Veranstaltungen, die der Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen“ beschrieben (Schaub, Zenke 2007, 113). In diesem Sinne haben alle Bildungseinrichtungen die professionelle pädagogische Arbeit mit Menschen gemeinsam, weshalb sie auch als „people processing organizations“ dargestellt werden (Baldrige 1977 zit. n. Hanft 2008, 67). Der Bildungsbereich stellt ein breites Arbeitsfeld dar, das viele verschiedene Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten, Hochschulen, Erziehungsberatungsstellen oder Jugendzentren umfasst. Jede Einrichtung birgt auch ihre eigenen spezifischen Arbeitsaufgaben und Herausforderungen in sich, bspw. in Erziehungsberatungsstellen das Beraten von Eltern oder in Jugendzentren die Betreuung und Freizeitgestaltung von Jugendlichen. Welche herausfordernden und belastenden Arbeitssituationen für Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen entstehen können, hängt somit insbesondere von der jeweiligen Einrichtung (bspw. Erziehungsberatungsstelle, Jugendzentrum), ihren Arbeitsaufgaben und ihrem Klientel (Erwachsene, Jugendliche) ab.

Die wohl älteste und meist besuchte, aber auch am häufigsten diskutierte und kritisierte Organisation des Bildungsbereiches ist *die Schule*. Die in den letzten Jahren in Österreich stattgefundenen bildungspolitischen Debatten über bspw. die 'schlechten' Pisa-Ergebnisse und damit einhergehende nötige Reformen des Schulsystems (z.B. die Gesamtschule) (Feistritzer 2005, 5ff)<sup>19</sup> oder über die Rolle des Lehrers (Vohns 2009, 4) zeigen das öffentliche Interesse an

---

<sup>19</sup>Eine 2005 durchgeführte Befragung über die Schulreformdebatte in Österreich im Auftrag der AK Wien kam zu folgenden Ergebnissen. Der im Ländervergleich für Österreich schlecht ausgefallene Pisa-Test führte zu mehrheitlich aufkommenden Zweifel am bestehenden Bildungssystem und Befürwortung von Schulreformen bei der Bevölkerung (Feistritzer 2005, 5ff).

dieser Bildungseinrichtung. Gleichzeitig entstehen in diesem Zusammenhang offene Fragen, die sich u.a. in den kontroversen öffentlichen Ansichten darüber, welche Aufgaben die Schule übernehmen soll, zeigen. Die Mitglieder der Gesellschaft haben eigene Vorstellungen von der Schule und formulieren an diese bestimmte Wünsche, die sich sehr voneinander unterscheiden können (bspw. sollen Lehrer familiäre Defizite ausgleichen und gleichzeitig den Schülern ein gewisses Maß an Wissen vermitteln). Dies hat nach Giesecke (1996, 198) zur Folge, dass über die Funktion und die eigentlichen Aufgaben und Ziele der Schule sowohl in der Gesellschaft wie auch in den Schulen selbst Unklarheit herrscht, wodurch sich der Arbeitsalltag in einer Schule als herausfordernd gestaltet und in weiterer Folge zur Entwicklung von Ängsten bei den Organisationsmitgliedern insbesondere bei Lehrern führen kann. Ziel des nachfolgenden Kapitels ist es, die primären Aufgaben und ihre Herausforderungen sowie Lehrerängste und Abwehrstrategien in Schulen zu beschreiben.

In einem *ersten Unterkapitel* (5.1.) werden der primäre Aufgabenbereich von Schule und diesbezügliche Herausforderungen an Lehrer diskutiert sowie jene Personengruppen (Schüler, Kollegen, Vorgesetzte, Eltern und Gesellschaft) hervorgehoben, die besonders auf die Erfüllung des primären Aufgabenbereiches der Schule Einfluss nehmen können. In einem *zweiten* und *dritten Unterkapitel* werden die daraus entstehenden aufgabenbezogenen Ängste von Lehrern (5.2.), ihre psychosozialen Abwehrstrategien sowie ihre begleitenden Folgen (5.3.) beschrieben. In einem *Fazit* (5.4.) werden die wesentlichen Punkte des Kapitels zusammengefasst.

## **5.1 Aufgaben der Schule und ihre Herausforderungen an Lehrer**

Bevor die aufgabenbezogenen Ängste von Lehrern beschrieben werden können, muss zunächst der primäre Aufgabenbereich von Schule geklärt werden, aus denen jene Ängste hervorgehen (siehe 3.3.).

### **5.1.1 Der primäre Aufgabenbereich von Schule**

Da die Schule eine Organisation des Bildungsbereiches ist, setzen sich ihre primären Aufgaben aus der Bildung und Erziehung ihrer Klienten zusammen. Die Klienten der Schule sind ihre Schüler, die zumeist minderjährig und unterrichtspflichtig sind. Schulen werden in diesem Zusammenhang als Organisationen verstanden, „in denen Lernprozesse mit der Zielsetzung initiiert werden, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler so gefordert werden, dass ihr Interesse an Lerngegenständen geweckt bzw. verstärkt wird“ (Merkens 2006, 23).

Der primäre Aufgabenbereich von Schule umfasst neben dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag ebenso die Aufgaben der Beurteilung von Leistung und Bewertung des Verhaltens der Schüler (Merkens 2006, 58). Demnach soll in Schulen einerseits Bildung ermöglicht und überprüft werden, indem Lehrer ihren Schülern Wissen vermitteln und anschließend die erbrachten Leistungen bzw. das 'Können' ihrer Schüler feststellen. Diese Leistungsbeurteilung passiert meist mit Hilfe eines Notensystems. Andererseits soll innerhalb des Schulgeschehens ebenso erzieherische Arbeit geleistet werden, indem Lehrer ihren Schülern Werte vermitteln und die Einhaltung dieser mit Hilfe von Betragensnoten und anderen erzieherischen Mitteln (z.B. Ermahnungen oder 'Strafen' bei Fehlverhalten) gewährleisten sollen.

- *Bildung - Vermittlung von Wissen und Können*

Bildung ist ein aktiver und ganzheitlicher Prozess, bei dem der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seine „emotionalen, sinnlichen, körperlichen und geistigen Kräfte[n]“ entwickelt (Wiater 2005, 305 zit. n. Schloms 2006, 27).

Im Zusammenhang mit Schule kann nach Giesecke (1996, 199) das Vermitteln von Wissen und Können als „der zentrale Bildungsauftrag der Schule“ angesehen werden, auch wenn dieser durch Forderungen nach mehr erzieherischen Tätigkeiten zum Teil in den Hintergrund gerät. Schüler sollen durch die Vermittlung von einem bestimmten Wissen eine Form von Bildung erhalten. Bildung kann als das Leitziel und der zentrale Kern von schulischer Wissensvermittlung verstanden werden:

„Bildung wird in der Schule nicht der unregulierten freien Selbstentfaltung überlassen, sondern ihre Inhalte mehr oder weniger konkret durch allgemeine Leitziele, einen spezifischen Fächerkanon und den dazugehörigen Lehrplänen festgelegt“ (Frank 2006, 13).

Die Ziele von schulischer Bildung sind somit in den Lehrplänen strukturiert und festgesetzt und von den Inhalten der Unterrichtsfächer sowie den Methoden der Vermittlung dieser Inhalte abhängig (Seibert 2009, 78). Der Bildungsauftrag zeigt sich nach Schloms (2006, 27) heute primär durch die jeweils zu erwerbenden Bildungsabschlüsse, die durch spezifische, leistungsmäßig überprüfbare Bildungsstandards festgelegt sind.

- *Erziehung - Vermittlung von Werten*

Damit Schülern Wissen und Können vermittelt werden kann, sind in Schulen oftmals erst erzieherische Tätigkeiten notwendig. Schule besitzt demnach nach Wiater (2009, 71) immer mehr die Aufgabe intensive Beziehungsarbeit zu leisten, die physischen und psychischen

Grundbedürfnisse ihrer Schüler wahrzunehmen und für ihr Wohlergehen zu sorgen. Defizite und Probleme im sozialen Umfeld und der familiären Erziehung der Schüler sollen innerhalb der Schule ausgeglichen werden. In diesem Sinne rücken erzieherische Tätigkeiten in den Fokus von Schulen (Giesecke 1996, 198) und bilden neben der Vermittlung von Wissen den zweiten wesentlichen Bereich der Primäraufgabe von Schulen.

Unter Erziehung innerhalb des schulischen Umfeldes ist nach Seibert (2009, 76) „das Angebot einer Lehrkraft an einen Schüler oder einer Schülerin gemeint, mit Hilfe von didaktisch-methodisch aufbereiteten Lerninhalten Werthaltungen anzubahnen, zu fördern und zu sichern“. Da jede Form von Erziehung auf Werten basiert, haben Lehrer durch ihren Erziehungsauftrag die Aufgabe, jene Werthaltungen zu vermitteln bzw. näher zu bringen, welche eine unmittelbare Verbindung zum einzelnen Schüler, seiner Sinnggebung und Lebenswelt aufweisen (Seibert 2009, 77). Die Schule ist nach Giesecke (1996, 284) dazu verpflichtet universelle Werte der Gesellschaft wie Toleranz, Gleichheit und Gerechtigkeit zu verkörpern. In den Mittelpunkt des schulischen Geschehens rücken besonders Werte wie soziale Verantwortung, Disziplin, Fleiß, Pünktlichkeit und Ausdauer. Jene Werte benötigen Schüler für eine erfolgreiche Bewältigung ihrer schulischen Laufbahn und bereiten sie auf ein eigenverantwortliches Leben als Mitglieder der Gesellschaft vor.

Durch schulische Wertevermittlung kann somit die persönliche Entwicklung und Entfaltung der Schüler und ihre Bildungsfähigkeiten gefördert und geformt werden (Seibert 2009, 76).

- *Werte- und Wissensvermittlung im Unterricht*

Der organisationale Rahmen, in dem der zweifache Aufgabenbereich der Bildung und Erziehung von Schule nachgegangen wird, ist der Unterricht. Demnach vermitteln Lehrer ihren Schülern Wissen und Werte, indem sie unterrichten:

„Grundsätzlich und zusammenfassend kann man sagen, die Schule habe die Aufgabe durch Unterricht und Schulleben den Kindern und Jugendlichen *Bildung und Erziehung* zukommen zu lassen. Den beiden „Hauptaufgaben“ Bildung und Erziehung würden sich dann alle weiteren Aufgaben zu- bzw. unterordnen lassen“ (Wiater 2009, 71).

Bildung und Erziehung greifen im Unterricht ineinander über und beeinflussen einander (Seibert 2009, 78). Welche Vorstellungen von Unterricht bzw. von Bildung und Erziehung in der jeweiligen Schule vorherrschen und welche Mittel und Wege zur Umsetzung dieser gewählt werden, sind nach Seibert (ebd.) für die Erfüllung der schulischen Primäraufgaben ausschlaggebend.

Charakteristisch für den Schulunterricht ist, dass dieser vom wechselseitigen Handeln von Lehrer und Schüler geformt und verändert wird. Demnach kann nie vorausgesagt werden, wie Unterrichtseinheiten genau ablaufen und welche Leistungsergebnisse mit Hilfe des Unterrichts erreicht werden. Combe und Buchen (1996, 267) beschreiben in diesem Zusammenhang den Unterricht als einen Interaktionsprozess, der durch seine „zur Zukunft hin offene, nicht stillstellbare, meist latent bleibende Dynamik“ geprägt ist. Ebenso Merkens (2006, 58) hebt die Bedeutung vom wechselseitigen Handeln von Lehrer und Schüler innerhalb des Unterrichts hervor und beschreibt diese Form von Interaktion als eine dyadische Beziehungsarbeit zwischen Lehrer und Schüler.

Im Zuge solcher Interaktionsprozesse im Unterricht tragen Schüler unterschiedliche, individuelle Bedürfnisse, Interessen und Kompetenz- bzw. Rollenanforderungen an ihre Lehrer heran (Rothland, Terhart 2007, 20). Lehrer sollen zum einen die Rolle des Wissensvermittlers, Beraters und Helfers verkörpern, zum anderen aber auch Freund und Animateur sein (ebd.). Lehrende Personen können nicht unabhängig von diesen individuellen Bedürfnissen und Ansprüchen an sie agieren, sondern müssen häufig erst um Aufmerksamkeit, Anerkennung und Arbeitsbereitschaft ihrer Schüler ringen, damit sie ihrem Bildungsauftrag nachkommen können (Raether 1982, 46). Sie haben die Aufgabe, optimale Lernvoraussetzungen und -bedingungen für alle Schüler zu schaffen. Die im Unterricht gesetzten Bildungsziele setzen sich somit neben dem allgemeinen Lehrplan und den Vorstellungen des Lehrers ebenso aus dem Vorwissen und den Bedürfnissen der Schüler zusammen. Dabei stoßen Lehrer oftmals an ihre Grenzen, da sich zum einen die optimale Lernbedingung bzw. das Vorwissen von Schüler zu Schüler stark unterscheiden kann und zum anderen individuelles Arbeiten und Lernen in den vorgefertigten, reglementierten Lehrplänen wenig Berücksichtigung finden (Dietrich, Herr 2004, 25).

Eine besondere Schwierigkeit der Wissensvermittlung im Unterricht ist daher, dass Schüler unterschiedliche Unterrichtszugänge benötigen (Seibert 2009, 78). Schüler, die eher zu den Leistungsstärkeren im Unterrichtsgeschehen gehören, bevorzugen bspw. einen offenen Unterricht, da sie ihre eigenen Lernprozesse gut strukturieren können. Plagen sich Schüler jedoch eher mit den Leistungsanforderungen im Unterricht, so werden sie verstärkt Unterstützung von einer lehrenden Person im Unterricht benötigen, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können (ebd.).

Lehrer schaffen es nicht immer, dieser Anforderungsspanne zwischen Erzieher und Wissensvermittler gerecht zu werden und allen individuellen Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler nachzukommen, was wiederum zu Kontroversen und Widerständen im Unterrichtsgeschehen führen kann. Infolge mangelnder Autorität und Durchsetzungsfähigkeiten bei der Bewältigung der Arbeitsaufgaben von Lehrern und Erreichung ihrer Ziele werden jene Konflikte bestärkt und Unsicherheiten sowie Belastungen nehmen zu (V. Rein 2007, 20). Das entstehende, ungleiche Verhältnis zwischen dem Lernenden und dem beurteilenden Lehrer hat zur Folge, dass die pädagogische Arbeit mit Schülern häufig eine nach Rothland und Terhart (2007, 14) „erzwungene Zusammenarbeit“ ist. Combe und Buchen (1996, 272f) streichen hervor, dass das Risiko der Überforderung, aufgrund der niemals still stehenden Beziehungs- und Handlungsdynamiken zwischen Lehrer und Schüler, Teil des Lehrberufes ist.

#### 5.1.2 Einflussfaktoren des primären Aufgabenbereichs von Schule

Bei der Verfolgung der primären Aufgaben von Schule sind Lehrer sowohl in der Planung, der Durchführung wie auch in der Nacharbeit des Unterrichts mit unterschiedlichen Personengruppen konfrontiert. Ihre Aufgabe ist es, sich mit Lehrer-Kollegen abzusprechen und bspw. mit Förder-, Sprach- oder Begleitlehrern zusammenzuarbeiten. Ebenso müssen sie die jeweiligen Anforderungen ihres Vorgesetzten in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen und ihr Vorgehen vor diesem rechtfertigen. Auch die kontinuierliche Kommunikation und Kooperation mit den Eltern ihrer Schüler und mit gesellschaftlichen Institutionen nehmen Einfluss auf den primären Aufgabenbereich von Schule. Lehrer bewegen sich daher nach Merkens (2006, 26) in einem komplizierten Beziehungsgeflecht.

- *Kommunikation und Kooperation mit Kollegen*

Die Erfüllung des primären Aufgabenbereichs von Schule wird besonders durch die Qualität der Zusammenarbeit und Kommunikation im Lehrerkollegium beeinflusst (Hanisch, Katschnig 1999, 82). Nur wenn Lehrer, die für den Unterricht derselben Schüler verantwortlich sind, miteinander kommunizieren und kooperieren, können sie Wissen und Werte erfolgreich vermitteln (Rothland, Terhart 2007, 19f). Benötigen Schüler in bestimmten Unterrichtsfächern besondere Unterstützung, bspw. im Deutschunterricht aufgrund einer anderen Muttersprache, brauchen Begleit- oder Sprachlehrer Informationen von der Klassenlehrerin über die Inhalte, die im Unterricht vermittelt wurden und worin der individuelle Förderbedarf bei den Schülern liegt. Ebenso sollten Wertehaltungen und erzieherische Maßnahmen in einem Lehrerteam miteinander vereinbar sein, damit Schüler diese annehmen können. Zusätzlich können in Ge-



sprächen mit Kollegen Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis sowie diesbezügliche Probleme und Sorgen miteinander geteilt werden, wodurch es zum einen zu beruflichen Entlastungen bei Lehrern und zum anderen zu Lösungen von professionellen Problemen kommen kann (ebd.).

Trotzdem sind innerhalb von Schulen Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium aus verschiedenen Gründen oftmals eingeschränkt und mangelhaft (Schaefer 2001, 103). Die zeitliche und räumliche Struktur der Schule sowie die Aufsichtspflicht von Lehrern geben ihnen wenig Raum bzw. Möglichkeit für Gespräche mit ihren Kollegen (ebd.). Darüber hinaus werden sie in ihrem pädagogischen Handeln bzw. in ihren erbrachten Leistungen häufig mit ihren Kollegen verglichen und die Lernfortschritte ihrer Schüler klassenübergreifend beurteilt. Die Konkurrenz im Kollegium erhöht den eigenen Leistungsdruck von Lehrern und fördert ihre Sorge, die eigenen Leistungserwartungen nicht erfüllen zu können und damit beruflich zu versagen (Raether 1982, 37). Als Folge kommt es laut Rudow (1994, 77) häufig zu Kommunikations- und Kooperationsproblemen im Kollegium, die wiederum das professionelle Arbeiten der Lehrer beeinträchtigen. Unsicherheiten und Misstrauen sowie Versuche der Konfliktvermeidung führen dazu, dass in vielen Schulen zwischen Lehrern „der kleinste gemeinsame Konsens der gegenseitigen 'Nicht-Einmischung' bzw. Gleichgültigkeit“ herrscht (Wartha-Majtényi 2004, 55). Überwiegen Machtkämpfe und Konflikte im Kollegium, weist dies nach Baldrige (1977 zit. n. Röbbken 2008, 17) auf dysfunktionale Strukturen in der Schule hin. In solch einem beeinträchtigten Betriebsklima sind nachhaltige Kommunikation und Kooperation nicht möglich, wodurch die Erfüllung der primären Aufgaben von Schule auch nicht mehr gewährleistet werden kann (Rothland, Terhart 2007, 19f).

- *Die Rolle des Vorgesetzten*

Die Erfüllung des primären Aufgabenbereichs von Schule wird neben Kollegen ebenfalls durch die Führungsperson einer Schule d.h. dem Direktor und seinen Anforderungen an das Kollegium maßgeblich beeinflusst (Hanisch, Katschnig 1999, 82; Wartha-Majtényi 2004, 64).

Die Aufträge der schulischen Leitung richten sich in erster Linie auf formale Forderungen, wie Einhaltung von Lehrplänen und Zeiteinteilungen sowie Sorge um Ruhe und Ordnung innerhalb der Schule (Raether 1982, 36f). Gleichzeitig fordern pädagogische Führungskräfte von Lehrern persönliche Einsatzbereitschaft und fachliche Kompetenz sowie Sorge um Wohlbefinden und Lernfortschritte ihrer Schüler.

Erteilen Direktoren besonders viele pädagogische und organisatorische Aufträge, können diese zu Überforderungen von Lehrern führen. Problematisch ist vor allem, dass jene Forderungen häufig nicht gut miteinander vereinbar sind (Wartha-Majtényi 2004, 54). Übernehmen bspw. Lehrer zeitaufwendige administrative Tätigkeiten und führen diese gründlich durch, bleibt ihnen gleichzeitig weniger Zeit für ihre Schüler. Vernachlässigen sie jedoch die administrativen Aufgaben, müssen sie wiederum mit der Unzufriedenheit ihrer Leitung rechnen. Dass bei Nichtbewältigung von Arbeitsaufgaben Ermahnungen, Sanktionen oder sogar die Kündigung von Lehrern drohen, kommt belastend hinzu (ebd.).

Rudow (1994, 77) betont, dass die Qualität der Beziehung zwischen dem Direktor und dem Lehrerkollegium maßgeblich die Befindlichkeit von Lehrern und ihre pädagogische Arbeit beeinflusst. Stark hierarchisch strukturierte Bildungseinrichtungen, wie Schulen es sind, können eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeiten, wenig Feedback und Informationsdefizite für Lehrer zur Folge haben (ebd.). Mangelhafte Kommunikation und Transparenz der Leistungsansprüche der Leitung wirken sich belastend auf das Betriebsklima aus, können Ursache für Unsicherheiten und Konflikte bei den pädagogischen Lehrkräften sein und beeinträchtigen somit die Erfüllung der schulischen Primäraufgaben (Wartha-Majtényi 2004, 60). Katschnig (2002, 168f), die in ihrer Dissertation (1998) Studien zu Lehrerangst durchführte, kam hinsichtlich den „Belastungs- und Zufriedenheitsfaktoren in Bezug auf Vorgesetzte“ zu dem Ergebnis, dass fast einem Fünftel der untersuchten Lehrer die Unterstützung der Leitung fehlt.

Darüber hinaus beeinflussen neben schulinternen Personengruppen ebenso schulexterne Personengruppen wie die Eltern der Schüler und gesellschaftliche Institutionen den primären Aufgabenbereich von Schule.

- *Gesellschaftliche Aufträge*

Schulen werden von verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, wie der Bildungspolitik, Wissenschaft, Wirtschaft und insbesondere den Eltern ihrer Schüler mit unterschiedlichen Erwartungen über ihre spezifischen Aufgaben konfrontiert. Jene gesellschaftlichen Anforderungen gehen dabei weit über den primären schulischen Aufgabenbereich des Unterrichts und Beurteilens hinaus (Merkens 2006, 58; Raether 1982, 27f ; Rothland, Terhart 2007, 17f): Lehrer sollen u.a. die sozialen Defizite ihrer Schüler ausgleichen, ihr pädagogisches Handeln vor Eltern und der Öffentlichkeit rechtfertigen, immer am neuesten Stand der Wissenschaft sein, Gleichheit und Gerechtigkeit leben und gruppenspezifische Konflikte lösen (ebd.). Insgesamt beziehen sich schulexterne Anforderungen nach Röbbken (2008, 8f) darauf, dass Leh-

rer sowohl der Vermittlung von Allgemeinbildung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt wie auch der Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe und Verantwortung sowie der Lösung von sozialen Problemen nachkommen sollen.

Schulen sind als gesellschaftliche Institutionen von politischen und wirtschaftlichen Bedingungen und Veränderungen direkt betroffen und daher extern beeinflussbar bzw. 'verwundbar'. Gesellschaftliche Entwicklungen haben die Folge, dass sich die schulexternen Ansprüche an Lehrer ebenfalls kontinuierlich verändern. Lehrer werden daher in ihrer professionellen Tätigkeit „von einer kritischen Öffentlichkeit dauerhaft überprüft, ob die angenommenen Leistungen den Erwartungen und Bedürfnissen der Umwelt entsprechen“ (Hanft 2008, 69).

Giesecke (1996, 281-287) bemerkt, dass der Aufgabenbereich der Schule und damit die pädagogische Arbeit von Lehrern immer stärker von den Eltern der Schüler 'kontrolliert' und beeinflusst wird. Die aktive Beteiligung der Eltern in Schulen zeigt sich u.a. durch die Mitbestimmung der Elternvertretung an allen organisatorischen, pädagogischen oder fachlichen Fragen der Schule und ihre Anwesenheit bei Konferenzen wie bspw. der Zeugniskonferenz. Bei Elternsprechtagen, Elternabenden und bei 'Tür- und Angelgesprächen' werden Lehrer mit den hohen und weitläufigen Elternerwartungen und -ansprüchen an sie konfrontiert. Lehrer sollen Lebensbegleiter und Berater sein, Schülern bei allem Nötigen unterstützen und sie individuell fördern, den Schülerinteressen im Unterricht nachgehen und sie mit Lehrinhalten nicht überfordern und belasten (Raether 1982, 38f; Wartha-Majtenyi 2004, 47). Gleichzeitig sollen Lehrer Schülern auch zum „erwünschten sozialen Aufstieg verhelfen“ und wenn nötig „etwaige familiäre Mängel und Leistungsdefizite ausgleichen“ (Raether 1982, 38f). Giesecke (1996, 284) sieht die Problematik zwischen Schule und Eltern besonders darin, dass der Erziehungsauftrag von Eltern sowie ihr Beitrag zum Bildungs- und Lernprozess ihrer Kinder und Jugendlichen immer weniger wahrgenommen wird. Dadurch steigen die Ansprüche an die schulische Erziehung und Bildung, die Lehrer an die Grenzen ihrer Möglichkeiten bringen.

Der primäre Aufgabenbereich von Schule, der Bildung und Erziehung ihrer Schüler in Form von Unterricht umfasst, und maßgeblich von der Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums sowie den Ansprüchen des Vorgesetzten und der Gesellschaft, insbesondere der Eltern, beeinflusst wird, stellt Lehrer vor unterschiedliche Herausforderungen in ihrem Arbeitsalltag. Welche Ängste dadurch bei Lehrern entstehen können, werden in dem nachfolgenden Unterkapitel (5.2.) näher diskutiert.

## 5.2 Aufgabenbezogene Ängste von Lehrern

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Anforderungen, die an Lehrer gestellt werden, bewegen sich pädagogische Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag „in einem Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Aufträgen“ einerseits und der tatsächlich erbrachten Leistung, also der Erfüllung oder Nichterfüllung dieser Ansprüche, andererseits (Jendrowiak, Kreuzer 1980, 131ff zit. n. Wartha-Majtényi 2004, 12). Arbeitsaufgaben bzw. Anforderungen, die von Lehrern unbewusst oder bewusst als risikoreich erlebt werden, lassen bei Lehrern Ängste entstehen; sogenannte aufgabenbezogene Ängste (siehe 3.3.). Pädagogische Arbeitssituationen rufen nach Weidemann (1983, 31f zit. n. Raether 1982, 11) dann Lehrerängste hervor, wenn sie durch die Faktoren „Bedrohung, Hilflosigkeit sowie Ungewissheit“ geprägt sind. Die Annahme, eine Arbeitssituation nicht bewältigen zu können, wird als Bedrohung erlebt; über unzureichende Handlungsmöglichkeiten zu verfügen, löst Hilflosigkeit aus; der unsichere Ausgang der gesetzten (pädagogischen) Maßnahmen, lässt Ungewissheit entstehen (ebd.). Lehrerängste können in den schulischen Rahmenbedingungen aber auch in den Besonderheiten des professionellen Alltags von Lehrern begründet sein (Wartha-Majtényi 2004, 13). Laut Raether (1982, 33) spielt ebenso das schulische Klima, in dem Lehrer ihre Arbeit ausführen, d.h. „die Art und Weise der Interaktionen der am Schulalltag beteiligten Personen“, eine wichtige Rolle in der Entstehung von aufgabenbezogenen Ängsten.

Werden die im dritten Kapitel dargestellten psychoanalytischen Konzepte der Primäraufgabe und der aufgabenbezogenen Ängste auf Schulen übertragen, ergeben sich spezifische Ängste für die Berufsgruppe der Lehrer. Raether, der selbst als Lehrer und in der Schulforschung tätig war, legte 1982 in seinem Werk „Das unbekannte Phänomen Lehrerangst“ eine detaillierte Darstellung und Unterscheidung von aufgabenbezogenen Lehrerängsten vor, die jenen psychoanalytischen Theorien über Ängste von Organisationsmitgliedern entsprechen. Raether (1982, 28f) unterscheidet zwischen verschiedenen Personengruppen von Lehrern sowie Schülern und ihren Angehörigen, Kollegen und Vorgesetzten, die für das Entstehen von verschiedenen aufgabenbezogenen Ängsten verantwortlich sein können. Im Folgenden sollen vier Formen von aufgabenbezogenen Ängsten bei Pädagogen beschrieben werden: die *Leistungsangst*, die *Kompetenzangst*, die *Anerkennungsangst* sowie die *Konfliktangst*.

- *Leistungsangst*

Leistungsängste können nach Raether (1982, 36) durch drei Faktoren begründet sein: Erstens ist es die Angst von Lehrern eigene selbst auferlegte Ansprüche nicht erfüllen zu können.

Zweitens ängstigen sich Lehrer davor, den von anderen Personen und Gruppierungen formulierten Anforderungen an sie nicht gerecht zu werden. Drittens können Leistungsängste von Lehrern aufgrund der Sorge, nichts 'Sinnvolles' oder 'Produktives' zu leisten, entstehen.

Verstärkt werden diese Ängste von Leistungsforderungen, -bedingungen und -kontrollen, auf welche Mitarbeiter von Schulen häufig selbst nicht Einfluss nehmen können. Die Fremdbestimmung und -beurteilung ihrer Leistungen können Raether (ebd. 36f) folgend zu Unlustgefühlen, Unbehagen und schließlich zu „Angst vor dem fremden Leistungsanspruch“ oder „Angst vor geringer Leistung“ führen. Bei Direktoren mit einem autoritären Führungsstil treten Leistungsängste ihrer Mitarbeiter insbesondere dann häufig auf, wenn sich die verordneten Leistungsanforderungen und Ziele mit den persönlichen, pädagogischen und fachlichen Überzeugungen der Mitarbeiter nicht vereinbaren lassen. Der interkollegiale Leistungsvergleich, das von Schülern geforderte unerschöpfliches Leistungsvermögen von Lehrern, überhöhte elterliche Zukunftsvorstellungen und Hoffnungen sowie die erfahrene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis sind Faktoren, die Leistungsängste bei Lehrern hervorrufen können (ebd., 36ff).

- *Kompetenzangst*

Darunter versteht Raether (ebd. 39) die „Angst [von Lehrern] vor dem Versagen infolge unzureichender Kompetenz“. Schüler und ihre Eltern erwarten von Lehrern, dass diese über ein besonderes Maß an Kompetenz verfügen, indem sie neben pädagogischen, soziologischen, psychologischen und methodischen Kenntnissen auch Fachkraft für ihr Gebiet sind. Raether (ebd., 40) folgend sind Lehrer in der Realität jedoch „nur bedingt kompetent“, da der Großteil ihrer Ausbildung nicht auf die Bewältigung der pädagogischen Praxis ausgerichtet ist, sondern Fachliches thematisiert. Es fehlt ihnen an konkreten „Maßstäbe[n] für ein pädagogisch angemessenes Handeln“ (ebd., 41).

Kompetenzängste können im Kontakt mit Kollegen, Schülern, ihren Angehörigen und der Öffentlichkeit entstehen: Wenn Lehrer das Gefühl haben, ihren Kollegen nicht gewachsen zu sein, in Lehrerkonferenzen und Teamgesprächen nicht bestehen zu können, sich fürchten in der Zusammenarbeit Schwäche zu zeigen, Fehler zu machen aus Sorge, sich vor dem Kollegium zu blamieren bzw. als inkompetent zu gelten, treten laut Raether (ebd., 40) bei Lehrern Kompetenzängste auf. Ebenso die Erfahrung, dass ihre Schüler zum Teil über detaillierteres und aktuelleres Fachwissen und einen 'besseren', moderneren Informationszugang verfügen als sie selbst, löst insbesondere bei jenen Lehrern Kompetenzängste aus, die sich in erster

Linie in der Rolle als Wissensvermittler sehen (ebd., 40f). Der gesellschaftliche Zwang, ständig „seine Sach- und Fachkompetenz unter Beweis zu stellen“, ohne den Anforderungen jemals genügen zu können, kann ebenfalls zu Kompetenzängsten bei Lehrern führen (ebd., 42).

- *Anerkennungsangst*

Anerkennung (wie bspw. Lob, Interesse, um Rat suchen, persönliche Teilnahme, Verantwortungsübergabe) für menschliches Handeln ist wie im privaten Leben auch in beruflicher Hinsicht von großer Bedeutung (Raether 1982, 42). Fehlende Anerkennung kann die professionelle Aktivität bremsen oder sogar verhindern. In Schulen ist das Maß an Anerkennung gegenüber den Lehrern u.a. durch das Verhalten von Schülern und ihren Angehörigen, Vorgesetzten und Kollegen ersichtlich. Fehlendes Engagement und Interesse von Eltern an den schulischen Fortschritten oder Schwierigkeiten ihres Kindes, mangelnde kollegiale Anteilnahme an Erfolgen und Misserfolgen ihrer Kollegen, Führungslosigkeit bzw. fehlendes Feedback von Vorgesetzten und respektloses Verhalten von Schülern lassen auf einen Mangel an persönlicher und professioneller Anerkennung gegenüber Lehrern schließen und lösen nach Raether (ebd., 42-46) dementsprechende Ängste aus. Zu der Angst von Lehrern vor zu geringer Anerkennung kommt schließlich die Angst vor zu geringer innerbetrieblicher sowie gesellschaftlicher Geltung hinzu (ebd.).

- *Konfliktangst*

Angst vor Konflikten entsteht zum einen aus der Erfahrung von Lehrern, in der Konfrontation mit unterschiedlichen Vorstellungen, Interessen, Bedürfnissen und Ansichten von ihren Schülern, Kollegen und Vorgesetzten nicht angemessen reagieren zu können. Zum anderen können Konfliktängste ebenso durch den Wunsch von Lehrern nach Harmonie und zwischenmenschlichem Verständnis in der Schule ausgelöst werden, wenn diese bedroht sind, gestört zu werden (Raether 1982, 49).

Unterschiedliche Meinungen zwischen Vorgesetzten und ihren Mitarbeitern zu innerbetrieblichen Verordnungen, Erziehungs- und Unterrichtsstilen, Lehrinhalten, Bewertungsmethoden etc., sowie der strukturelle Zwang, sich den Anweisungen des Vorgesetzten zu fügen, können zu Konfliktängsten bei Lehrern führen. Auch interkollegiale Kontroversen, die durch das professionelle Arbeiten „der verschiedensten Persönlichkeiten auf engem Raum“ bedingt sind, lösen Konfliktängste aus (ebd., 50). Am häufigsten von Konflikten bedroht, ist die professionelle Arbeit der Lehrer mit ihren Schülern. Erwartungen und Wünschen von Schülern, denen

Lehrer aus pädagogischen, fachlichen oder methodischen Gründen nicht nachkommen können und Widersetzungen gegenüber pädagogischen Anweisungen oder Provokationen durch auffälliges Verhalten, sind eine Reihe von konfliktbeladenen Situationen zwischen Lehrern und ihren Schülern, auf die Lehrer mit Angsteffekten reagieren können (ebd., 50f).

Eine häufige Konsequenz in der pädagogischen Praxis ist, dass von Konfliktängsten betroffene Lehrer eine Abwehrhaltung gegenüber jeglichen Situationen, Kontakten und Interaktionen einnehmen, die konfliktreich sein können (ebd., 51). Die Vermeidung von unangenehmen Konfrontationen gelingt ihnen etwa durch einen nachgiebigen Unterrichtsstil oder auch durch Verweigerung von freiwilligen Aktivitäten wie Exkursionen.

### **5.3 Abwehr in Schulen und begleitende Folgen von aufgabenbezogenen Lehrerängsten**

Wenn Arbeitssituationen als bedrohlich und beängstigend erlebt werden, wenden Lehrer unbewusst Strategien zur Abwehr ihrer aufgabenbezogenen Ängste in Schulen an, um nicht von ihnen überwältigt zu werden (West-Leuer 2007, 31). Welche Abwehrstrategien bzw. -mechanismen Lehrer anwenden, hängt von der jeweiligen Schule und ihrem kultivierten psychosozialen Abwehrsystem ab. Entscheidend ist nach West-Leuer (ebd.), welche schulinternen Strukturen und Verhaltens- und Interaktionsmuster vorherrschen, die Lehrern als Identifikationsmodell dienen.

Psychosoziale Abwehrmechanismen kommen in allen schulinternen Gruppen wie bei Schülerklassen und Lehrerkollegien zum Tragen. In der Schule aufkommende bedrohliche Gefühle werden von Lehrern bspw. verdrängt oder in andere Kollegen oder auch Schüler projiziert, wodurch die Qualität der Beziehung und Interaktion mit der Leitung, den Kollegen und den Schülern beeinflusst wird. Typische Situationen des schulischen Alltags, in denen Abwehrprozesse zu finden sind, stellen u.a. 'Mobbing-Situationen' dar, in denen durch 'Sündenbockbildung' eigene negative Selbstanteile bspw. auf Lehrerkollegen oder ihren Direktor projiziert werden. In Schulen ist die Komplexität ihres Abwehrsystems aufgrund der hohen Anzahl an Mitgliedern und unterschiedlichen Einflussgruppen wie bspw. Eltern im Vergleich zu kleineren Organisationen (z.B. eine kleine drei Personen Softwarefirma) erhöht (Mentzos 1993, 198).

#### **5.3.1 Schulbezogene psychosoziale Abwehrmechanismen**

West-Leuer (2007, 36-39) beschreibt vier schulspezifische psychosoziale Abwehrmechanismen, die in der Großgruppe der Lehrerschaft kontinuierlich zu finden sind:

- *Anonymität und Verallgemeinerung*

Lehrer tendieren nach West-Leuer (2007, 36) gegenüber dem Kollegium, den Schülern und Eltern zu Verallgemeinerungen und streben gleichzeitig danach, selbst anonym zu bleiben. Gefühle von Unbehagen werden von Lehrern zumeist geleugnet oder nur indirekt kommuniziert. Jenes Muster zeigt sich oftmals in Lehrerkonferenzen: Formalitäten wird in solchen Sitzungen häufig viel Zeit und Aufwand gewidmet. Die Tagesordnung wird verfasst, organisatorische Entscheidungen getroffen und Termine vereinbart. Persönliche heikle Themen werden hingegen vermieden, aus Angst, eigene Schwächen zu zeigen und um ‚Bloßstellungen‘ zu vermeiden. Diese lehrertypische Schutzhaltung hat zur Folge, dass Lehrer häufig jegliche direkte persönliche Kommunikation zu Kollegen, Schülern und ihrem Direktor vermeiden (ebd.).

- *Tendenz zu psychischer Gewalt*

„Die Neigung zu psychischer Gewalttätigkeit“ ist laut West-Leuer (2007, 37) eines der wichtigsten Merkmalen von sozialen Großgruppen wie die der Lehrerschaft. Unmittelbares Gewaltobjekt sind oft Lehrer, die in dem Versuch, ihre Individualität aufrechtzuerhalten, sich von den gebräuchlichen Muster und Techniken ihrer Schule unterscheiden (Außenseiterrollen). Häufig manifestiert sich psychische Gewalt auch gegenüber der Leitungsperson, z.B. gegenüber dem Lehrer in der Klasse oder gegenüber dem Direktor in dem Kollegium. Gefördert wird die Gewaltbereitschaft dadurch, dass sich der Einzelne in der Großgruppe nicht dafür verantwortlich fühlt. Eigene negativen Selbstanteile (bspw. soziale und fachliche Defizite) oder auch unerlaubte negative Gefühle über Kollegen (bspw. Neid) werden auf ihre Leitung projiziert, um sich von jenen bedrohlichen Gefühlen zu befreien und das Gleichgewicht in der Schule aufrechtzuerhalten (ebd.).

- *Gruppe-Antigruppe*

In der Lehrerschaft bilden sich oftmals unbewusst Grüppchen bzw. Parteien, die sich gegenseitig überprüfen und Aktivitäten der anderen Subgruppe hemmen, um jene Vorgänge psychischer Gewalt und andere 'bedrohliche' Arbeitssituationen unter Kontrolle zu halten (West-Leuer 2007, 38). Da Lehrer Veränderungen unbewusst auch als Bedrohung empfinden, werden Entscheidungen in Schulen häufig verschoben bzw. zwischen den hierarchischen Ebenen bis zum Stadtschulrat weitergereicht und innovative Ansätze abgewehrt. Der Lern- und Entwicklungsprozess der Schule ist dadurch gehemmt und es kommt zur Stagnation (ebd.).



- *Rollenpositionen und Hierarchisierung*

Ein dauerhaft wirkender psychosozialer Abwehrmechanismus in Schulen ist die „formale Hierarchisierung“ (de Maré 1997 zit. n. West-Leuer 2007, 38f). Sie wird von West-Leuer (ebd.) als besonders dysfunktional beschrieben, da sie zu unangemessener Kontrolle und Machtmissbrauch in der Lehrerschaft führen kann. Die Hierarchie einer Schule setzt sich aus ihren unterschiedlichen Rollenpositionen zusammen. Je nach Qualität der organisatorischen und personellen Strukturen agieren die Mitglieder der Schule in ihren Rollen. Die Leitungsperson der Schule, ihre offiziellen und inoffiziellen Stellvertreter, oppositionelle Lehrer, Lehrer-Außenseiter, sowie die restliche geführte Gruppe des Kollegiums bewegen sich auf unterschiedlichen Rollenebenen.

Das Klima in einer Schule bzw. die Beziehungsqualität zwischen dem Kollegium und zu der Leitungsperson hängen nach West-Leuer (2007, 39) von zwei Faktoren ab: Zum einen davon, welche Beziehung die Leitung zu den oppositionellen Lehrern und zu den Außenseitern der Lehrerschaft pflegt. Zum anderen davon, wie die Leitung mit ihren Stellvertretern mit Führungstendenzen umgeht. Je nachdem entwickeln sich im Kollegium einer Schule entweder „Vertrauen und die Bereitschaft zu kooperieren oder im Gegenteil Misstrauen, Opposition und die Stigmatisierung von Mitgliedern zu Außenseitern, zu destruktiven Waffen gegen die Leitung“ (ebd.39).

Nehmen die aufgabenbezogenen Ängste von Lehrern überhand, ist das Hauptanliegen der Schule primär die Abwehr dieser Ängste. Lehrer können dann den eigentlichen primären Aufgabenbereich von Schule nicht mehr bewältigen. Das Resultat sind Schulen mit einer dysfunktionalen Struktur, die negative Folgen für das gesundheitliche Wohlbefinden sowie für das professionelle Handeln der Lehrer mit sich bringen können.

### 5.3.2 Folgen von Abwehrtechniken in Schulen

Gesundheitliche Probleme bei Lehrern sind häufige Folgen von belastenden angstbesetzten Situationen an ihrem Arbeitsplatz. Von verschiedenen Studien (Hanisch, Katschnig 2005; Potsdamer Lehrerstudie 1996/2003) und Autoren (Schaarschmidt, Kieschke 2007, 81; Wartha-Majtényi 2004, 14) wird belegt, dass die pädagogische Arbeit in Schulen ein erhöhtes gesundheitliches Risiko für Lehrer darstellt. Hanisch und Katschnig (2005) kommen bei der Testung von Lehrern zu dem Ergebnis, dass sich bei der Berufsgruppe sowohl physische wie auch psychische Symptome, wie Schlaflosigkeit, Verspannungen und Depressionen zeigen (ebd. 137ff). Ebenso zählen pädagogische Berufsgruppen zu jenen, die besonders von *Burn-*

out<sup>20</sup> gefährdet sind (Katschnig 1998, 15f). Speziell Pädagogen mit großer Angst vor Kritik neigen besonders zu Burnout Erkrankungen (Barth 1992, 12 zit. n. Wartha-Majtényi 2004, 59).

Nach Raether (1982, 88f) wirken sich jene aufgabenbezogenen Ängste und ihre begleitenden Abwehrprozesse ebenso negativ auf die Unterrichtsführung, die Schüler und insgesamt auf die Erfüllung der schulischen Primäraufgaben aus. Lehrer werden in ihrem pädagogischen Handeln zunehmend unsicherer, besitzen weniger Vertrauen in ihre beruflichen Kompetenzen und zeigen in der Zusammenarbeit mit ihren Kollegen weniger Aufgeschlossenheit und Bereitschaft für ein ‚berufliches Miteinander‘ (Barth 1992, 12 zit. n. Wartha-Majtényi 2004, 59; Katschnig 1998, 15f).

Als Folge begeben sich Lehrer in eine Abhängigkeit zur Außenwelt und erwarten um einiges mehr an Unterstützung von der Umwelt. „Positive Rückmeldungen aus der Umwelt“ bilden einen wesentlichen Teil für ihre Arbeitsmotivation (Wartha-Majtényi 2004, 65f). Reagiert das Umfeld jedoch mit negativem Feedback wie Desinteresse und Aggressionen bspw. seitens der Schüler, kann der Wunsch nach ‚positiver Bestärkung durch die Außenwelt‘ nicht erfüllt werden, und Ängste bleiben weiterhin bestehen (ebd.). Lehrer fühlen sich dann weiterhin in ihrer Autonomie und Freiheit eingeschränkt und schaffen es nicht alleine Entscheidungen zu treffen. Dieses Verhalten macht sich besonders in stresserfüllten Momenten und Arbeitssituationen bemerkbar. Jenen Lehrern ist es nicht möglich, Strategien anzuwenden, die den Stress reduzieren, wie bspw. „positive Selbstinstruktionen“ oder „Bemühen um Situationskontrolle“ (Katschnig 1998, 15f). Das Ausweichen von stresserfüllten Situationen und die Vermeidung der Konfrontation mit schwierigen Arbeitssituationen sind häufige Folgen.

In Schulen müssen Lehrer die Möglichkeit erhalten, ihre aufgabenbezogenen Ängste zu verarbeiten und damit zu bewältigen und nicht nur abzuwehren. Nur dann kann Bildung und Erziehung im Unterricht gelingen und somit die Erfüllung der schulischen Primäraufgaben gewährleistet werden (Schaarschmidt, Kieschke 2007, 82).

## 5.4 Fazit

Der primäre Aufgabenbereich von Schule setzt sich aus der Vermittlung von Wissen und Können (Bildung) und von Werten (Erziehung) zusammen. Eine Balance zwischen diesen

---

<sup>20</sup> „Burnout ist ein Zustand der Ermüdung oder Frustration, herbeigeführt durch eine Sache, einen Lebensstil oder eine Beziehung, die nicht die erwartete Belohnung mit sich brachte“ (Freudenberger, Richelson 1980 zit. n. Burisch 2006, 18).

beiden Aufgabenbereichen zu schaffen, stellt die zentrale Schwierigkeit beim Erfüllen jener Aufgaben dar, von der besonders die Lehrergruppe betroffen ist. Sie müssen zum einen erzieherische Tätigkeiten leisten und auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen und zum anderen einen bestimmten Lehrplan einhalten und Wissen vermitteln. Die Erfüllung des primären Aufgabenbereiches von Schule wird neben den Lehrern und ihren Schülern von anderen schulinternen und –externen Personengruppen wie Lehrerkollegen, Vorgesetzten oder Eltern beeinflusst und oftmals erschwert.

Der berufliche Alltag von Lehrern ist somit neben den primären Aufgaben von Schule von einem breit gestreuten Geflecht verschiedener zu erfüllender Anforderungen und Erwartungen geprägt, welches zu einem ‚Verzerren‘ des eigentlichen primären Aufgabenbereichs führen kann und Lehrer vor vielfältige berufliche Herausforderungen stellt. Als Folge können bei Lehrern aufgabenbezogene Ängste entstehen. Nach Raether (1982) sind Lehrer in ihrer Zusammenarbeit mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und organisationsexternen Personengruppen am häufigsten mit Leistungs-, Anerkennungs-, Kompetenz- und Konfliktängsten konfrontiert. Nehmen jene belastenden angstbesetzten Arbeitssituationen zu, erhöht sich das Risiko bei dieser Berufsgruppe auf gesundheitliche Beeinträchtigungen bis hin zum Burnout.

Psychosoziale Abwehrmechanismen kommen in dem beruflichen Alltag von Lehrern zum Tragen, damit sie von ihren aufgabenbezogenen Ängsten nicht überwältigt werden. Insbesondere hierarchische Rollenbeziehungen, psychische Gewalt, Grüppchenbildung sowie Anonymisierungen werden als verbreitete psychosoziale Abwehrmechanismen in Schulen beschrieben. Nehmen Abwehrhaltungen innerhalb des Schulgeschehens den zentralen Stellenwert ein, können die schulischen Primäraufgaben der Bildung und Erziehung nicht mehr erfüllt werden. Umso wichtiger ist es, neben der Abwehr dieser Ängste, einen adäquaten Umgang mit aufgabenbezogenen Ängsten zu gewährleisten, damit ein erfolgreiches Arbeiten in Bildungseinrichtungen gegeben ist. Ein adäquater Angst-Umgang meint in diesem Zusammenhang, dass ein Verarbeiten der Ängste und somit eine Angstbewältigung möglich ist, bspw. in Form von Containment.

Nachdem in den Kapiteln 2.-5. der psychoanalytisch-theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit erarbeitet wurde, indem die Merkmale und Aufgaben von Organisationen, insbesondere des Bildungsbereiches, sowie Ängste und Abwehrstrategien von Organisationsmitgliedern dargestellt und in ihrer Bedeutung für professionell tätige Lehrer diskutiert wurden, wird in dem nachfolgenden *sechsten Kapitel* das methodische Vorgehen der

Autorinnen für ihre pädagogische Fallstudie an einer Wiener Volksschule dargestellt.

## 6 Die Forschungsmethode

Psychoanalytische Studien (Jaques 1955; Menzies-Lyth 1974; Morris 2006; Ramsay 2006), die den Umgang mit Angst und ihre Folgen in Organisationen thematisieren, wurden bisher vorwiegend in Wirtschafts- oder Gesundheitseinrichtungen erhoben. Bis auf einzelne, ähnliche Forschungsintentionen (Hanisch, Katschnig 2005; Koller 2009) kann auf kein erschöpfendes, den Sachverhalt erschließendes Wissen über den Umgang mit aufgabenbezogenen Ängsten von Pädagogen in Bildungseinrichtungen zurückgegriffen werden. Insofern ist bei der Betrachtung von Bildungseinrichtungen diesbezüglich ein Bedarf an empirischer Forschungsarbeit gegeben.

Sorgfältige Einzelfallbeschreibungen und -analysen eignen sich, Baacke (1995, 45f) und Steinke (1999, 20, 44) folgend, um ein neues Feld zu erforschen. Sie bieten sich besonders zur Erfassung komplexer Phänomene an und ermöglichen es Hypothesen und Theorien zu bilden, zu verfeinern und zu erweitern. Eine pädagogische Fallstudie sollte nach Baacke (1995, 45f) zur Interpretation, Systematisierung und Erklärung pädagogischer Phänomene beitragen, indem allgemeine Strukturen und Zusammenhänge im einzelnen Fall entdeckt werden. In der vorliegenden Diplomarbeit soll eine pädagogische Fallstudie in einer Bildungseinrichtung durchgeführt werden, die zum Ziel hat, Strukturen und Dynamiken zu erforschen, die im Umgang mit aufgabenbezogenen Ängsten der dort tätigen Pädagogen entstehen. Die pädagogische Fallstudie soll mittels der Methode der teilnehmenden Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock-Ansatz erhoben werden.

Im *ersten Unterkapitel* (5.1.) wird zunächst die Entscheidung des qualitativen Vorgehens der Autorinnen diskutiert und argumentiert, um in einem weiteren Schritt die methodische Wahl, teilnehmende Beobachtungen im speziellen Organisationsbeobachtungen durchzuführen, zu begründen. In einem *zweiten Unterkapitel* (5.2.) folgt die umfassende Darstellung der teilnehmenden Organisationsbeobachtungsmethode nach dem Tavistock-Ansatz. Da die Tavistockmethode ursprünglich weder für Organisationen noch für die Forschung vorgesehen war, soll einleitend (5.2.1.) ihr Entwicklungsverlauf dargelegt und damit ihre Eignung als qualitative Forschungsmethode begründet werden. Der zweite Teil dieses Unterkapitels (5.2.2.) widmet sich den zentralen Aspekten der Methode, die für eine spezifische Erhebung wesentlich sind. Das Kapitel wird mit *einem Fazit* (5.3.) abgeschlossen.

## **6.1 Begründung des qualitativen Vorgehens: Eine pädagogische Fallstudie im Rahmen qualitativer Organisationsforschung**

Der Forschungsgegenstand, also der *Fall* einer pädagogischen Fallstudie, kann z.B. ein Schüler, eine Interaktionssituation in einer Unterrichtsstunde oder eine gesamte Bildungseinrichtung wie eine Schule sein (Baacke 1995, 45). In dem Kontext der vorliegenden Arbeit ist der Forschungsfall keine einzelne Person oder duale Situation, sondern eine Organisation, genauer eine Volksschule. Das Forschungsvorhaben lässt sich somit im Rahmen empirischer Organisationsforschung ansiedeln.

Empirische Organisationsforschung steht im Mittelpunkt verschiedener Wissenschaften, wie der Betriebswirtschaftslehre, der Organisationssoziologie und der -psychologie, während in der Bildungswissenschaft die empirische Organisationsforschung gegenwärtig wenig präsent ist (siehe 2. Kapitel). Während Vertreter quantitativer Organisationsforschung von einer „objektiven sozialen Realität mit verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten“ ausgehen, ist aus qualitativer Forschungsperspektive das Verständnis von Organisationen ein anderes (Kühl et al. 2009, 17f): Organisationen werden verstärkt als Sozialsysteme mit ungeordneten, nicht planbaren, unbewussten Anteilen verstanden. Organisationsforscher mit diesem Verständnis von Organisation greifen auf *qualitative Methoden* zurück,

„um das organisationale Geschehen aus der Sicht der handelnden Subjekte zu rekonstruieren, unerwartete Phänomene mit möglichst wenigen Vorentscheidungen hinsichtlich Design und Methode einzufangen und auf diese Weise menschliches Verhalten und Handeln einer prozessualen Sicht zugänglich zu machen“ (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit interessieren die organisationalen Vorgänge in einer Volksschule sowie das Erleben und Handeln der dort involvierten Subjekte, u.a. Volksschullehrer, Schüler, Direktors, Schulwart. Es sollen Hypothesen über die pädagogische Organisation möglichst regelgeleitet entwickelt und gebildet werden. Insofern handelt es sich um ein induktives Vorgehen, welches ein charakteristisches Merkmal qualitativen Arbeitens ist (Steinke 1999, 20, 44). Komplexe Zusammenhänge, Widersprüche, besondere Phänomene in der Volksschule, oder anders ausgedrückt die subjektive Realität der dort tätigen Pädagogen, steht im Vordergrund. Dieses qualitative Interesse an der facettenreichen „natürlichen Situation“ unterscheidet sich von isolierenden quantitativen Testverfahren mit ihren zum Teil künstlich hergestellten Experimentsituationen (Legewie 1995, 189; Schütz 1971 zit. n. Kühl et al 2009, 18).

Qualitatives Vorgehen benötigt einen gezielt offen und flexibel gehaltenen Rahmen von Kriterien; ihre Instrumente sind nur in geringem Ausmaß standardisierbar. In der pädagogischen Fallstudie dieser Arbeit zeigt sich das erforderliche, flexible Forschungssetting u.a. darin:

Einheiten, Dauer und Orte der Forschungsaktivitäten werden vorab an den Forschungsgegenstand angepasst, während des Forschungsprozesses überprüft und wenn nötig auch verändert wird. Diese reflexive, zirkuläre Haltung des Forschers weist auf das qualitative „Prinzip der Offenheit in sämtlichen Phasen des Forschungsprozesses“ hin (Kühl et al. 2009, 18f). Gerade die benötigte Offenheit und Flexibilität im qualitativen Arbeiten macht nach Steinke (1999, 44f) das Aufrechterhalten des Validitätskriteriums wesentlich. Wissenschaftliche Gültigkeit von qualitativen Fallstudien wird durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Studienergebnisse u.a. „über ausführliche Dokumentation, interkollegiale Kontrollen und kodifizierte Vorgehensweisen“ zu erreichen versucht (Kühl et al. 2009, 18f).

Wenngleich diese spezifischen Kriterien für alle qualitativen Forschungsmethoden, wie Interview, Beobachtung und qualitative Befragung Gültigkeit haben, bringen die einzelnen Methoden ebenso unterschiedliche Grenzen und Möglichkeiten mit sich, einen Gegenstand zu erfassen. Diese stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Wahl einer Forschungsmethode (Steinke 1999, 17).

Die teilnehmende Beobachtung gehört neben der Befragung in der qualitativen Organisationsforschung zu der am häufigsten eingesetzten Forschungsmethode. Die persönliche Teilnahme des Forschers im Feld der Organisation, die sich in unterschiedlichem Ausmaß zeigen kann, ermöglicht ihm einen direkten Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Lindner (1981 zit. n. Bachmann 2009, 266) zählt zu den drei wesentlichsten Aspekten der teilnehmenden Beobachtung,

„dass erstens jede Anwesenheit eines Wissenschaftlers im Feld zu einem gewissen Grad teilnehmend ist, dass zweitens jede Teilnahme wechselseitige Effekte hat (...) und das drittens solche wechselseitigen Effekte nicht einfach nur Störfaktoren, sondern ein zentrales Mittel der Erkenntnis sind“ (ebd.).

Da die aktive Mitarbeit in der Organisation für organisationsinterne Arbeitsprozesse wie auch für das Forschungsvorhaben selbst meist zu komplex ist, beschränkt sich die Teilnahme des Forschers häufig auf eine „dabeistehende [und sitzende] Beobachtung“ (Bachmann, 2009 256), so auch im konkreten Forschungsvorhaben der Autorinnen.

Trotz der breiten Anwendung teilnehmender Beobachtung in der qualitativen Organisationsforschung wird sie von Autoren wie Bachmann (2009, 250) und Kühl (et al. 2009, 19f) als besonders „methodenfeindlich“ beschrieben. Den Grund hierfür sieht Bachmann (2009, 250) zum einen darin, dass die Persönlichkeit des Forschers, die Beschaffenheit des Organisationsfeldes und die Qualität der Interaktion zwischen Forscher und Organisationsmitglieder den Forschungsprozess stark beeinflussen, diese Variablen jedoch nur begrenzt geplant und kon-

trolliert werden können. Ebenso wird die Frage der Repräsentativität diskutiert, wenn subjektiv gefärbte Beobachtungen von Einzelfällen das Datenmaterial der Forschung darstellen. Ein weiterer Kritikpunkt sind die vergleichsweise aufwendigen Erhebungs- und Auswertungsphasen. Trotz der methodischen Schwierigkeiten der teilnehmenden Organisationsbeobachtung schreiben Bachmann (ebd.) und Kühl (et al. 2009, 19f) ihr ebenso ‚besondere Chancen‘ bzw. Möglichkeiten zu. Die Nähe zum konkreten Handlungsgeschehen und der direkte Kontakt zu den Mitgliedern bewirkt, dass viele Barrieren zwischen Forscher und Forschungsfeld aufgelöst werden können und der Forscher zu tieferen Einsichten über das natürliche, situative Erleben und Verhalten der Organisationsmitglieder gelangen kann, die mit einem quantitativen Vorgehen nicht möglich wären. „Besonders dichte, kontextuell eingebettete, widersprüchliche und ambivalente Daten“ können mittels teilnehmender Beobachtung generiert und somit ein implizites, latentes Wissen über das komplexe soziale Gefüge einer Organisation geschaffen werden (Bachmann 2009, 267).

Teilnehmende Beobachtungen ermöglichen unbewusste Prozesse in Organisationen zu erforschen. Die methodische Entscheidung in der Fallstudie hierbei nach dem Tavistock-Ansatz vorzugehen ist aus den besonderen Möglichkeiten erwachsen, mit dieser Beobachtungsmethode Ängste in Organisationen zu erforschen. Der Tavistock-Ansatz legt den Fokus auf jene unbewussten Dynamiken und latenten Strukturen in Organisationen, in denen sich Ängste und der Umgang mit Ängsten manifestieren. Durch persönliche Teilnahme und subjektive Erfahrung ist es dem Beobachter möglich ‚hautnah‘ am Forschungsfeld zu sein und mit ‚gleichschwebender Aufmerksamkeit‘ und unter Einbindung von Gegen- und Übertragungsreaktionen in die unbewusste Ebene der Organisation einzudringen und einen Zugang zu Ängsten von Organisationsmitgliedern zu erlangen (Hopf 1993; Silvermann 1997 zit. n. Kühl et al. 2009, 18).

## **6.2 Teilnehmende Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock-Ansatz**

Die Autorinnen orientieren sich bei der teilnehmenden Beobachtung an der ‚Tavistock-Methode‘. Im folgenden Unterkapitel (5.2.1.) wird auf die Entwicklung der ‚Tavistockmethode‘ eingegangen, da diese keine ‚eigenständige‘ Forschungsmethode, sondern eine Weiterentwicklung der Säuglingsbeobachtung nach Esther Bick, darstellt. Nachfolgend (5.2.2.) werden die zentralen Aspekte dieser Beobachtungsmethode beschrieben.

### **6.2.1 Die Entwicklung der Tavistockmethode: Ihre Anfänge bei Esther Bick und ihre Anwendung auf Organisationen**



Den Grundstein für die psychodynamisch orientierte Beobachtungsmethode legte Esther Bick (1964, 37-58) in den 50er Jahren an der Tavistock Clinic. Sie entwickelte eine Lehr- und Lernmethode, die als ‚Infant Observation‘ bzw. ‚Babybeobachtung‘ bekannt wurde. Bick wollte mit ihrer Beobachtungsmethode angehenden Kinderpsychoanalytikern und -therapeuten einerseits entwicklungspsychologische Kenntnisse über das erste Lebensjahr wie Kommunikations-, Interaktions- und Beziehungsverhalten zwischen Mutter und Säugling vermitteln und andererseits den Kandidaten die persönliche, emotionale Erfahrung und Teilhabe am mütterlichen und kindlichen Erleben ermöglichen (Bick 1964, 37f).

The Infant Observation should help the students: „to conceive infantile experience; to understand nonverbal behaviour; to become more familiar with relations with parents; to contextualize development, and how relations emerge, to compare and contrast the observation with those of fellow students in seminar“ (Hinshelwood 2002, 170).

Die Teilnehmer von sog. ‚Infant Observation-Seminaren‘ beobachten wöchentlich für eine Stunde eine Mutter und ihr Baby in ihrer natürlichen Umgebung (zu Hause) über den Zeitraum von einem oder zwei Jahren. Besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf der Wahrnehmung von auftretenden Gefühlen beim Beobachter, wenn dieser Mutter-Kind-Interaktionen ‚hautnah‘ miterlebt bzw. mitfühlt (Lazar 2009, 212f). Die eigenen Gefühlsreaktionen auf die beobachtete Situation werden mit Hilfe von im Nachhinein verfassten Beobachtungsprotokollen in der anschließenden Supervisionsgruppe reflektiert in der Annahme, Hinweise über innerpsychische Vorgänge bei bzw. zwischen Mutter und Kind zu erhalten (ebd.).

Der Psychoanalytiker und Anhänger des Tavistock-Ansatzes Robert Hinshelwood (2002, 157-171) knüpfte in den 80er Jahren an der Beobachtungsmethode von Bick an und adaptierte diese für die Beobachtung von Organisationen, anfänglich für Institutionen des Gesundheitsbereichs (Psychiatrien). Durch die Übertragung der Beobachtungsmethode auf Organisationen und unter der Leitung Obholzers (Obholzer 2009, 216f) entstand für angehende Psychiater und Psychotherapeuten an der Tavistock Clinic das Angebot, an ‚Organisationsbeobachtungsseminaren‘ teilzunehmen. Dies gelang Hinshelwood, indem er die Tavistock-Methode „von einem Instrument der Beobachtung einer dyadischen Mutter-Kind-Beziehung zu einem solchen der Beobachtung des komplexen Beziehungsgeflechts einer Institution“ machte (Skogstad 2003, 308).

Das Beobachtungsseminar lässt sich in drei Phasen gliedern (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 46): Eingangs-, Beobachtungs- bzw. Reflexions- und Auswertungsphase. In der Eingangsphase (ersten drei Monate) des Seminars werden die Teilnehmer mit psychoanalytischer Literatur über institutionelle Dynamiken und der Methode der Organisationsbeobachtung, inklusive der

psychoanalytischen Haltung des Beobachters, vertraut gemacht. Ebenso handeln die Teilnehmer eine Beobachtungsvereinbarung mit einer Organisation aus. In der zweiten Phase (weitere drei Monate) beobachten die Teilnehmer einmal wöchentlich für eine Stunde an verschiedenen Plätzen einer Organisation, um die verschiedenen Abläufe (Ankunftsgeschehen, administrative Abläufe oder unterschiedliche Arbeitsplätze) und Strukturen (Chefebene, Angestelltebene) einer Organisation kennenzulernen. In den Beobachtungseinheiten versuchen die Seminarteilnehmer das Erleben der Beobachteten, die vorherrschende Atmosphäre, institutionalisierte Umgangsformen, Werte und Normen in Einrichtungen des Gesundheitswesens nachzuempfinden und zu reflektieren. In der Rolle des Beobachters erhalten die Seminarteilnehmer die 'einzigartige Chance' weder dem inneren Druck, der sich in der eigenen professionellen Verantwortung in die Situation einzugreifen ausdrückt, noch dem äußeren Druck, wie Kommunikations- und Interaktionserwartungen der Organisation nachgehen zu müssen. Anschließend werden von den Seminarteilnehmern Beobachtungsprotokolle verfasst. Anhand dieser Protokolle werden die Beobachtungseinheiten in einer Kleingruppe des Seminars reflektiert und gemeinsam wird versucht, Hypothesen über die Organisation und ihre Teilnehmer zu generieren. Hierbei gewonnene Hypothesen, sowie auch offengebliebene Fragen über die Organisation werden in sog. Reflexionsprotokollen festgehalten. In der dritten Seminarphase (letzten drei Monate) beginnt der Beobachter das angefertigte Beobachtungs- und Reflexionsmaterial zu sichten, die Vielzahl der subjektiven Eindrücke und komplexen Beobachtungserfahrungen zu ordnen und in einem Bericht zusammenzufassen (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 46).

So wie die Seminarphasen und -strukturen denen der „Infant Observation“ ähneln, wurden auch die den Organisationsbeobachtungsseminaren zugrunde liegenden Ziele von Bick (1964, 37f) übernommen und für das soziale System einer Organisation adaptiert. „In this observation method evolves for psychiatric trainees, there are corresponding aims:

- to provide the experience of the anxiety in the system;
- to understand that behavior at a cultural level is similarly nonverbal;
- to become more familiar in a sensitive way to the attitudes and values of the staff team as they relate to their patients;
- to understand how these unspoken and therefore unchanging relations develop from the anxieties and collective need to defend against them;
- to use the seminar as a tool for supporting and probing the unconscious of the trainees and their unconscious“ (Hinshelwood 2002, 170).

Durch die persönliche, emotionale Erfahrung des Organisationsgeschehens und des eigenen subjektiven Erlebens erlangen die Seminarteilnehmer einerseits ein tieferes Verständnis für psychodynamische Prozesse wie psychosoziale Angst-Abwehrmechanismen und entwickeln eine Sensibilität für die Menschen und die institutionalisierten Zwänge in der Organisation. Andererseits soll diese ‚hautnahe‘ Erfahrung den Teilnehmern ein Gespür für das eigene Unbewusste geben und darüber hinaus zur Ausbildung einer spezifisch ‚*psychoanalytischen Haltung*‘<sup>21</sup> verhelfen; einer Haltung, in der psychoanalytische Theorien verinnerlicht sind (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 44f).

Die Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock-Ansatz wurde ebenso wie die ihr zugrunde liegende Baby-Beobachtungsmethode von Bick anfänglich zu Ausbildungszwecken im Gesundheitsbereich entwickelt. Erst Erfahrungen in den Seminaren zeigten, dass neue Erkenntnisse über unbewusste Dynamiken in Organisationen mit Hilfe der Beobachtungsmethode gewonnen werden können und daher auch von sozialwissenschaftlichem Interesse sein könnten. Hinshelwood (2002, 171) gibt der Beobachtungsmethode zweierlei Bedeutung:

„... I would claim that the method does give a psychoanalytic inside into a field that is not psychoanalytic but is one of social science. The method is potentially a practical contribution to social science as much as it is to a training method in psychiatry.“

Gegenwärtig verstehen Psychoanalytiker (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 52; Lazar 2009, 201) die mit der ‚Tavistock-Methode‘ erhobenen Beobachtungsstudien als eigenständige Forschungsaktivitäten in dem Sinne, dass neue Einsichten in die institutionelle Praxis verschiedener Organisationen und Berufsgruppen gewonnen werden können. Die spezifischen Merkmale der Organisationsbeobachtung des Tavistock-Ansatzes als Forschungsmethode werden im nachfolgenden Unterkapitel herausgearbeitet.

### 6.2.2 Zentrale Merkmale der Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock-Ansatz

Forschen mit der ‚Tavistock-Methode‘ bedeutet nicht auf ein vollstrukturiertes Testverfahren zurückgreifen zu können. Gerade diese Offenheit der Methode und der Balanceakt, am Beobachtungsgeschehen intuitiv und emotional teilzuhaben und dabei nicht die Beobachterperspektive zu verlieren, stellen den Forscher vor methodische Herausforderungen. Eine gründliche inhaltliche Auseinandersetzung mit den zentralen Bausteinen dieser Beobachtungsmetho-

---

<sup>21</sup>Siehe 5.2.2.: ‚Die spezifisch psychoanalytische Haltung des Beobachters‘ Eine psychoanalytische Haltung ist „eine mental-emotionale Fähigkeit eines Analytikers“ (Lazar 1998, 266) und zeigt sich „im bewussten Einsatz des subjektiven Empfindens, der persönlichen emotionalen Reaktion auf die Gruppensituation und die Charakteristika einer gesamten Organisation“ (Lohmer 2004b, 35f).

de ist vor ihrer Anwendung unbedingt erforderlich. Folgende Merkmale der Methode sollen diskutiert werden: *Die Bedeutung des Erstkontaktes, die Rolle des Beobachters, die spezifisch psychoanalytische Haltung des Beobachters und die Containerfunktion der Seminargruppe.*

- *Die Bedeutung des Erstkontaktes*

In der Eingangsphase von einer Organisationsbeobachtung besteht die erste Herausforderung darin, eine für das Forschungsprojekt passende Organisation zu finden, die ihre Zustimmung für die geplanten Beobachtungsaktivitäten gibt (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 46; Legewie 1995, 191). Eine wichtige Vorüberlegung besteht in der Frage nach der Zugänglichkeit der Organisation. Bei Organisationen handelt es sich in der Regel um Schauplätze, die für Nicht-Mitglieder geschlossen oder nur begrenzt einsehbar sind. Darum ist eine Kontaktperson nötig, häufig ein Organisationsmitglied, das zwischen Forscher und Organisation vermittelt und den Zutritt ermöglicht.

Der Forscher in der Rolle des Beobachters sowie der Umstand beobachtet zu werden, sind keine natürlichen Zustände einer Organisation. Der Forscher wird nach Hinshelwood und Skogstad (2006a, 47) tendenziell als Eindringling erlebt und seine Forschungsanfrage häufig abgewiesen. Die nötigen Verhandlungen können sich dementsprechend schwierig erweisen. Für den Beobachter ist bereits der erste unverbindliche Kontakt mit einer Organisation mehr als ein rein organisatorisches Gespräch (Legewie 1995, 192). Die Annäherung an eine Organisation (z.B. durch private Kontakte, per Email oder Telefon), das Eintreten in die Organisation (erste Eindrücke von der Organisation; persönliches Kennenlernen von Organisationsmitgliedern) wie auch die Verhandlung der Rahmenbedingungen des Beobachtungsprojektes (Freiheiten und Grenzen der Beobachtung) sind fester Bestandteil des Forschungsprozesses. Der Versuch des Beobachters anfänglich vielseitige Kontakte in der Organisation herzustellen kann einerseits weiterführende Beobachtungsaktivitäten erleichtern und andererseits erste Aufschlüsse über die in der Organisation geltenden Regeln der Kontaktaufnahme und von Beziehungsstrukturen geben. Die Reaktionen der Organisationsmitglieder auf die Anfrage wie bspw. Offenheit, Skepsis oder Angst sowie hierarchische Abläufe, die zur Erlaubnis der Beobachtung führen, sollen bereits in die Beobachtungen und Reflexionen aufgenommen und anschließend protokolliert werden. Diese Anfangserlebnisse können dem Beobachter wichtige Hinweise über Dynamiken und Strukturen der Organisation liefern (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 47; Legewie 1995, 192).

- *Die Rolle des Beobachters*

Organisationsbeobachtungen verlangen danach, dass der Forscher eine spezifische soziale Rolle im Organisationsfeld einnimmt. Da sich die Rolle des Beobachters entscheidend auf Qualität und Verlauf der Beobachtungen auswirkt, sollte diese bereits vor dem Forschungsstart gut überdacht sein. Legewie (1995, 191) gibt diesbezüglich zu bedenken, dass „die teilnehmende Beobachtung ein Hin- und Herpendeln zwischen Teilnehmer- und Beobachter- bzw. Forscherrolle erfordert“. Hinshelwood und Skogstad (2006a, 48) betonen, dass sich die aktive Teilnahme am Organisationsleben zugunsten der Beobachtungen auf ein notwendiges Mindestmaß beschränken sollte. Interaktionen mit Organisationsmitgliedern sollten durch „freundliche Zurückhaltung“ (ebd.) gekennzeichnet sein. Dennoch werden vermutlich während der Beobachtungseinheiten direkte oder indirekte Einladungen zur Interaktion folgen. Den Autoren (ebd., 49) folgend ist es dann die Aufgabe des Beobachters „nicht, eisern still zu bleiben, sondern mit diesen Annäherungen höflich umzugehen, weder als bedürftig noch geheimnisvoll oder besonders defensiv zu erscheinen“.

Implizite Aufträge, die von der Organisation an den Beobachter herangetragen werden, sollten ebenso wie Versuche der Beziehungsaufnahme in den Beobachtungsprotokollen vermerkt und anschließend auf ihre Bedeutung für die Organisation hin reflektiert werden. Mitglieder können in dem Beobachter bspw. einen Verbündeten, Zuhörer, Helfer oder ‚Problemlöser‘ sehen oder aber einen ‚Aufdecker‘ bzw. Kritiker befürchten. Die Qualität des Beziehungsaufbaus zwischen Beobachter und Organisationsmitgliedern kann Hinweise über bestehende Beziehungsmuster in der Organisation liefern. Eine häufig beschriebene Gefahr (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 48; Legewie 1995, 192) der teilnehmenden Beobachtung ist die Doppelrolle des Beobachters, wenn er sich im Laufe des Beobachtungsprojektes mit der Teilnehmerrolle in der Organisation mehr als mit der Beobachterrolle identifiziert („going native“). Der daraus resultierende Distanzverlust zum Beobachtungsgegenstand kann die Datenerhebung behindern.

Bick (1964, 38f) beschreibt die Rollen-Problematik, einerseits persönlich und intuitiv am Beobachtungsgeschehen teilzunehmen und andererseits nicht die Beobachterrolle zu verlassen, anhand der ‚Infant Observation‘ mit folgenden Worten:

It is „important that the observer should feel himself sufficiently inside the family to experience the emotional impact, but not committed to act out any roles thrust upon him, such as giving advice or registering approval or disapproval. (...) In other words, he would be a privileged and therefore grateful participant observer“ (ebd.).

Durch die Nähe zum Beobachtungsgegenstand ist es unvermeidlich, dass der Beobachter an manchen Organisationsvorgängen oder -mitgliedern stärkeres Interesse zeigt sowie Sympa-

thien und Antipathien zu gewissen Mitgliedern im Laufe der Beobachtungen entwickelt. Im Beobachter auftretende Rollenkonflikte müssen im Forschungsprozess bearbeitet werden, denn Konflikte, in die der Beobachter eingebunden ist, können wichtige Indikatoren für vorherrschende Konflikte in der Organisation sein (Legewie 1995, 192; Hinshelwood, Skogstad 2006a, 48). Selbstprüfung und Selbstbeobachtung sind somit ein zentraler Bestandteil der Beobachterrolle. Hierfür werden die eigene Gefühlslage, aufkommende Phantasien, Bilder etc. während der Beobachtung bewusst wahrgenommen, in den Beobachtungsprotokollen beschrieben und anschließend mit einer Seminargruppe reflektiert, in der Annahme, dass es sich um übertragene Gefühle, Beziehungserfahrungen und Konflikte der Mitglieder bzw. um Gegenübertragungsreaktionen des Beobachters handeln kann (Lohmer 2004b, 35f). Diese Annahme beruht auf der klassisch psychoanalytischen Theorie von ‚Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen‘<sup>22</sup>. Dieser Theorie folgend laufen auf unbewusster Ebene in der Interaktion zwischen Personen, wie bspw. zwischen Therapeut und Klient, Chef und Angestelltem oder Beobachter und Beobachteter ständig Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse ab.

„Die Wahrnehmung dieser vielfältigen Eindrücke und Gefühle wird (...) als spezifische Reaktion der Psyche des (Beraters) [Forschers] auf sein Gegenüber, in diesem Fall auf die Rollenerwartungen, Zuschreibungen, Gebote und Verbote der zu (beratenden) [erforschenden] Organisation [verstanden]. Damit nutzt der (Berater) [Forscher] seine eigene Subjektivität, um Regeln des Unbewußten der Organisation zunächst mit seinem eigenen psychischen Erleben zu erfassen und dann mit Hilfe seines theoretisch geschulten Verstehens zu konzeptualisieren“ (Lohmer 2004b, 35f).

Die Rolle des Beobachters eigene Gefühlsreaktionen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren impliziert, in seiner Rolle selbst als „diagnostisches Instrument“ zu fungieren, um Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse im Hinblick auf die Organisation zuzulassen und zu reflektieren (Hinshelwood, Skogstad 2000 zit. n. Lazar 2009, 212).

- *Die psychoanalytische Haltung des Beobachters*

Die sog. ‚psychoanalytische Haltung‘ des Beobachters ist für die Methode der Organisationsbeobachtung von besonderer Bedeutung. Sie wird von Lazar (1998, 266) als „eine mental-emotionale Fähigkeit“ beschrieben und zeigt sich beim Beobachter besonders „im bewussten

---

<sup>22</sup> *Übertragung* wird als ein Prozess verstanden „in dem die Beziehungen zwischen unterschiedlichen inneren Objekten bzw. Selbstaspekten und inneren Objekten auf Personen der Außenwelt verlagert werden“ (Lazar 2004, 320). *Gegenübertragung* ist im „klassischen Sinne die emotional-kognitive Reaktion des Therapeuten auf die *Übertragung* des Patienten. Im erweiterten Sinne kann jede eigene Reaktion auf die Übertragung eines anderen Menschen als Gegenübertragung bezeichnet werden. (...) Gegenübertragung ist damit eine Erscheinungsform des *unbewußten Wahrnehmungskanal*s“ (Lohmer 2004c, 316).

Einsatz des subjektiven Empfindens“ (Lohmer 2004b, 35f), um Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in der Organisation zu entschlüsseln.

Diese spezifische Beobachtungshaltung wird mit der Haltung eines Psychoanalytikers in therapeutischen Settings verglichen, da folgende psychoanalytischen Aspekte von Beobachter und Analytiker gleichermaßen angestrebt werden sollen (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43):

„...das Beobachten mit >gleichschwebende[r] Aufmerksamkeit< und ohne voreilige Bewertung; der sorgfältige Gebrauch subjektiver Erfahrung des Beobachters [...]; die Fähigkeit, über Erfahrung als Ganzes zu reflektieren und nachzudenken; die Anerkennung der unbewussten Dimension...“ (ebd.).

Den von Hinshelwood und Skogstad (2006a, 43) zitierten ersten Aspekt „*das Beobachten mit >gleichschwebender Aufmerksamkeit< und ohne voreilige Bewertung*“ beschreibt ebenso der Psychoanalytiker Lazar (2009, 206). Der Beobachter begegnet der Organisation mit einer inneren Haltung von größtmöglicher Offenheit, Transparenz und Unvoreingenommenheit (ebd.). Der anzustrebende, weitläufige Blick auf alles, was wahrgenommen werden kann, impliziert, dass es kein Ausschlusskriterium hinsichtlich der Relevanz eines Beobachtungsmoments gibt. Auch scheinbar Unbedeutendes kann in der weiteren Reflexion Aufschluss über bedeutsame Organisationsdynamiken und -strukturen geben. Neuberger (1995, 303) fasst zusammen: „Alles was im Unternehmen beobachtbar ist, qualifiziert sich für eine unternehmenskulturelle Deutung“. Die gleichschwebende Aufmerksamkeit, Offenheit und Transparenz des Beobachters ermöglicht ihm auch die emotionale Atmosphäre in der Organisation sowie die Gefühlslage der Organisationsmitglieder wahrzunehmen. Ebenso bleibt der Beobachter offen für eigene Gefühlsreaktionen, Phantasien etc., die in der Konfrontation mit der Organisation auftreten und bezieht diese in den Beobachtungs- und Reflexionsprozess mit ein.

Die gefühlsmäßigen Reaktionen auf die Organisation sind auch für den zweiten Aspekt der spezifischen Haltung des Organisationsbeobachters, dem „*sorgfältigen Gebrauch der subjektiven Erfahrung*“ (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43), von Relevanz. Gefühlsempfindungen, Phantasien und Bilder des Beobachters sind Teil seiner subjektiven Erfahrung in der Organisation. Gerade der subjektive Zugang ermöglicht dem Beobachter im Zuge seiner Beobachtungseinheiten „ein Gespür für die Atmosphäre“ sowie für „die emotionale Qualität der Interaktionen“ in der Organisation zu bekommen (ebd., 49).

Der Idee, die subjektive Erfahrung des Beobachters in den Forschungsprozess mit einzubeziehen, liegt das Verständnis von Forschern als Subjekte sowie von Forschung als subjektive Interpretation der Realität zugrunde (Kühl et al. 2009, 17f). Beobachter und Beobachtungsgegenstand stehen demnach in einer Subjekt-Objekt-Beziehung zueinander. Im Tavistockmodell

werden die subjektiven Anteile von (Organisations-)Beobachtungen bzw. des Beobachters nicht nur anerkannt, sondern als Forschungsinstrument eingesetzt (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 52). Dass die Subjektivität eines Beobachters nicht als ‚Fehlerquelle‘ angesehen werden muss, wie dies in den Verhaltenswissenschaften häufig bemängelt wird, sondern im Gegenteil als ‚Informationsquelle‘ bzw. Instrument der Forschung verstanden und genutzt werden kann, befürwortet auch der Anthropologe Devereux (1992, 28f). Devereux plädiert diesbezüglich für eine Integration dieser spezifischen Haltung in die Beobachtungsmethoden der Verhaltenswissenschaften um u.a. Ängste des Feldforschers zu reflektieren und so tiefer ins Forschungsfeld vordringen zu können.

Lazar (2009, 206) und Skogstad (2003, 309) weisen darauf hin, dass die psychoanalytische Haltung des Beobachters auch in den Beobachtungs- und Reflexionsprotokollen erkennbar ist. Die „*Fähigkeit über die Erfahrung als Ganzes zu reflektieren und nachzudenken*“ (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43) erhält erstmals beim Niederschreiben der Beobachtungen in einem Protokoll Relevanz. Aus einer gewissen Distanz werden diese ersten Gedanken und Beschreibungen mit Hilfe der Seminargruppe weitergeführt und zu ersten Hypothesen über die Organisation ausgebaut. Detaillierte, wertfreie Beschreibungen des offensichtlich Wahrgenommenen sind ebenso bedeutsam wie eigene Empfindungen, Gedanken, Fantasien und weiterführende Überlegungen der Gruppe. Voreilige Interpretationen und Schlüsse sollten im Gegenzug im Beobachtungsprotokoll, wie auch in der anschließenden Reflexion in der Seminargruppe vermieden werden (ebd.).

Als vierten und letzten Aspekt der psychoanalytischen Haltung des Organisationsbeobachters nennen Hinshelwood und Skogstad (2006a, 43) „*die Anerkennung der unbewussten Dimension der Organisation*“. Dem zugrunde liegt die psychoanalytische Annahme der Existenz eines Unbewussten in Organisationen, das sich aus individuellen Phantasien, Wünschen, Konflikten, Ängsten sowie zwischenmenschlichen Beziehungen seiner Mitglieder zusammensetzt, die aufgrund ihres bedrohlichen Charakters vom Bewusstsein ferngehalten werden müssen (Beumer 2001, 265; Gabriel 2009, 19) (siehe 3. Kapitel). Innerhalb des Organisationsgeschehens erhält die unbewusste Ebene eine entscheidende *Schutz- und Abwehr-Funktion* und wirkt sich besonders auf die Befindlichkeit und Beziehungsqualität der Mitglieder einer Organisation, sowie auf die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgabe aus (Pühl 1996, 12). Die eigentliche Bedeutung der psychoanalytischen Beobachterhaltung liegt, nach Sievers (2006, 10), in Folgendem: Durch das Beobachten mit gleichschwebender Aufmerksamkeit, den Einbezug der subjektiven Erfahrung inklusive der Gefühlsreaktionen des Beobachters und der anschließenden Reflexion mit der Seminargruppe, kann der Beobachter einen Zugang zu der unbewussten Di-



mension der Organisation bekommen. Unbewusste Dynamiken wie latente Ängste, Konflikte und Beziehungskonstellationen sowie die emotionale Atmosphäre werden durch die Einnahme solch einer Haltung für den Beobachter ‚sichtbar‘ bzw. ‚spürbar‘.

Insgesamt richtet sich die Aufmerksamkeit des Beobachters nach außen (äußere Bilder bzw. Prozesse der Organisation), nach innen (Erleben des Beobachters) und auf die emotionale Atmosphäre der Organisation:

- *nach außen*

„Objektiv stattfindende Ereignisse“ werden möglichst offen und unvoreingenommen beobachtet und anschließend detailliert und möglichst wertfrei beschrieben (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 49). Voreilige Interpretationen sollen in den Beobachtungsprotokollen hingegen vermieden werden. Beobachtungen über manifeste Erscheinungen beziehen sich auf Räumlichkeiten, Strukturen und Abläufe. (Wie handeln, kommunizieren und interagieren die beobachteten Organisationsmitglieder? Wie gehen sie mit Konflikten um? Wie werden Ziele erreicht?)

Weiteres sollen Interaktionen zwischen Beobachter und der Organisation, Reaktionen der Organisation(-smitglieder) auf den Beobachter und Versuche der Kontaktaufnahme mit dem Beobachter bewusst wahrgenommen und in den Beobachtungsprotokollen und Seminartreffen thematisiert und reflektiert werden. (Erstkontakt, Qualität der Beziehung zwischen Beobachter und Organisationsmitgliedern, Konflikte, Missverständnisse etc.)

- *nach innen*

Die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion des Forschers ist zentraler Bestandteil der Beobachtung. Der Beobachter richtet seine Aufmerksamkeit hierfür auf sein „eigenes inneres Erleben“ wie Ängste, Ärger und Gedankengänge und auf sein Verhalten in der Organisation (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 49). Besonders achtet er auf seine eigenen Gefühlsreaktionen in der Interaktion mit den Organisationsmitgliedern. Die sich in der Reflexion und Protokollierung abzeichnende Qualität der Interaktions- und Beziehungsebene sowie Rollenverteilung zwischen Beobachter und Organisation lassen im Hinblick auf Übertragungs- und Gegenübertragungsvorgänge ein Bild über implizit bestehende Beziehungs- und Interaktionsmuster sowie über unbewusste Konflikte und Rollenübernahmen in der Organisation entstehen.

- *auf die emotionale Atmosphäre*

Der Fokus des Beobachters liegt zuletzt auch auf seiner subjektiven ganzheitlichen Erfahrung der Organisation. Die ‚Stimmung‘ in der Organisation und zwischen den Mitgliedern wird

vom Beobachter in den einzelnen Beobachtungseinheiten aufgefangen und bewusst ‚nachge-spürt‘. Allgemeine Tendenzen des emotionalen Klimas in der Organisation kristallisieren sich im Zuge der Organisationsbeobachtungen für den Beobachter und seine Seminargruppe immer mehr heraus.

Insgesamt liegt der Fokus in den Organisationsbeobachtungen auf all dem, was in der Organi-sation (zwischen den Organisationsmitgliedern) und im Beobachter selbst sowie zwischen Organisationsmitgliedern und Beobachter vor sich geht. Latenten Beobachtungen von Ge-fühlsreaktionen wird dieselbe Bedeutung wie manifesten Beobachtungen konkreter Gescheh-nisse zugeschrieben.

- *Die Containerfunktion der Seminargruppe*

Erst aus einer gewissen zeitlichen und räumlichen Distanz und anhand der Bearbeitung und Reflexion der verfassten Beobachtungsprotokolle kann das Erfahrene von dem Beobachter reflektiert und in seiner Bedeutung für die Organisation verstanden werden (Skogstad 2003, 309). Hierfür ist es nach Skogstad (ebd.) erforderlich, dass der Beobachter gemeinsam mit einer kleinen Forschungsgruppe zusammenarbeitet, die die Funktion des ‚Containers‘ (Bion 1970, 72-82) für das vom Beobachter Erfahrene übernimmt und verarbeitet. Auf die für das Verstehen der Beobachtungsinhalte notwendige Rollenübernahme der Seminargruppe als Container zu fungieren, verweisen auch Hinshelwood und Skogstad (2006a, 52) sowie Lazar (2009, 212f). Diesen Autoren (ebd.) zufolge bietet die Seminargruppe einen Raum, in dem das Erlebte aus den Beobachtungseinheiten aufgenommen und verarbeitet werden kann. „Das Lernen aus dem Material der bereits gemachten Beobachtungen fängt erst richtig an, wenn man es im Seminar nacherzählt, selber laut darüber nachdenkt, dazu assoziiert und die Ge-danken, Assoziationen und Beobachtung der anderen Seminarteilnehmer erfährt“ (Lazar, 2009, 212). Das intuitive, subjektive Erzählen des Beobachters ermöglicht den Gruppenteil-nehmern Aspekte an den Beobachtungsinhalten zu sehen, die der Beobachter auf einer tiefen, unbewussten Ebene aufgenommen hat, selbst aber ohne Hilfe von außen nicht erkennen kann (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 51). Die beobachtende Person kann und soll für sich selbst jeweils überprüfen, ob sich die Annahmen der Seminargruppe richtig anfühlen und stimmig erscheinen. Das Nacherzählen in der Gruppe, ausgesprochene Gedankengänge, Bilder und Fantasien von allen Gruppenteilnehmern lassen ein immer dichter werdendes ‚Bild‘ über die Organisation entstehen. Bereits in der Anfangsphase der Beobachtung kann es daher hilfreich, sein in der Seminargruppe erste Hypothesen über Dynamiken und Strukturen in der Organi-sation zu bilden, die sich im fortlaufendem Beobachtungs- und Reflexionsprozess entweder bestätigen oder wieder verwerfen lassen.

Grundbedingung für solch einen Verstehensprozess ist ein „Klima der Akzeptanz“ und des „nichtwertenden Ratgebens“ im Seminar (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 50). Wie schon der Beobachter selbst müssen auch die anderen Seminargruppenmitglieder dafür eine spezifische Haltung einnehmen. Nach Lazar (2009, 213) sollte diese Haltung von „möglichst hoher Akzeptanz und eine(r) nicht wertenden, toleranten Aufmerksamkeit“ gegenüber dem Beobachter geprägt sein. Die akzeptierende, offene Haltung der Seminarteilnehmer ermöglicht, dass auch bedrohliche Gefühle des Beobachters im Seminar aufkommen können. So werden z.B. Ängste des Beobachters von den Seminarteilnehmern aufgenommen und verarbeitet bzw. contained. Diese offene Bereitschaft der Gruppe ist von großer Bedeutung (Lazar 2009, 213). Sie können in weiterer Folge über die emotionale Qualität der beobachtenden Organisation im Sinne einer Gegenübertragungsreaktion Auskunft geben. Die zwischen Beobachter und Organisationsmitgliedern stattfindenden Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen werden auf die Seminargruppe übertragen und laufen dort zwischen Beobachter und Seminarteilnehmer ab. So können Ängste, Dynamiken oder das emotionale Klima etc. in der Organisation nachempfunden werden (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 50). Hinshelwood und Skogstad (ebd.) weisen diesbezüglich daraufhin, „dass die Atmosphäre im Seminar zum Teil bestimmte Ängste des Beobachters erkennen lassen und zeitweise die emotionale Qualität der beobachteten Organisation widerspiegeln“. Auch beschreibt Lazar (2009, 213) das Phänomen, dass die Seminargruppe dazu tendiert, sich unbewusst mit der emotionalen Atmosphäre aus der Beobachtung zu identifizieren.

Die Einmaligkeit der Beobachtungsmethode des Tavistockmodells kann darin gesehen werden, dass das Beobachtete sowohl von Beobachter als auch von der Seminargruppe in einem fortlaufenden Prozess des Beobachtens und Reflektierens gemeinsam untersucht wird und durch dieses besondere methodische Vorgehen unbewusste Dimensionen der Organisation zum Vorschein kommen (Lazar 2009, 213).

Trotz der häufig bekundeten Kritik an der Unvollständigkeit und Subjektivität der Beobachtungsprotokolle liegt ihr Wert gerade in der Mitnahme der eigenen lebendigen Erinnerung des Beobachters aus der Beobachtung. Die persönliche Darstellungsweise der beobachtenden Person, ihre Betonungen und ihre Wortwahl sowie die Beiträge der Seminarteilnehmer machen einzelne Protokoll-Szenen ‚inhaltsschwer‘. Schenkt der Beobachter gewissen Passagen in seinen Aufzeichnungen keine Aufmerksamkeit, legt die Seminargruppe ihren Fokus darauf, welche Bedeutung diese Lücke in der Darstellung für die Organisation haben könnte. Nebenbei Gesagtes, besondere Betonungen, Assoziationen, oft wiederholte Passagen, humorvolle oder scheinbar weggewischte Kommentare des Beobachters können wichtige Indizien über

die Organisation und ihre unbewussten Anteile enthalten und sollen von den Teilnehmern aufgegriffen und reflektiert werden (Hinshelwood 2002, 169).

Die Seminargruppe hat die Aufgabe, der beobachtenden Person zu helfen ihre intuitiven Erfahrungen zu einem Instrument für das Verstehen der menschlichen Dimension zu schärfen. Erst die Unterstützung der Seminargruppe beim „Verdauen und Durchkauen“ (Lazar 2009, 213) des Beobachtungsmaterials ermöglicht den schlussendlichen Erkenntnisgewinn. „Somit ist in dieser Form der subjektiven Beobachtungsarbeit das Seminar mit den Kollegen ebenso ein Forschungsinstrument wie der Beobachter selbst“ (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 52).

### **6.3 Fazit**

Die pädagogische Fallstudie in der vorliegenden Diplomarbeit soll mittels teilnehmenden Beobachtungen erhoben werden. Dabei orientieren sich die Autorinnen an der Beobachtungsmethode des Tavistock-Ansatzes. Obwohl die Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock-Ansatz ursprünglich als Ausbildungsmethode entwickelt wurde, kann sie zusätzlich als qualitative Forschungsmethode argumentiert werden. Neue Einsichten über verschiedene Organisationsfelder, insbesondere über ihre unbewussten Vorgänge, können mittels dieser Methode gewonnen werden.

Die Einnahme einer spezifisch psychoanalytischen Haltung von Seiten des Beobachters sowie die Container-Funktion der Seminargruppe ermöglicht dem Forscherteam, im fortlaufenden Beobachtungs- und Reflexionsprozess einen Zugang zu diesen unbewussten, latenten Anteilen in der Organisation zu bekommen (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 52; Sievers 2006, 10f). Da die Autorinnen ihr Forschungsinteresse in der vorliegenden Arbeit auf unbewusste, latente Organisationsprozesse, genauer auf den Umgang mit Angst legen, kann die Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock Ansatz als geeignet befunden werden.

Nachdem in diesem sechsten Methodenkapitel die Forschungsmethode vorgestellt und die methodische Wahl begründet wurde, soll im nachfolgenden *siebten Kapitel* der Feldzugang, der Forschungsverlauf in der Erhebung sowie in der anschließenden Auswertung der Fallstudie dargestellt werden.

## 7 Eine Organisationsbeobachtung an einer Wiener Volksschule – der Feldzugang und die methodischen Schritte

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, *Wie gehen pädagogische Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, mit ihren aufgabenbezogenen Ängsten um?*, haben sich die Autorinnen dafür entschieden, eine Fallstudie in einer Bildungseinrichtung mittels der zuvor beschriebenen Organisationsbeobachtungsmethode nach dem Tavistock-Ansatz durchzuführen. Sowohl in der Erhebung des Datenmaterials mittels teilnehmender Beobachtungen als auch in der Auswertung jenes gewonnenen Materials haben sich die Forscherinnen an die Organisationsbeobachtungsmethode angelehnt (siehe 6. Kapitel). Ziel des folgenden Kapitels ist es zum einen, die methodischen Schritte der Datenerhebung und –auswertung in der vorliegenden Fallstudie zu beschreiben und zum anderen den Zugang zum Forschungsfeld darzustellen.

Daher wird in einem *ersten Unterkapitel (7.1.)* zunächst der Zugang zum Forschungsfeld, eine Volksschule kurz skizziert und die einzelnen Schritte der Datenerhebung dargestellt. Das *zweite Unterkapitel (7.2.)* umfasst die Arbeitsschritte der Datenauswertung.

### 7.1 Der Feldzugang und die Datenerhebung

- Der Feldzugang

Für die Durchführung der pädagogischen Fallstudie im Rahmen der Diplomarbeit wurde nach einer weit verbreiteten Einrichtung im Bildungsbereich gesucht, die keinen Sonderfall darstellen sollte. Die Suche danach erwies sich anfangs jedoch schwieriger als erwartet. Mit drei in Kontakt stehenden Bildungseinrichtungen kam aus unterschiedlichen Gründen keine Forschungsvereinbarung zustande<sup>23</sup>. Erst im Zuge eines Gespräches im Diplomandenseminar erklärte sich eine Kollegin bereit, einen Kontakt zu einer öffentlichen Volksschule in Wien herzustellen, mit der sie selbst in Verbindung stand. Die Beobachterinnen bekamen von jener Kollegin eine Telefonnummer von einer Frau Meier<sup>24</sup>, die in der Volksschule selbst als Lehrerin tätig ist und für das Forschungsvorhaben Interesse zeigte.

---

<sup>23</sup>Unsere erste Möglichkeit in einer Schule, die in einem Krankenhaus in NÖ für Patienten der Kinder- und Jugendpsychiatrie eingerichtet worden ist, zu forschen, wurde verworfen, da die Schule durch ihre starke räumliche aber auch strukturelle Eingliederung in die Organisation „Krankenhaus“ und die psychiatrische Abteilung einen zu komplexen Fall für das Forschungsprojekt dargestellt hätte. Ebenso der Forschungsbereitschaft einer Einrichtung, die Jugendliche für den Einstieg ins Berufsleben vorbereitete, wurde nicht nachgegangen, da die Gefahr bestand, dass durch einen privaten Kontakt von einer Forscherin zu einem Mitglied der Organisation ein Loyalitätskonflikt entstehen könnte. Bei einer weiteren Organisation, die Jugendliche in der Freizeit betreut, bekamen die Forscherinnen schlussendlich eine Absage wegen personeller Probleme.

<sup>24</sup>Alle Namen aus dem Forschungsprojekt werden in der vorliegenden Diplomarbeit anonymisiert.

Das telefonische Erstgespräch und das daran anschließende persönliche Kennenlernen mit Frau Meier in der Volksschule fand Ende November 2011 statt. Im Zuge dieser ersten Kontaktgespräche wurde Frau Meier das Forschungsanliegen vorgestellt. Die Forschungsanfrage sowie diesbezügliche Informationen über das Forschungsprojekt wurden von Frau Meier an die derzeitige Leitung der Schule weitergegeben, welche Frau Meier ihre Einwilligung in das Projekt mitteilte. Die Bedingung für eine Zusage gegenüber den Forscherinnen war, dass diese ihre Beobachtungen an der Schule vor Antritt des neuen Direktors abschließen würden. Diese Zusage wurde wiederum von Frau Meier an die Forscherinnen weitergegeben. Das zu Beginn versäumte persönliche Vorstellungs- und Informationsgespräch zwischen Beobachterinnen und der derzeitigen Führungsperson der Volksschule, wurde von den Beobachterinnen nach der zweiten Beobachtungseinheit nachgeholt.

- Entwurf eines ‚Beobachtungsplans‘

Vor (Forschungs-)Beginn wurde von den Forscherinnen ein Beobachtungsplan verfasst, der inhaltliche und organisatorische Überlegungen umfasste und gemäß des qualitativen Arbeitens bestimmte Forschungsschritte vorgab und andere noch offen ließ, wie etwa die genaue Anzahl und die Orte der Beobachtungen (Legewie 1995, 191). Die Forscherinnen orientierten sich dabei an der Vorgehensweise der Organisationsbeobachtungsmethode nach dem Tavistock-Ansatz, die bereits im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt und diskutiert wurde (siehe 6. Kapitel) und adaptierten diese an die strukturellen Bedingungen einer Volksschule.

Der ‚Zeit- und Beobachtungsortplan‘ (Bachmann 2009, 256) der Forscherinnen umfasst folgende Punkte:

- Es sollten 5-6 Beobachtungseinheiten in einem Zeitraum von 2-3 Monaten durchgeführt werden.
- Eine Beobachtungseinheit sollte ein bis zwei Unterrichtseinheiten (je 50 Minuten) und wahlweise angrenzende Pauseneinheiten (ca. 10 Minuten) umfassen.
- Die Beobachtungseinheiten sollten in möglichst wöchentlichen bzw. zweiwöchentlichen Abständen, an unterschiedlichen Werktagen und zu verschiedenen Unterrichtszeiten (zwischen 7.30 und 13.00 Uhr) stattfinden.
- Die Beobachtungseinheiten sollten an verschiedenen Plätzen der Schule abgehalten werden, um einen umfassenden Eindruck der Schulabläufe in der Volksschule zu erhalten.

- Die beiden Forscherinnen sollten abwechselnd als Beobachterinnen fungieren, um nach Bachmann (2009, 256) „eigene blinde Flecken“ zu vermeiden und dadurch die Perspektive auf die Organisation zu erweitern.
- *Was sollte beobachtet werden:* Der Fokus in den Organisationsbeobachtungen liegt auf all dem, was in der Organisation (zwischen den Organisationsmitgliedern) und im Beobachter selbst sowie zwischen den Organisationsmitgliedern und Beobachter vor sich geht. Latenten Beobachtungen von Gefühlsreaktionen wird dieselbe Bedeutung wie manifesten Beobachtungen konkreter Geschehnisse beigemessen, diese in Protokollen möglichst detailliert und deskriptiv beschrieben werden (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43, 49; Lazar 1998, 266; Lohmer 2004b, 35f).
- Darstellung der Beobachtungseinheiten

Die fünf aufeinanderfolgenden Beobachtungseinheiten erfolgten in einem Zeitraum von Anfang Dezember 2011 bis Mitte Februar 2012. Die anfangs angestrebten wöchentlichen Beobachtungsabstände konnten nicht vollständig eingehalten werden, da einerseits die Protokollierung der Beobachtungen mehr Zeit in Anspruch nahm wie erwartet und andererseits die Gruppenreflexionstreffen vor der nächsten Beobachtung zu erledigen waren, so dass diese Gruppentreffen meist in einem zweiwöchigen Abstand stattfanden. Ebenso haben schulfreie Zeiten wie Weihnachtsferien und Semesterferien sowie terminliche Vereinbarungen für den etwas verlängerten Beobachtungszeitraum gesorgt.

Die *erste Beobachtungseinheit* wurde wie vereinbart in zwei Unterrichtsstunden der integrativ geführten Klasse 1A durchgeführt. Während die Klassenlehrerin Frau Meier mit einer Begleitlehrerin den Großteil der Schüler der 1A in Deutsch und Mathematik unterrichtete, arbeitete die Integrationslehrerin Frau Berger mit vier Integrationsschülern in einem zweiten kleinen Klassennebenraum der 1A.

Die *zweite Beobachtungseinheit* fand im Zuge des Turn- und Religionsunterrichtes der Klasse 1A statt und wurde sowohl im Turnsaal wie auch im Klassenzimmer der 1A abgehalten. Während der Turnunterricht von Frau Meier und Frau Berger gleichermaßen angeleitet wurde, gestaltete die Religionsstunde eine externe Religionslehrerin, ohne Hilfe der Klassenlehrerinnen.

Die *dritte Beobachtungseinheit* wurde nach Absprache mit der stellvertretenden Direktorin im Lehrerzimmer mit der angrenzenden Direktion durchgeführt. Das Lehrerzimmer wurde an diesem Vormittag hauptsächlich für Vorbereitungen von Studentinnen, für den Unterricht des Muttersprachenlehrers sowie als Warteraum für Besucher (Polizisten) genutzt.

Die *vierte Beobachtungseinheit* spielte sich in der Aula und auf den Gängen des Schulgebäudes ab. Die frühmorgendliche Atmosphäre in der Schule, die Ankommens-Situation der Lehrer, Schüler und ihrer Eltern konnten in dieser Einheit beobachtet werden. Gleichzeitig rückten Geschehnisse auf den Gängen während der Unterrichtszeit wie Unterricht des Muttersprachenlehrers oder Elterngespräche der stellvertretenden Direktorin und die Pausensituation in den Mittelpunkt der Beobachtung.

Die *fünfte Beobachtungseinheit* wurde in dem Klassenraum der 2B durchgeführt. Im Beisein der Klassenlehrerin von Frau Kurz und zwei Studentinnen lehrte eine dritte Studentin in dieser Stunde den Schülern der 2B 'Sachunterricht' zum Thema 'der menschliche Körper'.

- Beobachtungsprotokolle

Da schon der Verlauf der Kontaktaufnahme mit der Organisation und der Beobachtungsvereinbarung mit der Kontaktperson Frau Meier (in Absprache mit der momentanen Leitung) in die Beobachtung aufgenommen bzw. bewusst wahrgenommen werden sollte (siehe 6. Kapitel), wurden diese ersten Erfahrungen der Forscherinnen vor dem Start der eigentlichen Beobachtungseinheiten bereits in zwei Protokollen (*Telefonischer Erstkontakt* und *Persönliches Kennenlernen*) festgehalten. Während der vereinbarten ein- bis zweistündigen Beobachtungseinheiten schrieben die Beobachterinnen nicht mit, um mit ihrer Aufmerksamkeit beim 'Organisations-Geschehen' bleiben zu können. Unmittelbar nach jeder Einheit wurden Erinnerungen und Gedanken der Beobachtung notiert. Im Anschluss daran wurden diese von der jeweiligen Beobachterin in einem detaillierten Beobachtungsprotokoll wertfrei ausformuliert (Bachmann 2009, 258).

Die Protokolle wurden in narrativer Form und möglichst deskriptiv verfasst, um dem Leser eine bildhafte Vorstellung von den Geschehnissen in der Beobachtung zu ermöglichen. Wenn auch die Beschreibungen über beobachtete Räumlichkeiten, Handlungen und Gespräche soweit wie möglich frei von „voreiligen Bewertungen“ (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 43) sein sollten, waren dennoch für das Sinnverstehen der Beobachtungssituation auch persönliche Eindrücke, Überlegungen und subjektive Empfindungen der Beobachterinnen hilfreich und sinnvoll (Trunkenpolz 2008, 13). Daher wurden eigene Gedankengänge und aufkommende Gefühle der Beobachterinnen *kursiv markiert* und in die Protokolle eingefügt. In dem Erinnern und Niederschreiben der Beobachtungen sowie dem Versuch auch wahrgenommene, nonverbale Interaktionen, latente Konflikte und atmosphärische Stimmungen etc. in Worte zu fassen, fand bereits ein erstes Nachdenken und Reflektieren über das beobachtete Geschehen statt. Nach Legewie (1995, 192) und Bachmann (2009, 258f) sind die ersten Assoziationen,



reflexiven Gedankengänge und Hypothesen des Beobachters für den weiteren Forschungsprozess (in der Auswertung) von besonderer Relevanz, da diese direkt aus der Felderfahrung entstanden sind.

Zur anschließenden qualitativen Auswertung der Beobachtungsprotokolle bedurfte es einer eigenständigen, systematischen Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle, der reflexiven Überlegungen und der ersten Hypothesen in einem eigens dafür eingerichteten Reflexions- und Auswertungssetting.

## **7.2 Die Datenauswertung**

- Reflexion der Beobachtungsprotokolle mit einer Forschergruppe

Für die Auswertung der Organisationsbeobachtungen wurde in Anlehnung an die Tavistockmethode eine eigene Reflexionsgruppe gegründet. Diese bestand aus fünf Teilnehmerinnen, die alle Diplomandinnen oder 'Ehemalige' unter der Betreuung von Dr. Kornelia Steinhardt waren und den Schwerpunkt „Psychoanalytische Pädagogik“ gewählt hatten. Zwei davon waren die Forscherinnen (Greiner und Machowetz) selbst, die 2011 an einem Seminar über „Organisationsbeobachtung“ teilnahmen. Gemeinsam mit drei anderen Teilnehmerinnen<sup>25</sup> arbeiteten sie zuvor im Frühsommer 2011 bereits als Reflexionsgruppe für das Forschungsprojekt von Essler (2011) zusammen, bei dem ebenfalls nach der Tavistockmethode vorgegangen wurde. Die Gruppentreffen wurden ohne eine Leitung, wie in der Literatur (Hinshelwood, Skogstad 2006a, 50) vorgesehen, durchgeführt; jedoch wurde das Forschungsprojekt im Diplomandenseminar von der Seminarleiterin Dr. Kornelia Steinhardt betreut und von den anderen Diplomandinnen unterstützt.

Eine Besonderheit der Tavistockmethode ist, dass die Auswertungsphasen in die Phasen der Erhebung übergreifen und voneinander beeinflusst werden. So wurde mit der Auswertung bereits nach der ersten niedergeschriebenen Beobachtung begonnen. Nach jeder Beobachtungseinheit wurde das verfasste Beobachtungsprotokoll in einer Kleingruppe reflektiert. Das Protokoll wurde von der Beobachterin und Verfasserin laut vorgelesen, so dass ihre persönliche Perspektive auf die beobachtete Situation durch bestimmte Intonation, Gestik und Betonungen, der Reflexionsgruppe zusätzliche Eindrücke und Informationen vermittelte. Zu Beginn wurden erste, allgemeine Eindrücke und Gefühlsempfindungen über die Beobachtung von der Gruppe gesammelt, welche den Teilnehmern beim ersten Lesen 'ins Auge sprangen'. Anschließend erfolgte eine detaillierte Bearbeitung des Protokolls, bei der die Teilnehmer

---

<sup>25</sup>Wir danken Mag. Julia Affenzeller, Mag. Elisabeth Essler und Mag. Christa Wurm für ihre engagierte Mitarbeit an dem Forschungsprojekt.

Absatz für Absatz reflexive Überlegungen in Form eines dynamischen Gespräches tätigten. Rückfragen an die Beobachterin, wie diese sich in der jeweiligen Situation gefühlt hatte, Ideen und Hypothesen über Hintergründe für bestimmte Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder (Lehrerinnen, Leiterin, Schüler) und andere Vorgänge, Widersprüchlichkeiten in der Organisation der Schule wurden ebenso gestellt und berücksichtigt.

- Protokollierung und Auswertung der Ergebnisse

Während der Reflexionsgruppentreffen wurden die reflexiven Überlegungen, Interpretationen, Hypothesen aber auch offengebliebene Fragen von einer Teilnehmerin, die nicht Verfasserin des Beobachtungsprotokolls war, in schriftlicher Form notiert. Anhand dieser reflexiven Notizen und dem dazugehörigen Beobachtungsprotokoll verfassten die beiden Forscherinnen anschließend ein sog. *Reflexionsprotokoll*, in dem die gewonnenen Hypothesen beim jeweiligen Treffen herausgearbeitet und mittels Zitaten belegt wurden. Das Datenmaterial, welches den Forscherinnen nach Ausstieg aus dem Forschungsfeld zur Auswertung zur Verfügung stand, beinhaltete somit zwei Kontaktprotokolle, fünf Beobachtungsprotokolle und fünf entsprechende Reflexionsprotokolle.

Im Laufe des Reflexionsprozesses verdichteten oder relativierten sich die formulierten Hypothesen darüber, welche Strukturen und Abläufe in der Volksschule den Pädagogen bei der Bewältigung ihres professionellen Alltages behilflich sein könnten, d.h. unbewusst den Zweck verfolgen, Pädagogen vor belastenden, angstbesetzten Situationen zu schützen bzw. diese zu meiden. Bestandteile der zeitlichen und räumlichen Struktur der Schule oder bestimmte Verhaltensmuster von Lehrern wurden u.a. anhand verschiedener Protokollauschnitte als mögliche Schutz- und Bewältigungsmechanismen interpretiert.

Im nachfolgenden *achten Kapitel* soll zunächst das erhobene Beobachtungsmaterial dargestellt werden, um in einem weiteren *neunten Kapitel* die darauf aufbauenden Forschungsergebnisse darstellen, interpretieren und diskutieren zu können.

## 8 Darstellung des Beobachtungsmaterials

Als Grundlage für die spätere Beantwortung der Forschungsfrage soll in diesem *achten Kapitel* das erhobene Beobachtungsmaterial, inklusive des Feldzuganges, dargestellt werden. Hierfür haben die Forscherinnen die in den einzelnen Protokollen chronologisch beschriebenen Beobachtungen thematisch geordnet und zu sieben Themenschwerpunkten zusammengefasst. Die einzelnen thematischen Aspekte werden anhand ausgewählter Beobachtungssituationen beschrieben und mit Protokollausschnitten belegt. Gemeinsam sollen sie einen Überblick über die Beobachtungen an einer Wiener Volksschule geben.

In den Themenschwerpunkten werden sowohl die beobachteten Geschehnisse in der Schule als auch die Kontakte zwischen Schulmitgliedern und den Beobachterinnen sowie Beobachtungen der eigenen inneren subjektiven Erfahrung in der Schule möglichst deskriptiv dargestellt. Die Forscherinnen gehen davon aus, dass die Qualität der Interaktionen zwischen Beobachterinnen und Schulmitglieder sowie die bewusste Wahrnehmung eigener Gefühlsreaktionen Hinweise auf Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in der Schule und in weiterer Folge auf das Erleben und Verhalten der Schulmitglieder geben kann. Diese werden in den Themenschwerpunkten, wie in den Protokollen, *kursiv* gekennzeichnet, um jene latenten Selbstwahrnehmungen der Beobachterinnen, bezüglich ihres inneren Gefühlserlebens, situativer Eindrücke und der subjektiv erlebten Atmosphäre, von den äußerlichen manifesten Beobachtungen zu unterscheiden.

Folgende Themenschwerpunkte werden aus dem Beobachtungsmaterial dargestellt: *Verlauf der Fallstudie* (8.1.); *Die Schule in ihrer räumlichen und zeitlichen Struktur* (8.2.); *Die stellvertretende Direktorin* (8.3.); *Der Umgang im Lehrerkollegium* (8.4.); *Die Arbeitssituation der Zusatzkräfte* (8.5.); *Der Umgang der Klassenlehrer mit ihren Schülern* (8.6.) und *Der Umgang mit Migration und Schülern mit besonderen Förderbedarf* (8.7.).

### 8.1 Verlauf der Fallstudie

#### 8.1.1 Der Erstkontakt

Der Erstkontakt zwischen den Forscherinnen und der vermittelten Kontaktperson (Frau Meier), einer Lehrerin an einer Volksschule in Wien erfolgt auf telefonischer Basis.<sup>26</sup> Die Be-

---

<sup>26</sup>Die Lehrerin ist im Vorhinein bereits von einer ihrer ebenfalls bekannten Kollegin aus dem Diplomandenseminar gefragt worden, ob in der Volksschule, an der sie tätig ist, zurzeit die Möglichkeit bzw. das Interesse, an einem Beobachtungsprojekt teilzunehmen, bestünde. Nach einer ersten Rücksprache mit der derzeitigen stellvertretenden Direktorin, bekundet Frau Meier Interesse, mit der einzigen Bedingung, dass das Beobachtungsprojekt vor dem Direktorenwechsel an der Schule (im März/April 2012) abgeschlossen werden müsste. Daraufhin leitet die vermittelnde Person aus dem Diplomandenseminar die Telefonnummer der Kontaktperson an die Beobachterinnen weiter, mit der Information, dass die Lehrerin einen Anruf der Beobachterinnen erwartet.

obachterinnen erreichen die Lehrerin Frau Meier bereits beim ersten Telefonversuch. Von Beginn des Telefongesprächs zeigt sich Frau Meier äußerst herzlich und offen. Sie begrüßt die Forscherin am Telefon mit einem freundlichen Ton und kennt sich gleich aus, welches Anliegen die Forscherin mit dem Telefonat verfolgt. Anschließend erkundigt sie sich nochmals über den genauen Ablauf des geplanten Forschungsprojekts.

Gleich der erste Versuch, Frau Meier telefonisch zu erreichen, glückte und die Begrüßung war äußerst freundlich und herzlich. Da Frau Meier bereits vorab durch unsere Kollegin über unser Forschungsvorhaben informiert wurde, wusste sie Bescheid als ich sagte, dass wir im Rahmen unserer Diplomarbeit anrufen. Zu Beginn des Telefongesprächs wollte sie noch mal wissen, was unser eigentliches Anliegen der Diplomarbeit sei und wie wir genau vorgehen wollten. (1KP, Z 12-17)

Zu Beginn des Telefongesprächs werden die geplanten Schritte des Beobachtungsprojektes von der Forscherin erklärt. Sowohl die Anzahl und die Art der Beobachtungen als auch die verschiedenen Orte der Beobachtungen innerhalb der Schule werden mit der Lehrerin besprochen. Gegen Ende des Gesprächs äußert Frau Meier ihr eigenes, professionelles Interesse für eine Weiterbildung im qualitativen Forschungsbereich durch jenes Organisationsbeobachtungsvorhaben und ihre Bereitschaft, die Forscherinnen bei ihrem Projekt unterstützen zu wollen.

Ich stimmte dem zu und meinte, dass es für uns echt nicht so leicht war und wir daher umso dankbarer sind, dass Sie uns jetzt ein „Ok“ für unsere Forschung gibt. Frau Meier sagte daraufhin, aber sicher gerne. Sie freut sich auch, wenn sie wieder was dazu lernen kann. Qualitative und quantitative Forschung habe sie ja schon immer interessiert, aber das, was wir machen ist ja qualitativ, oder? (1KP, Z 96-101)

Auf die Anfrage nach einem persönlichen Kennenlernen zwischen den Beobachterinnen und Frau Meier in der Schule, bei dem alle weiteren Details besprochen werden können, reagiert Frau Meier sehr entgegenkommend. Ihrer Ansicht nach können die Beobachterinnen jederzeit vorbei kommen. Sie müssten sich auch vorher nicht noch einmal melden, sondern sollten einfach in der Volksschule vorbeischauchen. Ein Termin wird für den kommenden Wochentag, in der letzten Unterrichtsstunde, vereinbart.

Ich stimmte ihrer Aussage zu und fragte sie, ob es für Sie Ok wäre, wenn wir alle Details bei einem persönlichen Kennenlernen besprechen könnten. Frau Meier sagte daraufhin, dass dies überhaupt kein Problem wäre und wir gerne jeden Vormittag in der Woche einfach vorbei kommen könnten. Wir müssen uns auch nicht vorab anmelden, sondern sollten einfach vorbei kommen. (1KP, Z 69-73)

Die Begrüßung von Frau Meier beim persönlichen Kennenlernen am nächsten Tag bestätigt den ersten Eindruck der Beobachterinnen vom telefonischen Erstgespräch. Frau Meier begrüßt die Beobachterinnen ebenso herzlich wie in dem Telefongespräch und nimmt sich die Zeit, mit ihnen die einzelnen Details der Beobachtungseinheiten durchzusprechen. Sowohl im Telefongespräch als auch beim ersten persönlichen Kennenlernen fragt Frau Meier immer wieder interessiert nach einzelnen Aspekten des Forschungsvorhabens.

Frau Meier schien uns bereits vor der Klasse zu erwarten und begrüßte uns herzlich, wenn auch ein bisschen gestresst oder nervös schon von weitem. ... Es folgte ein kurzes Gespräch über unser Studium und unser Vorhaben. Frau Meier schien sehr daran interessiert zu sein. (2.KP, Z 21-28)

Wie bereits im telefonischen Erstgespräch betont Frau Meier mehrmals, dass die Beobachterinnen im Rahmen ihrer Klasse und Anwesenheit alle Freiheiten bezüglich Beobachtungseinheiten hätten und es für sie auch nicht von Bedeutung sei, welche Schulstunden die Beobachterinnen für die einzelnen Beobachtungen auswählen würden. Bei der Besprechung der Beobachtungseinheiten, die außerhalb ihrer Klasse (bspw.: am Gang) und ohne ihre direkte Anwesenheit stattfinden sollten, weist sie die Beobachterinnen auf mögliche Eigenheiten von anderen Schulmitgliedern hin und gibt ihnen Empfehlungen, wie sie mit den erwähnten Mitarbeitern (wie Schulwart und stellvertretende Direktorin) umgehen könnten. Dem Schulwart sollten sie ausrichten, dass sie Studenten seien und zu Frau Meier gehörten. Die stellvertretende Direktorin ist nach den Aussagen von Frau Meier sehr entgegenkommend und unkompliziert, wenn sie gute Laune hat.

Während des persönlichen Gespräches im Klassenzimmer spricht die Lehrerin Frau Meier wiederholt verschiedene Schwierigkeiten an, u.a. mit bestimmten Schülern, in der Zusammenarbeit im Team sowie ihre persönliche Belastungen durch die Arbeitssituation. Frau Meier bemerkt hinsichtlich der kurz skizzierten Forschungsthematik über Herausforderungen von Lehren humorvoll, dass die Beobachterinnen in diesem Zusammenhang genügend beobachten werden können. *Die Beobachterinnen sind über die Offenheit und Bereitschaft von Frau Meier bereits beim ersten Kennenlernen über zum Teil sehr persönliche Themen zu sprechen verwundert.*

### 8.1.2 Die Organisationsbeobachtungen

- *Das vergessliche Verhalten von Frau Meier*

Beim Aufeinandertreffen von Frau Meier bei der ersten Beobachtungseinheit ist diese gerade in einer Diskussion mit ihrer Kollegin Frau Berger verwickelt und reagiert erst nach ca. ein bis zwei Minuten auf die Beobachterin. Frau Meier drückt gegenüber der Beobachterin ihre Sorge darüber aus, irgendwelche Vorbereitungen für die Beobachtungseinheit vergessen zu haben. Auf die einfache Bitte nach einem Stuhl für die Beobachterin reagiert die Lehrerin freudig und erleichtert und holt einen gepolsterten Stuhl schnell aus dem Lehrerzimmer.

Frau Meier fragt mich fast etwas schuldbewusst, ob sie jetzt eh nicht etwas Spezielles für uns vorbereiten hätte sollen. (1P, Z 32f)

Das vergessliche Verhalten von Frau Meier sowohl in Bezug auf Vorbereitungen für die Beobachtungen wie auch auf die ausgemachten Beobachtungstermine stellt im Verlauf der Fallstudie keinen Einzelfall dar, wie sich bei der zweiten und den darauffolgenden Beobachtun-

gen zeigt. Immer wieder betont Frau Meier in ihrer Begrüßung, dass sie auf die ausgemachte Beobachtung vergessen habe. *Bei den anschließenden Reflexionen der Beobachtungen in der Forschergruppe entsteht in diesem Zusammenhang die Frage, ob so viel Vergessen überhaupt möglich sei. Die Vergesslichkeit stellt für die Beobachterinnen mit der Zeit einen ‚normalen‘ Charakterzug von Frau Meier dar, der für sie jedoch im Widerspruch mit Frau Meiers anfänglichem Interesse an dem Forschungsprojekt steht.*

Frau Meier begrüßt mich mit einem „Ah, das hab ich ja total vergessen, dass Sie heute zum Beobachten kommen, aber kein Problem kommen Sie einfach rein. Wir haben heute aber Turnen, passt das eh?“ (2P, Z 52ff)

Frau Meier begrüßt mich in vergnügtem Ton: „Ah hallo, hab ganz vergessen, dass ihr heute wieder beobachten kommt!“ (3P, Z 36ff)

Ich rufe nachmittags Frau Meier an ihrem Handy an, um die letzte Beobachtungseinheit mit ihr zu vereinbaren. Frau Meier hebt gleich ab, ist anfangs aber bezüglich meiner Person verwirrt, da sie vermutlich meine Nummer nicht eingespeichert hat. Nachdem sie sich auskennt, klingt sie jedoch wieder gewohnt freudig interessiert und hilfsbereit. (5P, Z 3-6) Bei meinem nächsten Anruf, zwei Tage später, entschuldigt sich Frau Meier, darauf vergessen zu haben. *Ich wundere mich ein Wenig, habe eigentlich mit ihrem 'Vergessen' gerechnet und wollte sie mit dem Telefonat daran erinnern, bzw. ihre möglichen Termine durchgeben.* (5P, Z 21-25)

*Das vergessliche Verhalten von Frau Meier lässt bei den Beobachterinnen bedrohliche Gefühle des ‚Unerwünscht seins‘ und nicht ‚Willkommenseins‘ entstehen, wodurch die Forscherinnen im Verlauf ihrer Beobachtungen verunsichert sind. Diese Gefühle weichen von den anfänglich erlebten Gefühlen der Beobachterinnen nach dem Erstkontakt ab.*

*Ich habe auch kein gutes Gefühl dabei, alleine das Lehrerzimmer zu betreten...* (3P, Z 32f)

Die Eingangstüre ist bereits offen, und ich betrete vorsichtig das Schulgebäude. ... Ich entschlief mich zuerst zu ‚erkunden‘, ob Frau Meier bereits im Haus sei und um anschließend meinen Beobachtungsplatz einzunehmen. *Die ganze Zeit über habe ich ein leicht mulmiges, verunsichertes Gefühl in mir und fühle mich wie ein ‚Einbrecher‘, der ohne zu fragen die Schule betritt.* (4P, Z 15-26)

*Da ich noch immer keinen Lehrer im Blick habe und ich auch ein unangenehmes Gefühl hätte, irgendwen zu fragen..., funktioniere ich meinen Rucksack als Sessel um.* (4P, Z 45-49)

- *Die Beobachtungen außerhalb von Frau Meiers Klasse*

Nachdem die ersten beiden Beobachtungen innerhalb der Klasse von Frau Meier in einer unproblematischen Art und Weise abgelaufen sind, zeichnen sich bei den weiteren drei Beobachtungen, die nicht innerhalb ihrer Klasse abgehalten werden, immer wieder Bedenken von Seiten von Frau Meier ab. Frau Meier warnt die Beobachterinnen vor möglichen auftretenden Schwierigkeiten, die bei den Beobachtungen außerhalb ihrer Klasse auftreten könnten. Sie stellt bspw. den Schulwart als eine Person hin, der keine schulexternen Personen willkommen heiße, wodurch er, den Aussagen von Frau Meier nach, den Forscherinnen die Beobachtungen am Gang erschweren könnte.

Sie betonte aber wiederholt, wie schon auch im telefonischen Erstgespräch, dass wir solange es sie

und ihr Klassenzimmer betrifft alle Freiheiten haben, es aber außerhalb ihres Klassenraumes und ohne ihre Anwesenheit womöglich schwieriger zu managen sei... Sie meinte auch, dass eine Beobachtung am Gang vor dem Unterrichtsbeginn vielleicht für uns auch spannend sei, wobei der Schulwart uns vielleicht lästig werden könnte. Er mag keine schulfremden Personen. Wir müssten halt sagen, dass wir Studenten seien und zu Frau Meier gehörten. (2.KP, Z 48-56)

Als die Beobachterin zur dritten Beobachtungseinheit erscheint, die wie vorab mit Frau Meier telefonisch besprochen im Lehrerzimmer stattfinden sollte, erinnert die Beobachterin bei ihrer Ankunft Frau Meier an den vereinbarten Beobachtungsort. Frau Meier antwortet darauf: „Aja, komm gleich mit. Das wird schon gehen. Ich sag dir aber gleich, die Gabi [die stellvertretende Direktorin] ist in der Früh immer schlecht aufgelegt“ (3P, Z 40ff). Auch als am Ende der vierten Beobachtung von der anderen Beobachterin erneut die Frage nach einer Beobachtung in der Direktion aufkommt, betont Frau Meier die Wichtigkeit einer guten Stimmung bei der stellvertretenden Direktorin.

„Ja, ja die Gabi ist sicher noch da. Schau einfach mal um die Ecke. Musst nur eine gute Stimmung bei der Gabi abwarten, weil sonst kann sie ein bisschen schwierig sein.“ (4P, Z 444ff)

Im Zuge der Beobachtungseinheiten kommt es immer wieder zu Situationen, in denen die Forscherinnen einander selbst bzw. ihr Forschungsanliegen vor 'neuen' Personen vorstellen bzw. erklären müssen. Es gestaltet sich für die Beobachterinnen schwierig, sich bei allen in den Beobachtungen involvierten Personen im Vorhinein persönlich vorzustellen; zum einen, aufgrund der großen Anzahl an Mitgliedern der Schule; zum anderen, da bspw. im Lehrerzimmer, in der Aula oder in den Gängen der Schule nicht vorhersehbar ist, welche Personen sich zu dem Zeitpunkt dort aufhalten werden. Die Kontaktperson Frau Meier steht den Beobachterinnen zwar stets für schulspezifische Fragen und Beobachtungsvereinbarungen zur Verfügung, leitet jedoch die Vereinbarungen oftmals nicht im Vorfeld an ihre Kollegen weiter. Frau Meier bespricht bspw. die geplanten Beobachtungen und vereinbarten Beobachtungstermine in ihrer Klasse (1A) im Vorhinein nicht mit der zweiten Lehrerin der 1A, Frau Berger. *Die Beobachterin ist beim ersten Kontakt mit der Kollegin von Frau Meier, vor der ersten Beobachtungseinheit, über ihre Unwissenheit bezüglich des Beobachtungstermins an jenem Tag irritiert.* Diese unklare Situation führt zu unangenehmen Gefühlen zwischen den Forscherinnen und anderen Lehrern.

Ich bemerke, wie Frau Berger mich mit höflichem, aber auch distanzierterem, prüfendem Blick beobachtet. Mir ist es unangenehm mit ihr alleine in der Klasse zu sein. ...*Ich merke, dass ich nicht genau weiß, wie ich mich Frau Berger gegenüber verhalten sollte. Da ich nicht weiß, welche Vorinformationen sie über mich und unser Forschungsvorhaben habe.* ...Frau Berger spricht weiter, dass eine Integrationsklasse natürlich auch eigene Anforderungen mit sich bringe. Ich versichere ihr, dass das für unser Forschungsvorhaben kein Problem darstelle, da Integrationsklassen ja auch Teil von Bildungseinrichtungen seien. Ich füge hinzu, dass sie aber darüber sicher schon von Frau Meier gehört habe. Frau Berger entgegnet energisch, dass sie gar nichts wisse. Ich bin darüber sehr überrascht und kurz auch ein bisschen verunsichert. (1P, Z 35-53)

- *Das späte persönliche Kennenlernen der stellvertretenden Direktorin*

Da die ersten Informationen über die Eckdaten des Forschungsprojektes von der Kontaktperson Frau Meier an die stellvertretende Direktorin weitervermittelt und ebenfalls die positive Bestätigung der Beobachtungsanfrage von der stellvertretenden Direktorin über die Kontaktperson an die Beobachterinnen weitergeleitet worden sind, haben es die Forscherinnen verab- säumt, sich und ihr Forschungsprojekt vor dem Beginn der Beobachtungen bei der stellvertre- tenden Direktorin (Gabi) vorzustellen. Das persönliche Kennenlernen zwischen den Beobach- terinnen und der stellvertretenden Direktorin findet daher erst verspätet statt, nach den ersten Beobachtungen in der Klasse der 1A.

Es gestaltet sich für die Beobachterinnen schwierig, die stellvertretende Direktorin telefonisch oder persönlich zu erreichen, da sie meist mit dem Unterricht in ihrer Klasse beschäftigt und daher auch nicht in der Direktion anzutreffen sei. In jenen Situationen, in denen sie die Be- obachterinnen in der Direktion oder im Schulhaus antreffen, ist Gabi stets in ein Gespräch mit anderen Lehrern, Eltern oder dem Schulwart verwickelt, oder sie tätigt kurze Telefonate oder Arbeiten am Computer. Den Forscherinnen gelingt es daher auch nicht, mit der stellvertreten- den Direktorin in ein längeres Gespräch zu kommen, bzw. mit ihr eine Beobachtung in der Direktion zu vereinbaren. Die Beobachtungseinheiten finden alle außerhalb der Direktion statt. *Sowohl Gabi wie auch der Platz der Direktion wirken auf die Beobachterinnen ‚unan- tastbar‘.*

Über meine Bitte, die letzte Beobachtungseinheit in der Direktion durchzuführen, wirkt sie [Frau Meier] jedoch überfordert. Sie meint, sie wisse nicht, ob das ginge. Dass es vermutlich schwierig zu organisieren ist, da Gabi (die stellvertretende Direktorin) „so viel um die Ohren habe“, selber viel in der Klasse steht und wenig Zeit für Direktionsarbeiten habe, daher auch nur selten in der Direktion anzutreffen sei. Sie könne es mir daher auch nicht versprechen, ob das geht. *Ich habe das Gefühl, dass Frau Meier diese Bitte nicht recht ist, bzw. ihr die Frage gegenüber Gabi unangenehm wäre... ich [beschließe] unsere zweite Wahl für die letzte Beobachtungseinheit, eine Unterrichtsstunde in einer anderen Klasse mit einer anderen Klassenlehrerin zu beobachten vorzuschlagen.* Auf diese Bitte reagiert Frau Meier sehr positiv gestimmt und meint, dass sie glaube, dies wäre viel einfacher zu organisieren. Sie müsse zuerst mit ein paar Kolleginnen reden, denkt aber, dass es kein Problem sein würde. (5P, Z 6-20)

Ich sehe, dass die stellvr. Direktorin noch in der Direktion sitzt und eine Frau, Anfang 30 mit braunen langen Haaren (vermutlich eine Lehrerin), bei ihr steht und sich mit ihr unterhält. *Ich überlege, dass ich die Pause nützen könnte, um mit der stellvr. Direktorin einen Tag zu vereinbaren, an dem ich (oder meine Kollegin A. Greiner) in der Direktion beobachten können...* Als die Frau die Direktion verlässt, holt die stellvr. Direktorin ihr Handy heraus und ruft jemanden an. Obwohl ich ihr genau gegenüber stehe, ca. einen Meter von dem Tisch entfernt, sieht sie kein einziges Mal mehr zu mir. Sie dreht sich seitlich vom Tisch weg und steht noch während des Telefonats auf, um aus der Direktion zu gehen. Jetzt bin ich alleine in der Direktion und beschließe, zurück zu meinem Beobachtungsposten zu gehen... *Auch ärgert mich, dass die stellvr. Direktorin mich nicht nach meinem Anliegen gefragt habe, bzw. mir nicht einen Moment gegeben habe, sie anzusprechen. Ich habe das Gefühl von ihr ignoriert, bzw. absichtlich nicht gesehen zu werden.* (3P, Z 231-248)



## 8.2 Die Schule in ihrer räumlichen und zeitlichen Struktur

Die beobachtete Volksschule befindet sich in einem Wiener Innenbezirk. Viele Altbauten und wenig Grünflächen umgeben die Schule, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar ist. Die Gesellschaftsschicht der Anrainer ist mit einem relativ hohen Anteil von Migranten durchmischt. Wenn man vor dem Eingang des Schulgebäudes steht, kann ein Hof bzw. betonierter Platz sowie ein saniertes, umzäunter Sportplatz der Schule gesehen werden. Da die Fassade des Gebäudes im Zeitraum des Forschungsprojektes (Dezember 2011-Februar 2012) saniert wird, umgibt, während des Beobachtungszeitraumes, eine Großbaustelle die Schule.

Die Volksschule besteht aus drei Stockwerken, in denen 8 Klassen untergebracht sind und 13 Lehrer und Lehrerinnen unterrichten. Das Gebäude beherbergt neben der Volksschule ebenso eine Hauptschule, die eine Zweigstelle in einem anderen Hauptschulgebäude hat. Im *Erdgeschoss* befindet sich eine Aula von der ein Gang sowie ein beschilderter Treppenaufgang weg führen. Auch der Turnsaal, das Schularzt- und Schulwartzimmer befinden sich in diesem Bereich der Schule. Der *1. Stock* umfasst neben der Klasse der 1A noch andere Klassenräume sowie das Lehrerzimmer mit anschließender Direktion. Im *2. Stock* befindet sich die Klasse der 2B, weitere Klassenräume der Volksschule sowie Hauptschulklassen, Lehrerzimmer und Direktion der Hauptschule. Ein Buffet, welches in den Pausen geöffnet hat, ist ebenso im zweiten Stockwerk vorhanden. Aus dem Beobachtungsmaterial geht hervor, dass sich im *3. Stock* Räumlichkeiten der Hauptschule befinden.

### 8.2.1 Erste Eindrücke und anschließende Beobachtungen von dem Schulgebäude

Beim ersten Anblick des Schulgebäudes richtet sich die Aufmerksamkeit der Beobachterinnen zuerst auf die große Baustelle, die zu dieser Zeit das Gebäude umgibt. Das äußere Erscheinungsbild der Volksschule weist auf ein älteres Baujahr hin. Ein Gittertor, das einige Meter vor dem Haupteingang der Schule angebracht ist, ist verschlossen. Hinter diesem Gittertor ist zu erkennen, dass die stattfindenden Bau- bzw. Renovierungsarbeiten die Benutzung dieses Weges zur Schule nicht möglich machen. Am Tor sind keine Wegweiser oder Informationen angebracht, welche den schulexternen Personen (z.B. Eltern, die ihre Kinder in der Schule einschreiben, Praktikanten oder Besucher) den Weg in die Schule weisen könnten. *Die Forscherinnen sind bei ihrem ersten Besuch über den versperrten Haupteingang irritiert, da sie zunächst auch keinen anderen Eingang wahrnehmen.* Auf der Rückseite des Gebäudes befindet sich eine unauffällig wirkende, beschriftete Türe, die sich öffnen lässt. Dahinter befindet sich ein schmaler Gang, der wenig beleuchtet ist. Die Wände sind ergraut und haben Flecken. Es befinden sich keine Bilder, Zeichnungen oder Informationstafeln an den Wänden dieses

Ganges. *Die Beobachterinnen haben beim Eintritt in das Schulgebäude zunächst nicht das Gefühl, in einer Volksschule zu sein und fühlen sich als Besucher wenig eingeladen.*

Eine Baustelle prägte das Bild vor und von der Schule. Aufgrund der Bauarbeiten war auch der Haupteingang gesperrt und wir hatten Schwierigkeiten, den Hintereingang (in einer anderen Gasse) der Schule zu finden. Der Eingangsbereich war klein, kahl und eher dunkel. Nur ein paar erwachsene Personen, vermutlich wartende Eltern, deuteten auf eine Volksschule hin. (2KP, Z 13-17)

Der Weg von der Hintertüre durch den Gang mündet in den eigentlichen Eingangsbereich der Schule mit dem, zu dieser Zeit, geschlossenen Haupttor. Dieser Raum ist im Vergleich zum Hintereingang wesentlich größer und heller. *Während der ersten beiden Beobachtungseinheiten wird diese Aula von den Beobachterinnen als leer und leblos empfunden, da an den großen ergrauten Wänden bspw. keine Bilder hängen, wie es sonst für eine Volksschule üblich ist.* In den letzten Beobachtungseinheiten bemerken die Beobachterinnen den neu aufgehängten Wand- und Deckenschmuck in der Eingangshalle. *Die großen Blumengemälde in rot, gelb und orange und der frühlingshaft dekorierte Ast an der Decke der Aula sowie die vielen Kinderzeichnungen in den Gängen der oberen Stockwerke machen auf die Beobachterinnen einen lebendigen, warmen Eindruck.*

Von der Aula führen ein Gang mit verschiedenen Räumen (u.a. mit Klassen) sowie ein Treppenaufgang weg, durch den die oberen drei Stockwerke der Schule erreicht werden können. An den Wänden im Eingangsbereich hängen u.a. zwei unterschiedliche Informationstafeln, die über den Ort der Klassenräume sowie anderer Räumlichkeiten der Schule Auskunft geben. Auf beiden Tafeln sind zwar dieselben Räumlichkeiten jedoch zum Teil mit unterschiedlichen Angaben vermerkt. Als die Beobachterin bspw. auf einer Tafel nach der 1A sucht und diese im 3.Stock gekennzeichnet ist, bemerkt sie bei der anschließenden Suche, dass sich die Klasse im 1. Stock befindet. *Beide Beobachterinnen haben in ihren ersten Beobachtungseinheiten die Sorge, die Klasse, die sie beobachten wollen, nicht zu finden. Die Informationstafeln mit unterschiedlichen und zum Teil falschen Angaben wirken auf die Beobachterinnen unüberschaubar und verwirrend.*

In der Mitte von beiden Toiletten hängt eine Informationstafel mit allen Räumen der Schule, die mir schon bei meiner ersten Beobachtung aufgefallen ist. Ich suche auf der Informationstafel ein zweites Mal nach der Klasse von Frau Meier und wieder sehe ich, dass diese im 3. Stock eingeschrieben ist (obwohl sie sich im ersten Stock befindet). Links von der Tafel hängt ein weiterer Wegweiser mit den richtigen Stockwerken. Dieser ist mir das letzte Mal noch nicht aufgefallen. *Mich verwundert es, dass es zwei Informationstafeln bzw. Wegweiser gibt und ich denke mir, dass dies ja mehr verwirrt als weiterhilft und somit den eigentlich Zweck verfehlt.* (4P, Z 55-62)

Die Beobachterinnen gehen bis zur vierten Beobachtungseinheit davon aus, dass sich im beobachteten Schulgebäude nur eine Volksschule befindet. Bis zu diesem Zeitpunkt haben sich die Beobachterinnen ausschließlich im Erdgeschoß und dem 1. Stock des Gebäudes aufgehal-

ten und haben feststellen können, dass sich dort nur Volksschulklassen befinden. Weder die Kontaktperson noch andere Mitarbeiter der Volksschule haben zuvor gegenüber den Beobachterinnen die ausgelagerten Hauptschulklassen in diesem Schulgebäude erwähnt. Auch sind auf der Homepage der Volksschule keine Informationen zu lesen, dass sich innerhalb der Volksschule ebenso Hauptschulklassen befinden. *Die Beobachterinnen wundern sich daher zu Beginn mehrmals, dass bspw. einige der Schüler, die das Schulgebäude am Morgen betreten, deutlich älter als die Volksschüler aussehen.* Erst in der 4. Beobachtungseinheit, die in der Aula und in den Gängen der verschiedenen Stockwerke stattfindet, bemerkt die Beobachterin, dass in dem 2. und 3. Stockwerk ebenfalls Klassen sowie Lehrerzimmer und Direktion einer Hauptschule untergebracht sind. Da bspw. der 2. Stock mit Volks- und Hauptschulklassen gemischt ist, kann eine klare räumliche Trennung von Volks- und Hauptschule in diesem Schulgebäude nicht erkannt werden. Auch unterscheiden sich in den Gängen die Wandgestaltung von Volks- und Hauptschulklassen stark voneinander. Neben Kinderzeichnungen von Volksschülern können demnach Berichte von Jugendlichen über ihre Schnuppertage in verschiedenen Berufsfeldern an den Wänden des Schulgebäudes beobachtet werden.

An den Wänden hängen Plakate, auf denen unterschiedliche Berichte eines Probe-Arbeitstages von Kindern beschrieben stehen. Ich schaue mir die Plakate genauer an und merke, dass die Kinder auf den Fotos schon um einiges älter als 11 oder 12 sein müssten. Verschiedene Berufe sind abgebildet (bspw. von einem Probetag bei Bipa bis zu einem Schnuppertag in einem Krankenhaus oder bei einem Mechaniker). Über den Plakaten hängt außerdem ein Schild „Zur Direktion der Hauptschule“ auf dem ein Pfeil nach rechts zeigt. *Ich bin total verwundert und verstehe nicht, wie im gleichen Gebäude eine Hauptschule und Volksschule untergebracht sein kann. Gleichzeitig würde es erklären, warum so viele älter wirkende Kinder die gleiche Schule besuchen.* Als ich in den anderen links gelegenen, nach hinten gehenden Gang schaue, erhalte ich wieder das Gefühl, in einer Volksschule zu sein. (4P, Z 377- 387)

In der Aula und den Gängen der Volksschule fällt den Beobachterinnen vor allem auf, dass die pastellgelbe Wandfarbe stark ergraut ist und an mehreren Stellen der Putz von den Wänden abgeht. Einige Kratzer und Flecken von verschmutzten oder auch übermalten Stellen sind an den Schulwänden zu sehen. Innerhalb der Klassenräume zeigen sich jedoch, bei dem Zustand der Wände, vereinzelt Unterschiede. Während bspw. die Wände im Klassenraum der 1A dieselbe ergraute Farbe sowie Verschmutzungen wie auf den Gängen aufweisen, wirkt der Klassenraum der 2B frisch gestrichen.

Am Gang: An den Wänden fehlt bzw. löst sich teilweise der ‚Putz‘, oder es handelt sich um Stellen, die bereits verputzt wurden und noch korrigiert bzw. übermalt werden müssten. (4P, Z 107f)

Raum der 1A: Die Wände und die Decke der Klasse ähneln dem Gesamtbild der Schule. An einigen Stellen sind Flecken, Kratzer, und der Wandverputz löst sich von mehreren Stellen. Die Wandfarbe, ein ergrautes Pastellgelb, deutet darauf hin, dass schon länger nicht mehr ausgemalt worden sei. (1P, Z 60-64)

Raum der 2B: Die Wände sind in einem hellen Beige gestrichen und an den Fenstern hängen gelbe Vorhänge. *Der Klassenraum wirkt renovierter als die anderen besichtigten Räume der Schule. Ich*

*wundere mich darüber, dass nirgendwo der Putz von den Wänden geht und keine Flecken an den Wänden zu sehen sind. (5P, Z 86-89)*

Auch die Einrichtung und die Raumgestaltung der Klassen 1A und 2B werden in den Protokollen sehr unterschiedlich beschrieben: In der 1A sind verschiedene Kästen und Regale mit unterschiedlichen Utensilien, wie Bücher und Materialien an den Wänden aufgestellt und befestigt. Die Wanddekoration besteht zur Zeit des Advents zum einen aus ein paar Weihnachtsbildern, die an manchen Stellen der Klasse aufgehängt sind. Dazwischen sind größere leere Stellen an den Wänden, an denen der Beobachterin kleine Schäden und Flecken auffallen. Zum anderen ist in einer vorderen Ecke der Klasse an einer Schnur zum Teil Adventschmuck aufgehängt, der schon leicht beschädigt ist und daher älter wirkt. *Die Anordnung der Einrichtungsgegenstände sowie die Dekoration in der 1A wirken auf beide Beobachterinnen eher ungeordnet und wenig einladend.* In der 2B sind die sauberen, gelb ausgemalten Wände von vielen Pflanzen umgeben. Der gebastelte Raumschmuck (Ende Februar) besteht aus vielen bunten Blumen, die an einem Ast hängen sowie einigen Frühlingbildern, die an einem Tuch an der Wand neben- und untereinander befestigt sind. *Die frische Farbe an den Wänden und die themenbezogene Dekoration erwecken in der Beobachterin warme frühlinghafte Gefühle. Die Anordnung der Raumgegenstände inklusive der Dekoration wirken auf die Beobachterin geordnet.*

Auch die Sitzordnung unterscheidet sich in den verschiedenen Klassenräumen voneinander. Während die Tische in der 1A in mehreren Tischreihen frontal zur Tafel angeordnet sind, stehen sie in der 2B zu drei Tischgruppen verteilt im Raum zusammen.

1A: An den Wänden sind verschiedene Regale bzw. Kästen mit Lernmaterialien, Spielen und Büchern befestigt und vereinzelt hängen bunte Bilder im Klassenzimmer; *es wirkt alles sehr ungeordnet und chaotisch.* (2P, Z 67ff)

2B: Bei der Betrachtung des Raumes fallen mir sofort die riesigen Pflanzen, mit ihren großen, breiten Blättern auf, die sich an einem Stab gestützt bis zur Decke räkeln. Der ganze Raum ist mit großen und kleinen Pflanzen und unechten Blumen umgeben. In der Mitte des Raumes hängt ein großer, dicker, verzweigter Ast, an dem wiederum viele bunte, gefaltete Serviettenblumen und auch ein Sonnenlampion hängen. An einer Wand ist ein großes rosa-rotes Tuch gespannt; daran hängen bemalte Blumenbilder, die mit Stecknadeln befestigt sind. Ich überlege, ob die Dekoration noch dem Fasching oder schon dem Frühling zuzuordnen ist. *Die Atmosphäre erinnert mich an einen tropischen Urwald. Die vielen Pflanzen, Blumen und Farben sowie die „Sonne“ in der Mitte des Raumes lassen „Frühlingsgefühle“ in mir entstehen. Die Raumdekoration wirkt sehr warm und freundlich, nicht überladen und auch gewissermaßen strukturiert (und damit ganz anders als mein Eindruck von dem Raum der 1A).* Die Tische stehen nicht frontal in Reihen, sondern zu drei Tischgruppen zusammengestellt. (5P, Z 69-85)

### 8.2.2 Das Lehrerzimmer

Das Lehrerzimmer besteht aus einem ca. 20 qm großen Raum. Die Wände sind sauber und ohne Flecken und an ihnen sind Regale und Postfächer der Lehrer befestigt; auch befinden sich Drucker und andere Geräte im Raum. Die Einrichtungsgegenstände haben weder Flecken

noch Kratzer, d.h. sie weisen keine Zeichen von Abnutzung auf. In der Mitte des länglichen Raumes stehen einige Tische zu einer langen Tafel zusammen, auf dem sich keine Gegenstände befinden (Ausnahme: Lernutensilien während des Muttersprachenunterrichts). Bis auf einige Mappen und Bücher, die nebeneinander angeordnet in den Regalen aufgestellt sind, sind keine persönlichen Gegenstände von Lehrern, Arbeitsunterlagen oder bspw. Schülerhefte zu sehen. An das Lehrerzimmer schließt die Direktion an, die nur durch eine Tür von dem Lehrerzimmer getrennt ist. Die Direktion stellt einen kleinen, länglichen Raum dar, in dem ein Regal bzw. Kasten, ein größerer Schreibtisch, ein Computer und drei Sesseln stehen, wobei ein gepolsterter Schreibtischsessel vor dem Tisch und zwei Holzstühle dahinter stehen. Bis auf diese Einrichtungsgegenstände sowie ein paar Arbeitsunterlagen und Schreibutensilien am Schreibtisch, befinden sich keine Gegenstände im Raum. Weder in der Direktion noch in dem Lehrerzimmer befinden sich somit Pflanzen, Bilder oder ähnliche dekorative Dinge. Auch können die Beobachterinnen keine persönlichen Dinge wie Fotos, Kinderzeichnungen oder ähnliches sehen. *Die Räumlichkeiten des Lehrerzimmers und der Direktion wirken insgesamt auf die Beobachterinnen geordnet, wenig benützt und daher auch wenig abgenützt. Sie haben eher einen minimalistischen, zweckmäßigen sowie öffentlichen Charakter und erscheinen den Beobachterinnen wenig persönlich.*

Im Lehrerzimmer der Volksschule halten sich während einer Beobachtungseinheit sowie auch nach Aussagen von Frau Meier nur wenige Lehrer auf. Diejenigen Lehrer, die vereinzelt das Lehrerzimmer während einer über zweistündigen Beobachtungseinheit am Morgen betreten, verlassen es nach wenigen Sekunden oder Minuten auch wieder. Die Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang der Muttersprachenlehrer dar. Es können weder Vorbereitungen oder Korrekturarbeiten von Klassenlehrern noch längere Gespräche im Lehrerzimmer beobachtet werden. Die beobachteten Kontakte zwischen Lehrern beschränken sich auf einzelne Sätze und haben einen Charakter von Small-Talk.

Anstelle von den Klassenlehrern wird das Lehrerzimmer am Tag der Beobachtung hauptsächlich von Studenten, Zusatzkräften, zum Teil von ihren Schülern sowie von externen Personen, wie Polizisten oder Beobachterin benützt. Die Forscherin ist während der Beobachtung auch einen Moment alleine im Raum. Am Morgen erledigen fünf Studentinnen ihre Stundenvorbereitungen im Lehrerzimmer.

Frau Meier sperrt die Türe zum Lehrerzimmer auf. Auf den ersten Blick stelle ich erleichtert fest, dass doch ein paar Leute, wenn auch auffällig jung, im Raum sind. Frau Meier sagt aber gleich in recht theatralischem Ton: „Dass du's aber weißt, das sind alles nur Studenten, nur Studenten!“ und schwenkt den Arm durch den Raum. (3P, Z 42-45)

Im Raum herrscht ein reges Treiben, das jedoch nicht von Lehrern her stammt, sondern von „den

Studenten“ (angehende Volksschullehrerinnen), wie Frau Meier sie genannt hat. Lehrer ist kein einziger in dem Klassenzimmer, nur die stellv. Direktorin ist durch die offene Türe in der Direktion zu sehen. (3P, Z 84-87)

Für einen Moment bin ich alleine in dem Lehrerzimmer. *Vor diesem Moment, alleine im Lehrerzimmer beobachten zu sollen, habe ich mich schon im Vorfeld gefürchtet.* (3P, Z 132f)

Während der Schulstunden unterrichtet der Muttersprachenlehrer seine Schüler im Lehrerzimmer. Nach eigenen Aussagen findet jeden Mittwochvormittag der Muttersprachenunterricht im Lehrerzimmer statt. Die Schüler werden abwechselnd vom Muttersprachenlehrer aus ihren Klassen geholt, und anschließend setzt er sich mit ihnen an die große Tafel im Lehrerzimmer, an der er seinen Unterricht abhält. Nach Beendigung der ersten Unterrichtseinheit kommt der Muttersprachenlehrer mit einem neuen Kind in das Lehrerzimmer und fängt erneut mit dem Unterricht an.

Ich frage den Begleitlehrer, ob er die nächste Stunde auch im Lehrerzimmer unterrichte und füge hinzu, dass ich gerne noch eine Stunde bleiben würde. Er antwortet, dass er mittwochs immer den ganzen Vormittag im Lehrerzimmer sei und dass es kein Problem für ihn sei, wenn ich da bliebe. (3P, Z 226-231)

Die Türen werden während der Schulstunden mehrmals geöffnet. Einmal geht eine Begleitlehrerin mit ihren Schülern durch das Lehrerzimmer, um in die Direktion zu gelangen. Zu einem anderen Zeitpunkt, gegen Ende der zweiten Schulstunde, werden zwei Polizisten von einer Lehrerin in das Lehrerzimmer geführt, die an der Tafel, wo der Unterricht stattfindet, auf ihren Besuch einer Klasse warten sollen. *Das mehrmalige Öffnen und Schließen der Türen, das kurzweilige 'Kommen und Gehen' sowie der geführte Small-Talk im Lehrerzimmer lassen während der Unterrichtsstunden des Muttersprachenlehrers eine eher unruhige Atmosphäre entstehen.*

### 8.2.3 Die Zeitliche Struktur

Die Schulglocke der Volksschule läutet so leise, dass sie von manchen Plätzen bzw. Räumen der Schule kaum hörbar ist. Sie ertönt bspw. im Eingangsbereich der Schule um einiges lauter als im ersten Stock der Schule. Dadurch werden die zeitlichen Abläufe der Schulstunden beeinflusst, da die Lehrer oftmals nicht wissen, ob die Unterrichtsstunde bereits begonnen habe oder nicht. Die Lehrerin Frau Meier überhört bspw. in zwei Beobachtungseinheiten die Glocke und muss ihre Schüler danach fragen.

Frau Meier fragt in den Raum, ob es nicht schon geläutet hätte und betätigt eine Art Glocke. (1P, Z 91f)

Das Klingeln der Glocke geht in dem ganzen Trubel unter. Frau Meier dürfte das Klingeln auch überhört haben und fragt die Kinder: „Kinder, hat es schon geläutet?“ Diese schauen die Lehrerin nur fragend an und manche schütteln den Kopf. Frau Berger meint, dass es aber schon an der Zeit wäre, mit der Stunde anzufangen. Frau Meier nickt daraufhin. (2P, Z 97-100)

Die Schulglocke läutet zur Pause (8.50) und *mir fällt auf, wie leise das Läuten, im Gegensatz zum*

*Eingangsbereich, wirkt. (4P, Z 320f)*

Die zeitliche Struktur an jener Schule gleicht der Zeiteinteilung einer öffentlichen Volksschule. Gegen halb acht betreten die meisten Lehrer das Schulgebäude und gehen anschließend zumeist sogleich in ihre Klassenräume. Ihre Aufsichtspflicht beginnt um 7.45 und endet erst gegen Unterrichtsende (ca. zwischen 12.00-14.00).

Zwischen der Ankunft (ca. 7.30) und dem Beginn der Aufsichtspflicht (7.45) bleibt den Klassenlehrern am Morgen wenig Zeit (ca. 15 Minuten) für Tagesplanungen, Absprachen und Vorbereitungen des Unterrichts. Die Lehrer tätigen ihre Vorbereitungen hauptsächlich in ihren Klassen. Das Lehrerzimmer wird hingegen wenig von den Lehrern für ihre Stundenvorbereitungen genutzt (siehe 8.2.2.). Die Studenten bedienen diesen Raum für ihre Unterrichtsvorbereitungen.

Frau Meier zufolge ist im Lehrerzimmer wenig los, da die Lehrer sich die meiste Zeit in ihrem Klassenzimmer aufhalten. Unsere Frage, ob die Lehrer nach Unterrichtsende oder in den Pausen das Lehrerzimmer mehr nützen würden, verneinte sie. Sie meinte, dass wir schon ein bisschen früher kommen sollten, da vor Unterrichtsbeginn im Lehrerzimmer noch am meisten los sein würde. (3P, Z 13-17)

Die meisten grüßen freundlich oder lächeln in meine Richtung, bevor sie die Treppen hinauf gehen. Andere biegen nach rechts in den unten gelegenen Gang ab. (4P, Z 77f)

Die Klassenlehrer halten sich im Zuge der Beobachtungen vom Morgen bis zum Ende ihrer Unterrichtszeit die meiste Zeit in ihren Klassenräumen auf, d.h. voneinander räumlich getrennt. Die Beobachterinnen vermuten, dass die Klassenlehrer aufgrund ihrer Aufsichtspflicht ihren Klassenraum nur für kurze Erledigungen und in Absprache mit anderen Lehrern verlassen dürfen, die ihre Aufsicht für diese Zeit übernehmen.

Weder Frau Meier noch Frau Berger und die Klassenlehrerin von der zweiten Klasse nebenan, kommen während der gesamten Pause hinaus. (4P, Z 339ff)

Nach Unterrichtsende verlassen die Lehrer bald das Schulgebäude. Das Lehrerzimmer wird auch nicht nach Unterrichtschluss von den Lehrern für etwaige Vorbereitungen für den nächsten Tag oder für Gespräche zwischen den Lehrern genutzt.

#### 8.2.4 Die Selbstdarstellung der Schule auf ihrer Homepage<sup>27</sup>

Den Informationen der Schulhomepage zufolge gibt es in der Volksschule ein umfassendes pädagogisches Angebot für die Schulkinder. Die Kinder werden ab der ersten Klasse von einem Native Speaker in Englisch unterrichtet. Die Schule besitzt eigene Beratungs- und Förderlehrer und bekommt regelmäßig Besuch von einer Musiklehrerin der Musikschule der Stadt Wien. Neben einer Integrationsklasse (1A) gibt es eine Mehrstufenklasse (4. Klasse) in

---

<sup>27</sup>Der folgende Text basiert auf Informationen von der Homepage der beobachteten Volksschule, dessen Quelle jedoch aus Gründen der Anonymisierung nicht in der Diplomarbeit angegeben werden kann.

der Volksschule. „Nicht FÜR die Schule lernen wir, aber IN der Schule, und dort muss eben auch alles stimmen, damit wir uns wohlfühlen!“, ist der Leitsatz der Volksschule.

**„Das Schulprofil“** - Ein zitierter Ausschnitt von der Homepage (Quelle: Anonym)

**Leitung:** männlicher Name

**Angebot:**

- Englisch ab der 1. Schulstufe
- "GEPS" (Global Education Primary School) - Klassen mit "Native speaker"
- flexible Schuleingangsphase
- z.Z.: eine Integrationsklasse und eine Mehrstufenklasse mit Montessori-Pädagogik
- teilweiser Einsatz von offenem Lernen und freien Lernphasen
- Sprachheilkurse
- Seiteneinsteigerkurse für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache
- Beratungslehrerin
- Musikschule der Stadt Wien
- Pausenhof
- Schulgarten
- völlig neu gestalteter und modernst ausgestatteter Sportplatz
- zwei große Turnsäle.

Unsere Lehrer unterrichten nach neuesten Erkenntnissen in frisch renovierten, modernst ausgestatteten Klassenzimmern. Englisch steht bei uns bereits ab der ersten Klasse auf dem Stundenplan. Computer, Internet und neueste Lernspiele werden bereits ab den ersten Klassen angeboten.

**Worauf wir besonders stolz sind:**

3. auf den neu adaptierten Sportplatz und auf große Turnsäle nach dem neuesten Standard, wie er im innerstädtischen Bereich einzigartig ist.
4. Wir machen es zu unserer Aufgabe, jedes Kind mit seinen Stärken und Schwächen in die Gemeinschaft zu integrieren. Dabei sollen Interessen geweckt und Begabungen gefördert werden:
5. mit einer profunden Grundausbildung und einem persönlich ansprechenden – Zusatzangebot.

**Unser Motto:**

**nicht FÜR die Schule lernen wir, aber IN der Schule, und dort muss eben alles**



**stimmen, damit wir uns auch wohlfühlen!!!**

### **8.3 Die stellvertretende Direktorin**

Da der reguläre Direktor der Schule in Pension gegangen ist, übernimmt im Schuljahr 2011/12 eine Lehrerin der Schule vorübergehend bis zur Neubesetzung des Direktorenpostens die Funktion und Aufgaben der Direktorin. Die Lehrerin, die als stellvertretende Direktorin fungiert, wird von allen Kollegen nur 'Gabi' genannt. Ebenso gegenüber den Beobachterinnen wird sie stets nur mit ihrem Vornamen genannt, so dass die Beobachterinnen bis zuletzt ihren Nachnamen nicht kennen. Die anderen Lehrerinnen stellen sich selbst jedoch mit ihrem Nachnamen vor. Demnach wird auch in der Darstellung des Beobachtungsmaterials die stellvertretende Direktorin mit einem Vornamen beschrieben, die anderen Klassenlehrerinnen jedoch mit einem Nachnamen.

8.3.1 Die Beziehung zwischen der stellvertretenden Direktorin und dem Lehrerkollegium  
Gabi wird von den anderen Lehrern der Schule nicht als ‚neue‘ Direktorin beschrieben. Wenn schulexterne Personen, wie u.a. die Beobachterinnen oder Polizisten, nach dem Direktor der Schule fragen, geben die Lehrerinnen die Antwort, dass es momentan keinen Direktor gäbe, und die Lehrer selbst demnach alle mitwirken und sich einander unterstützen müssen. Einen neuen Direktor würden sie erst wieder ab April bekommen, bis dahin gibt es laut Frau Meier keine ‚typische Schulhierarchie‘ (1KP, Z 47ff) in der Volksschule. Gabi vertritt momentan die Position des Direktors, wird aber von den Klassenlehrerinnen in diesen Gesprächen entweder nicht oder nur beiläufig erwähnt.

Zu den Beobachterinnen: Einen Direktor gäbe es zurzeit auch nicht. Die Aufgaben von ihm erfüllt derzeit eine andere Lehrerin. Es herrsche prinzipiell nicht eine „typische“ Schulhierarchie in ihrer Volksschule, was das Arbeiten, aber sehr angenehm gestaltet, laut Frau Meier. (1KP, Z 47ff)

Zu den Polizisten: Die Begleitlehrerin sagt auch: „Direktor haben wir keinen. Der Direktor ist in Pension gegangen, und wir bekommen erst im April einen neuen. Wir halten halt alle zusammen. Sonst funktioniert das nicht.“ (3P, Z 221ff)

Auch in Verbindung mit dem Forschungsprojekt betont Frau Meier, dass das Beobachtungsprojekt bis zum Antritt des neuen Direktors an der Schule leicht durchzuführen wäre. Als die Forscherinnen in einem Telefongespräch Frau Meier darauf hinweisen, dass die momentane Leitung der Schule dennoch über das Forschungsprojekt informiert werden und das Einverständnis geben müsse, versteht Frau Meier anfangs das Anliegen der Forscherinnen nicht. Erst nach dem die Forscherinnen sich ein zweites Mal nach der Leitung der Schule erkundigen, erkennt Frau Meier, nach welcher Person die Forscherinnen fragen und nennt ihnen den Vornamen. Frau Meier: „Ach so, ihr meint die Gabi! Jaja, das hab ich ihr eh schon erzählt, das ist

kein Problem!“ (1KP, Z 53) In einem direkten Gespräch zwischen der Klassenlehrerin und der stellvertretenden Direktorin bestätigt sich, dass Frau Meier die stellvertretende Direktorin bereits vorab über das Forschungsvorhaben der Beobachterinnen informiert haben dürfte. Dabei erinnert Frau Meier Gabi noch mal an die Beobachterinnen und fragt, ob es für sie ohnehin passen würde, wenn diese heute im Lehrerzimmer beobachten.

Frau Meier: „ Du Gabi, kannst du dich noch erinnern, dass ich dir irgendwann mal von den Studenten, die wegen einer Diplomarbeit kommen, erzählt habe? Sie würde heute gerne ein bisschen im Lehrerzimmer sein, das ist aber eh kein Problem, oder?! Ich stelle mich „Gabi“, der stellvertretenden Direktorin kurz namentlich vor. Diese begrüßt mich höflich, wirkt aber, bezüglich Frau Meiers Bitte recht ratlos. „Gabi“ erwidert: „Am Mittwoch ist halt immer der M., der Muttersprachenlehrer, im Lehrerzimmer. Da geht’s immer recht laut zu!“ Ich: „Das macht gar nichts!“ Frau Meier: „Das stört dich ja eh nicht, oder? Dann wird dir zumindest nicht so fad!“ Frau Meier lacht und verlässt die Direktion durch das Lehrerzimmer. (3P, Z 48-55)

### 8.3.2 Die Doppelrolle der stellvertretenden Direktorin und die Aufgabenübernahme von anderen Lehrern

Gabi verfügt über langjährige Praxiserfahrung als Lehrerin an dieser Schule und ist für den Zeitraum ihrer zusätzlichen Funktion als Direktorin nur mit einer halben Unterrichtspflicht in einer dritten Klasse betraut. In der Rolle als Direktorin führt sie u.a. Gespräche mit Eltern, deren Kinder vermutlich im folgenden Jahr mit dem Schulbesuch starten. Sie geht dabei sehr auf die Bedürfnisse der Kinder ein; so führt sie bspw. auf Wunsch eines jungen Buben ein Einschulungsgespräch auf dem Gang und nicht in der Direktion. Gabi stört es nicht, dass die Beobachterinnen während Einschulungsgesprächen beobachten. Sie informiert die Beobachterin am Ende der vierten Beobachtung darüber, dass sie vor Semesterende noch zwei Elterngespräche führen müsse und sie gerne bei diesen Gesprächen beobachten können<sup>28</sup>.

Die Mutter von zuvor sitzt gemeinsam mit Gabi und ihrem jüngeren Sohn bei der Garderobe vor der Direktion. Sie dürften gerade erst mit dem Gespräch angefangen haben, da Gabi zum Buben meint: „Wenn du lieber hier bleiben willst, ist das auch kein Problem. Dann plaudern wir einfach am Gang.“ (4P, Z 244-248)

Sie meint, dass sie vor Semesterschluss nur mehr am Do. und Fr. jeweils um 10 Uhr ein Einschulungsgespräch hat, wo wir gerne zuschauen können. Nächste Woche ist dann weniger los. (4P, Z 458ff)

Ebenso werden in der Direktion von Gabi organisatorische und schulische Angelegenheiten mit den Klassenlehrerinnen besprochen und vermutlich auch Gespräche mit neuen Lehrern bzw. Eltern der Schüler geführt.

Eine Frau (ca. 30) hat ihr gegenüber Platz genommen und die beiden unterhalten einander. Ich kann aber nicht verstehen, was sie besprechen. Nur das laute Lachen von Gabi zwischendurch ist nicht zu überhören...Ich kann aus dem Gespräch nachvollziehen, dass sie über den Schulalltag miteinander sprechen. Während Gabi die meiste Zeit spricht, nickt die junge Frau ihr immer wieder zustimmend zu. Gabi: „Na das werden sie aber alles noch selber sehen!“ und lacht daraufhin wieder laut. Die

---

<sup>28</sup>Aus zeitlichen Gründen konnten die Beobachterinnen beide Termine nicht wahrnehmen und sie für die Vereinbarung eines anderen Termins nicht mehr erreichen.

Frau verabschiedet sich. *Ich überlege, dass es vielleicht eine neue Lehrerin oder eine Mutter, die ihr Kind anmeldet, sein könnte.* (3P, Z 136-148)

Ich sehe, dass die stellvr. Direktorin noch in der Direktion sitzt und eine Frau Anfang 30 mit braunen langen Haaren (vermutlich eine Lehrerin) bei ihr steht und sich mit ihr unterhält. *Ich überlege, dass ich die Pause nützen könnte, um mit der stellvr. Direktorin einen Tag zu vereinbaren, an dem ich (oder meine Kollegin A. Greiner) in der Direktion beobachten können.* Ich gehe durch die offene Türe in die Direktion und warte, um das Gespräch nicht zu stören. Ich kann heraus hören, dass es in dem Gespräch um organisatorische Angelegenheiten der Schule geht. (3P, Z 231-237)

Da Gabi neben diesen kommunikativen und administrativen Tätigkeiten eines Direktors, ebenso dazu verpflichtet ist, ihrer halben Unterrichtspflicht nachzugehen und das Büro jeden Vormittag besetzt sein muss, sind auch andere Lehrer für diese organisatorischen Aufgaben betraut. Die Lehrer sind zu bestimmten Bürozeiten in der Direktion eingeteilt, um bspw. die Betreuung der Einschreibung von neuen Schulkindern zu betreuen. Auch, als die Beobachterin in der Direktion nach dem momentanen Aufenthalt der stellvertretenden Direktorin fragt, geben ihr zwei Lehrerinnen Auskunft darüber. Die Beobachterinnen treffen somit im Zuge ihres Forschungsprojektes verschiedene Lehrer in der Direktion an, die ebenso als Ansprechpersonen für externe Personen, wie Forscherinnen, Polizisten oder Eltern, und organisatorische Angelegenheiten fungieren.

Ich öffne die Türe und sehe, wie die Begleitlehrerin noch mit dem Buben bei dem Direktionstisch sitzt. Gegenüber von ihr, am „Direktorenplatz“ sitzt die Frau mit den braunen langen Haaren [eine Lehrerin], die sich in der letzten Pause mit der stellvr. Direktorin unterhalten hat. Die beiden unterhalten einander. Beide drehen sich zu mir und fragen mich, ob ich was brauche. Ich erkläre ihnen kurz mein Anliegen und, dass ich Gabi (die stellvr. Direktorin) nach einem Vormittag zum Beobachten fragen möchte, an dem die Direktion offen sei. Diese erwidern, dass sie jetzt auch nicht genau wissen, wo Gabi gerade sei, dass aber die Direktion jeden Vormittag besetzt sein müsse, da sich die Eltern der neuen Kinder anmelden kämen. Sie zeigen mir daraufhin einen Wochenplan, auf dem zu verschiedenen Zeiten verschiedene Lehreramen eingetragen sind. (3P, Z 295-305)

Die organisatorischen und administrativen Tätigkeiten werden innerhalb des Lehrerkollegiums aufgeteilt, damit Gabi ebenso ihrer Unterrichtspflicht nachgehen könne. Bei einem Schulbesuch von zwei Polizisten übernimmt bspw. die Begleitlehrerin die Zuständigkeit für diese. Die Polizisten identifizieren sie anschließend irrtümlich als neue Direktorin der Schule.

Plötzlich geht die Türe zur Direktion auf, und die Begleitlehrerin kommt mit zwei Polizisten in das Lehrerzimmer (3P, Z 195f)... Die Begleitlehrerin kommt nochmal zu den Polizisten und fragt, ob sie noch was bräuchten. *Durch ihr Auftreten und ihre Frage wirkt sie wie eine kompetente, wichtige Person an der Schule.* Die Polizisten verneinen ihre Frage, und der Ältere fügt hinzu: „Sie machen sich aber gut als Direktorin!“ Die Begleitlehrerin stellt richtig, dass „Gabi“ momentan die Position der stellvr. Direktorin übernommen hätte und zeigt zu ihr an den Tisch. (3P, Z 216-221)

Wie gut auch anderen Klassenlehrern die Rolle des stellvertretenden Direktors passen würde, wird von Frau Meier humorvoll bemerkt, als sie eine junge Lehrerin beim Direktorenschreibtisch sitzen sieht:

Als ich durch das Lehrerzimmer gehe, kommt gerade Frau Meier herein. Sie ruft der jüngeren Lehrerin mit den braunen Haaren, die am „Chefsessel“ in der Direktion sitzt, zu „Na dir steht der

„Chefsessel“ aber auch gut! Da kannst du gleich ein paar Etappen in der Direktoren-Karriere überspringen!“ Frau Meier lacht ironisch darüber. (3P, Z 306-310)

## 8.4 Der Umgang im Lehrerkollegium

Da sich die verschiedenen Klassenlehrer im Zuge der Beobachtungseinheiten hauptsächlich in ihren eigenen Klassenräumen aufhalten, können kaum Interaktionen zwischen Lehrern von verschiedenen Klassen beobachtet werden. Daher beziehen sich die Beschreibungen des Umgangs im Lehrerkollegium hauptsächlich auf das Kommunikations- und Kooperationsverhalten der beiden Lehrerinnen Frau Meier und Frau Berger, die gemeinsam für die Integrationsklasse 1A zuständig sind.

Im Laufe des Beobachtungsprojektes suchen die Lehrerinnen mehrmals den Kontakt mit den Beobachterinnen und nehmen dabei in ihren Erzählungen von sich aus gegenüber ihnen Stellung dazu, welche Rolle die Lehrer in ihrer Volksschule einnehmen und welche schulischen Abläufe üblich seien.

### 8.4.1 Klassenlehrer als 'Einzelkämpfer'

In den Gesprächen mit Frau Meier vor dem Start der eigentlichen Beobachtungen (siehe 8.1.1.) betont sie, dass die Lehrer an ihrer Schule sehr selbständig und unabhängig voneinander arbeiten. Sie empfindet dieses relativ freie Arbeiten als angenehm. Im Vergleich mit anderen Schulen herrscht nach Aussagen von Frau Meier in ihrer Schule ‚keine typische Schulhierarchie‘. Ebenso am Beginn oder am Ende von Beobachtungseinheiten weisen die Klassenlehrerinnen Frau Meier (1A) und Frau Kurz (2B) auf die tragende Rolle der Lehrer in ihrer Schule hin. Frau Kurz führt die Erfolge an ihrer Schule auf das eigenständige Engagement, die Kompetenz und die langjährige Berufserfahrung der Lehrer zurück.

Die besonderen Leistungen und Kompetenzen der Lehrer werden von den Klassenlehrerinnen meist in Verbindung damit genannt, dass sie, nach eigenen Aussagen, zurzeit keinen Direktor hätten. Es wird nur beiläufig erwähnt, dass die stellvertretende Direktorin Gabi diese Funktion derzeit erfüllt. Ebenfalls berichten die Klassenlehrerinnen gegenüber den Beobachterinnen nicht von besonderen Leistungen oder Kompetenzen der stellvertretenden Direktorin. In ihren Erzählungen bezeichnen sich die Lehrer selbst als 'Einzelkämpfer' und 'Alleinherrscher' in der Schule und betonen mehrmals, dass keiner das Lehrerkollegium wirklich anleitet und jeder unabhängig von den anderen arbeitet.

Sie meinte nur, dass es bei ihnen eher so ist, dass jede Klasse ein „Einzelkämpfer“ sei und unter den Lehrerinnen nicht viel Kontakt herrsche. Einen Direktor gäbe es zurzeit auch nicht. Die Aufgaben von ihm erfülle derzeit eine andere Lehrerin. Es herrsche prinzipiell nicht eine „typische“ Schulhierarchie in ihrer Volksschule, was das Arbeiten aber sehr angenehm gestaltet, laut Frau Meier. (1KP, Z 46-50)

Frau Kurz [Lehrerin der 2B] erwähnt auch, dass sie mittlerweile schon im 8. 'Radl' arbeite und noch

immer mit Herzblut dabei sei. Überhaupt besteht das ganze Team aus lauter 'gstandenen' Lehrern, die schon sehr lange an der Schule seien... Darum läuft auch alles so gut, auch ohne Direktor, weil jeder sich auskenne und für seine Sache kämpfe. Es gäbe ja auch eigentlich nicht in dem Sinne ein/eine ... (Frau Kurz beendet den Satz nicht, meint aber vermutlich „... eine Leitung...“ oder „...ein Team“). Die Lehrerin sagt in Gedanken versunken: „Wir sind eigentlich alle Alleinherrscher und jeder zieht sein Ding durch...“ (5P, Z 244-250)

Das 'Einzelkämpferdasein' der Klassenlehrer beziehen Frau Meier und Frau Kurz unabhängig voneinander darauf, dass die Führung der einzelnen Klassen hauptsächlich den jeweiligen Klassenlehrern selbst überlassen wird. Jeder Lehrer trifft in seiner Klasse seine eigenen Entscheidungen und verfolgt seine eigenen Vorstellungen von Unterrichtsführung. Dies drückt sich ebenso besonders in den individuell und zum Teil sehr unterschiedlich gestalteten Klassenräumen und Unterrichtsstilen aus (siehe 8.2.1.).

#### 8.4.2 Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium

Zwischen den einzelnen Klassenlehrern können im Zuge der Beobachtungseinheiten nur wenig klassenübergreifende Kommunikation und Zusammenarbeit beobachtet werden. Da die Klassenlehrer vormittags räumlich getrennt voneinander 'hinter verschlossenen Klassentüren' unterrichten, begegnen sie einander oftmals nur kurz (siehe 8.2.3). Die wenigen beobachteten Gespräche zwischen Lehrern finden bspw. am Morgen in der Aula am Treppenaufgang oder auch vereinzelt zu Pausenzeiten an den Gängen und im Lehrerzimmer statt. Diese Gespräche haben aufgrund ihrer eher beobachteten, 'oberflächlichen' Inhalte bzw. ihrer knappen Dauer häufig den Charakter von 'Small-Talk' für die Beobachterinnen.

In wenigen Sätzen geben bspw. zwei Lehrerinnen aus der 1B Frau Kurz Bescheid, dass die Beobachterin schon da sei und sie besprechen mit der Beobachterin den weiteren Verlauf. Auf dem Weg zum Turnsaal spricht eine Lehrerin Frau Meier am Gang kurz an, dass sie für ihre Schüler die übrig gebliebenen Mehlspeisen von der Küche holen könne; Frau Meier bedankt sich freudig dafür und verabschiedet sich sogleich wieder. Längere und in die Tiefe gehende Gespräche, bspw. über pädagogische Fragen, kollegiale Konflikte oder Problematiken mit Schülern können im Zuge der Beobachtungseinheiten zwischen den Lehrern nicht beobachtet werden.

Als die Lehrerin aus der Nachbarklasse (2B) am Gang vorbeigeht, sprechen sie die Lehrerin gleich darauf an, und ich stelle mich ihr auch vor. Sie bestätigt mir, dass ich gern zu ihr kommen könne, nur seien heute Studenten bei ihr in der Klasse. (5P, Z 48-50)

Als wir kurz von der Klasse entfernt sind, hält uns eine weitere Lehrerin auf. Sie meint zu Frau Meier, dass in der Küche noch viele Kuchen und Torten vom gestrigen Singen übriggeblieben seien und sie sich anschließend gerne was für die Kinder und sich hinaufholen könne. „Das ist aber lieb!“, sagt Frau Meier *freudig*... (2P, Z 132-136)

Innerhalb einer Klasse kommen die Klassenlehrer nur dann mit anderen Lehrern in Kontakt, wenn Zusatzkräfte wie bspw. die Religionslehrerin, der Native Speaker, die Begleitlehrerin

oder Studenten der Pädagogischen Hochschule gewisse Unterrichtsstunden anleiten oder die Klassenlehrerin in ihrem Unterricht begleitend unterstützen (siehe 8.5.). Eine Ausnahme im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerkollegiums stellen die beiden Integrationsklassen der Volksschule dar, in denen jeweils zwei Lehrerinnen gemeinsam tätig sind.

#### 8.4.3 Das Kommunikationsverhalten zwischen den Lehrerinnen der 1A

In der Integrationsklasse 1A arbeiten zum einen Frau Meier, die schon seit einigen Jahren an der Schule tätig ist, und zu anderen Frau Berger, die als Integrationslehrerin erst in diesem Jahr in die Schule gekommen sei, jedoch über viel Berufserfahrung im sonderpädagogischen Schulbereich verfüge. Die Beobachterinnen führen beide in der 1A eine Beobachtungseinheit zu je zwei Unterrichtsstunden durch, in denen Deutsch, Mathematik, Turnen und Religion unterrichtet wird. In den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik) unterrichtet Frau Berger die vier Integrationskinder der 1A in einem anderen Nebenraum; Frau Meier gestaltet den Unterricht für die restlichen Schüler in der Klasse. In diesen Unterrichtsstunden der ersten Beobachtungseinheit hält sich Frau Berger daher nur zu Unterrichtsbeginn sowie in den Pausen in dem Hauptklassenraum der 1A auf. In der zweiten Beobachtungseinheit wird die Turnstunde von Frau Meier und Frau Berger gemeinsam geführt sowie die Religionsstunde von einer Religionslehrerin im Beisein von Frau Berger abgehalten.

Beide Beobachterinnen bemerken in verschiedenen Beobachtungseinheiten, dass die Lehrerinnen der 1A sehr wenig direkten Kontakt zueinander suchen und sich wenig absprechen. Am Morgen, sowie in den Pausen bereiten sich die Lehrerinnen unabhängig voneinander vor und machen sich Notizen oder ähnliches an ihren eigenen Schreibtischen. Ihre Schreibtische stehen in der Klasse voneinander gegenüber an verschiedenen Wänden, so dass ein Gespräch von diesen Plätzen aus auch nicht möglich wäre.

Am Fenster steht ein größeres Lehrerpult an dem Frau Meier mit Gesicht zur Klasse Platz nimmt. Gegenüber an der Wand steht ein weiteres Pult, an dem Frau Berger sich Notizen o.ä. macht. (1P, Z72ff)

Bei Unterrichtsbeginn der ersten beobachteten Unterrichtseinheit der 1A stehen vor den Schülern sowohl Frau Meier, Frau Berger wie auch eine Begleitlehrerin. Alle drei Lehrerinnen begrüßen die Schüler und sprechen zu ihnen. *Die Beobachterin ist mit der Präsenz dreier Lehrkräfte, die fast gleichzeitig mit den Schülern kommunizieren und interagieren, überfordert und hat Schwierigkeiten, allen dreien zu folgen.*

Im Klassenzimmer: Alle drei Lehrerinnen [Frau Meier, Frau Berger und die Begleitlehrerin] beginnen vorne stehend die Stunde, indem sie gemeinsam die Kinder begrüßen und abwechselnd reden. *Für mich ist es verwirrend, dass alle drei Lehrerinnen etwas sagen und nicht gleich wissen, wer die*

*Gruppe jetzt an erster Stelle „führt“.* (1P, Z 92-95)

Die Fragen, Appelle und Erzählungen der Lehrerinnen gegenüber den Schülern weichen inhaltlich voneinander ab. Die Begleitlehrerin sucht relativ schnell den Kontakt zu einem Mädchen, mit dem sie später alleine arbeitet. Sie scherzt mit dem Mädchen, welches in der ersten Reihe ganz rechts sitzt und fragt sie, wie es ihr ginge. Frau Meier wartet darauf, mit der Deutschstunde beginnen zu können und fordert die Schüler auf alles herzurichten. Frau Berger bittet die Schüler ihr vorher noch kurz zuzuhören. Sie informiert die Schüler über eine geplante Bastelarbeit und gibt den Schülern den Auftrag, einen Geldbetrag mitzubringen. Dafür sollen sie einen Elternbrief, den Frau Berger ihnen austeilt, sogleich in ihr Mitteilungsheft einkleben. Nachdem alle Schüler damit fertig geworden sind, fordert Frau Berger vier Schüler auf, ihr mit ihren Arbeitsunterlagen zu folgen und verlässt den Raum. Beim Verlassen des Raumes nimmt Frau Berger keinen Kontakt weder durch Mimik noch Gestik oder Sprache zu Frau Meier oder den anderen Schülern auf. Frau Meier ist ebenfalls mit ihrer Aufmerksamkeit völlig bei den restlichen Schülern, als Frau Berger und die Integrationskinder den Raum verlassen und beginnt den Unterricht ca. 15 Minuten nach dem Läuten. Sie drückt ihren Ärger über den verspäteten Unterrichtsbeginn aus.

Frau Berger geht mit den beiden Buben und zwei weiteren Kindern aus der Klasse, die ebenfalls hinten sitzen in den kleineren Nebenraum. Die Tür schließt sich... Dann möchte Frau Meier endlich mit dem Rechnen anfangen. (1P, Z 115-122)

In der Beobachtungseinheit im Turnunterricht sind sowohl Frau Meier als auch Frau Berger die ganze Stunde anwesend. Abwechselnd übernimmt jeweils eine Lehrerin die Führung, indem sie den Schülern ein Bewegungsspiel erklärt und dieses anleitet. Die Beobachterin kann weder zu Beginn der Stunde noch während der Spiele im Turnsaal beobachten, ob sich die beiden Lehrerinnen darüber absprechen, wie sie die Turnstunde gestalten wollen bzw. werden. Die räumliche Distanz im Turnsaal zwischen Frau Meier und Frau Berger ist meistens sehr groß, so dass die Lehrerinnen miteinander schwer sprechen und einander verstehen könnten. Ohne viele Worte geschehen die Übergänge von einem Spiel zu dem nächsten sowie die Übergabe der Spielführung von einer Lehrerin zur anderen. Wenn Frau Berger ein Spiel anleitet, hält sich Frau Meier eher am Rand des Turnsaals auf und greift nicht in das Spiel ein. Erklärt Frau Meier ein Spiel hält sich Frau Berger in der Nähe der Schüler auf und interagiert oftmals mit ihnen, indem sie die Schüler beim Spiel bspw. unterstützt oder selbst mitspielt. Sie scheint den Anweisungen Frau Meiers an die Schüler aufmerksam zu lauschen, da sie diesen anschließend folgt, ohne dabei mit Frau Meier zu reden.

Im Turnunterricht: Frau Meier schreit in einem lauten Ton „Laufen Kinder, laufen!“, hält sich anfangs allerdings noch im Hintergrund auf. Frau Berger positioniert sich eher mitten im Geschehen. (2P, Z 151ff) Frau Meier verzieht sich ins Gerätezimmer, das gleich rechts neben mir ist... Sie kommt mit

vier Turnmatten heraus, welche sie in die vier Ecken des Turnsaals hinlegt. In der Zwischenzeit beginnt Frau Berger ein Laufspiel mit den Kindern... Nachdem das Spiel ein paar Mal wiederholt worden ist, hat sich Frau Meier ins Gruppengeschehen integriert. In ihrer Hand hält sie Bänderschleifen in verschiedenen Farben. Sie erklärt das nächste Spiel. (2P, Z 159-174)

Wie schon in der Morgensituation im Klassenzimmer kommunizieren und agieren die beiden Lehrerinnen in der beobachteten Turnstunde in erster Linie mit den Schülern, jedoch nicht miteinander. Zwischen den Lehrerinnen kann kaum eine direkte Kontaktaufnahme beobachtet werden. Nur einmal scheint Frau Berger Frau Meier kurz etwas zu fragen, die nickend zustimmt. Einige Zeit später kommentiert Frau Meier eine Verhaltensweise von Frau Berger.

Der geringe Kontaktaustausch zwischen den Lehrerinnen der 1A kann auch in Verbindung damit gebracht werden, dass Frau Meier es wiederholt vergisst, ihre Kollegin über die persönlich oder telefonisch vereinbarten Beobachtungstermine in der 1A zu informieren.

Frau Berger spricht weiter, dass eine Integrationsklasse natürlich auch eigene Anforderungen mit sich bringe. Ich versichere ihr, dass das für unser Forschungsvorhaben kein Problem darstelle, da Integrationsklassen ja auch Teil von Bildungseinrichtungen sind. Ich füge hinzu, dass sie aber darüber sicher schon von Frau Meier gehört habe. Frau Berger entgegnet energisch, dass sie gar nichts wisse. *Ich bin darüber sehr überrascht und kurz auch ein bisschen verunsichert.* In wenigen Sätzen versuche ich ihr unser Forschungsvorhaben zu erklären. (1P, Z 49-54)

Die zweite Lehrerin, Frau Berger, ist auch anwesend und schaut mich *verwundert* an. Ich gehe zu Frau Meier und begrüße sie. Frau Meier begrüßt mich mit einem „Ah, das hab ich ja total vergessen, dass Sie heute zum Beobachten kommen, aber kein Problem kommen Sie einfach rein... Ich stelle mich kurz Frau Berger vor und erkläre ihr unser Anliegen. Diese nickt nur *wortlos*. (2P, Z 51-55)

#### 8.4.4 Interaktionsszenen zwischen den Lehrerinnen der 1A

Wenn auch in den Beobachtungseinheiten der 1A wenig direkte Interaktionen zwischen den Lehrerinnen beobachtet werden können, sollen Szenen, in denen sie untereinander in Kontakt treten im Folgenden beschrieben werden.

In mehreren beobachteten Szenen, in denen Frau Meier mit den Schülern kommuniziert und interagiert, nimmt Frau Berger zu den Aussagen und Handlungen von Frau Meier Stellung. Frau Berger kommentiert das Verhalten von Frau Meier mehrmals in gut hörbarer Lautstärke vor den Schülern sowie vor den Beobachterinnen.

In zwei Beobachtungseinheiten fragt Frau Meier bspw. ihre Schüler, ob die Glocke schon geläutet hätte. In der ersten Beobachtung reagiert Frau Berger darauf, indem sie Frau Meier darauf aufmerksam macht, dass es ihre Aufgabe ist, zu wissen, wann der Unterricht beginnen solle. In der zweiten Beobachtung entgegnet sie, als die Schüler Frau Meiers Frage verneinen, dass sie mit dem Unterricht jetzt trotzdem anfangen sollten.

Frau Meier fragt in den Raum, ob es nicht schon geläutet hätte und betätigt eine Art Glocke. Frau Berger bemerkt leise, dass sie das als Lehrerin ja selbst wissen müsse. (1P, Z 91f)

Frau Meier dürfte das Klingeln auch überhört haben und fragt die Kinder: „Kinder hat es schon geläutet?“...Frau Berger meint, dass es aber schon an der Zeit wäre, mit der Stunde anzufangen. Frau



Meier nickt daraufhin. (2P, Z97-100)

Als Frau Meier vor Beginn des Unterrichts die Schüler mit recht lauter und klarer Stimme darauf hinweist, dass einige Schüler ein Formular über den Musikunterricht noch nicht abgegeben hätten, welches die stellvertretende Direktorin aber dringend schon bräuchte, entgegnet Frau Berger, dass das Formular nicht so wichtig sei, weil die Teilnahme freiwillig sei. Als sich Frau Meier bei einem Mädchen, welches an der Weihnachtsfeier nicht teilgenommen hat, über ihren Verbleib an diesem Tag erkundigt und ihr Bedauern ausdrückt, antwortet Frau Berger für das Mädchen, indem sie Frau Meier auf die andere kulturelle Tradition des Mädchen hinweist.

Manche Kinder sitzen bereits auf ihren Plätzen, während andere noch im Raum herumlaufen. Frau Meier erinnert die Kinder in einem *strengeren* Ton, dass sie das Formular vom Musikunterricht bald abgeben müssten und alle das machen müssen, da Gabi (stellvertretende Direktorin) alle Formulare dann einsammeln müsse! Frau Berger, die hinter Daniel kniet, sagt zu Frau Meier, dass dies nicht so streng zu sehen sei, immerhin gehe es um eine freiwillige Aktivität der Kinder. Frau Meier meint nur *vorwurfsvoll*: „Ja eh, aber die Gabi muss es einsammeln...“ (2P, 87-93)

Anschließend fragt sie ein türkisches Mädchen, wo sie denn gestern war und warum sie nicht beim Weihnachtssingen war? Das ist sehr schade, dass sie nicht da war. „Die haben halt eine andere Tradition, was das betrifft“, meint Frau Berger. (2P, Z 93-96)

In einer Deutsch-Stunde ist Frau Meier mit allen Schülern alleine, da Frau Berger ein Telefonat mit einer Psychologin führen muss. Während die vier Integrationskinder ein Übungsblatt von Frau Berger ausfüllen sollen, muss Frau Meier den Unterricht für die restlichen Kinder abhalten. Die Integrationskinder fordern jedoch beim Ausfüllen der Übungsblätter die meiste Aufmerksamkeit und Zeit von Frau Meier. Von den Schwierigkeiten, den Bedürfnissen und Anforderungen der Integrationskinder und der anderen Kindern gleichzeitig nachzukommen und der daraus resultierenden großen Unruhe in der Unterrichtsstunde erzählt Frau Meier ihrer Kollegin jedoch nichts. Auch erwähnt sie gegenüber Frau Berger nicht, dass sie den Integrationsschülern einige Hilfestellungen geben musste, damit diese das Arbeitsblatt von Frau Berger fertig stellen konnten. Im Gegenteil vermittelt sie nach der Stunde Frau Berger, dass sie im Unterricht alleine gut und ohne Probleme zurechtgekommen sei.

Alle vier [Integrationskinder] haben ein Übungsblatt vor sich liegen, aber keines hat damit begonnen. Frau Meier ruft alle vier Kinder beim Namen und fordert sie auf, mit ihrer Aufgabe von Frau Berger zu beginnen. Zwei Kinder fangen an etwas zu schreiben, der rothaarige Bub in der letzten Reihe hält den Zettel hoch und erzählt Frau Meier etwas über die Bilder, die er sieht. Frau Meier ermahnt ihn, endlich anzufangen und leise zu sein. Sein Nachbar Daniel tut nichts. Die anderen Kinder werden lauter und unruhig. Drei Mädchen in der ersten Reihe flüstern einander etwas ins Ohr und lachen. Frau Meier droht ihnen, sie bald auseinander zusetzen, wenn sie nicht damit aufhören... (1P, Z 195-202)

Als Frau Berger in die Klasse zurückkommt, sagt Frau Meier gleich mit *lauter* Stimme zu ihr, dass die Kinder heute sehr brav das Übungsblatt ausgefüllt haben. (1P, Z 263f)

*Die Beobachterin ist über die Reaktion bzw. das 'Nicht-Erzählen' von Frau Meier gegenüber Frau Berger sehr verwundert, weil Frau Meier zum einen in dieser Stunde einen sehr erschöpften und überlasteten Eindruck auf die Beobachterin macht und zum anderen während der Stunde der Beobachterin gegenüber mehrmals erwähnt hat, wie schwierig zwei ihrer Integrationsschüler sind und welche große Belastung diese für sie darstellen.*

Der rothaarige Bub zeigt Frau Meier, was er schon auf das Übungsblatt geschrieben habe...Dann dreht sie sich zu mir um, nimmt den Buben in den Arm und sagt zu mir: „Der hat mir schon drei Wochen Krankenstand gebracht.“ (1P, Z 228-231)

An jenem Tag der beobachteten Turnstunde fühlt sich Frau Meier nicht wohl. Sie informiert die Beobachterin, dass sie wenig geschlafen hätte und hält sich im Unterrichtsgeschehen eher im Hintergrund auf. Auf das Fehlverhalten der Schüler, bspw. als diese unerlaubt in der Gerätekammer spielen, reagiert sie schnell mit einem strengen Ton. *Frau Meier wirkt an dem Tag auf die Beobachterin sehr gereizt und ungeduldig.* Frau Bergers Auftreten an diesem Vormittag wird hingegen von der Beobachterin als 'jung' und 'fit' beschrieben. Sie platziert sich in der Turnstunde mitten im Geschehen, unterstützt die Kinder bei den Übungen aktiv und spielt bei den Spielen auch selbst mit. Immer wieder wirft sie der Beobachterin dabei ein Lächeln zu. Als Frau Berger während eines Laufspiels an Frau Meier vorbei läuft, reagiert Frau Meier auf das aktive, vitale Verhalten von ihrer Kollegin mit einem Kommentar, welches auf die Beobachterin einen *ironisch-humorvollen Klang* hat. Frau Berger reagiert darauf mit einer, nach der Beobachterin gedeutete, spielerisch-albernden Gestik.

Am Morgen: Frau Meiers Gesicht wirkt an diesem Tag sehr müde. Sie trägt ein längeres, schwarzes Kleidchen mit graugemusterten Blumen und eine schwarze Hose und als Hausschlapfen silberne Ballerina. Frau Berger wirkt, im Gegensatz zu Frau Meier, wesentlich jünger und fitter auf mich. Sie hat ein gepflegtes Auftreten und trägt eine Jean mit weißen Leibchen und einer längeren, grauen Weste. (2P, Z 56-60) ... Gleichzeitig sagt Frau Meier, dass sie heute etwas verschlafen sei, da gestern langes Singen in der Schule bis um 2 Uhr in der Nacht war und sie nur wenig Schlaf bekommen habe. (2P, Z 77ff)

Im Turnunterricht: Die Kinder sollen alle noch mal im Kreis laufen, auch Frau Berger läuft diesmal mit den Kindern mit. Frau Meier [die am Rand des Turnsaales steht] sagt zu ihr: „Du wirst ja noch ganz abnehmen bei dem ganzen Stress und dem vielen Sport!“ Frau Berger antwortet in einem spielerischen Tonfall: „Ja schau“ und zeigt auf ihre Hüfte. (2P, Z 256-259)

Während einer Mathematikstunde, in der Frau Meier die 'Regelschüler' unterrichtet und eine Begleitlehrerin an der Seite des Raumes mit einem Mädchen selbständig arbeitet, treten die beiden Lehrerinnen nur einmal miteinander in Kontakt. In der Mitte des Unterrichts spricht die Begleitlehrerin Frau Meier an und informiert diese über die Fortschritte des Mädchens, mit der sie gearbeitet hat. Die Begleitlehrerin spricht, halb zu dem Mädchen gedreht, ihre lobenden Worte gut hörbar und in leichtem Vokabular aus, so dass sie das Mädchen gut verstehen kann und sich sichtbar darüber freut. Frau Meier reagiert auf die Aussage von der Begleit-

lehrerin sehr energisch und weist sie mit einer großen Handbewegung lautstark darauf hin, dass das Mädchen ohne Unterstützung diese Leistungen nicht erbringen könne. *Frau Meier wirkt über die Aussage von der Begleitlehrerin sehr aufgebracht. Die Beobachterin ist über Frau Meiers Reaktion irritiert, da sie mit einem zustimmenden Verhalten von Frau Meier gerechnet habe und die plötzliche Aufregung von Frau Meier nicht nachvollziehen könne.*

Die Begleitlehrerin, die währenddessen mit dem Mädchen selbständig gearbeitet hat, sagt zu Frau Meier mit lauter Stimme: „Die Maya hat die Rechnungen alle geschafft. Wenn man ihr die Bilder dazu gibt, kann sie es sehr gut!“ Sie betont ihre Aussage und schaut dabei halb zu dem Mädchen. Das Mädchen grinst. Frau Meier erwidert mit lauter Stimme stark gestikulierend: „Ja, weil du neben ihr sitzt. Alleine funktioniert das nicht so!“ Die Begleitlehrerin wiederholt ihre Aussage ein zweites Mal. (1P, Z 134-138)

#### 8.4.5 Die Kontaktaufnahme der Lehrerinnen zu den Beobachterinnen

Die Lehrerinnen Frau Meier und Frau Berger aus der 1A sowie die Klassenlehrerin Frau Kurz aus der 2B suchen im Verlauf des Beobachtungsprojektes immer wieder den persönlichen Kontakt und das Gespräch zu den Beobachterinnen. Schon beim ersten Telefongespräch sowie dem anschließenden persönlichen Kennenlernen mit der Kontaktperson Frau Meier erzählt diese, ohne, dass die Beobachterinnen danach gefragt hätten, den Beobachterinnen über interne Schulabläufe, Problematiken mit Schülern und von persönlichen Belastungen. *Die Beobachterinnen sind über die Offenheit und persönlichen Erzählungen von Frau Meier zu Beginn des Forschungsprojektes verwundert, da sie zu dem Zeitpunkt für einander noch fremde Personen darstellen.*

Frau Meier betont gegenüber den Beobachterinnen mehrmals, dass es sich bei der 1A um eine sehr schwierige Klasse handle. Sie habe nach eigenen Aussagen große Probleme, besonders mit zwei Schülern. Sie erzählt den Beobachterinnen, dass sie aufgrund ihrer Arbeitsbelastung wegen eines schwierigen Kindes bereits drei Wochen in Krankenstand gehen musste. Ihre Klasse abzugeben hat sie auch schon öfters versucht.

Frau Meier meinte kurz vor der Verabschiedung vor der offenen Tür, dass wir wissen müssen, dass sie diesmal eine sehr schwierige Klasse habe, dass es die letzten Jahre mit anderen Klassen besser war, aber jetzt von 18 Kindern 16 sehr schwierig wären. Sie sagte mit einem resignierten Ausdruck und in Gedanken versunken: „Ich will die Klasse auch gar nicht! Ich habe schon öfters versucht die Klasse herzugeben, aber jetzt bin ich immer noch da!“ *Diese Aussagen von Frau Meier erschrecken mich ziemlich. Es fühlte sich traurig für mich an, dass die Kinder dieser Klasse von ihrer eigenen Klassenlehrerin 'nicht gewollt' waren. Ich überlegte auch, dass sie diese ja auch erst seit 3 Monaten betreute. Gleichzeitig sah ich, dass Frau Meier über die Situation frustriert war.* (2KP, Z 69-77)

Frau Meier sagt noch vor Unterrichtsbeginn zu mir, dass sie nicht wüsste, was sie mir schon alles gesagt habe, aber es sind insgesamt 17 Kinder und sie treiben sie in den Ruin. (2P, Z 102ff)

Frau Berger berichtet den Beobachterinnen hingegen, dass es sich bei der 1A um eine sehr einfache, angenehme Klasse mit braven Schülern handle und sie schon schlimmere Klassen

erlebt habe. Sie betont, dass ihr die Arbeit mit den Schülern keine Probleme bereitet und, dass die Beobachterinnen bedenken sollen, dass es sich hier um eine Integrationsklasse handle.

Frau Berger erzählt mir beim Hinuntergehen, dass ...es eigentlich eine sehr kleine Gruppe mit 17 Kindern sei... Insgesamt sei es aber überhaupt kein Problem mit der Klasse. Sie habe schon viel schlimmere Klassen erlebt und diese sei echt sehr angenehm. Die Kinder seien sehr brav, sagt sie in einem klaren Tonfall. (2P, Z 139-145)

Frau Berger spricht weiter, dass eine Integrationsklasse natürlich auch eigene Anforderungen mit sich bringe. (1P, Z 48-49)

Sowohl Frau Meier als auch Frau Berger erwähnen gegenüber den Beobachterinnen, dass die Zusammenarbeit zwischen ihnen als Kolleginnen nicht ganz einfach sei. Frau Meier äußert sich dazu beim persönlichen Kennenlernen, als die Beobachterinnen darüber berichten, dass es in ihrer Diplomarbeit um Herausforderungen von Lehrern in Schule ginge. Frau Berger informiert die Beobachterin zu Beginn der ersten Beobachtungseinheit über die schlechte Zusammenarbeit zwischen ihr und Frau Meier. In dieser Zeit hat Frau Meier für kurze Zeit den Raum verlassen.

Ihren Bedenken, dass diverse Schwierigkeiten in der Klasse sich negativ für unser Forschungsprojekt auswirken könnten, versuchten A. Greiner und ich mehrmals zu begegnen. Wir betonten, dass uns ja gerade die Herausforderungen von Pädagogen in ihrer Arbeit interessieren, dass schwierigere Situationen in der Klasse also keineswegs ein Problem für uns darstellen... Sie [Frau Meier] fügte noch leicht schmunzelnd hinzu, dass es dann vielleicht sogar gut sei, wenn sie mit ihrer Kollegin nicht immer harmoniere,... (2KP, Z80-86)

Sie erzählt mir, dass sie schon einige Jahre an einer anderen Schule als Sonderschullehrerin tätig war, an dieser Schule aber erst seit Herbst arbeitet. Frau Berger fügt dem hinzu, dass es daher auch nicht immer so perfekt und harmonisch abläuft und alles Zeit brauche bis man miteinander [mit ihrer Kollegin Frau Meier] eingespielt sei. Ich nicke ihr *verständnisvoll* zu. *Ich erinnere mich, dass Frau Meier beim Vorstellungsgespräch eine ähnliche Bemerkung über die Zusammenarbeit mit Frau Berger machte.* (1P, Z 39-45)

Die Lehrerinnen kommen meist in Situationen zu den Beobachterinnen, wenn ihre Kollegin sich etwas abseits aufhält. Gemeinsam treten Frau Meier und Frau Berger im Zuge der Beobachtungseinheiten nicht an die Beobachterinnen heran. Während der Beobachtungseinheiten wandern die Blicke der Lehrer immer wieder zu den Beobachterinnen, die sich u.a. in der Klasse, im Turnsaal, im Lehrerzimmer oder auch in den Gängen aufhalten. *Die Beobachterinnen fühlen sich in dieser Situation manchmal selbst beobachtet, 'ertappt' und unwohl und reagieren darauf, indem sie ihren Blick abwenden oder den Lehrerinnen zulächeln.*

Frau Berger sieht im Unterricht besonders häufig zu den Beobachterinnen hin. Sie lächelt den Beobachterinnen meist dann zu, nachdem sie selbst mit den Schülern oder ihrer Kollegin kommuniziert oder interagiert hat.

Frau Berger erwidert in einem ruhigen Ton, dass dies auch vollkommen Ok sei. „Ihr seid ja hier zum Lernen“ und lächelt in meine Richtung. (2P, Z 118ff)

Während des Fangens ist der zweiten Lehrerin aufgefallen, dass ein Bub vergessen habe, die

Hausschuhe auszuziehen. Sie fordert ihn auf, seine Schuhe bitte auch zu den anderen Schuhen zu stellen und lächelt in meine Richtung. (2P, Z 228-231)

Sie zählt aus „Ene Mene Mu und draus bist du“ und zeigt auf ein Kind. Dieses geht ohne zu Zögern zu einer anderen Gruppe, und wieder lächelt Frau Berger mir zu. (2P, Z 241ff)

Ein Bub entdeckt ein Auto in der Kiste und fragt, ob er das auch haben könnte? Frau Berger sagt nur schmunzelnd: „Nein, das Auto bekommst du jetzt nicht, das hebe ich mir für andere Anlässe auf!“ und lächelte wieder in meine Richtung. (2P, Z 291-294)

## 8.5 Die Arbeitssituation der Zusatzkräfte

Zu den Zusatzkräften der Volksschule zählen die Beobachterinnen zum einen all jene Personen, die in der Schule mit spezifischen Förder- und Fachgebieten betraut sind und zum anderen die Personen, die in ihren Schwerpunkten klassenübergreifend tätig sind (z.B. die Begleitlehrerin, der Muttersprachenlehrer, der Native Speaker, die Religionslehrerin). Frau Berger wird nach den Forscherinnen auch zu dieser Gruppe gezählt, da sie als 'integrative Zweitlehrerin' in der 1A hauptsächlich für die Integrationskinder zuständig ist. Ebenfalls absolvieren in der Volksschule einige Studentinnen der Pädagogischen Hochschule ihr Praktikum. Aufgrund ihrer Rolle als Auszubildende werden sie ebenso der Personengruppe der Zusatzkräfte zugeordnet. Die Zusatzkräfte sind zumeist weder mit organisatorischen und administrativen Tätigkeiten noch besitzen sie, im Gegensatz zu den Klassenlehrern, ihre eigene Klasse.

### 8.5.1 Die Rolle der Studenten

- *Frau Meiers Umgangston mit Studenten*

Als Frau Meier und die Beobachterin zu Beginn der dritten Beobachtungseinheit das Lehrerzimmer betreten, sind Studenten im Raum, die in ihre Stundenvorbereitungen vertieft sind. Zur Beobachterin zugewendet, betont Frau Meier, dass es ‚nur‘ Studenten sind und zeigt dabei mit ihrem Arm im Raum herum.

Frau Meier sagt aber gleich in recht theatralischem Ton: „Dass du's aber weißt, das sind alles nur Studenten, nur Studenten!“ und schwenkt den Arm durch den Raum. (3P, Z 44f)

*Frau Meiers Umgangston mit den Studenten wirkt für die Beobachterin bei dieser Beobachtung abwertend, wodurch es zur Entstehung von unsicheren Gefühlen von Seiten der Forscherin kommt.*

Beim ersten persönlichen Aufeinandertreffen von Frau Meier und den Beobachterinnen, die sich ebenso in der Rolle als Studenten befinden, wirkt Frau Meier sehr erstaunt über das junge Auftreten der Beobachterinnen und dass diese gleichzeitig bereits studieren. Sehr verwundert und verwirrt zugleich begrüßt sie die Forscherinnen mit: „Sie sind aber noch jung und sie studieren schon!?“ (2KP, Z 26) Im Laufe der Beobachtungen kommen immer wieder verschiedene Lehrer zu den Beobachterinnen und erkundigen sich nach dem Grund ihrer Anwesenheit

(vor allem in den ersten beiden Beobachtungen in der Klasse der 1A von Frau Meier und Frau Berger). Die Erklärungen von Frau Meier über das Forschungsvorhaben der Beobachterinnen sind in diesem Zusammenhang oftmals sehr kurz und prägnant. *Die Beobachterinnen fühlen sich dabei wenig anerkannt in ihrer Forschung.*

Eine weitere Lehrerin kommt in den Raum und fragt mich, was ich hier mache. Frau Meier meint in einem unverständlichen Ton: „Hab ich dir eh erzählt, die schreibt so eine Diplomarbeit.“ (2P, Z 74ff)

- *Die Rolle einer Studentin innerhalb einer Unterrichtseinheit*

In der letzten (fünften) Beobachtungseinheit wird eine Unterrichtsstunde der Klasse der 2B zum Beobachtungsgegenstand. Diese Unterrichtseinheit soll von einer Studentin abgehalten werden. Die anderen Studentinnen, die Klassenlehrerin und die Beobachterin halten sich in der Zeit des Unterrichts am Rand der Klasse auf. Der Auftrag der Studentin besteht darin, den Schulkindern die einzelnen Körperteile des Menschen näher zu bringen. Stehen Entscheidungen in der Unterrichtsstunde an, welche die Studentin treffen soll, greift die Klassenlehrerin Frau Kurz immer wieder ein und entscheidet für die Studentin mit.

In gebrochenem Deutsch fragt er [ein Schüler der 2B] eine Studentin, ob er die Temperatur aufschreiben dürfe. Die Studentin ist sich unsicher und antwortet, er müsse Frau Kurz [Klassenlehrerin der 2B] fragen. Der Bub geht zu der Lehrerin an den Tisch, und diese schickt ihn wieder zur Studentin mit dem Auftrag, ihm dabei zu helfen. (5P, Z 98-101)

Ein Bub fragt die Studentin, ob er aufs Klo gehen dürfe. Die Studentin schaut ratlos und fragt dann Frau Kurz. Diese erwidert, dass sie jetzt unterrichte. Die Studentin sagt zum Buben, dass er bis zur Pause warten solle. Der Bub schaut etwas unglücklich zu Frau Kurz und diese fordert ihn mit einer Handbewegung auf, doch hinaus zu gehen. Kurz darauf fragt ein zweites Kind danach, und die Studentin zuckt ratlos die Schultern. Das Kind geht darauf ebenfalls hinaus... (5P, Z 154-158)

Obwohl die Studentin sichtlich darum bemüht ist, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen, nehmen die Schüler nur wenig Notiz davon. Die Kinder werden auf die Ermahnungen der Studentin eher lauter und unruhiger als ruhig und brav. Jene Situationen werden von der Klassenlehrerin Frau Kurz unterbrochen, indem diese selbst eingreift und die Schüler ermahnt. Auf die Anweisungen der Klassenlehrerin reagieren die Schüler im Gegensatz zu denen der Studentin sofort.

Die Studentin gibt sich große Mühe, die Ruhe aufrecht zu halten und ermahnt die Kinder häufig mit „schhhh!“, „leise sein!“ oder „ich breche die Übung sofort ab, wenn ihr das nicht schafft“. Die Lehrerin, die sich bis jetzt ganz raus gehalten hat, erhebt sich von ihrem Tisch und sagt kurz mit strenger Stimme, dass sie heute aber sehr laut seien. Die Kinder werden etwas ruhiger und machen die Übung zu Ende. (5P, Z 112-116)

Nachdem die meisten Kinder mit dem Ausschneiden schon fast fertig sind, wird es immer lauter. Besonders an der größten Tischgruppe in der Mitte des Raumes, an der alle Mädchen zusammen sitzen, unterhalten sich die Kinder sehr angeregt und lachen und quietschen vergnügt. Wieder schreit Frau Kurz plötzlich heraus: „Tischgruppe 2, heute seid ihr aber wirklich sehr laut! Ihr solltet weniger tratschen und mehr arbeiten!“ Die Kinder der Tischgruppe 2 schauen grinsend, leicht beschämt zu ihr und arbeiten etwas leise weiter. *Auch auf mich wirkt Frau Kurz respektinflößend, aber im guten und nicht beängstigenden Sinne.* (5P, Z 188-194)

Die Studentin reagiert auf das störende, laute, nachfragende Verhalten der Schüler mit einem strengen Auftreten gegenüber den Schülern. Ihre Stimme wird im Laufe der Stunde zunehmend lauter und sie ermahnt und belehrt die Schüler oftmals. Ebenso fällt es ihr schwer, das gesamte Klassengeschehen zu überblicken und auf ungeplante Zwischenfälle im Unterricht einzugehen; bspw. wird das fremdsprachige Mädchen, dem die Arbeitsutensilien fehlen, von der Studentin erst übersehen und später mit ihrem Problem (keine Schere zu haben) alleine gelassen.

Die Kinder lachen, verneinen es und schreien durcheinander, wie es richtig gehört. Die Studentin ermahnt die Kinder wiederholt, leise zu sein und aufzuzeigen... Mehrmals kommt die Frage, ob sie es auch vorher anmalen können und die Studentin antwortet, mit etwas forscher Stimme, dass sie erst alles schneiden, auflegen, kleben und mit Lineal verbinden sollen. *Die Studentin wirkt mittlerweile etwas genervt und ungeduldig.* (5P, Z 145-152)

Alle Kinder haben mittlerweile einige Körperteile und Kärtchen aus Papier ausgeschnitten, außer einem Mädchen... Sie lächelt verschmitzt unentwegt, schaut sich mit fragendem Blick um und richtet ihren Blick dann wieder auf ihr Blatt. Sie nimmt es in die Hände und streicht mit ihren Fingern darüber. *Ich frage mich, ob sie nicht verstanden hat, was zu tun sei oder, ob sie möglicherweise keine Schere habe... Mir tut das Mädchen leid, weil die anderen schon mit ihren Arbeiten weiter fortgeschritten sind, ohne dass sie jemandem auffällt...* Obwohl sie [die Studentin] direkt am Tisch von dem wartenden Mädchen vorbeigeht, sagt sie nichts zu dem Mädchen und geht weiter. Erst beim zweiten Mal, nachdem einige Zeit vergangen ist, fragt sie das Mädchen, ob es nicht wisse, was zu tun sei. Das Mädchen gibt ihr, mit Hilfe ihres Nachbarn, zu verstehen, dass sie keine Schere habe. Die Studentin sagt „ach so“ und wendet sich wieder ab. (5P, Z 169-184)

#### 8.5.2 Die Beobachtungen der Zusatzkräfte

Obwohl die Beobachtung der Zusatzkräfte von den Forscherinnen im Vorhinein nicht geplant bzw. gezielt berücksichtigt worden ist, ist diese Personengruppe in den Beobachtungseinheiten stark vertreten. Sowohl in der dritten Beobachtungseinheit im Lehrerzimmer als auch bei der vierten Einheit am Gang oder bei der zuvor beschriebenen fünften Beobachtung, bildet jene lehrende Berufsgruppe der Zusatzkräfte den Mittelpunkt des Beobachtungsgeschehens. Im Lehrerzimmer halten bspw. zum einen Studenten ihre Stundenvorbereitungen bzw. -nachbereitungen ab, zum anderen unterrichtet in jenem Raum der Muttersprachenlehrer. Ebenso bei der Beobachtung am Gang bildet die Unterrichtseinheit des Muttersprachenlehrers ein zentrales Element der Organisationsbeobachtung. Neben den Vorbereitungstätigkeiten der Studentinnen im Lehrerzimmer und den raumsuchenden Förderlehrern mit ihren Schützlingen in den Gängen sind in den Beobachtungseinheiten somit hauptsächlich der Unterricht des Muttersprachenlehrers am Gang sowie im Lehrerzimmer zum ungeplanten primären Beobachtungsobjekt geworden. Ebenfalls im Klassenraum der 1A wird die Arbeit der Begleitlehrerin während des regulären Unterrichts sowie eine Unterrichtsstunde mit der Religionslehrerin beobachtet. All jene von der Beobachtung betroffenen Zusatzkräfte begegnen den Beobachterinnen erstmals im Zuge der Beobachtungseinheiten.

Zu Beginn der Religionsstunde reagiert die Religionslehrerin auf die Nachfrage, ob es für sie in Ordnung wäre, wenn ihre Religionsstunde beobachtet würde, nur mit einem kurzen ‚Mhm‘. Frau Meier meint in diesem Zusammenhang, dass sie ja sonst in solchen Anliegen auch sehr unkompliziert sei.

Die Religionslehrerin im Klassenzimmer: Kurz vor Stundenbeginn kommt die römisch-katholische Religionslehrerin ins Klassenzimmer... Die Kinder essen noch ihre Jause fertig, während ich nach vorne zur Religionslehrerin gehe, mich kurz vorstelle und sie kurz über unser Forschungsanliegen informiere. Frau Meier sagt: „Du bist da ja auch immer sehr unkompliziert bei so was oder?“ und während die Religionslehrerin vor der Tafel am Boden ihre Sachen herrichtet, antwortet diese nur mit „Mhm“. Frau Meier packt ihre Sachen zusammen und sagt lächelnd zu mir, dass sie jetzt eine freie Stunde habe und nach der Stunde wiederkomme. (2P, Z 308-317)

Auch als der Muttersprachenlehrer bei der dritten Beobachtung im Lehrerzimmer die Beobachterin entdeckt und diese verwundert anschaut, beschließt diese sich selbst vorzustellen und ihm kurz über das Forschungsanliegen aufzuklären. Anschließend fragt sie den Muttersprachenlehrer nach seiner Einverständnis für die Beobachtungseinheit. Diese Frage erwidert der Muttersprachenlehrer zunächst damit, dass er mit den Kindern auch in einem anderen Raum gehen kann. Als die Beobachterin jedoch sagt, dass er ruhig bleiben könne, setzt er seinen Unterricht im Lehrerzimmer fort. Bei der vierten Beobachtung wird ebenso der Unterricht des Muttersprachenlehrers zum Inhalt der Beobachtung. Dieser begrüßt die Beobachterin jedoch von selbst, als er sie am Gang bemerkt und auch auf die Frage, ob es für ihn ein Problem wäre, wenn sie sich für den Rest der Stunde neben ihm am Gang platziere und seine restliche Unterrichtseinheit beobachten würde, reagiert dieser nur mit einem „Sicher. Für mich ist das gar kein Problem“ (4P, Z 251).

Der Muttersprachenlehrer im Lehrerzimmer: Kurz nach 8 Uhr kommt ein Mann (Anfang 30) herein; ich vermute der „Muttersprachenlehrer“. Ich habe ihn schon in der ersten Beobachtungseinheit kurz gesehen, da hat er zwei, drei Kinder aus der Klasse geholt. Auch jetzt kommt er mit drei Kindern in das Lehrerzimmer, die so langsam mit ihren Heften und Federpennal in der Hand hinter ihm „her trotten“, dass er einige Zeit in der Tür stehend auf sie warten muss. Dann zeigt er ihnen, wo sie sich hinsetzen sollen. Er schaut mich fragend an, und ich erkläre ihm knapp, dass ich mir wegen meiner Diplomarbeit die Schule ansehe und heute gerne für 1-2 Stunden im Lehrerzimmer sein würde und ob das für ihn in Ordnung wäre. Er meint, dass er mit den Kindern auch woanders hingehen könne und ich versichere ihm, dass das nicht nötig sei. (3P, Z 149-157)

Der Muttersprachenlehrer am Gang: Als ich einen Eindruck von allen Räumlichkeiten im unteren Bereich gewonnen habe, gehe ich in den ersten Stock hinauf und bemerke, dass zwei Kinder bei einem Tisch mitten am Gang sitzen und Unterricht bekommen... Gegenüber von ihnen sitzt ein jüngerer Lehrer mit gestreiftem Pullover, Jeans und kurzem dunkelblondem Haar. *Ich denke mir, dass dies vielleicht der Muttersprachenlehrer sein könnte.* Er schaut in meine Richtung und sagt in einem freundlichen, leisen Ton: „Hallo.“ Ich grüße zurück und gehe leise den Gang entlang. ... Ich frage den Muttersprachenlehrer, ob es für ihn in Ordnung wäre, wenn ich mich für den Rest der Stunde hier hinsetzen würde (und zeige dabei auf die Bank der Garderobe), um vom Hintergrund aus das Ganggeschehen zu beobachten. Er sagt in gebrochenem Deutsch: „Sicher. Für mich ist das gar kein Problem.“ Ich bedanke mich und setze mich zwischen den Kinderjacken auf die Garderobenbank. (4P, Z 229-252)



Neben dem unerwarteten Zusammentreffen mit den Zusatzkräften, vor allem mit dem Muttersprachenlehrer in den Beobachtungseinheiten am Gang und im Lehrerzimmer, werden den Beobachterinnen in der fünften Beobachtungseinheit von den Klassenlehrerinnen jene Unterrichtsstunden für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt, in denen Zusatzkräfte die Stunden führen und die Klassenlehrer selbst eine Zuschauerrolle einnehmen. Frau Meier verkündigt freudig, nach der Anfrage der Beobachterinnen bei der fünften Beobachtung in einer anderen Klasse beobachten zu dürfen, gleich zwei zur Verfügung stehende Klassen gefunden zu haben. Es stellt sich bei der Beobachtung heraus, dass an diesem Tag zu der ausgemachten Beobachtungszeit in der einen Klasse (2B) Studentinnen den Unterricht gestalten und in der anderen Klasse (1B) ein Native Speaker unterrichtet. Sowohl die Klassenlehrerin der 1B als auch der 2B nimmt die Beobachterin freudig auf und bestätigt ihr, dass es für sie überhaupt kein Problem darstelle, wenn diese heute die Beobachtung bei ihnen durchführen würde. Beide erwähnen jedoch auch gleich, dass die nächste Unterrichtseinheit nicht von ihnen selbst abgehalten wird, sondern zum einen von einem Native Speaker (1B) und zum anderen von einer Studentin (2B).

Native Speaker oder Studenten?: Beide Klassentüren stehen offen. In der ersten Klasse (1B) sehe ich einige Kinder an ihren Tischen und zwei Lehrerinnen, die mich zu erwarten scheinen. Als sie mich sehen, stehen sie sogleich auf, kommen mir entgegen und begrüßen mich freundlich. Ich stelle mich vor und sie nicken gleich, dass sie schon Bescheid wüssten. Ich müsste nur wissen, dass sie in der nächsten Stunde einen Native Speaker in der Klasse hätten. Sie meinen auch, dass ich ebenso in die Nachbarklasse gehen könne. Als die Lehrerin aus der Nachbarklasse (2B) am Gang vorbeigeht, sprechen sie die Lehrerin gleich darauf an, und ich stelle mich auch ihr vor. Auch sie bestätigt mir, dass ich gern zu ihr kommen könne, nur seien heute Studenten bei ihr in der Klasse. (5P, Z 42-50)

Als sich die Beobachterin dafür entscheidet, die Beobachtung in der 2B durchzuführen, trifft sie beim Betreten des Klassenraums auf zwei jüngere Frauen, die beide von Frau Kurz über das Forschungsvorhaben aufgeklärt werden. Die Klassenlehrerin der 2B hat somit ihr Einverständnis für die Beobachtungen gegeben, ohne die Studentinnen um Erlaubnis zu fragen.

Ahnungslose Studenten: In dem Klassenraum befinden sich keine Kinder, dafür zwei jüngere Frauen; ich nehme an, dass sie die erwähnten Studentinnen seien. Ich erkenne eine von ihnen aus meiner letzten Beobachtung in dem Lehrerzimmer. Sie sitzen beide zusammen und besprechen etwas; auch Frau Kurz kommt zu dem Gespräch dazu. Sie erzählt den beiden, zu mir deutend, dass sie heute Besuch hätten. Dann verlässt sie den Raum... (5P, Z 53-57) ...Frau Kurz ist zwischenzeitlich wieder in die Klasse zurückgekehrt und korrigiert, *meiner Vermutung nach*, die Hausübungshefte. (5P, Z 141f)

### 8.5.3 Die ‚Unterrichtsräume‘ der Zusatzkräfte

Die beobachteten Unterrichtseinheiten der Zusatzkräfte finden in Räumlichkeiten statt, die entweder für alle schulinternen und –externen Personen zugänglich sind (wie der Gang) oder ursprünglich einem anderen Zweck dienen (wie das Lehrerzimmer). Der Muttersprachenlehrer unterrichtet bspw. nicht in Klassenräumen, die nur er benützen darf, sondern in Räumlichkeiten, die immer wieder von anderen Lehrpersonen oder externe Personen betreten werden

können. Im Laufe der Beobachtungen werden somit jene Räume, in denen er unterrichtet, wie Gang oder Lehrerzimmer, regelmäßig von anderen schulinternen und -externen Personen (u.a. Lehrer, Eltern, Schüler, Beobachterinnen und Polizisten) aufgesucht. Während des Muttersprachenunterrichts im Lehrerzimmer führt bspw. die Direktorin bei offener Tür nebenan Gespräche mit Eltern oder Lehrern. Auch eine Begleitlehrerin geht mit ihrem Schüler durch den Raum und Polizisten werden während des Muttersprachenunterrichts in das Lehrerzimmer geleitet, um dort zu warten. Der darin stattfindende Unterricht wird somit von vielen Personen beeinflusst und während der Beobachtung mehrmals unterbrochen und verzögert.

Der Polizistenbesuch: Plötzlich geht die Türe zur Direktion auf, und die Begleitlehrerin kommt mit zwei Polizisten in das Lehrerzimmer. *Ich bin kurzzeitig etwas irritiert über das Erscheinen der Polizisten hier im Lehrerzimmer, dann fällt mir ein, das Frau Meier einmal erzählt hat, dass an einem Tag Polizisten zu den Kindern in die Klassen kämen.* Auch der Lehrer und die Kinder scheinen irritiert, unterbrechen ihre Tätigkeit und beobachten die Polizisten. Die Begleitlehrerin zeigt den beiden Männern, dass sie sich an den Tisch setzen können. Die beiden Männer grüßen freundlich, und der ältere von beiden setzt sich als erstes an den Tisch, direkt neben Tibor. Der jüngere folgt ihm. Der ältere fragt, ob sie hier nicht stören und der Lehrer erwidert, dass die Stunde eh gleich um sei. Dann legt der ältere Polizist seinen Arm um Tibor und fragt, was er denn da mache. Tibor schaut verlegen auf und der Mann schaut sich das Arbeitsblatt mit dem Haus an und fragt den Lehrer: „Das ganze Haus müssen sie zeichnen?“ Der Lehrer: „Nein, nur ihre eigene Wohnung, das ganze Haus wäre ein bisschen zu viel!“ Es läutet, und die Kinder packen ihre Sachen zusammen. Der Lehrer sagt noch schnell: „Als Hausübung malt ihr eure Wohnung zu Hause fertig. Ja?! Bis zur nächsten Woche!“ Die Kinder gehen mit schnellen Schritten aus dem Lehrerzimmer. Der Muttersprachenlehrer bleibt am Tisch sitzen und macht sich Notizen. Der ältere Polizist fragt den Lehrer: „Sind die Kinder erst seit kurzem in Österreich? Von welchem Land kommen sie denn?“ Der Lehrer antwortet: „Von Griechenland.“ Der Polizist meint nachdenklich: „Warum sind sie den hergekommen? Wahrscheinlich wegen der Wirtschaftskrise!“ Der Lehrer meint, dass er das nicht genau wüsste. (3P, Z 195-214)

Bei der vierten Beobachtungseinheit findet die Unterrichtseinheit des Muttersprachenlehrers am Gang statt. Der Unterricht wird von vielen unterschiedlichen Geräuschen beeinflusst. Es laufen bspw. ältere Buben aus einer anderen Klasse im lauten Schritt mit ihren Turnsackerln in der Hand die Stufen am Gang hinunter. Zu dieser Zeit führt auch die stellvertretende Direktorin, nur drei Klassenräume weiter, am Gang ein Gespräch mit einer Mutter und ihrem Kind.

Immer wieder schauen die zwei Kinder im Gang herum oder zu mir oder tratschen wieder miteinander auf Serbisch. Der Lehrer ermahnt sie immer wieder mit der gleichen Wortwahl und im gleichen, *ruhigen* Tonfall mit: „Jetzt reden wir deutsch, nicht serbisch, ok?“ Die Kinder nicken daraufhin *halbherzig* und widmen sich wieder ihren Aufgaben. Als die Stunde schon fast fertig ist (auch die Burschen von zuvor laufen wieder im lauten und schnellen Schritt vom Turnsaal her die Stufen hinauf), wird auch das Mädchen mit dem Schreiben fertig und soll dem Lehrer noch ein paar Wörter auf Deutsch vorlesen... Der Muttersprachenlehrer verabschiedet sich von den Kindern und mir und ich frage, ob es normal sei, dass die Stunden am Gang abgehalten würden? Er sagt: „Nein eigentlich sind sie im Lehrerzimmer, nur das ist heute besetzt.“ Ich sage daraufhin: „Aha, verstehe.“ (4P, Z 308-329)

#### 8.5.4 Die Unterrichtseinheiten der Zusatzkräfte am Beispiel des Muttersprachenunterrichts

In zwei Beobachtungseinheiten (dritte und vierte) wird der Muttersprachenunterricht zum zentralen Geschehen. Der Muttersprachenlehrer führt den Unterricht mit verschiedenen Schülergruppen durch, die sich sowohl im Alter wie auch in der Anzahl der Schüler unterscheiden. In der ersten beobachteten Unterrichtsstunde des Muttersprachenlehrers werden bspw. drei unterschiedlich alte Kinder dazu aufgefordert, die Namen der einzelnen Räume einer Wohnung bzw. eines Hauses zu benennen, während in der darauffolgenden zweiten Stunde nur ein Bub mit Hilfe eines Computerprogrammes unterrichtet wird. Er soll dem Lehrer die einzelnen Tiere in Form eines Spieles beschreiben. Der Bub lehnt jedoch jede mögliche Form von Computer-Spielprogrammen mit Tieren ab und will stattdessen lieber malen. Demnach unterscheiden sich die Unterrichtseinheiten des Muttersprachenlehrers auch in den Inhalten und Unterrichtsmethoden; in der ersten Einheit werden mit Hilfe von Übungsblättern die einzelnen Räumlichkeiten durchgegangen, während der Muttersprachenlehrer in der zweiten Unterrichtseinheit ein Computerprogramm zur Hilfe nimmt.

Die Schüler reagieren auf die Aufforderungen des Muttersprachenlehrers zumeist mit Desinteresse und Widerstand. Fällt ihnen eine Aufgabe schwer, haben sie keine Motivation es noch einmal zu probieren. In allen beobachteten Unterrichtseinheiten des Muttersprachenlehrers wirken die Schüler sehr unkonzentriert. Sie nützen sowohl die Störungen durch Besucher (Beobachterin und andere Lehrer) wie auch die Vorkommnisse in der kleinen Unterrichtsgruppe, um sich von ihren Tätigkeiten abzulenken. Der Lehrer hat große Schwierigkeiten die Schüler zum Arbeiten zu überreden und daher auch seinen Unterrichtsstoff in seinen Unterrichtseinheiten unterzubringen.

Erste Unterrichtseinheit in der dritten Beobachtung: Alle drei Kinder und auch der Lehrer haben dieselbe Haarfarbe (mittelblond) und ich überlege, ob sie vielleicht aus demselben Land können bzw. dieselbe Sprache sprechen, da es ja ein „Muttersprachenlehrer“ ist. Ein Mädchen wirkt etwas jünger, als die anderen beiden. (3P, Z 161-164) Der Lehrer geht mit den drei Kindern die Namen der Räume durch... Als das kleinere Mädchen an der Reihe ist, lacht der Bub. Das Mädchen sagt vorwurfsvoll: „Waaas?“, lacht ein bisschen dabei und dreht sich auch kurz lächelnd zu mir um. Der Lehrer ermahnt den Buben Tibor, aufzuhören. (3P, Z 171-176)

Zweite Unterrichtseinheit in der dritten Beobachtungseinheit: Der Muttersprachenlehrer fährt einen Computer hoch und macht ein Programm auf. Währenddessen fragt der Lehrer den Buben, was er in den Weihnachtsferien gemacht habe. Ob er bei Oma und Opa war, ob er am Spielplatz war, etwas gespielt hat... Der Bub antwortet auf alles mit einem knappen „Nein!“ Der Lehrer lacht und drückt seine Verwunderung darüber aus, dass der Bub in den Ferien nichts getan habe. Dann sagt er zu dem Buben: „Mani, jetzt machen wir ein Tier-Quiz, ok!?“... Mani zappelt mit den Armen und Beinen. Er sagt, dass er was anderes spielen möchte. Der Lehrer schließt das Programm und sucht ein neues. Jetzt liest der Lehrer dem Buben jeweils ein Rätsel vor, und Mani muss das Tier erraten... Kurze Zeit darauf möchte Mani aber auch dieses Spiel nicht mehr spielen. Der Lehrer schließt das Spiel und schlägt ihm ein paar Spiele vor, die Mani aber jedes Mal mit einem knappen „nein“ ablehnt. Der Lehrer sagt mit gespielter verzweifelter Stimme: „Ach Mani, was soll ich nur mit dir machen?“... Dann möchte der Bub am Computer malen. Der Lehrer meint, dass es so ein Mal-Programm auf diesen Computer vermutlich nicht gäbe, schaut aber trotzdem nach. Nachdem er es nicht findet, schlägt er Mani vor, ein Tier in sein Heft zu malen. Die beiden setzen sich an den langen Tisch in der

Mitte des Raumes. Der Lehrer fragt Mani, ob er ein Haustier habe und zählt einige Haustiere auf. Mani beantwortet wieder alles mit einem knappen „nein“. Dann meint der Lehrer, er könne sich ein Tier aussuchen und dann malen. Mani meint aber, dass er nur am Computer malen möchte und nicht im Heft. Der Lehrer sagt darauf wieder mit theatralischer Stimme: „Ach Mani, was soll ich nur mit dir machen?“. Eine Weile geht das Gespräch zwischen Mani und dem Lehrer so hin und her, ohne dass Mani zu zeichnen beginnt. Dann läutet es wieder, und Mani geht mit seinen Sachen aus dem Lehrerzimmer, nachdem ihn der Lehrer freundlich verabschiedet hat. (3P, Z 261-293)

Bei einer weiteren Beobachtung findet der Unterricht vom Muttersprachenlehrer wie zuvor bereits beschrieben am Gang statt. In dieser Stunde werden zwei Kinder, vermutlich auch unterschiedlichen Alters, unterrichtet. Beide Kinder sollen in dieser Unterrichtseinheit das Schreiben und Lesen üben; vor allem der kleinste Bub steht während des Schreibens immer wieder auf, schaut aus dem Gangfenster oder redet mit dem Mädchen und lässt sich von der eigentlichen Aufgabenstellung (der des Schreibens) immer wieder ablenken. Der Muttersprachenlehrer setzt in diesem Zusammenhang keine weiteren pädagogischen Handlungen (wie bspw. Ermahnungen in einem lauten Tonfall), sondern unterrichtet weiter. Das Mädchen lässt sich im Laufe der Unterrichtseinheit vom Buben ablenken und vergisst immer wieder auf das Schreiben.

Das kleine Mädchen wirkt sehr unruhig. Es schaut immer wieder hin und her und wippt stark mit den Beinen. Es schaut so aus, als wäre sie nicht ganz bei der Sache... Ich wende mich wieder dem Muttersprachenlehrer und den beiden Kindern zu und merke, dass der Bub nicht wirklich auf die Anweisungen des Lehrers hört. Er steht während des Schreibens einfach auf und schreibt nun im Stehen weiter. Auch das Mädchen lässt sich von der *frechen* Art des Buben ablenken und vergisst dabei völlig aufs Schreiben. Der Muttersprachenlehrer reagiert nicht auf sein Aufstehen und ‚unterrichtet‘ weiter. Immer wieder schaut das Mädchen zum Buben hinüber, zeigt mit den Fingern in sein Buch und flüstert ihm etwas in sein Ohr. Der Muttersprachenlehrer versucht, öfters das Mädchen an ihre Aufgabe zu erinnern, indem er sagt: „Weiterschreiben, bist du schon fertig?“ Der Bub wirkt sehr *zappelig*, schaut auch immer wieder zu dem Mädchen hinüber und fängt an sich mit ihr auf Serbisch zu unterhalten... und hört nicht auf das, was der Muttersprachenlehrer zu ihm sagt... Der Lehrer will, dass er ihm ein Wort aus dem Buch vorlese und deutet mit seinem Finger darauf. Der Bub versucht, die Buchstaben aneinander zu reihen. Er sagt: „K-A-...KA...KATZE!“ Der Bub schaut immer wieder wo anders hin und fragt den Lehrer „Dieses Wort?“ Der Lehrer schlägt während des Unterrichtens immer abwechselnd das eine Bein über das andere und kratzt sich immer wieder am Kopf, er sagt etwas *nervös*: „Das Wort bitte“ und zeigt nochmals auf das Wort. „K-K-O-...“ und der Bub sagt auf einmal ein komplett anderes Wort... Immer wieder sagt der Bub irgendein Wort und schaut dabei nicht ins Buch, sondern im Raum herum. (4P, Z 253-304)

Auch in der zuvor beschriebenen zweiten Unterrichtseinheit im Lehrerzimmer ist einer der drei Kinder sehr unaufmerksam und schaut eher zu dem einen Mädchen hinüber und lacht dieses aus, anstatt sich auf seine eigene Zeichnung zu konzentrieren. Als er mit dem Zeichnen beginnt, verwendet er nicht, wie nach Anweisung des Lehrers, ein Lineal, sondern zeichnet nur mit der Hand.

Während Maja und Daniela gleich damit beginnen und sich einige Buntstifte und Lineal aus ihrem Federpennal holen, zeigt Tibor kein Interesse, daran anzufangen. Er schaut, was seine Schwester Maja zeichnet und lacht darüber. Maja sagt wieder vorwurfsvoll: „Waaas Tibor?“ und lacht auch ein bisschen. Der Lehrer ermahnt Tibor auch anzufangen. Dieser nimmt sich widerwillig einen Stift und beginnt einen langen Strich zu zeichnen. Der Lehrer ermahnt ihn wieder: „Mit dem Lineal Tibor!“ ...

(3P, Z 186-192)

### 8.5.5 Der Umgang der Zusatzkräfte mit ihren Kollegen bzw. externen Personen

Die Zusatzkräfte pflegen einen offenen, kontaktfreudigen und freundlichen Umgangston sowohl mit schulinternen wie auch -externen Personen. Gleichzeitig arbeiten die Begleit- und Förderlehrer eng mit den Klassenlehrern zusammen. Eine Begleitlehrerin, welche einer Schülerin aus der 1A bei ihren Rechenaufgaben hilft, erkundigt sich bspw. zuvor bei der Klassenlehrerin Frau Meier nach dem Unterrichtsstoff und setzt sich anschließend neben das Mädchen, um gemeinsam mit ihr die Rechenaufgaben durchzuführen.

Frau Meier bespricht kurz mit der Begleitlehrerin, welche Rechenübungen sie mit einem Mädchen, das ganz vorne-rechts sitzt, machen sollte. Die Begleitlehrerin setzt sich neben das Mädchen und arbeitet mit ihr, leise sprechend. (1P, Z 118ff)

Die Religionsstunde der 1A wird von einer externen Religionslehrerin geführt, jedoch auch durch die Integrationslehrerin Frau Berger unterstützt, die in dieser Stunde somit ebenso anwesend ist. Bevor die Unterrichtseinheit der Religionslehrerin beginnt, erkundigt sich diese bei Frau Berger nach dem Grund des Fehlens von einem Buben und fragt anschließend die Integrationslehrerin, ob sie bereits mit dem Unterricht beginnen könne. Somit beginnt die Religionslehrerin in Absprache mit Frau Berger den Unterricht.

Kurz wird von Seiten der Religionslehrerin das Fehlen des einen Buben, der bereits einmal von der Schule suspendiert worden ist, angesprochen. Sie fragt Frau Berger, ob er krank sei. „Eine Zahnentzündung hat er“, antwortet Frau Berger. „Ohje, der Arme!“ sagt die Religionslehrerin in einem *lieblichen* Ton. Als die Kinder mit ihrer Jause bald fertig sind, fragt sie Frau Berger, ob sie beginnen könne. Diese sagt: „Ja ich denke schon.“ „Gut“, erwidert die Religionslehrerin. „Ah etwas muss ich noch sagen, bevor die Stunde beginnt“, fällt Frau Berger ein und wendet sich den Kindern zu. „Ihr werdet kurz gestört werden in der Stunde, da die Schulärztin anklopfen wird und ich noch mal mit den beiden Schwestern hinunter gehen muss.“ „Gut, dass du das vorher gesagt hast, es ist immer gut im Vorhinein Bescheid zu wissen“ entgegnet die Religionslehrerin. (2P, Z 326-336)

Ebenfalls zwischen den Studentinnen untereinander sind sowohl bei den Vorbereitungstätigkeiten wie auch im Unterricht selbst eine enge Zusammenarbeit und ein kommunikativer Austausch zu beobachten. Auch wenn ihr Umgangston bei den Stundenvorbereitungen im Lehrerzimmer ein eher knapperer ist, kopieren sie gemeinsam die Unterrichtsunterlagen und sprechen sich hierbei ab, wer welche Arbeitsschritte übernehme. In der von der Studentin geführten Unterrichtseinheit greifen die beobachteten Studentinnen am Ende der Stunde ein, indem sie von ihren Beobachtungsplätzen am Rand des Klassenraums aufstehen, und ebenso versuchen, den Kindern bei ihrer Aufgabenstellung zu helfen.

Zusammenarbeit zwischen den Studentinnen bei den Vorbereitungen im Lehrerzimmer: 5 junge Frauen (geschätzte 18-25 Jahre) gehen alle, ohne Unterbrechung, ihren Tätigkeiten nach... Ein paar Meter entfernt kopieren und ordnen 3, 4 Studentinnen einige Unterlagen. Sie arbeiten zusammen, so dass eine die Unterlagen heraussucht, eine kopiert und die anderen wiederum diese ordnen. Sie arbeiten ebenso sehr konzentriert und zügig. Durch ihren knappen, etwas scharfen Umgangston wirken sie etwas gestresst und nervös. (3P, Z 95-106)

Unterstützung im Unterricht: Die anderen beiden Studentinnen, die bis jetzt 'nur' zugeschaut haben, erheben sich und gehen auch durch die Reihen und versuchen den Kindern, wenn nötig, zu helfen. (5P, Z 195f)

Die Zusatzkräfte zeigen ebenso ein freundliches und offenes Auftreten gegenüber den Beobachterinnen und Interesse an ihrem Forschungsprojekt. In der Beobachtung im Lehrerzimmer wird die Forscherin von dem Native Speaker zunächst freundlich angelächelt und anschließend auf Englisch gefragt, ob sie was brauche. Sowohl beim Betreten des Lehrerzimmers als auch beim Verlassen pfeift er in einen vergnügten Ton.

Der Native Speaker: Ein junger Mann mit etwas längerem, rötlichem Haaren und „Schlabber-Look“ öffnet die Türe und kommt mit gemütlichen Schritten herein. *Ich frage mich, ob er nicht als Lehrer etwas spät dran sei (ca. 8 Uhr).* Er grinst mich an und geht pfeifend in den kleinen Raum nebenan. Kurz darauf kommt er ohne Jacke und Schuhe, dafür mit Schlapfen an den Füßen zurück. Er schaut mich zögernd an und fragt mich dann in Englisch: „Do you need something?“ *Ich bin kurz überrascht, auf Englisch angesprochen zu werden, dann fällt mir aber ein, dass es an der Schule einen Native Speaker gibt und ich verneine seine Frage.* Der Mann nickt und schlendert pfeifend mit langsamen Schritten aus der Tür. (3P, Z 123-130)

Die Studentinnen: Eine etwas jüngere Frau, vielleicht in meinem Alter, fällt mir auf, und *ich denke mir, dass dies vielleicht eine der Studentinnen sein könnte.* Sie begrüßt mich mit einer *leichten, unbeschwerten Art* und geht gemeinsam mit einem Buben, der von seinem Vater begleitet wird, die Stufen hinauf. Sie schaut dabei kurz zum Buben hinunter, grinst ihn an und marschiert im schnelleren Schritt voraus. (4P, Z 132-137)

Eine Studentin fragt mich, woher ich komme und ich berichte ihr knapp über mein Diplomarbeitsprojekt. (5P, Z 57f)

## **8.6 Der Umgang der Klassenlehrer mit ihren Schülern**

### **8.6.1 Intensiver Kontakt und freundliche Begegnung zwischen Lehrern und Schülern**

Die Lehrer pflegen zu den Schülern intensiven Kontakt und stehen mit ihnen in einer engen Beziehung. Diese intensive Beziehung zwischen Schüler und Lehrer wird während der Beobachtungen von der Klassenlehrerin Frau Kurz angesprochen. Sie bezeichnet ihre Schüler in einem Dialog zwischen ihr und der Forscherin sogar als ‚ihre Kinder‘. Auch geht Frau Kurz nach eigenen Aussagen sehr auf die Bedürfnisse ihrer Schüler ein und erwähnt in diesem Zusammenhang das Beispiel, dass sie einmal auf Wunsch ihrer Schüler für ein Schuljahr keine Praktikanten mehr eingestellt hat.

Frau Kurz betont, dass sie auch ein enges Verhältnis mit ihren Schülern hat, dass es alles ihre Kinder seien. Zu den Praktikantinnen deutend erzählt sie, dass sie normalerweise immer Praktikanten hat (einmal pro Woche oder manchmal ganzen Wochen), aber die Kinder ihrer letzten Klasse, die ihr sehr ans Herz gewachsen waren, haben einmal zu ihr gesagt, dass sie jetzt keine Praktikanten mehr wollen, weil sie ihre Lehrerin lieber für sich haben möchten. Frau Kurz lacht und meint: „dann habe ich ein Jahr keine Praktikanten genommen...“. (5P, Z 238-243)

Bei den Begrüßungen zwischen Lehrern und Schülern in den beobachteten Ankunftssituationen, kann ein freundlicher und herzlicher Umgangston bemerkt werden.

Kurz nach halb acht kommt ein jüngeres Kind (ca. 7-8 Jahre jung), wie selbstverständlich, durch die Eingangstüre spazierend und biegt nach rechts in den hinteren Gang. Dort höre ich eine weibliche

Stimme rufen, „Ja hallo meine Liebe.“ (4P, Z 72-74)

*Die Begrüßung zwischen Lehrer und Schüler lässt bei der Beobachterin ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit entstehen.* Bei der vierten Beobachtung betont bspw. ein Lehrer im untersten Gang der Schule sein Gefallen über die frühe Anwesenheit eines Mädchen und ein weiterer Lehrer drückt seine Freude über das Wohlbefinden eines Schulmädchens in Worten aus. Die Lehrer nehmen sich in jenen Ankunftssituationen die Zeit für ihre Schüler und erkundigen sich, wie es ihnen gehe.

Bereits kurz vor dreiviertel acht kommen vereinzelt Kinder ins Schulgebäude. Eine Mutter und ihre Tochter mit besonderen Bedürfnissen betreten die Schule. Die Tochter *wirkt sehr aufgeweckt und freundlich* und kommt, ohne zu zögern, in meine Nähe. Mit lauter Stimme und *offener Art* begrüßt sie mich und ruft „Haallooo!“. Ich lächle sie an und antworte ebenfalls mit einem „Hallo!“. Als sie die Stufen hinaufgeht, höre ich, wie sie einen Mann auf den Stufen begrüßt. Ich höre sie laut und deutlich sagen: „Hallo, wie geht's?“ Eine Männerstimme antwortet ihr mit: „Danke gut geht es mir und dir?“ „Auch guut.“ „Das freut uns aber“, entgegnet der Lehrer, und das Gespräch ist damit beendet, zumindest höre ich weder die Stimme von dem Mädchen noch von dem Mann. (4P, Z 110-118)

Vor den Klassenräumen sehe ich wieder den einen Lehrer mit grünen Pullover und Stoppelglatze, der *herzlich* ein junges Mädchen (um die 8 Jahre) begrüßt und gemeinsam mit dem Mädchen in den Raum, in dem er bereits vorher telefoniert hat, verschwindet. Die Tür bleibt noch offen und ich höre, wie er zu dem Mädchen sagt, dass es schön sei, das sie bereits da ist und anschließend deutet er mit einer Armbewegung auf einen Sessel. (4P, Z 139-145)

Der offene und freundliche Begrüßungston, der zwischen Lehrer und Schüler zu beobachten ist, zeigt sich auch im Verhalten von den Schülern zu den Beobachterinnen. Die Schüler begrüßen die Beobachterinnen ebenfalls freundlich und zeigen sich in ihrem Verhalten kontaktfreudig, neugierig und wenig schüchtern. *Die freundliche Begrüßung der Schüler lässt bei den Beobachterinnen positive und fröhliche Gefühle entstehen.* Ein Mädchen hüpfte bspw. gut gelaunt in einer Beobachtung in die Richtung der Beobachterin und begrüßt diese freudig.

Auch aus dem Klassenzimmer von Frau Meier und Berger kommt ein Mädchen herausgelaufen, das mir noch von der letzten Beobachtung in Erinnerung geblieben ist. Sie hüpfte *freudig* Richtung Toilette, grinst mich mit einem Lächeln an und sagt: „Hallo!“ Ich lächle fröhlich zurück und begrüße sie ebenso mit einem „Hallo!“. (4P, Z 335-338)

Einzelne Kinder, die ich noch von meiner ersten Beobachtung in Erinnerung habe, begrüßen mich und lächeln in meine Richtung. (4P, Z 128f)

### 8.6.2 Die Rolle der Schüler für die Lehrer im Unterricht am Bsp. der Klasse der 1A

Im Unterrichtsgeschehen der Klasse der 1A werden die Schüler in manchen Situationen von Frau Meier als stützende Hilfe eingesetzt und erhalten von ihr bestimmte zusätzliche, verantwortungsbewusste Aufgaben. Einem Schulbuben wird in der ersten Beobachtungseinheit von Frau Meier, in der sie alle Kinder alleine unterrichten muss, bspw. die Rolle des Lehrers in einer Deutschstunde übertragen. Er soll an der Tafel noch mal gewisse Sätze mit den restlichen Kindern üben, während sie sich den Integrationskindern zuwendet. Seine Anweisungen an der Tafel werden von allen Kindern ohne weitere Aufstände befolgt. Frau Meier lobt die

besondere Leistung des Schülers laut vor der Klasse und bietet ihm diese Aufgabe für andere Tage erneut an.

Frau Meier fragt einen eher großgewachsenen Buben, ob er jetzt an der Tafel der „Lehrer“ sein könne. Der Bub überlegt kurz, zuckt die Schultern, nickt, steht auf und schaut Frau Meier *fragend* an. Frau Meier sagt er solle herauskommen, das Stäbchen nehmen und die Sätze nochmal mit den Kindern lesen. ...Der Bub führt den Stab genau von Wort zu Wort und macht sogar den Bogen mit. Die Kinder machen alle mit. (1P, Z 202-208)

Diese Rolle als ‚stützende Hilfe‘ wird von den Schülern ohne zu zögern eingenommen. Als sich Frau Meier bspw. in der ersten und zweiten Beobachtungseinheit nicht sicher ist, ob es bereits geläutet habe, holt sie die Kinder zu Hilfe und fragt sie, ob diese es wüssten. Auch als die gesamte Klasse der 1A auf dem Weg zum Turnsaal ist und am Gang von einer anderen Lehrerin aufgehalten wird, da diese Frau Meier daran erinnern wolle, dass sie mit ihren Schülern die Mehlspeisen vom Vortag aus der Küche abholen könne, überträgt Frau Meier diesen Auftrag an die Kinder. Die Schüler sollen sie in der nächsten Pause daran erinnern. Dieser Auftrag wird von den Schülern erfüllt, und sie erinnern Frau Meier in der nächsten Pause an die abzuholenden Mehlspeisen. Frau Meier bedankt sich bei den Schülern für die Erinnerung.

Das Klingeln der Glocke geht in dem ganzen Trubel unter. Frau Meier dürfte das Klingeln auch überhört haben und fragt die Kinder: „Kinder hat es schon geläutet?“ Diese schauen die Lehrerin nur fragend an und manche schütteln den Kopf. (2P, Z 97-99)

Als wir kurz von der Klasse entfernt sind, hält uns eine weitere Lehrerin auf. Sie meint zu Frau Meier, dass in der Küche noch viele Kuchen und Torten vom gestrigen Singen übriggeblieben seien und sie sich anschließend gerne was für die Kinder und sich hinauf holen könne. „Das ist aber lieb!“, sagt Frau Meier freudig und wendet sich gleich an die Kinder mit der Bitte: „Kinder erinnert ihr mich bitte nach der Turnstunde, dass wir die Mehlspeisen gleich von der Küche abholen, ok?“ Die Kinder nicken auf diese Bitte und gehen anschließend ruhig und brav zum Turnsaal hinunter. (2P, Z 132-139)

### 8.6.3 Das Lehrerverhalten im Unterricht

Zeigt sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den Ankunftssituationen der Schule äußerst wertschätzend und freundlich, erhält dieses Verhältnis in verschiedenen komplexen bzw. turbulenten Unterrichtssituationen bzw. in nicht nach Plan verlaufenden Unterrichtsabläufen eine andere Qualität. In solchen Situationen reagieren bspw. Frau Kurz und Frau Meier gegenüber den Schülern zunächst oftmals emotional-aggressiv in Form von Schreien und starkem Gestikulieren. An diese impulsiv wirkenden Reaktionen können in kurzen zeitlichen Abstand zu meist entgegengesetzte Handlungen wie bspw. Umarmungen oder Lob beobachtet werden.

Frau Kurz holt in der Unterrichtseinheit, die von der Studentin abgehalten wird, ein Mädchen zu sich nach vor und fragt mit einer strengen Stimme, wie das Mädchen zu diesem Rechnergebnis komme. Die Klassenlehrerin macht das Mädchen vor der gesamten Klasse auf ihren Rechenfehler aufmerksam. Während des Erklärens umarmt Frau Kurz das Mädchen und wird auch bald in ihrem Umgangston ruhiger.



Plötzlich unterbricht Frau Kurz das fleißige Werken und ruft mit eindringlicher, vorwurfsvoller, gespielt-strenger Stimme: „Anna! Was hast du denn da gerechnet?! Komm mal schnell her!“ Ein Mädchen, das an der mittleren Tischgruppe mit allen anderen anwesenden Mädchen der Klasse gegessen hatte, blickt mit rotem Kopf auf und geht mit einem beschämten Lächeln im Gesicht zu Frau Kurz an den Tisch. Frau Kurz erklärt ihr relativ energisch ihren Rechenfehler. Die Lehrerin legt jedoch ihren linken Arm dabei um das Mädchen und wird in ihrem Tonfall auch bald wieder ruhiger. *Durch die Umarmung des Mädchens gewinne ich den Eindruck, dass es Frau Kurz gar nicht so böse meint, wie es sich zuerst angehört hat; ihre Predigt verliert dadurch an Schärfe.* (5P, Z 159-165)

In einer Unterrichtssituation in der 1A ruft auf einmal Frau Meier energisch einen Kindernamen. *Da ihre Handlung sehr aus dem Unterrichtsgeschehen herausgerissen ist und plötzlich passiert, erschrickt die Beobachterin.* Im Anschluss erklärt Frau Meier der Beobachterin mit einem Lächeln im Gesicht und in einem ruhigeren Ton, dass dieser Junge ‚ihr Kasperl‘ sei und erklärt der Beobachterin, warum man mit diesem Buben strenger sein müsse.

Plötzlich schreit Frau Meier den Namen eines Buben. Ich erschrecke mich im ersten Moment und weiß nicht was passiert ist. *Es klingt so, als hätte der Bub etwas sehr schlimmes getan, über das die Lehrerin sehr verärgert war. Ich schäme mich dafür, diese laute Rüge der Lehrerin „zu belauschen“ und versuche weder das Kind noch die Lehrerin direkt anzuschauen...* Der Bub war mir durch seine „quirrlige, vergnügte Art“ und dadurch, dass er öfters die Lehrerin und andere Kinder beim Sprechen unterbricht, aufgefallen. Die Lehrerin, die sich in meiner Nähe auf einen leeren Tisch gesetzt hat, sagt mit einem Lächeln: „Ja, ja, du bist mein Kasperl!“ Und dann mit ernsterer Stimme zu mir gedreht: „Das sind die muslimischen Kinder. Diese werden so streng erzogen, dass, wenn man freundlich zu ihnen spricht, sie das als Schwäche empfinden. Da muss man dann immer so laut werden.“(1P, Z 147-161)

Eine weitere emotional ambivalente Reaktion im Umgang mit den Schülern kann bei Frau Meier ebenso in der ersten Beobachtungseinheit festgehalten werden. Zunächst lobt sie einen Buben für seine gute erbrachte Leistung beim Schreiben, und im Anschluss erklärt sie der Forscherin, dass dieser Bub sie schon drei Wochen Krankenstand gekostet habe. Während sie diese Worte ausspricht, hält sie den Buben im Arm und blickt halb in seine Richtung.

Der rothaarige Bub zeigt Frau Meier, was er schon auf das Übungsblatt geschrieben habe. Frau Meier lobt ihn, wie gut er das gemacht habe und wie brav er sei. Dann dreht sie sich zu mir um, nimmt den Buben in den Arm und sagt zu mir: „Der hat mir schon drei Wochen Krankenstand gebracht. Nein, er ist ganz brav geworden. Am Anfang war es ganz schlimm, aber jetzt ist er ganz fleißig!“ Der Bub nickt eifrig: „Ich bin stolz auf mich!“ Frau Meier: „Na, ich red mir das zumindest immer ein...“ Sie schaut ihn dabei halb an. *Die klaren Worte von Frau Meier erschrecken mich. Die harte Aussage über den Grund ihres Krankenstandes passt für mich nicht zu der freundlichen Stimme und der Umarmung.* Sie erzählt mir noch einmal die Geschichte von der Schulsuspendierung. (1P, Z 228-236)

Starke Unterschiede zeigen sich auch in der Bewertung und Beurteilung der Schülerleistungen der Klasse 1A. Das Verhalten und die Leistungen der Schüler werden entweder durch Belohnung (entweder durch Süßigkeiten oder lobende Worte) bestärkt oder durch Zurechtweisung, Ermahnung und Bestrafung entkräftet.

Bei Frau Berger werden in der zweiten Beobachtungseinheit gut erbrachte Leistungen der Kinder wie bspw. das schnelle Umziehen nach der Turnstunde mit Süßigkeiten belohnt. Ebenso erhalten die anderen Kinder eine süße Belohnung, auch wenn diese im Umziehen

langsamer sind. Während sie die Süßigkeiten an die Kinder verteilt, schaut sie immer wieder zu der Beobachterin und lächelt in ihre Richtung.

Schnell stehen die ersten fünf Kinder fertig angezogen vor Frau Meier und holen gemeinsam mit ihr die versprochenen Mehlspeisen. Frau Berger ist nun alleine mit den anderen, noch nicht fertig umgezogenen Kindern und hat auch für diese eine Belohnung parat. Sie fragt, wer wohl das schnellste Mädchen sein werde und wer wohl der schnellste Bub sein werde. Ein Mädchen mit langen schwarzen Haaren ist die erste. Bei den Buben ist Daniel der schnellste. Beide bekommen aus einer Dose, die Frau Berger auf ihren Schoß hält, Süßigkeiten. Jedes weitere angezogene Kind darf ebenso zu ihr nach vorne gehen und sich ein Zuckerl holen. Ein Bub entdeckt ein Auto in der Kiste und fragt, ob er das auch haben könnte? Frau Berger sagt nur schmunzelnd: „Nein, das Auto bekommst du jetzt nicht, das hebe ich mir für andere Anlässe auf!“ und lachte wieder in meine Richtung. (2P, Z 286-296)

Frau Meier hebt die guten hervorgebrachten Schulleistungen der Kinder durch lobende Worte hervor. Sie konzentriert sich in einer Mathematikstunde besonders auf einen Buben ‚Justin‘ und nimmt ihn bei den Rechenaufgaben öfters als die anderen Kinder dran. Für die anschließenden richtig ausgeführten Rechnungen lobt sie ihn; ruft er die Lösungen jedoch ohne aufzuzeigen hinaus, schreit sie ihn in einem lauten Tonfall an.

Frau Meier nimmt den Buben „Justin“ öfter dran und lobt ihn für seine Rechnungen. Dann ermahnt sie ihn wiederum, wenn er die Lösungen hinaus schreit. Von einem Mädchen, das in der ersten Reihe sitzt, nur selten aufzeigt und sehr leise spricht, möchte Frau Meier, dass es die Rechnung laut noch einmal wiederholt. (1P, Z 129-133)

Sie [Frau Meier] lobt die Kinder für das laute Lesen. (1P, Z 193)

Auf unerwünschtes Verhalten der Schüler werden Bestrafungen gesetzt. Da ein Bub in der Mathematik Stunde von Frau Meier ein Ergebnis mehrmals laut hinausgerufen hat, muss er sich nun auf Frau Meiers Anweisung in die Ecke stellen und darf nicht mehr weiter rechnen. Er reagiert ohne zu zögern auf dieses Verhalten.

Plötzlich schreit Frau Meier den Namen eines Buben....Ich höre heraus, dass der Bub mehrmals das Ergebnis „verraten“ habe. Deswegen muss er sich in die Ecke zu den Matratzen stellen und darf das Spiel nicht weiter machen. (1P, Z 147-153)

## **8.7 Der Umgang mit Migration und Schülern mit besonderen Förderbedarf**

In der Volksschule gibt es laut der Selbstdarstellung auf der Homepage (siehe 8.2.4) die besonderen Angebote von Integrationsklassen, in denen Kinder mit besonderen Bedürfnissen gemeinsam mit anderen Kindern von zwei spezifisch ausgebildeten Lehrerinnen betreut und gefördert werden. Außerdem unterstützen Begleitlehrer die Schüler bei Bedarf im Unterricht; auch gibt es einen eigenen Muttersprachenunterricht für Kinder mit einer anderen Muttersprache.

Der spezifische Förderunterricht von Kindern mit einer anderen Muttersprache oder von Kindern mit besonderen Bedürfnissen findet in der Schule im Zuge der Beobachtungen häufig in

Räumlichkeiten statt, die von der ursprünglichen Klasse getrennt sind. Die betroffenen Kinder werden meist von einer zusätzlichen Fachkraft aus der Klasse geholt und alleine oder in einer Kleingruppe unterrichtet. Sie verbringen daher weniger Zeit mit ihren Schülerkollegen und der Hauptklassenlehrerin als die restlichen Kinder. Aus dem Beobachtungsmaterial geht ein unterschiedlicher Umgang der Lehrerinnen mit ihren Integrations- und Förder- sowie mit ihren Schülern mit einem Migrationshintergrund hervor.

#### 8.7.1 Räumliche Trennung des Integrations- und Förderunterrichts

Die vier Integrationskinder der Klasse 1A werden zumeist getrennt von den anderen Schülern unterrichtet. Ein gemeinsamer Unterricht findet nur in den Nebenfächern wie Religion, Turnen oder Musik statt. In den anderen Fächern, vorwiegend in den Hauptfächern, wie Mathematik oder Deutsch wird der Unterricht der Integrationskinder (durch Frau Berger) in einem kleinen, abgesonderten Raum durchgeführt. Dieser befindet sich gleich um die Ecke des Hauptklassenzimmers der 1A.

Am Tag des persönlichen Kennenlernens mit der Kontaktperson Frau Meier, wird die Religionsstunde von ihr vertreten. Frau Meier hält sich mit ihren Schülern in diesem Integrationsraum auf. Es ist der erste Raum, den die Beobachterinnen in der Volksschule sehen.

Mein erster Eindruck von dem Raum war, dass er sehr klein war. Im vorderen Bereich spielten 2 Kinder ein Brettspiel auf einem Teppich liegend oder sitzend. An der Wand standen Regale mit verschiedenen Spiel-, Lehr-, und Lernmaterialien. Ich erkannte einige Montessorimaterialien und Spiele aus meiner Tätigkeit in einem Montessorikindergarten. Im hinteren Bereich des Raumes befand sich eine Tischgruppe, an der ca. 6 Kinder arbeiteten. (2KP, Z 36-41)

In den Nebenfächern, wie bspw. in der beobachteten Turnstunde, werden alle Schüler der 1A gemeinsam von den beiden Klassenlehrerinnen Frau Meier und Frau Berger unterrichtet. In den Hauptfächern, wie bspw. in der beobachteten Mathematikstunde, geht die Sonderschullehrerin Frau Berger mit den vier Integrationsschülern aus der Klasse und gestaltet einen individuellen Unterricht für jene Schüler in dem kleinen 'Integrationsraum'. Aufgrund des getrennten Unterrichts sind Frau Berger und die vier Integrationsschüler im Zuge der Beobachtungseinheiten häufig in dem Integrationsraum anzutreffen. Da Frau Berger während des Unterrichts den Raum offen lässt, können die Beobachterinnen sie vom Gang oder dem Treppenaufgang aus sehen. In einer Beobachtung in der Klasse verlässt Frau Berger mit den Integrationskindern am Beginn der Stunde bereits den Raum. Sie können daher bis zur nächsten Pause nicht mehr beobachtet werden.

Vergleich von Klassen- und Integrationsraum: Ich schaue mich im Klassenraum um. Die Klasse ist viel größer und heller als der kleinere Raum [Integrationsraum] nebenan. (1P, Z 60f)

Frau Berger geht mit den beiden Buben und zwei weiteren Kindern aus der Klasse, die ebenfalls hinten sitzen, in den kleineren Nebenraum. Die Tür schließt sich. (1P, Z 115ff)

Im ersten Stock sehe ich, dass der kleine integrative Klassenraum der 1A offen steht und sich Frau Berger mit ein paar Kindern darin befindet. (5P, Z 40f)

Werden die Integrationskinder in dem Hauptklassenraum unterrichtet sind ihre Sitzplätze im hinteren Bereich der Klasse angesiedelt. Ein Bub und ein Mädchen, die laut Frau Berger eine Lernschwäche haben, sitzen in der vorletzten Reihe am Rand. In der letzten Reihe sitzen nur zwei Kinder, ein Bub mit Verdacht auf Autismus sowie ein Bub, welcher laut Frau Meier schon eine Schulsuspendierung erlebt hat. Dazwischen steht ein leerer Tisch; dieser gehört keinem Kind. Zwischen der letzten Reihe und der vorletzten Reihe ist ein größerer Abstand als zwischen den anderen Reihen. Die beiden Integrationskinder in der letzten Reihe sind in der beobachteten Unterrichtsstunde am weitesten von der Klassenlehrerin Frau Meier entfernt, wenn diese vor der Tafel die Kinder lehrt. Ist Frau Berger in der Klasse anwesend, hält sie sich hingegen die meiste Zeit in der Beobachtung in direkter Nähe zu dem Kind mit Verdacht auf Autismus im hinteren Bereich der Klasse auf.

*Aufgrund der räumlichen Distanz zu den anderen Kindern und zu der Lehrerin Frau Meier werden die Integrationskinder von den Beobachterinnen abseits vom Klassengeschehen erlebt. Die Beobachterinnen haben selbst ihren Beobachtungsplatz im hinteren Bereich der Klasse, in der Nähe von den Integrationskindern. Die Aufmerksamkeit und Blicke der Beobachterinnen werden während des Unterrichts von diesem Ort häufig auf die Aktivitäten der Schüler gelenkt, auch wenn diese nicht von der Lehrerin beabsichtigt sind. Als im Laufe der Stunde die Kinder lauter und unruhiger werden, sind die Anweisungen der Lehrerin von dem Beobachtungsplatz aus akustisch weniger gut zu hören.*

In der letzten Tischreihe, hinter der ich sitze, sitzen zwei Buben. Zwischen ihnen steht ein leerer Tisch. *Den schwächigen, rothaarigen Buben erkenne ich vom Vorstellungsgespräch. Ich erinnere mich daran, dass Frau Meier sagte, dass er letztes Jahr von einer anderen Schule suspendiert wurde.* (1P, Z 100-103)

Der zweite Bub in der letzten Reihe, neben dem ich am nächsten sitze, hat als einziger der Klasse nicht auf die Aufforderung reagiert. ...Frau Berger geht mit den beiden Buben und zwei weiteren Kindern aus der Klasse, die ebenfalls hinten sitzen, in den kleineren Nebenraum. (1P, Z 105-116)

Frau Berger hält sich eher im Bereich von Daniel auf, der in der letzten Reihe, sehr abseits von den anderen Kindern sitzt. Sowohl rechts als auch links von ihm sind beide Plätze frei. (2P, Z 317ff)

Es ist nun eine kleinere Gruppe von 10 Kindern. Alle sitzen zu Beginn recht ruhig auf ihren Plätzen. Daniel ist wieder alleine in der letzten Reihe. (2P, Z 334ff)

Der Unterricht von Kindern mit Förderbedarf oder einer anderen Muttersprache findet wie jener von den Integrationskindern im Zuge der Beobachtungseinheiten zumeist in anderen Räumlichkeiten statt, das heißt getrennt vom regulären Unterricht im Klassenzimmer. In den Beobachtungen außerhalb von Klassenzimmern werden bspw. einmal der Muttersprachenunterricht im Lehrerzimmer und ein anderes Mal derselbe Unterricht am Gang beobachtet. Im

Lehrerzimmer sieht die Beobachterin am Beginn der Schulstunde die bereits bekannte Begleitlehrerin der 1A mit einem Kind und Arbeitsunterlagen in die Direktion gehen, welche sie erst wieder nach dem Läuten der Glocke verlässt. An einem anderen Tag beobachtet die Beobachterin am Gang eine Lehrerin, die am Beginn der Schulstunde mit vier Kindern und Schreibmaterialien den Werkraum für eine Stunde aufsucht, der ihr vermutlich als Unterrichtsraum für ihren Förderunterricht dient. Da sich auf diesen Plätzen in der Schule ebenso andere Personen der Schule aufhalten, bzw. immer wieder Personen im Lehrerzimmer ein und aus gehen oder am Gang vorbei gehen, sind jene beobachteten Unterrichtsstunden von Unterbrechungen und Unruhe geprägt (siehe 8.5.)

Einen eigenen Raum, der *nur* für den Förder- und Muttersprachenunterricht genützt wird, gibt es an dieser Schule scheinbar nicht. Dennoch scheinen die Zusatzkräfte mit einer relativ hohen Stundenanzahl an dieser Schule beschäftigt zu sein, da dieselben Personen von den Beobachterinnen häufig gesehen werden. Der Muttersprachenlehrer wird bspw. in vier von fünf Beobachtungseinheiten, die zu unterschiedlichen Tageszeiten und an unterschiedlichen Wochentagen stattgefunden haben, angetroffen.

Dann kommen die vier Kinder mit Heft und Pennal um die Ecke in den Eingangsbereich. Sie stellen sich in einer wartenden Haltung vor dem Werkraum hin und schauen immer wieder in meine Richtung. ...Anschließend biegt eine, recht jung wirkende (um die 30), Lehrerin mit blondem Haar, das zu einem Zopf zusammengebunden ist und schwarzem Gewand um die Ecke. (4P, Z 201-206)

Als ich einen Eindruck von allen Räumlichkeiten im unteren Bereich gewonnen habe, gehe ich in den ersten Stock hinauf und bemerke, dass zwei Kinder bei einem Tisch mitten am Gang sitzen und Unterricht bekommen. Es handelt sich um ein Mädchen mit langen braunen Haaren, die zu einem Zopf zusammengebunden sind und einem kleinen Buben mit schwarzem kurzem Haar. Gegenüber von ihnen sitzt ein jüngerer Lehrer mit gestreiften Pullover, Jeans und kurzen dunkelblonden Haar. (4P, Z 225-230)

Der Muttersprachenlehrer verabschiedet sich von den Kindern und mir... Er fragt, ob ich auch noch mit in das Lehrerzimmer komme und sperrt in der Zwischenzeit die Tür zum Lehrerzimmer auf. Ich sage daraufhin: „Danke nein. Ich bleibe heute am Gang und beobachte das Ganggeschehen“, und verabschiede mich ein weiteres Mal. (4P, Z 321-327)

### 8.7.2 Der Umgang der Lehrerinnen aus der 1A und 2B mit den Integrations- und Migrationskindern

Beim persönlichen Kennenlernen von Frau Meier in der Schule sowie in den Beobachtungseinheiten selbst weist Frau Meier die Beobachterinnen immer wieder auf ihre Schwierigkeiten mit den Integrationskindern hin. Die Schüler der 1A befinden sich dabei in unmittelbarer Nähe. Frau Meier betont mehrmals, dass diese Schüler sie massiv belasten. In ihren Erzählungen gegenüber den Beobachterinnen macht Frau Meier jene Kinder für die Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens bzw. ihrer Gesundheit direkt verantwortlich. Die Lehrerin sieht bspw. die Ursache für ihren dreiwöchigen Krankenstand im Herbst in den intensiven Auseinandersetzungen mit einem Integrationskind, welches nach einer Suspendierung in ihre Klasse gekommen

ist. Während Frau Meier der Beobachterin darüber berichtet, hält sie den Buben im Arm. Bleibt dieser in einer Beobachtungseinheit wegen Krankheit dem Unterricht fern, wird diese Tatsache von der Lehrerin mit einem 'Gott sei Dank' (2P, Z105) kommentiert. Einen anderen Buben, welcher zur Zeit des Beobachtungsprojektes auf Autismus getestet wird, stellt Frau Meier beiden Beobachterinnen in unterschiedlichen Beobachtungseinheiten als 'ihren Sargnagel' vor. *Die Beobachterin fühlt sich in dieser Situation bei dieser Aussage vor dem Schüler sehr unwohl.*

Noch während unseres Gespräches und Aufenthalt im Klassenzimmer, aber besonders vor der Verabschiedung vor dem Klassenzimmer machte uns Frau Meier auf einzelne Kinder aufmerksam, indem sie erwähnte, dass das ein sehr schwieriges Kind sei. Z.B. zeigte sie auf einen Buben, der ca. 2 Meter vor uns auf dem Boden lag und ein Brettspiel spielte und sagte: Heute ist er zwar sehr ruhig, aber sonst ist es ist kaum zu schaffen mit ihm. Letztes Jahr ist er sogar schon von einer anderen Schule geflogen, und das ist schon eine Leistung in der Volksschule!" (2KP, Z 61-67)

Der rothaarige Bub zeigt Frau Meier was er schon auf das Übungsblatt geschrieben hat...Dann dreht sie sich zu mir um, nimmt den Buben in den Arm und sagt zu mir: „Der hat mir schon drei Wochen Krankenstand gebracht. (1P, Z 228-231)

Frau Meier dreht sich zu mir (ich sitze nur einen Meter von dem Buben und ihr entfernt) und sagt nach einem lauten Seufzen klar und deutlich: „Das ist mein Sargnagel!“ *Mir ist diese Aussage unangenehm. Ich schaue auf das Namensschild von seinem Tisch und sage fragend: „Daniel?“* Frau Meier sagt weiter: „Der macht mich fertig!“ (1P, Z 220-223)

Frau Meier sagt noch vor Unterrichtsbeginn zu mir, dass sie nicht wüsste, was sie mir schon alles gesagt habe. Es sind insgesamt 17 Kinder und sie treiben sie in den Ruin. Sie ergänzt dies mit: „Der da hinten ist mein Sargnagel (sie zeigt auf Daniel) und der, der suspendiert wurde, fehlt heute. Gott sei Dank!“ (2P, Z 102-105)

Frau Meier erzählt den Beobachterinnen, dass sie die Klasse aufgrund der großen Probleme mit den Integrationskindern nicht behalten möchte und mehrmals darum angesucht habe, diese hergeben zu können. *Frau Meier wirkt auf die Beobachterinnen während ihrer Erzählungen beim persönlichen Kennenlernen erschöpft und über ihre Arbeitssituation frustriert. Die Aussagen von Frau Meier über die Integrationskinder sowie ihr Wunsch die Klasse abgeben zu können, lässt in der Beobachterin ein Gefühl von Traurigkeit entstehen, welches sie in Verbindung mit den 'ungewollten' Kindern bringt. Die Beobachterin beschreibt auch, dass dieses Gefühl so unangenehm war, dass sie versucht hat das Gespräch auf ein anderes neutrales Thema zu lenken.*

Sie sagte mit einem resignierten Ausdruck und in Gedanken versunken: „ Ich will die Klasse auch gar nicht! Ich habe schon öfters versucht die Klasse herzugeben, aber jetzt bin ich immer noch da!“ *Diese Aussagen von Frau Meier erschrecken mich ziemlich. Es fühlte sich traurig für mich an, dass die Kinder dieser Klasse von ihrer eigenen Klassenlehrerin „nicht gewollt“ waren. Ich überlegte auch, dass sie diese ja auch erst seit 3 Monaten betreute. Gleichzeitig sah ich, dass Frau Meier über die Situation frustriert war. Ich fragte sie, wie viele Kinder als Integrationskinder eingestuft waren, um das Gespräch zu entspannen und weiterzuführen. Sie antwortete, 4. (2KP, Z 71-79)*

Frau Berger wendet sich vor allem, vermutlich aufgrund ihrer Ausbildung zur Sonderschullehrerin und in der Rolle der integrativen Zweitlehrerin in der 1A, intensiv den Integrations-

kindern zu und unterstützt diese im Unterricht. In den Unterrichtsstunden sitzt sie oftmals in der Nähe der letzten Reihe und hilft vor allem Daniel (Bub mit Verdacht auf Autismus) sehr viel. Sie spricht dabei in einem ruhigen und geduldigen Tonfall. Sie gibt Daniel einfache Anweisungen und wiederholt diese mehrmals, wenn Daniel bspw. darauf anfangs nicht reagiert. Auch gibt sie ihm Hilfestellungen, indem sie bspw. Daniel ein Schreibwerkzeug oder den benötigten Klebstoff in die Hand gibt. Reagiert Daniel auf ihre Anweisungen dennoch nicht, verfährt Frau Berger in derselben ruhigen Art fort (zunächst mittels Ansprechen und anschließend mit einer Hilfestellung). Als zu Beginn einer beobachteten Unterrichtsstunde Daniel den Lehrerinnen etwas zeigen möchte, wendet er sich mehr Frau Berger als Frau Meier zu. Auch ist es Frau Berger, die auf Daniels Ansprache reagiert und sich ihm zuwendet.

*Die Beobachterinnen haben aufgrund ihrer beobachteten Interaktionen mit den Schülern und Frau Bergers Erzählungen über die Klasse nicht den Eindruck, dass bspw. jenes Verhalten von Daniel sowie die zum Teil erforderliche intensive Betreuung der Integrationsschüler eine besondere Belastung für Frau Berger darstellen. Gegensätzlich zu Frau Meiers Berichten beschreibt Frau Berger die Schüler der 1A auch im Vergleich mit vergangenen Klassen als einfach, brav und angenehm.*

Bevor die Stunde noch richtig begonnen hat, geht der autistische Bub zu den beiden Lehrerinnen, die gemeinsam in der Nähe vom Schreibtisch von Frau Meier stehen und was besprechen dürften, nach vor und fragt sie was (er zeigt ihnen dabei sein Heft). Er wendet sich beim Fragen eher Frau Berger zu. Frau Berger bückt sich zu Daniel und wendet sich seinem Anliegen zu. (2P, Z 109-113)

Frau Berger hält sich eher im Bereich von Daniel auf, der in der letzten Reihe, sehr abseits von den anderen Kindern sitzt. Sowohl rechts als auch links von ihm sind beide Plätze frei. (2P, Z 317ff)

Der zweite Bub in der letzten Reihe, neben dem ich am nächsten sitze, hat als einziger der Klasse nicht auf die Aufforderung reagiert. Frau Berger fordert den Buben nun persönlich wiederholt auf, den Zettel einzukleben. Der Bub reagiert weder mit einer Handlung noch mit einem Gesichtsausdruck. Sein Blick ist in die Ferne gerichtet. Frau Berger hockt sich neben ihn, gibt ihm seinen Kleber in die Hand, schlägt das Heft auf und sagt noch einmal in ruhigem Ton, dass er den Zettel einkleben solle. Jetzt macht der Bub es. Dann dreht sich Frau Berger zu mir um und erklärt mir, dass es bei dem Buben einen Verdacht auf Autismus gäbe und er schon getestet worden sei. (1P, Z 105-113)

Am Ende der beobachteten Unterrichtsstunde in der 2B erzählt die Klassenlehrerin Frau Kurz von einer ehemaligen Klasse, in der sie vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehabt habe und dennoch nicht als Integrationsklasse eingestuft worden sei. Demnach sei ihr auch kein zweiter Lehrer zur Verfügung gestellt worden. Die Lehrerin berichtet, dass sie die Arbeit mit dieser Klasse als sehr anstrengend erlebt habe. Auf die Verwunderung der Beobachterin, dass es nicht in jedem Jahrgang eine Integrationsklasse gäbe, spricht Frau Kurz die Problematik an, dass zu wenige Lehrer bereit seien, eine Integrationsklasse zu übernehmen. Eine Ursache dafür sieht sie darin, dass viele Lehrer Bedenken vor der Zusammenarbeit

mit einer zweiten Klassenlehrerin haben. Nach den Aussagen von Frau Kurz hat es bei der Teamarbeit zwischen den Lehrern in Integrationsklassen schon öfters größere Schwierigkeiten gegeben, u.a. deswegen, weil Lehrer die Liebe ihrer Schüler nicht teilen wollen.

Ich frage Frau Kurz, ob die Klasse als Integrationsklasse geführt werde, weil ich nur 14 Kinder zählen konnte. Sie verneint dies... Sie erzählt, dass sie einmal vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse hatte, trotzdem nicht als Integrationsklasse eingestuft worden sei und daher auch keine zweite Lehrerin zu Hilfe hatte, welches sehr anstrengend für sie war. Sie fügt hinzu, dass es momentan zwei Integrationsklassen an der Schule gäbe. Ich erwähne, dass wir schon in der 1A (eine Integrationsklasse) waren und es meine Kollegin und mich gewundert habe, dass es nicht in jedem Jahrgang eine Integrationsklasse gäbe. Frau Kurz erwidert, dass das Problem ist, dass sich erst einmal eine Lehrerin dafür bereit erklären müsse. Sie fügt hinzu, dass es auch nicht so einfach sei mit einer zweiten Lehrerin zusammen zu arbeiten. Es bestätigt sich ihr immer wieder, dass es da große Probleme geben könne. „Kinder lieben ja ihre Lehrerin, aber wenn sie zwei Lehrerinnen haben, suchen sie sich dann meist eine aus...“ (5P, Z 225-237)

Die Lehrerin Frau Kurz berichtet der Beobachterin ebenso über die Herausforderungen in ihrer Arbeit, die aufgrund des hohen Migrationsanteiles in ihrer Schule entstehen. Über die Arbeit mit den Schülern in ihrer Klasse ist Frau Kurz relativ zufrieden, ob wohl sie viele fremdsprachige Kinder bzw. kein österreichisches Kind in ihrer Klasse habe. Die Zusammenarbeit mit ihren Eltern, die oftmals weder Deutsch noch Englisch ausreichend sprechen, wird jedoch von ihr in diesem Zusammenhang als besonders problematisch beschrieben. Verständigungsprobleme treten laut der Lehrerin schon bei einfachen schriftlichen Mitteilungen auf, welche die Eltern nicht verstehen können.

Frau Kurz lehnt sich neben mich an die Wand und beginnt über ihre Klasse zu erzählen: Sie meint, dass es in der Klasse mittlerweile eigentlich eh ganz gut funktioniere, wenn man bedenkt, dass sie einen Migrantenanteil von 100 % habe. Sie deutet auf das Mädchen mit der Schmetterlingshaarspange und erzählt, dass diese erst kürzlich in der Klasse sei. Ihre Eltern seien aus Spanien hergekommen, und sie wundert sich, dass die Mutter nicht nur kein Deutsch, sondern auch kein Englisch spräche. Überhaupt ist die Situation mit den Eltern sehr schwierig, da diese alles unterschreiben und sogar bezahlen, ohne zu wissen, worum es sich handle. Frau Kurz erzählt eine Geschichte von einem Kind, dass fast ohne das Wissen seiner Familie auf Schullandwoche gefahren sei... (5P, Z 216-224)

In der Klasse 1A kann am Morgen in der Ankunftssituation eine Szene zwischen der Klassenlehrerin Frau Meier und einer Mutter beobachtet werden, die wie von Frau Kurz berichtet, nur wenig Deutschkenntnisse aufweise. Die Mutter entschuldigt sich bei der Lehrerin, den Elternsprechtag versäumt zu haben. Frau Meier macht die Mutter in dem Gespräch aufmerksam, dass sie mit ihrem Sohn lesen üben solle. Die Mutter sichert ihr dies sofort zu. *Die Beobachterin stellt sich in der Situation die Frage, wie die Mutter diesen Auftrag von der Lehrerin erfüllen könne, wenn sie selbst kaum Deutsch spräche. Auch wundert sie die sofortige Zusage von der Mutter.*

Eine Mutter mit ihrem Bub betritt die Klasse. Die Mutter eilt auf Frau Meier zu und sagt zu ihr in gebrochenen Deutsch und mit lauter, leidender Stimme, dass es ihr sehr leid tue gestern (zum Elternsprechtag) nicht gekommen zu sein. Sie habe verschlafen. Frau Meier meint gelassen: „ Er lernt



eh recht fleißig, ... nur ein bisschen schlimm sei er halt.“ Die Mutter lacht und erwidert, dass sie das auch wüsste. Frau Meier fügt hinzu, dass die Mutter mit dem Buben aber viel lesen üben müsse. Diese nickt eifrig und verlässt scheinbar erleichtert das Klassenzimmer. *Ich überlege, ob die Mutter mit ihren mangelnden Deutschkenntnissen ihrem Sohn überhaupt beim Lesen helfen könne.* (1P, Z 77-84)

In der 1A kann aufgrund der Beobachtungen vermutet werden, dass wie in der 2B einige Kinder einen Migrationshintergrund hätten bzw. eine andere Muttersprache sprächen. Viele Kinder, die während des beobachteten Unterrichts zu Wort kommen, sprechen mit starkem Akzent in sehr einfachen, grammatikalisch fehlerhaften Sätzen und suchen oftmals nach den richtigen deutschen Wörtern.

Als ein Bub mit schwarzem Haar im Unterricht trotz Ermahnungen mehrmals die Antwort hinausruft, schreit plötzlich Frau Meier mit sehr lauter Stimme den Buben an. In gleicher Lautstärke gibt sie ihm die Anweisung, sich in den hinteren seitlichen Bereich der Klasse zu stellen. Der Bub folgt sogleich der Anweisung und zeigt dabei kaum eine emotionale Reaktion. *Die Beobachterin ist selbst über die lautstarke Reaktion von Frau Meier sehr erschrocken, auch weil sie anfangs über den Grund nicht Bescheid wisse. Sie empfindet ein Gefühl von Scham und wendet den Blick sowohl vom Kind wie auch von der Lehrerin ab.* Als der Bub einige Zeit später Frau Meier seine fertiggestellte Aufgabe zeigt, dreht sich die Lehrerin zu der Beobachterin um und erklärt ihr, dass muslimische Kinder wie dieser Bub eine sehr strenge Erziehung im Elternhaus erfahren und daher auch im Unterricht nur dann die Lehrerin respektieren, wenn diese in ähnlicher Strenge bzw. Lautstärke mit ihnen spreche.

Plötzlich schreit Frau Meier den Namen eines Buben. *Ich erschrecke im ersten Moment und weiß nicht, was passiert sei. Es klingt so, als hätte der Bub etwas sehr schlimmes getan, über das die Lehrerin sehr verärgert war. Ich schäme mich dafür diese laute Rüge der Lehrerin „zu belauschen“ und versuche weder das Kind noch die Lehrerin direkt anzuschauen.* Ich höre heraus, dass der Bub mehrmals das Ergebnis „verraten“ habe. Deswegen muss er sich in die Ecke zu den Matratzen stellen und darf das Spiel nicht weiter machen. Der Bub befolgt die Anweisung sofort, ohne zu widersprechen, fast routiniert. Er zeigt kaum eine emotionale Reaktion auf die lautstarke Predigt. (1P, Z 147-155)

Die Lehrerin, die sich in meiner Nähe auf einen leeren Tisch gesetzt hat, sagt mit einem Lächeln: „Ja, ja, du bist mein Kasper!“ Und dann mit ernsterer Stimme zu mir gedreht: „Das sind die muslimischen Kinder. Diese werden so streng erzogen, dass, wenn man freundlich zu ihnen spricht, sie dies als Schwäche empfinden. Da muss man dann immer so laut werden.“ (1P, Z 158-162)

Bei der Weihnachtsfeier in der 1A nimmt ein türkisches Mädchen nicht teil. Frau Meier erkundigt sich bei dem Mädchen nach dem Grund des Fernbleibens und drückt dem Mädchen gegenüber ihr Bedauern deswegen aus. Die Lehrerin Frau Berger sieht den Grund in dem anderen kulturellen Hintergrund des Mädchens, welches sie auch gegenüber Frau Meier ausdrückt.

Anschließend fragt sie ein türkisches Mädchen, wo sie denn gestern war und warum sie nicht beim Weihnachtssingen war? Das ist sehr schade, dass sie nicht da war. „Diese haben halt eine andere

Tradition, was das betrifft“, meint Frau Berger. (2P, Z 93-96)

## **9 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse - Angst und Abwehr in einer Wiener Volksschule**

Anhand der Reflexion der Beobachtungsprotokolle in einer Forschergruppe haben sich für die Beobachterinnen gewisse Muster in der beobachteten Volksschule verdichtet, andere sind wiederum in den Hintergrund gerückt. In Anlehnung an das zuvor dargestellte Beobachtungsmaterial sollen im folgenden Kapitel jene Muster in der beobachteten Volksschule dargestellt werden, die zum Beantworten der Forschungsfrage, *Wie gehen pädagogische Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, mit ihren aufgabenbezogenen Ängsten um?*, von Bedeutung sein können. Die Autorinnen ziehen hierfür jeden einzelnen Themenschwerpunkt aus dem Beobachtungsmaterial (8.1.-8.7.) nochmals heran und interpretieren und diskutieren diesen im Hinblick auf die Forschungsfrage. Hierbei soll explizit erwähnt werden, dass es sich bei folgenden Forschungsergebnissen um *eine* mögliche Form von Interpretation des Beobachtungsmaterials handle, welche Überlegungen zu möglichen Ängsten und Abwehrmechanismen der Mitarbeiter der Volksschule enthält.

In Anlehnung an die sieben Themenschwerpunkte des achten Kapitels und im Hinblick auf ihre Relevanz für Ängste und Abwehrmechanismen bei den Mitarbeitern der Volksschule gliedert sich auch das nachfolgende Kapitel in folgende sieben Unterkapitel: Angst und Abwehr im Verlauf der Fallanalyse (9.1.), Angst und Abwehr in der räumlichen und zeitlichen Struktur der Schule (9.2.), Angst und Abwehr bei der stellvertretenden Direktorin (9.3.), Angst und Abwehr im Lehrerkollegium (9.4.), Angst und Abwehr aufgrund der Arbeitssituation der Zusatzkräfte (9.5.), Angst und Abwehr im Umgang der Lehrer mit ihren Schülern (9.6.), Angst und Abwehr hinsichtlich Integration und Migration (9.7.).

### **9.1 Angst und Abwehr im Verlauf der Fallstudie**

#### **9.1.1 Widersprüche im Verhalten von Frau Meier gegenüber den Forscherinnen**

- *ad.) Erstkontakt*

Das freundliche, offene Auftreten und die außerordentliche Redebereitschaft von Frau Meier sowohl beim telefonischen Erstgespräch als auch beim anschließendem persönlichem Kennenlernen, *lässt bei den Beobachterinnen zunächst verwirrende und überraschende Gefühle entstehen, da ihre Forschungsfrage einem eher ‚heikleren‘ Thema nachgehe.*

Gleich der erste Versuch, Frau Meier telefonisch zu erreichen, glückte, und die Begrüßung war äußerst *freundlich* und *herzlich*. *Da Frau Meier bereits vorab durch unsere Kollegin über unser Forschungsvorhaben informiert wurde*, wusste sie Bescheid, als ich sagte, dass wir im Rahmen unserer Diplomarbeit anriefen. (1KP, Z 13-16)

Frau Meier schien uns bereits vor der Klasse zu erwarten und begrüßte uns herzlich, wenn auch ein bisschen gestresst oder nervös. ... Es folgte ein kurzes Gespräch über unser Studium und unser Vorhaben. Frau Meier schien sehr daran interessiert zu sein. (2 KP, Z 21-28)

Frau Meiers offenes und fast schon ‚dankbares‘ Entgegenkommen und ihre detaillierten und zum Teil sehr persönlichen Erzählungen u.a. über die Schüler und ihre beruflichen Belastungen können darauf hinweisen, dass Frau Meier hoffe, in den Beobachterinnen jemanden zu finden, mit dem sie über ihre schwierige Arbeitssituation reden könne. In den Beobachterinnen könnte sie eine mögliche Form von *Container*<sup>29</sup> finden, in den sie ihre bedrohlichen Gefühle, Ängste und eventuellen Unsicherheiten durch die Anwesenheit und das Zuhören der Beobachterinnen abladen und sich von jenen Affekten befreien könne. Diese Annahme kann wiederum ein Hinweis auf unverarbeitete, konfliktbeladene Gefühle von Frau Meier in Bezug auf ihre Klasse 1A und auf fehlende Möglichkeiten des Containments innerhalb der Schule sein.

Die zunächst unkomplizierte Forschungszusage von der Kontaktperson Frau Meier wird im Verlauf der Beobachtungen von ihrem vergesslichen Verhalten gegenüber den Beobachterinnen und ihren ausgemachten Beobachtungseinheiten überlagert.

- *ad.) vergessliches Verhalten von Frau Meier*

Das aus den Beobachtungen hervorgehende wiederholte vergessliche Verhalten von Frau Meier steht für die Beobachterinnen im Widerspruch mit dem anfänglichen offenen, freundlichen Erstkontakt. Ihr Vergessen kann u.a. auf Desinteresse oder mangelnde Teilnahmebereitschaft an dem Projekt zurückgeführt werden. In der Forschergruppe kommt mehrmals die Frage auf: „*Ist so viel Vergessen überhaupt möglich?*“

Frau Meier begrüßt mich mit einem „Ah, das hab ich ja total vergessen, dass Sie heute zum Beobachten kommen, aber kein Problem, kommen Sie einfach rein. Wir haben heute aber Turnen, passt das für sie?“ (2P, Z 52ff)

Es entsteht bei den Beobachterinnen die Annahme, dass das vergessliche Verhalten von Frau Meier eine Form von Abwehr gegenüber den Beobachtungssituationen bzw. –einheiten darstellen könnte. Frau Meier könnte die Beobachtungen womöglich mit Gefühlen von Stress und Überforderung verbinden und sich ihrer Aufgaben in der ‚neuen‘ Rolle als Kontaktperson unsicher sein. Solche Unsicherheiten in der Rolle als Kontaktperson könnten der Grund für Frau Meiers immer wieder auftretende Fragen sein, ob sie nicht etwas für die Beobachtung vorbereiten hätte sollen.

Frau Meier fragt mich fast etwas schuld bewusst, ob sie jetzt eh nicht etwas Spezielles für uns

---

<sup>29</sup> Siehe 4.2.1. Container-Modell nach Bion (1970).

vorbereiten hätte sollen (1P, Z 32f)

Frau Meier könnte gegenüber den Beobachterinnen diese unsicheren Gefühle der Verantwortung verdrängen, indem sie die Beobachtungseinheiten scheinbar vergisst, um sich mit dem vermuteten Stress und den Gefühlen der Überforderung in Zusammenhang mit den Organisationsbeobachtungen erst gar nicht auseinandersetzen zu müssen. Die ausgemachten Beobachtungseinheiten könnten so ins Unbewusste von Frau Meier verschoben werden, wodurch sie sich bewusst nicht mehr mit den bedrohlichen Anteilen der Beobachtungen auseinandersetzen müsse. Frau Meiers Vergessen kann daher als ein unbewusster Prozess der Verdrängung interpretiert werden. Jene Gefühle von Unsicherheit und Unwohlbefinden, die bei den Beobachterinnen in den Situationen entstehen, in denen Frau Meier auf sie vergisst, können auf eine Übertragung von den unsicheren Gefühlen von Frau Meier auf die Beobachterinnen hinweisen.

#### 9.1.2 Bedenken bei den Organisationsbeobachtungen außerhalb der Klasse von Frau Meier (1A)

Frau Meiers Bedenken in Bezug auf Beobachtungsplätze außerhalb ihrer Klasse, lassen darauf vermuten, dass die anderen Kollegen bzw. Mitarbeiter der Volksschule über das Forschungsprojekt der Beobachterinnen vorab nicht informiert worden seien. Diese Annahme bestätigt sich beim ersten persönlichen Kennenlernen von Frau Berger, die Kollegin von Frau Meier, als diese sagt, dass sie im Zusammenhang mit dem Beobachtungsvorhaben keine Informationen erhalten habe.

*Ich bemerke wie Frau Berger mich mit höflichem, aber auch distanzierendem, prüfendem Blick beobachtet. Mir ist es unangenehm mit ihr alleine in der Klasse zu sein. ...Ich merke, dass ich nicht genau weiß, wie ich mich Frau Berger gegenüber verhalten solle. Da ich nicht weiß, welche Vorinformationen sie über mich und unser Forschungsvorhaben habe. ...Frau Berger spricht weiter, dass eine Integrationsklasse natürlich auch eigene Anforderungen mit sich bringt. Ich versichere ihr, dass das für unser Forschungsvorhaben kein Problem darstelle, da Integrationsklassen ja auch Teil von Bildungseinrichtungen seien. Ich füge hinzu, dass sie aber darüber sicher schon von Frau Meier gehört habe. Frau Berger entgegnet energisch, dass sie gar nichts wisse. Ich bin darüber sehr überrascht und kurz auch ein bisschen verunsichert. (1P, Z 38-53)*

Dass Frau Meier ihre Kollegin vorab nicht über den Beobachtungstermin in ihrer Klasse informiert hat, könnte auf ihr Bedürfnis auf Aufmerksamkeit und auf die mögliche zugrunde liegende *Angst vor fehlender Anerkennung* (siehe 5.2.3.) bzw. dem 'nicht gesehen zu werden' hinweisen. Durch die Rolle als Kontaktperson der Beobachterin erhält sie von den Beobachterinnen ein gewisse Anerkennung und Macht. Auch schafft es Frau Meier konfliktbeladenen Konfrontationen, die sich im Zusammenhang mit der Informationsweitergabe an ihre Kollegen entstehen könnten, aus dem Weg zu gehen, indem sie bspw. die Integrationslehrerin oder Zusatzkräfte vorab erst gar nicht informiere. Als Folgereaktion wird die Bitte der Forscherin-

nen, an anderen Plätzen zu beobachten, die außerhalb der Klasse von Frau Meier sein sollten, nur widerwillig und mühselig von Frau Meier erfüllt.

Über meine Bitte, die letzte Beobachtungseinheit in der Direktion durchzuführen, wirkt sie [Frau Meier] jedoch überfordert. Sie meint, sie wisse nicht, ob das ginge. Da es vermutlich schwierig zu organisieren sei, weil die Gabi (die stellvertretende Direktorin) „so viel um die Ohren hat“, selber viel in der Klasse stehe und wenig Zeit für Direktionsarbeiten habe, daher auch nur selten in der Direktion anzutreffen sei. Sie könne es mir daher auch nicht versprechen, ob das ginge. *Ich habe das Gefühl, dass Frau Meier diese Bitte nicht recht ist, bzw. ihr die Frage gegenüber Gabi unangenehm wäre... ich [beschließe] unsere zweite Wahl für die letzte Beobachtungseinheit, eine Unterrichtsstunde in einer anderen Klasse mit einer anderen Klassenlehrerin zu beobachten, vorzuschlagen.* Auf diese Bitte reagiert Frau Meier sehr positiv gestimmt und meint, dass sie glaube, dies wäre viel einfacher zu organisieren. Sie müsse zuerst mit einigen Kolleginnen reden, denkt aber, dass es kein Problem sein würde. (5P, Z 6-19)

Die aufkommenden unsicheren Gefühle bei den Beobachterinnen an jenen Beobachtungsplätzen können auf eine Übertragung der Unsicherheiten und der Schwierigkeiten von der Abgabe der Verantwortung für andere Beobachtungsplätze von Frau Meier schließen lassen. Die mögliche Angst von Frau Meier vor dem Kontrollverlust und, dass etwas passieren könnte, wofür sie die Verantwortung trage, kann sich auf die Beobachterinnen übertragen.

Gleichzeitig können ihre beunruhigend-negativen Kommentare über andere Personen, *welche die Forscherinnen in ihren Beobachtungen nicht bestätigen können*, darauf hinweisen, dass Frau Meier ihre eigenen bedrohlichen Aspekte und Unsicherheiten auf andere Personen wie bspw. den Schulwart oder Gabi projiziert, wodurch es in Anlehnung an Kinzel (2002, 194) zu einer Sündenbockbildung kommen könne. Mittels Projektion ihrer bedrohlichen Gefühle auf andere Personen, muss sie sich selbst nicht mehr mit ihren Ängsten und Schwächen auseinandersetzen.

Da die Beobachterinnen es verabsäumt haben, ihr Forschungsprojekt vorab bei der stellvertretenden Direktorin vorzustellen und sie Gabi erst bei der dritten Beobachtungseinheit persönlich kennenlernen, könnte es zu jenem distanzierten Verhältnis zwischen der stellvertretenden Direktorin und den Beobachterinnen gekommen sein. Gabi verhält sich bspw. in jener Situation, als die Beobachterin sie nach der Möglichkeit in der Direktion eine Beobachtung durchzuführen fragen möchte, indem sie die Beobachterin nicht direkt ansieht, mit anderen Personen oder am Telefon spricht und zuletzt den Raum verlässt, bevor sie die Beobachterin ansprechen kann.

Von meinem Beobachtungsplatz sehe ich aber durch die offene Türe Gabi die stellvr. Direkt. an ihrem Tisch sitzen. Immer wieder schaut sie kurz zu mir und dann wieder weg. *Ich frage mich, ob sie sich vielleicht beobachtet fühlt von mir, bzw., ob sie über den Grund meiner Anwesenheit nachdenke.* (3P, Z 132-136)

Das Verhalten von Gabi bei der Anwesenheit der Beobachterin in der Direktion kann darauf hinweisen, dass Gabi den Kontakt mit der Beobachterin bzw. die Konfrontation mit dem An-

liegen der Beobachterin meiden möchte. Der Grund ihrer Reaktion kann darin liegen, dass sie in der Kontaktaufnahme durch die Beobachterin befürchtet, mit unangenehmen, als bedrohlich erlebten Fragen oder Situationen konfrontiert zu werden (*Konfliktängste*). So könnte bspw. Gabi in einem Gespräch mit den Beobachterinnen Schwierigkeiten haben, alle Fragen hinsichtlich der Schule zu beantworten, da sie selbst erst seit kurzem in der Position der Direktorin ist. Ängste vor unzureichender Kompetenz oder mangelnder Ankerkennung von den Beobachterinnen könnten daher bei Gabi beim Aufeinandertreffen mit den Forscherinnen entstehen (*Anerkennungs- und Kompetenzängste*).

## **9.2 Angst und Abwehr in der räumlichen und zeitlichen Struktur der Schule**

### 9.2.1 Unsichere Gefühle der Beobachterinnen in dem Schulgebäude

Beim ersten Besuch der beobachteten Volksschule stehen die Beobachterinnen vor einem verschlossenen Gittertor, das den Zugang zum Haupteingang versperrt. Der unscheinbare Hintereingang und der daran anschließende schmale Gang mit wenig Beleuchtung und kahlen Wänden, sowie das Fehlen von einem angeschriebenen Schulnamen oder einer dekorativen Gestaltung des Eingangsbereiches, bspw. durch ausgestellte Kinderzeichnungen, *vermitteln den Beobachterinnen anfänglich nicht das Gefühl, in einer Schule zu sein*. Neben den ersten Hindernissen einen Zugang zum Schulgebäude zu bekommen, haben die Beobachterinnen im Zuge ihrer ersten Beobachtungseinheit auch Schwierigkeiten die Klasse der 1A zu finden. Die Klasse wird auf den zwei Informationstafeln in der Aula in zwei unterschiedlichen Stockwerken angezeigt. *Der angegebene und der reale Ort der Klasse, die nicht übereinstimmen, verwirrt und ängstigt die Beobachterinnen, die gesuchte Klasse nicht rechtzeitig finden zu können. Ebenfalls die zum Teil jugendlich aussehenden Schüler in einer zunächst angenommenen ‚reinen‘ Volksschule, aufgrund der zu Beginn nicht erhaltenen Informationen über die externen Hauptschulklassen in dem Schulgebäude, irritieren die Beobachterinnen. Die Beobachterinnen haben insgesamt im Zuge ihrer Beobachtungen Schwierigkeiten, ein klares Bild von der räumlichen Struktur der Schule zu bekommen. Die strukturelle Ordnung in dem Gebäude ist für sie als schulexterne Personen wenig transparent.*

Der verschlossene Haupteingang sowie die zum Teil fehlenden oder widersprüchlichen Informationsangaben der Schulräume können, darauf hinweisen, dass die Schulstruktur zur Zeit des Forschungsprojektes nicht primär auf die Bedürfnisse von schulexternen Personen ausgerichtet sei. Die falschen Ortsangaben auf den Tafeln lassen vermuten, dass diese im Schuljahr 2011/12 nicht aktualisiert worden seien. *In der Forschergruppe entsteht in diesem Zusammenhang auch der Eindruck, nicht eingeladen zu sein bzw. dass die Schule und ihre Lehrer*

*möglicherweise nicht gefunden werden wollen.* Dass der Zugang zum Schulgebäude und zu den Klassen für externe Personen erschwerend ist, kann bedeuten, dass die Mitarbeiter der Volksschule den Kontakt mit dieser Personengruppe in der Schule vermeiden wollen. Dadurch können sie Meinungsverschiedenheiten, Konflikte und bedrohliche Gefühle, die in der Konfrontation zwischen ihnen und den externen Personengruppen entstehen könnten, aus dem Weg gehen und somit der *Angst vor Konflikten* entgegen wirken.

Jene ersten Eindrücke und anschließenden Beobachtungen von dem Schulgebäude werden von der Forschergruppe mit zwei anderen im Beobachtungsmaterial dargestellten Themenschwerpunkten in Zusammenhang gebracht: mit der derzeitigen stellvertretenden Leitung der Schule (8.3.) sowie mit dem 'Einzelkämpferdasein' der Lehrer (8.4.).

Das Fehlen von Informationen bzw. die veralteten Angaben zu der Organisation bzw. Struktur der Schule, die externen Personen wie bspw. neuen Eltern Orientierung geben und Transparenz schaffen könnten, und die anfänglich fehlende dekorative Gestaltung des Eingangsbereich, die den Schulbesuchern ein einladendes Gefühl vermitteln könnte sowie die Baufälligkeit der Wände innerhalb des Gebäudes, können als Folge dafür interpretiert werden, dass es zur Zeit des Forschungsprojektes an einer Person mangelt, die sich für jene Angelegenheiten verantwortlich fühle bzw. die Aufgabe übernehme, dass diese ausgeführt würden.

In der Mitte von beiden Toiletten hängt eine Informationstafel mit allen Räumen der Schule, die mir schon bei meiner ersten Beobachtung aufgefallen ist. Ich suche auf der Informationstafel ein zweites Mal nach der Klasse von Frau Meier und wieder sehe ich, dass diese im 3. Stock eingeschrieben ist (obwohl sie sich im ersten Stock befindet). Links von der Tafel hängt ein weiterer Wegweiser mit den richtigen Stockwerken. Dieser ist mir das letzte Mal noch nicht aufgefallen. *Mich verwundert es, dass es zwei Informationstafeln bzw. Wegweiser gibt und ich denke mir, dass dies ja mehr verwirrt als weiterhilft und somit den eigentlich Zweck verfehlt.* (4P, Z 57-64)

Am Gang: An den Wänden fehlt bzw. löst sich teilweise der ‚Putz‘ oder es handelt sich um Stellen, die bereits verputzt wurden und noch korrigiert bzw. übermalt werden müssen. (4P, Z 109ff)

In der Annahme der Beobachterinnen, dass der Direktor für die Gestaltung der Schule und die Kommunikation mit schulexternen Personengruppen der Hauptverantwortliche ist, kann in diesem Zusammenhang auf die Ausnahmesituation der Schule hingewiesen werden. Zur Zeit des Forschungsprojektes ist der Posten des Direktors nur mit einer stellvertretenden Leitung besetzt, da der Direktor in Pension gegangen ist (siehe 8.3.). Die Beobachtungen und Berichte über die besondere Situation der Leitung und den Umgang im Lehrerkollegium (8.4.) in der Schule könnten in einem Zusammenhang mit den Beobachtungen der räumlichen Gegebenheiten im Schulgebäude stehen. Aufgrund der zusätzlichen Lehrerarbeit sowie der geringen Erfahrung hinsichtlich der Aufgaben eines Direktors, könnte die stellvertretende Direktorin Gabi Schwierigkeiten haben alle anfälligen organisatorischen Aufgaben zu überblicken und



zu erfüllen. Ebenfalls könnte ihre bisherige Rolle als langjährige Kollegin der stellvertretenden Direktorin Schwierigkeiten bereiten, den Lehren oder dem Schulwart Aufträge zu erteilen, bspw. die Informationstafeln zu erneuern oder die Aula zu dekorieren, und ihre Ausführung zu gewährleisten. Gabi könnte es vermeiden, ihre Mitarbeiter anzuleiten, um Auseinandersetzungen bzw. Kritik an ihrer Person zu vermeiden, die zwischen einer Leitung und den Mitarbeitern aufkommen können.

Ebenfalls die unterschiedliche Gestaltung der Klassenräume und der Gänge sowie die unterschiedlich gut renovierten Klassenräume, können in Verbindung mit dem innerschulischen Geschehen und Miteinander der Lehrer interpretiert werden. Bei den Beobachterinnen entsteht der Eindruck, als ob jede Lehrerin sich um ihren Klassenraum kümmere. Alles, was jedoch darüber hinausgeht, scheint nicht in ihrer Verantwortung zu liegen. Das uneinheitliche Bild von den Räumen der Schule kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass die Lehrer sich über jene Angelegenheiten wie bspw. die Raumgestaltung wenig absprechen, sondern unabhängig voneinander agieren und diese nach ihren Vorstellungen gestalten. Die Selbstbezeichnung als 'Einzelkämpfer' könnte implizieren, dass die Lehrer an dieser Schule Konfrontationen im Kollegium und diesbezügliche Herausforderungen wie bspw. Meinungsverschiedenheiten vermeiden, die eventuell durch die gemeinsame Arbeit an einer Schulgestaltung aufkommen. Dadurch können sie jener belastenden Situationen weitgehend aus dem Weg gehen, die Ängste und andere bedrohliche Gefühle hervorrufen.

#### 9.2.2 Das Lehrerzimmer - Räumliche Distanz als eine Form der Angstvermeidung?

Das Lehrerzimmer der Volksschule wird im Zuge der Beobachtungen von den Klassenlehrern selbst für bspw. Vor- und Nachbereitungsarbeiten oder Gespräche mit ihren Kollegen wenig bis gar nicht benützt, da diese die meiste Zeit in ihren Klassen verbringen und nach Unterrichtschluss zumeist das Schulgebäude zügig verlassen. Dieses Verhaltensmuster wird von einer Lehrerin selbst gegenüber den Beobachterinnen angesprochen, indem sie betont, dass sich im Lehrerzimmer kaum Lehrer aufhalten. In einer Beobachtungseinheit im Lehrerzimmer übernimmt der Raum stattdessen eine andere Funktion ein: Der Raum wird während des Vormittages als Vorbereitungsraum für Studenten, als Warteraum für Besucher (in diesem Fall Polizisten) sowie als Unterrichtsraum für den Muttersprachenunterricht gebraucht.

Im Raum herrscht ein reges Treiben, das jedoch nicht von Lehrern her stammt, sondern von „den Studenten“ (angehende Volksschullehrerinnen), wie Frau Meier sie genannt hat. Lehrer ist kein einziger in dem Klassenzimmer, nur die stellv. Direktorin ist durch die offene Türe in der Kanzlei zu sehen. (3P, Z 83-86)

„Am Mittwoch ist halt immer der M., der Muttersprachenlehrer, im Lehrerzimmer. Da geht's stets recht laut zu!“ (3P, Z 52f)

Das 'Lehrerzimmer ohne Lehrer' lässt die Beobachterinnen zu einem darauf schließen, dass die zeitliche Schulstruktur (kurze Pausen) und die Aufsichtspflicht in den Klassen (ab 7.45 bis Unterrichtsschluss inkl. Pausen) Lehrern vormittags kaum Möglichkeiten bietet, das Lehrerzimmer zu benutzen. Die Lehrer halten sich nach Schulschluss kaum im Lehrerzimmer auf und erledigen stattdessen ihre freie, organisierbare Arbeit vermutlich primär zu Hause. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie auch von sich aus diesen Raum meiden. Insgesamt werden daher sowohl durch die zeitliche Schulstruktur wie auch durch das Lehrerverhalten längere Aufenthalte im Lehrerzimmer und diesbezügliche in Verbindung stehende mögliche Kontakte zwischen Lehrerkollegen vermieden.

Das ‚lehrerfreie‘ Lehrerzimmer wird von den Forscherinnen ebenso als Ausdruck des Einzelkämpferdaseins und des wenigen Miteinanders der Lehrer (8.4.) verstanden. Es kann ein Spiegel dafür sein, dass die Lehrer in dieser Schule ihre Anonymität aufrechterhalten wollen bzw. aufgrund ihrer Aufsichtspflicht vorwiegend räumlich isoliert von den anderen Klassenlehrern arbeiten müssen und dadurch anonym bleiben. Sie meiden einen Raum, in dem sowohl ein persönlicher kommunikativer Austausch wie auch eine gemeinsame Erholung und Pausengestaltung mit anderen Lehrer-Kollegen möglich wäre. Das Fernhalten vom Lehrerzimmer könnte eine Möglichkeit darstellen, ihre eigenen Probleme und Sorgen von ihren Kollegen und sich selbst fern zu halten. Wenn es zu keinem Zusammentreffen mit ihren Kollegen im Lehrerzimmer kommt, verringern sie das Risiko, Schwäche und Blöße im Lehrerkollegium zu zeigen, sowie mit jenen bedrohlichen Inhalten konfrontiert zu werden (bspw. *Kompetenz- und Anerkennungsängste*). Durch die Aufenthalte in ihren Klassenzimmern können sich die Lehrer möglicherweise in einem geschützten, distanzierten Raum bewegen, in dem sie sich nicht mit den Problemen und Sichtweisen ihrer Kollegen konfrontieren müssen. Die Angst vor Konflikten und Auseinandersetzungen mit ihren Kollegen können Lehrer so verringern (*Konfliktängste*).

Die *räumliche Isolation* der Lehrer durch getrennte Klassenzimmer und Nichtbenutzung des Lehrerzimmers sowie die folglich dadurch aufrechterhaltende Kontaktvermeidung zwischen Lehrer-Kollegen, schafft *Anonymität* für die Klassenlehrer. Durch räumliche Isolation und Anonymität im Lehrerkollegium können laut West-Leuer (2007, 36) bestehende *Anerkennungs-, Kompetenz- und Konfliktängsten* vermieden bzw. abgewehrt werden. Jener Mechanismus der Anonymität stellt der Autorin nach einen weit verbreiteten psychosozialen Abwehrmechanismus in Schulen dar (ebd.).

Gleichzeitig lässt der zweckentfremdende Charakter des Lehrerzimmers als Warte- oder Unterrichtsraum darauf schließen, dass es in der Schule zu wenige Räume für den Unterricht der Zusatzkräfte (z.B. den Muttersprachenunterricht) gäbe. Für Begleit- und Förderlehrer gibt es vermutlich keine eigenen Räume für ihren Unterricht in der Schule. Es könnte auch ein Hinweis dafür sein, dass es zum Zeitpunkt des Forschungsprojektes an Ressourcen für strukturelle Veränderungen mangelt, da u.a. Gabi als stellvertretende Direktorin und Lehrerin in einer Person mit ihren Aufgaben ausgelastet sein könnte oder sich als vorübergehende Leitung nicht für räumliche Veränderungen verantwortlich sehen könnte.

### 9.2.3 Die zeitliche Struktur der Volksschule und ihre Bedeutung in der Kontaktvermeidung zwischen Lehrern

Da die Klassenlehrer der Volksschule weder vor Unterrichtsbeginn (7:30-8:00) noch in den einzelnen Pausen, aufgrund der Aufsichtspflicht gegenüber ihren Schülern, die Möglichkeit haben, sich mit ihren Kollegen auszutauschen und in kommunikativen Austausch zu treten, wird das 'Einzelkämpferdasein' jener Lehrer durch die zeitliche Struktur gefördert. Für die einzelnen Lehrer gibt es während der Unterrichtszeit nur selten die Gelegenheit mit ihren Kollegen in Kontakt zu treten, wie bspw. in einer Freistunde. Der zeitliche Rahmen einer Volksschule erschwert somit auch, dass Erfahrungen, Probleme und Konflikte mit Kollegen geteilt und bedrohliche Gefühle, wie Ängste, verarbeitet werden können. Auch nach Unterrichtsende verlassen die Lehrer, laut Frau Meier, meist sehr schnell das Schulgebäude. Jenes Lehrerverhalten kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass Lehrer versuchen, mögliche Konfrontationen mit ihren Kollegen vorzubeugen (*Konfliktängste*). Zum anderen kann auch das Bedürfnis nach Gesellschaft bzw. der Isolation in der Schule zu entfliehen, das baldige Verlassen der Schule begründen.

Frau Meier zufolge ist im Lehrerzimmer wenig los, da die Lehrer sich die meiste Zeit in ihrem Klassenzimmer aufhalten. Unsere Frage, ob die Lehrer nach Unterrichtsende oder in den Pausen das Lehrerzimmer mehr nützen würden, verneinte sie. Sie meinte, dass wir schon ein bisschen früher kommen sollten, da vor Unterrichtsbeginn im Lehrerzimmer noch am meisten los sein würde. (3P, Z 13-17)

### 9.2.4 Vergleich des Schulprofils mit den Beobachtungen

In folgendem Unterpunkt wird das Schulprofil, welches auf der Homepage beschrieben wird, mit den Beobachtungen in der Schule verglichen und in diesem Zusammenhang aufkommende Unterschiede bzw. Widersprüche herausgearbeitet. Ebenfalls wird nach möglichen Ursachen dieser Widersprüche gesucht.

Die auf der Homepage dargestellten Informationen stimmen zum Teil nicht mit der beobachteten Schulsituation zur Zeit des Forschungsprojektes überein. Bei dem männlichen Namen eines Direktors, der auf dem Schulprofil angegeben ist, handelt es sich vermutlich um den

ehemaligen Direktor der Volksschule, der bereits einige Monate zuvor in Pension gegangen ist. Die vorübergehende Position sowie der Name der stellvertretenden Direktorin werden jedoch nicht auf der Homepage erwähnt. Ebenfalls wird auf der Homepage von einer Integrationsklasse gesprochen, wodurch die Beobachterinnen anfangs davon ausgehen, dass hierbei die Integrationsklasse 1A gemeint ist. Erst in der fünften Beobachtungseinheit erfahren die Beobachterinnen bei einem Gespräch mit der Lehrerin Frau Kurz, dass es an der Volksschule zwei Integrationsklassen gäbe. Jene beiden Abweichungen weisen darauf hin, dass die Homepage in dem Schuljahr 2011/12 nicht mit der aktuellen Schulsituation der Volksschule übereinstimmen.

Die Begleitlehrerin sagt auch: „Direktor haben wir keinen. Der Direktor ist in Pension gegangen, und wir bekommen erst im April einen neuen.“ (3P, Z 222f)

Frau Kurz fügt hinzu, dass es momentan zwei Integrationsklassen an der Schule gäbe. (5P, Z 231f)

Der Leitsatz des Schulprofils, der auf der Homepage der Schule zu finden ist (siehe 8.2.4.), kann in den Beobachtungen nicht völlig bestätigt werden. Es *muss* laut dem Leitsatz in der Schule alles in der Volksschule passen. In den Beobachtungen innerhalb der Schule können jedoch verschiedene Problematiken bspw. in den Räumlichkeiten, Unterrichtsabläufen oder in der personellen Besetzung bemerkt werden:

Als Schulschwerpunkt der Volksschule wird u.a. das besondere Angebot von Förder- und Muttersprachenunterricht betont. In der Schule fehlen jedoch einerseits hierfür die nötigen Räumlichkeiten (siehe 8.2.2., 8.5.3.). Die Förder- und Begleitlehrer müssen auf der Suche nach Unterrichtsmöglichkeiten u.a. auf Gängen unterrichten und werden während ihres Unterrichtes von anderen Personen mehrmals gestört. Andererseits wird der Muttersprachenunterricht für Kinder mit einer anderen Muttersprache von einem Lehrer in Deutsch abgehalten, der selbst weder Deutsch noch die Sprache seiner Schüler zur Muttersprache hat und grammatikalische Fehler beim Unterrichten macht. Die Beobachterinnen können nicht nachvollziehen, ob jenes Angebot die Muttersprache oder die deutsche Sprache der Schüler fördern soll, wenn der Lehrer Polnisch und seine Schüler Griechisch zur Muttersprachen haben.

Der Lehrer spricht relativ gut Deutsch; an einem leichten Akzent erkennt man jedoch, dass es nicht seine Muttersprache ist... Der Lehrer zeigt auf die Stockwerke des Hauses und sagt: „ Das ist das 2.Stock, das das 1. Stock, das das Erdgeschoß und das der Keller.“ (3P, Z 187ff)

Ich frage ihn auch, welche Sprache er noch spräche und er erwidert, dass er aus Polen komme. (3P, Z 228)

Der ältere Polizist fragt den Lehrer: „Sind die Kinder erst seit kurzem in Österreich? Von welchem Land kommen sie denn?“ Der Lehrer antwortet: „Von Griechenland.“ (3P, Z 211ff)

Während in den Beobachtungen in der Schule u.a. die Problematiken einer mangelnden Transparenz der Struktur, fehlende Räumlichkeiten, unklare Aufgabenverteilungen und Ver-

antwortlichkeiten sowie Schwierigkeiten im Unterricht beschrieben werden, vermittelt der auf der Homepage geschriebene Leitsatz der Schule ein andere Vorstellung:

**Unser Motto:**

„nicht FÜR die Schule lernen wir, aber IN der Schule, und dort muss eben alles stimmen, damit wir uns auch wohlfühlen!!!“ (Quelle: Anonym)

Die Widersprüche zwischen der Selbstdarstellung der Schule und dem beobachteten Schulgeschehen können darauf hinweisen, dass nach außen hin ein anderes Bild von der Schule vermittelt werden soll, als in der Schule wirklich gelebt bzw. umgesetzt werden kann. Der Verfasser des offiziellen Schulprofils bzw. des Leitsatzes versucht womöglich die Schule bzw. die pädagogische Arbeit der Lehrer in ein ‚gutes Licht‘ zu rücken und für die Umwelt ‚perfekt‘ und vorbildlich erscheinen zu lassen. Dem zugrunde könnten das Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung und einem guten Feedback sowie das Vermeiden von schulexterner Kritik liegen. Würde der Verfasser der Homepage jedoch die Probleme und Mängel der Schule beschreiben, könnten ebenfalls negative Rückmeldungen und Kritik von außen sowie Ängste der Volksschullehrer, wie an Anerkennung zu verlieren (*Anerkennungsängste*) zunehmen. Durch die selektive Darstellung der Schule und das Verleugnen von Mängeln auf der Homepage, gelingt es das Bild einer ‚perfekten Schule‘ für die Außenwelt aufrechtzuerhalten und dadurch auch die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung und Geltung zu bewahren.

### **9.3 Angst und Abwehr bei der stellvertretenden Direktorin**

#### **9.3.1 Die Doppelrolle von Gabi innerhalb des Lehrerkollegiums – Kollegin oder stellvertretende Direktorin?**

Das Verhältnis zwischen Gabi und den anderen Lehrern bewegt sich im Zuge der Beobachtungen auf einer freundschaftlichen, kollegialen Basis, zumal alle Lehrer inklusive der stellvertretenden Direktorin gemeinsam langjährig an dieser Schule tätig sind. Ebenfalls die beobachteten Gespräche zwischen Lehrern und Gabi sowie die Erzählungen von Lehrern gegenüber den Beobachterinnen weisen darauf hin, dass sich die stellvertretende Direktorin in der Schule eher auf der gleichen hierarchischen Ebene wie die anderen Klassenlehrer befindet, und die Schule zur Zeit des Forschungsprojekt eine eher untypische, flache Hierarchie aufweist.

In welcher Art und Weise die Lehrer die momentane Direktorin Gabi nach außen hin präsentieren bzw. vor schulexternen Personen vorstellen, weist darauf hin, dass Gabis vorübergehende höhere Position als Vorgesetzte von ihren Lehrerkollegen nicht wahrgenommen und anerkannt werde. Auch auf der Homepage der Schule, diese Informationsquelle für schulex-

terne Personen sein kann, wie bspw. für Eltern von zukünftigen Schüler, wird der Name des früheren Direktors, nicht aber Gabi als die derzeitige Direktorin beschrieben (siehe Schulprofil).

Einen Direktor gäbe es zurzeit auch nicht. Die Aufgaben von ihm erfüllt derzeit eine andere Lehrerin. Es herrsche prinzipiell nicht eine „typische“ Schulhierarchie in ihrer Volksschule, was das Arbeiten, aber sehr angenehm gestaltet, laut Frau Meier. (1KP, Z 47ff)

Wenn Gabi nicht als momentane Führungsperson und Vorgesetzte im Lehrerkollegium akzeptiert wird, kann dies bei Gabi Ängste vor fehlender Anerkennung hervorrufen (*Anerkennungsängste*). Würde Gabi versuchen gegenüber dem Lehrerkollegium verstärkt als Vorgesetzte aufzutreten, müsste sie u.a. mit Widerstand von Lehrern und Auseinandersetzungen mit ihnen rechnen. Es könnte somit zu konfliktbeladenen Situationen kommen, die bei Gabi *Konfliktängste* entstehen lassen könnte. Da Gabi zwar über langjährige Erfahrungen im Unterrichten von Schülern verfügt, jedoch vermutlich keine Vorerfahrungen in den Aufgabenbereichen einer Direktorin hat, könnten bei ihr Ängste „vor dem Versagen infolge unzureichender Kompetenz“ (*Kompetenzängste*) (Raether 1982, 39) ebenso hinzukommen.

Gabi könnte die Direktorenrolle abwehren, indem sie ihre Verantwortung über gewisse Aufgaben nicht wahrnimmt bzw. verdrängt, um nicht mit jenen möglichen Ängsten wie *Konflikt-, Anerkennungs- und Kompetenzängsten* konfrontiert zu werden. Die *Verdrängung* ihrer Funktion als Vorgesetzte der Lehrer könnte Gabi vor konfliktbeladenen Situationen und Entscheidungen schützen.

Ich sehe, dass die stellvr. Direktorin noch in der Direktion sitzt und eine Frau, Anfang 30 mit braunem langen Haar (vermutlich eine Lehrerin), bei ihr steht und sich mit ihr unterhält. *Ich überlege, dass ich die Pause nützen könnte um mit der stellvr. Direktorin einen Tag zu vereinbaren, an dem ich (oder meine Kollegin A. Greiner) in der Direktion beobachten können...* Als die Frau die Direktion verlässt, holt die stellvr. Direktorin ihr Handy heraus und ruft jemanden an. Obwohl ich ihr genau gegenüber stehe, ca. einen Meter von dem Tisch entfernt, sieht sie kein einziges Mal mehr zu mir. Sie dreht sich seitlich vom Tisch weg und steht noch während des Telefonats auf, um aus der Direktion zu gehen. Jetzt bin ich alleine in der Direktion und beschließe zurück zu meinem Beobachtungsposten zu gehen... *Auch ärgert mich, dass die stellvr. Direktorin mich nicht nach meinem Anliegen gefragt habe, bzw. mir nicht einen Moment gegeben habe, sie anzusprechen. Ich habe das Gefühl, von ihr ignoriert, bzw. absichtlich nicht gesehen zu werden.* (3P, Z 231-248)

Jene scheinbar ablehnende, abwehrende Haltung gegenüber der Direktorenrolle kann Ursache sein, dass Gabi es nicht schafft, gegenüber den Lehrern der Volksschule als Vorgesetzte aufzutreten. Stattdessen erhalten die Beobachterinnen den Eindruck, als würde sie eine freundschaftliche kollegiale Beziehung zu ihnen pflegen. Durch ihre abwehrende Haltung kann bei Gabi wiederum die Angst entstehen, die an sie gerichteten Erwartungen und Forderung nicht erfüllen zu können (*Leistungsangst*).

### 9.3.2 „Alle spielen Direktor“

Da die stellvertretende Direktorin neben den Arbeitsaufgaben eines Direktors ebenso ihrer Lehrverpflichtung in einer Klasse nachkommen muss, unterstützen die Klassenlehrerinnen Gabi, indem sie ebenso unterschiedliche Direktorenaufgaben erfüllen. Jene Ausnahme-Situation, bedingt durch die stellvertretende Führungsperson, eröffnet den Lehrern in der Volksschule somit neue Möglichkeiten: Sie haben plötzlich Zugang zu den Privilegien und Aufgaben eines Direktors, die von den Lehrern auch wahrgenommen und genutzt werden. Gegenüber externen Personen nehmen sie bspw. stellenweise die Position einer Führungsperson ein, indem sie bei Elterngesprächen, Besprechungen und administrativen Tätigkeiten in der Direktion anwesend sind.

Als ich die Türe öffne, sehe ich wie die Begleitlehrerin noch mit dem Buben an dem Direktionstisch sitzt. Gegenüber von ihr, am „Direktorenplatz“ sitzt die Frau mit den braunen langen Haaren [eine Lehrerin], die sich in der letzten Pause mit der stellvr. Direktorin unterhalten hat. Die beiden plaudern miteinander. Beide drehen sich zu mir und fragen mich, ob ich was brauche. Ich erkläre ihnen kurz mein Anliegen und, dass ich Gabi (die stellvr. Direktorin) nach einem Vormittag zum Beobachten fragen möchte, an dem die Direktion offen sei. Diese erwidern, dass sie jetzt auch nicht genau wissen, wo Gabi gerade sei, dass aber die Direktion jeden Vormittag besetzt sein müsse, da sich die Eltern der neuen Kinder anmelden kämen. Sie zeigen mir daraufhin einen Wochenplan, auf dem zu verschiedenen Zeiten verschiedene Lehrernamen geschrieben sind. (3P, Z 295-305)

Durch jene prestigeträchtigeren Direktorenaufgaben, die von den Lehrern übernommen werden, ist es ihnen möglich, nach außen hin eine gewisse Macht und Führung auszuüben, wie bspw. für die Begleitlehrerin, als diese die Polizisten durch die Direktion führt. Dadurch, dass die Klassenlehrer teilweise Direktorenaufgaben übernehmen, stehen sie vermutlich mehr als sonst mit schulexternen Personen in Kontakt, wie bspw. Polizisten oder Beobachterinnen, und können eventuell ihre fehlende Anerkennung von anderen Lehrern kompensieren. Es wirkt für die Beobachterinnen so als würden die Direktorenaufgaben ohne Widerwillen von den anderen Klassenlehrern ausgeübt werden und sie es genießen ‚mehr Macht‘ zu besitzen. Dieser Eindruck könnte darauf hinweisen, dass die Klassenlehrer *Anerkennungssängste* besitzen und ‚gesehen werden wollen‘. Es könnte jedoch auch sein, dass den Lehrern nichts anders übrig bleibt und sie Gabi in ihren Aufgaben unterstützen müssen, damit alle Schulabläufe mit rechten Dingen vor sich gehen können.

Aufgrund, dass derzeit die verschiedenen Aufgaben des Direktorpostens von mehreren Lehrern gleichzeitig ausgeführt werden und nicht nur von Gabi, erhalten die Beobachterinnen den Eindruck, dass die Hierarchien und Aufgabenbereiche der Lehrer verschwimmen und sowohl schulintern wie auch extern Unklarheiten in Bezug auf bspw. Zuständigkeit für bestimmte organisatorische Aufgaben vorherrschen. Schulexterne Personen wie u.a. die Forscherinnen, Polizisten und Eltern sind damit konfrontiert, nicht zu wissen, wer die ‚offizielle‘ Ansprechperson sei und demnach kommt es zu Missverständnissen und verwirrenden Situationen. Als

zum Beispiel die Polizisten von der Begleitlehrerin durch die Direktion geführt werden, halten sie diese irrtümlicherweise für die Direktorin.

Die Begleitlehrerin kommt nochmal zu den Polizisten und fragt, ob sie noch was bräuchten. *Durch ihr Auftreten und ihre Frage wirkt sie wie eine kompetente, wichtige Person an der Schule.* Die Polizisten verneinen ihre Frage und der Ältere fügt hinzu: „Sie machen sich aber gut als Direktorin!“ Die Begleitlehrerin stellt richtig, dass „Gabi“ momentan die Position der stellvr. Direktorin übernommen habe und zeigt zu ihr an den Tisch. (3P, Z 216-221)

Für externe Personen ist somit nicht sofort ersichtlich, wer derzeit die Rolle des Direktors einnimmt. Für die Beobachterinnen spielt jeder Lehrer 'ein bisschen Direktor', indem u.a. schulspezifische Entscheidungen selbst getroffen oder Tätigkeiten durchgeführt und Rollen eingenommen werden, die unter regulären Umständen dem Direktor vorbehalten sind: Lehrer nehmen am 'Chiefsessel' Platz und führen Elterngespräche. Es gibt somit derzeit keine Führungsperson in der Volksschule, die alleine alle Aufgaben eines Direktors erfüllt.

Die stellvertretende Direktorin kann möglicherweise, aufgrund ihrer Doppelrolle als Klassenlehrerin und stellvertretende Direktorin zugleich, für das Lehrerkollegium keine Containerfunktion einnehmen. Durch ihre eigene Auslastung Lehrerin und Direktorin zugleich sein zu müssen, kann Gabi vermutlich weder die nötige Zeit und fachliche Kompetenz noch die Ruhe bzw. den nötigen 'inneren Raum' an ungeteilter Aufmerksamkeit für persönliche Gespräche mit Lehrern oder Team-Teaching Aktivitäten aufbringen. Es macht für die Beobachterinnen somit den Anschein, als ob bedrohliche Gefühle, belastende Arbeitserfahrungen, persönliche, interkollegiale oder professionelle Probleme von Lehrern in der Schule momentan nicht von der derzeitigen Führungsperson aufgenommen und verarbeitet und in einer verträglichen und verarbeiteten Form zurückgegeben werden können. Innerhalb einer Organisation wäre dies jedoch laut Lazar (1998, 264) und Lohmer (2004, 33; 2006, 70) wichtig, um ein professionelles Arbeiten gewährleisten zu können.

## **9.4 Angst und Abwehr im Lehrerkollegium**

### **9.4.1 Klassenlehrer als ‚Einzelkämpfer‘**

Nach Angaben von Klassenlehrern, wie bspw. von Frau Meier und Frau Kurz, nehmen die Lehrer eine tragende Rolle innerhalb der Volksschule ein, haben größtenteils alle Entscheidungsfreiheiten in der Klassenführung und arbeiten sehr selbstständig und unabhängig voneinander. Da sie wenig Vorgaben von Vorgesetzten erhalten sowie wenig mit Kollegen kommunizieren, treten sie nach Aussagen von Frau Meier als 'Einzelkämpfer' bzw. laut Frau Kurz als 'Alleinherrscher' auf. Dieses Lehrerverhalten wäre laut Frau Meier und Frau Kurz, aufgrund der derzeitigen stellvertretenden Leitung für das Funktionieren der schulischen Abläufe auch notwendig.



Das autonome Arbeiten der Lehrern innerhalb ihrer Klasse kann durch die geringe Anleitung der Führungsperson und den geringen Austausch mit ihren Kollegen bedingt sein. Als Einzelkämpfer sind es die Klassenlehrer, die alleine die Verantwortung für die Erfolge und Leistungen ihrer Schüler übernehmen.

Frau Kurz [Lehrerin der 2B] erwähnt auch, dass sie mittlerweile schon im 8. 'Radl' arbeitet und noch immer mit Herzblut dabei sei. Überhaupt besteht das ganze Team aus lauter 'gstandenen' Lehrern, die schon sehr lange an der Schule sind. Nur eine Lehrerin ist dieses Jahr neu dazu gekommen. Darum läuft auch alles so gut, auch ohne Direktor, weil jeder sich auskenne und für seine Sache kämpfe. Es gäbe ja auch eigentlich nicht in dem Sinne ein/eine ... (*Frau Kurz beendet den Satz nicht, meint aber vermutlich „... eine Leitung...“ oder „...ein Team“*). Die Lehrerin sagt in Gedanken versunken: „Wir sind eigentlich alle Alleinherrscher und jeder zieht sein Ding durch...“ (5P, Z 244-250)

Bei Misserfolgen und mangelnden Leistungen ihrer Schüler könnten Lehrer dann verstärkt mit der Angst konfrontiert werden, als Lehrer versagt oder zu geringe Leistungen erbracht zu haben bzw. inkompetent zu sein. Verstärkt werden können jene Unsicherheiten und Lehrerängste durch den Vergleich mit den Erfolgen von Kollegen in anderen Klassen. *Kompetenzängste und Leistungsängste* können somit in Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung der Schüler innerhalb der Klasse und dem klassenübergreifenden Leistungsvergleich von ihnen bei den Lehrern auftreten. Ebenso können sie aufgrund ihres Einzelkämpferdaseins bei Konflikten und Problemen mit den Schülern, ihren Eltern oder mit Kollegen keine Hilfestellung von der stellvertretenden Direktorin oder ihren Kollegen erwarten, wodurch die Angst vor Konflikten verstärkt werden kann. Dieses autonome Lehrerverhalten kann daher zur Folge haben, dass jenen Lehrern in ihrer pädagogischen Arbeit kaum eine Unterstützung durch die Schulleitung und ihrer Kollegen zukommt und dadurch u.a. *Kompetenz- und Konfliktängste* zunehmen und verstärkt werden können.

#### 9.4.2 Distanz und Anonymität im Lehrerkollegium

Das beobachtete, räumliche getrennte Arbeiten von Lehrern in ihren Klassen sowie die Beobachtungen der seltenen Aufeinandertreffen und der geringen Zeit für Gesprächen zwischen den Lehrerkollegen erwecken einen Eindruck von räumlicher Isolation und Distanz im Lehrerkollegium. Dies ermöglicht Lehrern gewissermaßen ein anonymes Arbeiten. Jene geschaffene *Distanz und Anonymität* im beruflichen Handeln könnten Lehrern bspw. einen Schutz vor belastenden Konfrontationen mit anderen Kollegen bieten, in denen bspw. durch Leistungsvergleiche oder Meinungsverschiedenheiten bedrohliche Angstgefühle entstehen könnten. Da die Klassenlehrer räumlich getrennt voneinander in ihren Klassenzimmern unterrichten, können jene angsterregenden Auseinandersetzungen vermieden und die Anonymität im Lehrerkollegium aufrechterhalten bleiben.

Die räumliche Trennung der Lehrer in der Schule kann möglicherweise auf den psychosozialen Mechanismus der *Spaltung* hinweisen. Durch die Aufteilung bzw. ‚Abspaltung‘ der Lehrer und Schüler in verschiedene Klassenräume sowie die Organisation des pädagogischen Handelns von Lehrern hinter geschlossenen Türen können jene angsterregenden Konfrontationen mit Lehrerkollegen vermieden werden, bzw. bereits bestehende Konflikte unbewusst gehalten werden.

Ebenfalls innerhalb der 1A können Spaltungsvorgänge in dem pädagogischen Handeln der beiden Klassenlehrerinnen interpretiert werden. Frau Meier und Frau Berger erledigen bspw. in den Pausen in Distanz zueinander Arbeiten an ihren Schreibtischen. In den Hauptfächern Deutsch und Mathematik unterrichten sie verschiedenen Schüler in zwei voneinander getrennten Räumen. In der Turnstunde, in der sie beide anwesend sind, gestalten sie die Bewegungsspiele nicht gemeinsam sondern übernehmen, ohne dass Absprachen beobachtet werden können, abwechselnd die Unterrichtsführung, indem sie abwechselnd ein Spiel anleiten. Durch die Aufspaltung der pädagogischen Arbeit auf bspw. zwei Schreibtische, zwei Unterrichts-räume oder durch die Aufteilung der Unterrichtsführung in den gemeinsamen Unterrichtsstunden, müssen die beiden Klassenlehrerinnen der 1A weniger in Kontakt miteinander treten. Da jeweils einer Lehrerin die Unterrichtsführung in der Turnstunde überlassen wird, kann diese nach eigenen pädagogischen Konzepten und Überzeugungen handeln, ohne sich im Vorhinein mit dem Unterrichtsstil und den Wünschen der Kollegin arrangieren und absprechen zu müssen. Dadurch können mögliche Meinungsverschiedenheiten in der Unterrichtseinheit und somit potenzielle Konflikte zwischen den Kolleginnen ausgewichen werden. Dieses Verhalten von Frau Meier und Frau Berger könnte demnach für das Vermeiden von *Konfliktängsten* behilflich sein.

Frau Meier zieht sich ins Gerätezimmer zurück, das gleich rechts neben mir ist... Sie kommt mit vier Turnmatten heraus, welche sie in die vier Ecken des Turnsaals hinlegt. In der Zwischenzeit beginnt Frau Berger ein Laufspiel mit den Kindern... Nachdem das Spiel ein paar Mal wiederholt worden ist, hat sich Frau Meier ins Gruppengeschehen integriert. In ihrer Hand hält sie Bänderschleifen in verschiedenen Farben. Sie erklärt das nächste Spiel. Während des Erklärens wirken die Kinder unruhiger als vor dem ersten Spiel. (2P, Z 159-175)

Das Vermeiden von konflikthafter Situationen kann sich auch darin zeigen, dass Frau Meier regelmäßig 'vergisst', ihre Kollegin Frau Berger über die Vereinbarungen der einzelnen Beobachtungstermine und -orte zu informieren. Das Vergessen kann Ausdruck dafür sein, dass die Situation, ihre Kollegin um ihr Einverständnis zu bitten, so bedrohlich für Frau Meier sei, dass sie es ins Unbewusste verdrängen müsse. Mit Hilfe ihres scheinbaren Vergessens kann Frau Meier das Risiko umgehen, dass Frau Berger sich gegen die Beobachtungen in der 1A ausspricht, obwohl Frau Meier Interesse daran hätte.

Ich bemerke, wie Frau Berger mich mit höflichem, aber auch distanzierendem, prüfendem Blick beobachtet. Mir ist es unangenehm, mit ihr alleine in der Klasse zu sein. ...Ich merke, dass ich nicht genau weiß, wie ich mich Frau Berger gegenüber verhalten soll. Da ich nicht weiß, welche Vorinformationen sie über mich und unser Forschungsvorhaben hat. ...Frau Berger spricht weiter, dass eine Integrationsklasse natürlich auch eigene Anforderungen mit sich bringe. Ich versichere ihr, dass das für unser Forschungsvorhaben kein Problem darstellt, da Integrationsklassen ja auch Teil von Bildungseinrichtungen sind. Ich füge hinzu, dass sie aber darüber sicher schon von Frau Meier gehört habe. Frau Berger entgegnet energisch, dass sie gar nichts wisse. Ich bin darüber sehr überrascht und kurz auch ein bisschen verunsichert. (1P, Z 38-53)

Jene interpretierten Vermeidungsstrategien im Lehrerkollegium mittels räumlicher Isolation und geringer Kommunikation und Kooperation weisen auf Abwehrmechanismen von *Spaltung* in der räumlichen Struktur sowie eventueller *Verdrängung* bei Frau Meier hin und können nach Raether (1982, 49) u.a. Konfliktängste bei Lehrern als Ursache haben, die so umgangen werden können.

#### 9.4.3 Angst-Abwehrmechanismen in Interaktionsszenen zwischen den Lehrerinnen der 1A

- *Das Bedürfnis nach Geltung infolge von Unsicherheit und mangelnder Anerkennung:*

Im Unterricht kommentiert Frau Berger mehrmals die Aussagen und Handlungen von ihrer Kollegin Frau Meier und weist sie vor den Schülern und den Beobachterinnen zurecht.

Manche Kinder sitzen bereits auf ihren Plätzen, während andere noch im Raum herumlaufen. Frau Meier erinnert die Kinder in einem *strengeren* Ton, dass sie das Formular vom Musikunterricht bald abgeben müssten und alle das machen müssten, da Gabi (stellvertretende Direktorin) alle Formulare dann einsammeln müsse! Frau Berger, die hinter Daniel kniet, sagt zu Frau Meier, dass dies nicht so streng zu sehen sei, immerhin geht es um eine freiwillige Aktivität der Kinder. Frau Meier meint nur *vorwurfsvoll*: „Ja eh, aber die Gabi muss es einsammeln...“ Anschließend fragt sie ein türkisches Mädchen, wo sie denn gestern war und warum sie nicht beim Weihnachtssingen war? Das ist sehr schade, dass sie nicht da war. „Die haben halt eine andere Tradition, was das betrifft“, meint Frau Berger. (2P, Z 87-96)

Durch das Kommentieren von dem Verhalten von Frau Meier sowie der anschließenden Reaktion von ihr, tritt Frau Berger mit ihrer Kollegin in Kontakt. Mit dem Hintergrund, dass in den Beobachtungseinheiten in der 1A insgesamt sehr wenig Kommunikation zwischen den beiden Klassenlehrerinnen beobachtet werden konnte, sowie Frau Berger erst seit kurzem in der Schule arbeitet, kann jenes Verhalten von Frau Berger als ein unbewusster Versuch der Kontaktaufnahme mit ihrer Kollegin interpretiert werden.

Darüber hinaus lenkt Frau Berger durch ihr Hinweisen auf die Fehler ihrer Kollegin im Unterricht die Aufmerksamkeit, auf die der Beobachterinnen und Schüler und auf das fehlbare Verhalten von Frau Meier. Gleichzeitig kann somit die Aufmerksamkeit von ihren eigenen Schwächen abgelenkt werden. Frau Berger könnte mit ihrer Ausdrucksweise unbewusst versuchen Frau Meier (sowie den Schülern und den Beobachterinnen) zu vermitteln, dass sie über mehr Kompetenz als Frau Meier verfüge. Indem sie die Kompetenz von Frau Meier in

Frage stellt bzw. ihre Fehler vor den Schülern aufzeigt, kann Frau Berger ihre eigene Lehrerkompetenz erhöhen.

Gleichzeitig setzt sich Frau Berger selbst in den Beobachtungseinheiten in Szene, in dem sie bspw. sich im Turnsaal in der Mitte des Geschehen aufhält, bei den Bewegungsspielen mitspielt und sofort auf die Bedürfnisse der Schüler reagiert (siehe 8.4.3.). In verschiedenen Unterrichtssituationen kommentiert sie gegenüber den Beobachterinnen ihr eigenes pädagogisches Handeln. Nachdem sie Aussagen oder Handlungen getätigt hat, lächelt Frau Berger wiederholt den Beobachterinnen zu. Ihr anschließendes Lächeln gegenüber den Beobachterinnen könnte darauf hinweisen, dass Frau Berger sich dieser Beobachtungssituation bewusst ist und, dass sie die Beobachterinnen von ihren pädagogischen Fähigkeiten überzeugen möchte.

Frau Berger erwidert in einem ruhigen Ton, dass dies auch vollkommen in Ordnung ist. „Ihr seid ja hier zum Lernen“ und lächelt in meine Richtung. (2P, Z 118ff)

Jenes beschriebene Verhalten von Frau Berger gegenüber ihrer Kollegin Frau Meier und gegenüber den Beobachterinnen kann auf ein besonderes Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung bei Frau Berger hinweisen. Einem erhöhten Bedürfnis nach Geltung können große Unsicherheiten sowie *Kompetenz- und Anerkennungsängste* zugrunde liegen, die bspw. durch fehlende Aufmerksamkeit, Anerkennung und Geltung im Lehrerkollegium entstehen können. Die mögliche Unsicherheit von Frau Berger kann darauf zurückgeführt werden, dass sie durch ihren Neueinstieg in der Schule wenige Wochen vor Forschungsbeginn, erst einen Platz in der Klasse der 1A und im Lehrerkollegium finden muss. Ihr Fokus auf die Fehler von Frau Meier und ihr gleichzeitig selbst-darstellendes Verhalten weisen darauf hin, dass sie jene Schwächen eher bei Frau Meier, jedoch weniger bei sich selbst wahrnehmen kann.

- *Humor im Wettbewerb:*

Am Tag der zweiten Beobachtung, an dem sich Frau Meier sichtlich unwohl fühlt und sich im Unterricht eher im Hintergrund aufhält, steht Frau Berger in der Turnstunde sowohl in ihrer äußeren Erscheinung wie auch in ihren pädagogischen Kompetenzen, ihrem Engagement und Einsatz (z.B. durch Einfühlsamkeit, verständliche Anleitung und ihr 'Mitspielen') im Mittelpunkt. Frau Meier reagiert auf den besonderen Einsatz von Frau Berger mit einem ironischen Kommentar.

Im Turnunterricht: Die Kinder sollen alle noch mal im Kreis laufen, auch Frau Berger läuft diesmal mit den Kindern mit. Frau Meier [die am Rand des Turnsaales steht] sagt zu ihr: „Du wirst ja noch ganz abnehmen bei dem ganzen Stress und dem vielen Sport!“ Frau Berger antwortet in einem spielerischen Tonfall: „Ja schau“ und zeigt auf ihre Hüfte. (2P, Z 256-259)

Der hier eventuell ablaufende Mechanismus des *Humor* kann als eine reifere Form von Abwehr und als Schutz vor der 'Verlierer-Position', in die Frau Meier in der Turnstunde durch das Wettbewerbsverhalten von Frau Berger gerät, interpretiert werden. Der Reaktion von Frau Meier auf das aktive, vitale Verhalten von Frau Berger könnte versteckter Neid an ihrer Kollegin zugrunde liegen, bspw. Neid darauf, dass sie in der Turnstunde, aufgrund ihrer beeinträchtigten Befindlichkeit, nicht dasselbe leisten könne wie ihre Kollegin. Im Vergleich mit ihrer vorbildlich wirkenden Kollegin können bei Frau Meier zum einen *Leistungs-* und *Kompetenzängste* auftreten, zum anderen kann bei Frau Meier ebenso die Angst entstehen, von den Beobachterinnen in dieser Beobachtungseinheit weniger Anerkennung zu bekommen, als ihre Kollegin (*Anerkennungsangst*).

- *Verleugnung von Problemen und Umkehrung ins Gegenteil:*

Obwohl jene erste beobachtete Unterrichtsstunde, in der Frau Meier alleine die Aufgaben der Integrationsschüler intensiv betreuen und gleichzeitig den Regelunterricht für die restlichen Schüler abhalten muss, war es für Frau Meier sehr anstrengend und kaum alleine zu bewältigen war, teilt sie Frau Berger anschließend mit, dass alles gut verlaufen sei. Frau Meier erwähnt weder die Unruhe im Unterricht noch, dass die Integrationsschüler ohne ihre Hilfestellung die von Frau Berger ausgeteilten Arbeitsblätter nicht bewältigt hätten können.

Als Frau Berger in die Klasse zurückkommt, sagt Frau Meier gleich mit *lauter* Stimme zu ihr, dass die Kinder heute sehr brav das Übungsblatt ausgefüllt hätten. (1P, Z 263f)

Frau Meier verschweigt bzw. leugnet gegenüber ihrer Kollegin die Herausforderungen und Schwierigkeiten in jener Unterrichtsstunde, die durch die Doppelbelastung entstanden seien, den Unterricht für die Integrationskinder und Regelschüler ohne Hilfe gleichzeitig führen zu müssen. Im Gegenteil hebt sie ihren Unterrichtserfolg bzw. die guten Leistungen der Integrationskinder während jener Unterrichtsstunde hervor. *Die Beobachterin ist über jene Aussage von Frau Meier gegenüber Frau Berger verwundert, da diese während jener Unterrichtsstunde ihre starke Belastung durch die besonderen Anforderungen der Integrationskinder wiederholt äußert.* Frau Meiers Verhalten gegenüber Frau Berger kann auf den unbewussten Einsatz von *Verleugnung* und *Umkehrung ins Gegenteil* hinführen. Ausgelöst können jene Mechanismen u.a. durch ein ausgeprägtes Konkurrenzverhältnis zwischen den beiden Lehrerinnen sowie durch ein Bedürfnis von Frau Meier nach Anerkennung. Dem zugrunde kann die Angst von Frau Meier liegen, dass sie Frau Berger gegenüber an Anerkennung verliere und als wenig kompetent gälte, wenn sie ihr gegenüber Schwäche zeige (*Anerkennungsangst*).

#### 9.4.4 Das ‚Ringens‘ um die Aufmerksamkeit der Beobachterinnen

Die Interpretationen hinsichtlich dem vermuteten Anerkennungsbedürfnis von Frau Meier und Frau Berger sowie dem vermuteten Konkurrenzverhalten zwischen den Lehrerinnen können ebenfalls in Zusammenhang mit ihrem Verhalten gegenüber den Beobachterinnen gebracht werden: Die beiden Lehrerinnen der 1A treten unabhängig voneinander im Zuge der Beobachtungseinheiten mehrmals an die Beobachterinnen heran und berichten ihnen über die Schüler und die pädagogischen Arbeiten in jener Klasse. Besonders auffallend ist für die Beobachterinnen zum einen, dass die Lehrerinnen das Gespräch mit den Beobachterinnen nur alleine suchen und zum anderen, dass die Erzählungen der Lehrerinnen über dieselben Geschehnisse sehr unterschiedlich und überzeugend dargestellt werden. Frau Meier erzählt von großen Problemen mit einigen Schülern und die großen Anstrengungen in diesem Zusammenhang. Frau Berger stellt in ihrer Erzählung über die Klasse die momentane Situation fast gegenteilig dar, indem sie betont wie brav die Kinder sind und wie problemlos und angenehm das Arbeiten sei. Frau Meier sowie Frau Berger erwähnen jedoch beide die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit ihrer Kollegin, dass diese von den Beobachterinnen in Verbindung mit dem geringen Kontaktaustausch zwischen den Lehrerinnen beobachtet worden ist. *Die Beobachterinnen erhalten in diesen Erzählungen das Gefühl, dass die Lehrerinnen sie jeweils von ihrer Sicht der Dinge überzeugen bzw. sie für sich und ihre Angelegenheiten in Anspruch nehmen wollen.* Jenes Verhalten der Lehrerinnen gegenüber den Beobachterinnen kann ebenfalls auf eine Konkurrenzsituation zwischen den Kolleginnen sowie auf ein Anerkennungsbedürfnis der Lehrerinnen hinweisen, da diese durch ihre Erzählungen und das Zuhören und verstehende Kopfnicken der Beobachterinnen ein Stück Aufmerksamkeit, Anerkennung und Zuspruch für ihre Arbeitssituation bekommen. Dem zugrunde kann ein Mangel an gegenseitiger Anerkennung zwischen den Kolleginnen aufgrund einer anhaltenden Konkurrenzsituation liegen, die zu *Anerkennungssängsten* führen könnten.

Frau Meier sagt noch vor Unterrichtsbeginn zu mir, dass sie nicht wüsste, was sie mir schon alles gesagt habe, aber es sind insgesamt 17 Kinder und sie treiben sie in den Ruin. (2P, Z 102ff)

Frau Berger erzählt mir beim Hinuntergehen, dass ...es eigentlich eine sehr kleine Gruppe mit 17 Kindern sei... Insgesamt sei es aber überhaupt kein Problem mit der Klasse. Sie habe schon viel schlimmere Klassen erlebt, und diese ist echt sehr angenehm. Die Kinder seien sehr brav, sagt sie in einem klaren Tonfall. (2P, Z 139-145)

Frau Meier erzählt bereits beim ersten Kennenlernen sehr persönliche Details, u.a. über die Schulsuspendierung eines Kindes, über die hohe Belastung in dieser Klasse zu arbeiten, ihrem vergangenen Krankenstand und ihrem Wunsch, die Klasse herzugeben. *Die Beobachterinnen sind von jener besonderen Gesprächsbereitschaft von Frau Meier, ihren sehr persönlichen und ehrlichen Erzählungen verwundert. Sie erhalten das Gefühl, dass Frau Meier über die Anwesenheit der Beobachterinnen dankbar und erleichtert sei und in ihnen ein 'offenes Ohr'*

*suche*. Ebenfalls Frau Berger zeigt sich gegenüber den Beobachterinnen u.a. durch ihr häufiges zu lächeln sehr kontaktfreudig. Auch Frau Kurz bietet der Beobachterin an, ihr über die Schule berichten zu können und beginnt daraufhin, ohne Aufforderung oder Fragen von sich aus viele Details zu erzählen.

Mit dem Hintergrund, dass die Beobachterinnen sowohl klassenübergreifend wie auch klassenintern wenig Kontakt zwischen den Lehrerkollegen beobachten konnten, dieselben Lehrerinnen sich aber gegenüber den Beobachterinnen sehr rede freudig zeigten, kann interpretiert werden, dass die Lehrerinnen aufgrund geringer Austauschmöglichkeiten im Lehrerkollegium ein besonderes Kommunikationsbedürfnis aufweisen. Gegenüber anderen Personen wie den Beobachterinnen kann jenes Bedürfnis zum Ausdruck kommen und befriedigt werden, indem sie bspw. ohne Aufforderung ihnen über problematische berufliche Angelegenheiten berichten.

Verschiedene Autoren ( Flaake 1993 zit. n. Wartha-Majtényi 2004, 105; Schaefer 2001, 103; West-Leuer 2007, 12) beschreiben, dass Gespräche mit ihren Vorgesetzten, Kollegen sowie auch mit professionellen Gesprächspartnern (z.B. Supervisoren) eine Möglichkeit seien, Ängste und andere bedrohliche Gefühle in der Schule verarbeiten zu können. Sowohl Kollegen, Vorgesetzte als auch professionelle Personen können, in den Worten von Bion (1970), als Container für jene belastenden Gefühle fungieren. Die Gesprächsmöglichkeiten im Lehrerkollegium sind in der Volksschule jedoch durch verschiedene Komponenten sehr begrenzt. Die räumliche und zeitliche Struktur der Volksschule, wie die räumliche Trennung und der durchgehenden Aufsichtspflicht der Lehrer bietet Lehrern wenig Zeit und Raum für Gespräche und Teamarbeit mit Kollegen. Die Lehrer der Volksschule nützen darüber hinaus bspw. das Lehrerzimmer auch nachmittags nicht für einen gegenseitigen Austausch; dies kann mit Aussagen von Raether (1982) und West-Leuer (2007) in Verbindung gebracht werden: Da Lehrer zumeist in einem Vergleich mit ihren Kollegen und dadurch unter einem Leistungs- und Konkurrenzdruck stehen, können nach Raether (1982) u.a. Ängste vor dem beruflichen Versagen, zu geringer Leistung oder fehlender Anerkennung im Lehrerkollegium verstärkt werden. Aus Angst vor den Kollegen, Schwäche zu zeigen, wird im Lehrerkollegium häufig über berufliche Probleme oder belastende Konflikte mit Kollegen nicht gesprochen und eine schützende Anonymität und Distanz im Kollegium geschaffen (West-Leuer 2007, 36).

Jene Distanz und Anonymität im Lehrerkollegium kann zur Folge haben, dass es zwischen Lehrern an Gesprächsbereitschaft und Kooperation mangelt und daher von den Kollegen auch *keine Containerfunktion* übernommen werden kann. Aufgrund der beobachteten räumlichen

Isolation der Lehrer, der Anonymität im Lehrerkollegium und der vorübergehenden Leitungssituation der Schule, durch die Lehrer wenig Anleitung von ihrer Vorgesetzten erhalten, kann interpretiert werden, dass die Lehrer innerhalb der Volksschule wenig (Unterstützungs-) Möglichkeiten haben, ihre Ängste zu verarbeiten bzw. Probleme und Konfliktsituationen zu lösen.

## **9.5 Angst und Abwehr aufgrund der Arbeitssituation der Zusatzkräfte**

### 9.5.1 Studenten zwischen den Fronten von Lehrerautorität und Schülerakzeptanz

- *ad.) Frau Meiers Umgangston*

Frau Meiers Ausdrucksart gegenüber den im Lehrerzimmer anwesenden pädagogischen Hochschülern, kann auf wenig Anerkennung und Respekt von Frau Meier gegenüber den Studenten in der Schulhierarchie hinweisen. Es macht den Anschein, als ob Frau Meier jene Studenten in der ‚Rangordnung der Schule‘ unter sich einordnet und sie demnach eine gewisse Machtposition gegenüber den Studenten einnehmen kann.

Frau Meier sagt aber gleich in recht theatralischem Ton: „ Dass du’s aber weißt, das sind alles nur Studenten, nur Studenten!“ und schwenkt den Arm durch den Raum. (3P, Z 44f)

*Auch kommen bei den Beobachterinnen selbst, die sich ebenso in der Rolle als Studenten befinden, oftmals Gefühle hoch, als würde das Forschungsprojekt von Frau Meier wenig wertgeschätzt werden, da diese vor ihren Kollegen das Anliegen der Forscherinnen eher in einem abwertenden Tonfall präsentiert.*

Eine weitere Lehrerin kommt in den Raum und fragt mich, was ich hier mache. Frau Meier meint in einem unverständlichen Ton: „Hab ich dir eh erzählt, die schreibt so eine Diplomarbeit.“ (2P, Z 74ff)

Eine Ursache für Frau Meiers Verhalten gegenüber den Beobachterinnen könnte sein, dass sie mit der Situation als Kontaktperson überfordert ist und sie daher selbst nicht ausführliche Informationen über das Forschungsprojekt weitergeben kann oder will.

- *ad.) Die Rolle einer Studentin innerhalb einer Unterrichtseinheit*

Frau Kurz gibt ihren Studentinnen den Auftrag, den Unterricht in der 2B zu übernehmen und kontrolliert und bewertet anschließend ihr pädagogisches Handeln. Solch eine Unterrichtseinheit wird bei der fünften Beobachtung von den Forscherinnen beobachtet. Frau Kurz nimmt bei Meinungsverschiedenheiten mit der unterrichtenden Studentin ihre Führungsrolle wieder ab und gibt anstelle der Studentin den Schülern Anweisungen. Dies weist daraufhin, dass Frau Kurz die Rolle als Führungsperson bzw. ‚leitende Lehrerin‘ der Klasse nie ganz abgegeben hat bzw. abgeben kann. Die Studentin soll den Schülern gegenüber eine Autoritätsperson sein und die Unterrichtsführung übernehmen, dennoch gelten bei Meinungsverschiedenheiten die Regeln und das Wort der Klassenlehrerin der 2B. Bei den Forscherinnen entsteht in diesem



Zusammenhang die Annahme, dass es Frau Kurz schwer fällt, die Kontrolle über ihre Klasse abzugeben, eventuell liegen diesem Verhalten *Ängste vor Kontrollverlust* zugrunde.

Ein Bub fragt die Studentin, ob er aufs Klo gehen dürfe. Die Studentin schaut ratlos und fragt dann Frau Kurz. Diese erwidert, dass sie jetzt unterrichte. Die Studentin sagt zum Buben, dass er bis zur Pause warten solle. Der Bub schaut etwas unglücklich zu Frau Kurz, und diese fordert ihn mit einer Handbewegung auf, doch hinaus zu gehen. Kurz darauf fragt ein zweites Kind danach, und die Studentin zuckt ratlos die Schultern. Das Kind geht darauf ebenfalls hinaus... (5P, Z 154-158)

Die Unruhe der Schüler während des Unterrichts und das wiederholte eingreifende Verhalten von Frau Kurz in die gesetzten Entscheidungen der Studentin können darauf hinweisen, dass es der Studentin schwer fällt eine Autoritätsperson für die Schüler zu sein. Aufgrund ihrer Doppelrolle, als Autoritätsperson gegenüber den Schülern Anweisungen geben zu müssen und zugleich als lernende Studentin gegenüber Frau Kurz Anweisungen befolgen zu müssen, kann die Studentin in einen innerlichen *Rollenkonflikt* geraten. Die Studentin schwankt zwischen den Rollen eines Lehrenden und Belehrteten bzw. zwischen einem Prüfenden und Geprüften (siehe 8.5.1.), wodurch es zu Unsicherheiten in ihrem professionellen Handeln und zu einem Autoritätsproblem gegenüber den Schülern kommen kann. Der laute Ton der Studentin, ihr strenges Auftreten und ihr Vergessen von einzelnen Schülern, können Ausdruck dieser Rollenproblematik und daraus folgender Überforderung und Unsicherheit der Studentin sein. Da die Studentin Schwierigkeiten hat, im Unterricht für Ruhe zu sorgen und sie dabei von der Klassenlehrerin unterstützt werden muss, könnten bei der Studentin in weiterer Folge *Ängste vor unzureichender Leistung* entstehen.

Die Studentin gibt sich große Mühe die Ruhe aufrecht zu halten und ermahnt die Kinder häufig mit „schhhh!“, „leise sein!“ oder „ich breche die Übung sofort ab, wenn ihr das nicht schafft“. Die Lehrerin, die sich bis jetzt ganz raus gehalten hat, erhebt sich von ihrem Tisch und sagt kurz mit strenger Stimme, dass sie heute aber sehr laut seien. Die Kinder werden etwas ruhiger und machen die Übung zu Ende. (5P, Z 112-116)

#### 9.5.2 Die andere Rolle der Zusatzkräfte

Neben der unerwarteten Beobachtung einer Unterrichtseinheit von einer Studentin, kommt es im Verlauf der Organisationsbeobachtungen ebenso zu zwei Beobachtungseinheiten (am Gang und im Lehrerzimmer), in denen weitere Zusatzkräfte (insbesondere der Muttersprachenlehrer) zum Mittelpunkt der Beobachtungen werden. Die Zusatzkräfte nehmen somit eine zentrale Rolle innerhalb der Beobachtungen ein. Aufgrund der vielen Beobachtungen mit den Zusatzkräften ergibt sich für die Forscherinnen das Bild, dass es in der Volksschule zum einen ein großes Angebot an Förder-, Muttersprachen- und Begleitunterricht gibt und zum anderen dieser Unterricht von verschiedenen klassenübergreifend tätigen Personen (wie bspw. die Religionslehrerin) übernommen wird. Dieses Angebot der Volksschule bestätigt sich in der Selbstdarstellung der Schule auf ihrer Website (siehe 9.2. Schulprofil).

Die Zusatzkräfte werden in gewisser Weise zu ‚Beobachtungsobjekten‘ des Forschungsprojektes. Ihre teilweise fragenden Blicke (siehe Muttersprachenlehrer) lassen die Beobachterinnen vermuten, dass sie vorab von keiner Klassenlehrerin über das Forschungsprojekt informiert worden seien. Demnach kommt es in diesem Zusammenhang immer wieder zu Situationen, in denen sich die Beobachterinnen mit ihrem Forschungsvorhaben persönlich vorstellen. Die späte Konfrontation der Zusatzkräfte mit den Beobachtungen, sowohl durch die Klassenlehrer als auch durch die Beobachterinnen selbst, hat den Zusatzkräften kaum eine Möglichkeit gegeben, die Beobachtung abzulehnen. Es entsteht bei den Beobachterinnen der Eindruck, dass die Zusatzkräfte, wie auch beim Forschungsvorhaben, eventuell ebenso in schulischen Angelegenheiten, aufgrund ihrer vermutlich anderen Stellung in der Schulhierarchie wenig Mitspracherecht haben.

Kurz nach 8 Uhr kommt ein Mann (Anfang 30) herein, ich vermute der „Muttersprachenlehrer“. Ich habe ihn schon in der ersten Beobachtungseinheit kurz gesehen, da hat er zwei, drei Kinder aus der Klasse geholt. Auch jetzt kommt er mit drei Kindern in das Lehrerzimmer, die so langsam mit ihren Heften und Federpennalen in der Hand hinter ihm „her trotten“, dass er einige Zeit in der Tür stehend auf sie warten muss. Dann zeigt er ihnen, wo sie sich hinsetzen sollen. Er schaut mich fragend an und ich erkläre ihm knapp, dass ich mir wegen meiner Diplomarbeit die Schule anschau und heute gerne für 1-2 Stunden im Lehrerzimmer sein würde und ob das für ihn ok wäre. Er meint, dass er mit den Kindern auch woanders hingehen könne und ich versichere ihm, dass das nicht nötig sei. (3P, Z 149-157)

Als bei der letzten Beobachtungseinheit sich herausstellt, dass beide zur Beobachtung Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten nicht von den Klassenlehrerinnen selbst abgehalten werden, entsteht bei den Beobachterinnen die Vermutung, dass sich die Klassenlehrerinnen beabsichtigt der Beobachtung entziehen und verschont bleiben wollen. Sie treffen die Entscheidung, ohne dabei die betreffenden Zusatzkräfte (wie Native Speaker und Studentin) vorab zu informieren. Dies könnte einerseits auf eine höhere Stelle der Klassenlehrer in der Schulhierarchie und andererseits auf eine gewisse Machtausübung gegenüber den Zusatzkräften hinweisen. Dem vermutlichen Wunsch der Klassenlehrerinnen, nicht beobachtet zu werden, könnte die Angst vor dem Verlust ihrer Anonymität und damit ihrer Immunität (keine Schwäche zu zeigen = *Kompetenzängste*) zugrunde liegen.

Native Speaker oder Studenten?: Beide Klassentüren stehen offen. In der ersten Klasse (1B) sehe ich einige Kinder an ihren Tischen und zwei Lehrerinnen, die mich zu erwarten scheinen. Als sie mich sehen, stehen sie sogleich auf, kommen mir entgegen und begrüßen mich freundlich. Ich stelle mich vor und sie nicken gleich, dass sie schon Bescheid wüssten. Ich müsste nur wissen, dass sie in der nächsten Stunde einen Native Speaker in der Klasse haben. Sie meinen auch, dass ich ebenso in die Nachbarklasse gehen könne. Als die Lehrerin aus der Nachbarklasse (2B) am Gang vorbeigeht, sprechen sie sie gleich darauf an und ich stelle mich auch ihr vor. Auch sie bestätigt mir, dass ich gern zu ihr kommen könne, nur seien heute Studenten bei ihr in der Klasse. (5P, Z 42-50)

### 9.5.3 Keine eigenen Unterrichtsräume für Zusatzkräfte und ihre Folgen für den Unterricht

Es entsteht anhand des gewonnenen Beobachtungsmaterials bei den Forscherinnen der Eindruck, als ob den Zusatzkräften schulintern wenig Anerkennung bzw. nicht die gleichen Rechte wie den Klassenlehrerinnen zukommt, da diese keine eigenen Unterrichtsräume zur Verfügung gestellt bekommen. Der Muttersprachenlehrer muss z.B. seinen Unterricht im Lehrerzimmer abhalten und, wenn dieses anderswertig genutzt wird, müssen die Unterrichtseinheiten des Muttersprachenlehrers am Gang abgehalten werden. Es entsteht bei den Beobachterinnen die Annahme, dass, wenn ein Raum (bspw. Lehrerzimmer) für andere Zwecke gebraucht wird, es zuallererst die Zusatzkräfte und ihre Schüler sind, die ausweichen müssen.

Als ich einen Eindruck von allen Räumlichkeiten im unteren Bereich gewonnen habe, gehe ich in den ersten Stock hinauf und bemerke, dass zwei Kinder bei einem Tisch mitten am Gang sitzen und Unterricht bekommen... Gegenüber von ihnen sitzt ein jüngerer Lehrer mit gestreiftem Pullover, Jeans und kurzem dunkelblondem Haar. *Ich denke mir, dass dies vielleicht der Muttersprachenlehrer sein könnte.* Er schaut in meine Richtung und sagt in einem *freundlichen, leisen* Ton: „Hallo.“ Ich grüße zurück und gehe leise den Gang entlang. ... Ich frage den Muttersprachenlehrer, ob es für ihn O.k. wäre, wenn ich mich für den Rest der Stunde hier hinsetzen würde (und zeige dabei auf die Bank der Garderobe), um vom Hintergrund aus das Ganggeschehen zu beobachten. Er sagt in gebrochenem Deutsch: „Sicher. Für mich ist das gar kein Problem.“ Ich bedanke mich und setze mich zwischen den Kinderjacken auf die Garderobenbank. (4P, Z 229-252)

Dadurch, dass diese Räumlichkeiten für viele unterschiedliche Personen zugänglich sind (bspw. Lehrerzimmer: andere Klassenlehrer oder Gang: u.a. Schüler, Lehrer, Schulwart), wird der Muttersprachenunterricht durch schulinterne und -externe Personen, wie andere Lehrer oder Eltern, oftmals unterbrochen, verzögert und gestört. Die dabei entstehende Unruhe lenkt die Aufmerksamkeit der betroffenen Schüler ab und kann ihre Arbeitsmotivation verringern. Ebenso zeigt der Muttersprachenlehrer für die Forscherinnen bei seinem Unterricht im Lehrerzimmer und am Gang wenig Einsatzbereitschaft. Seine Aufgabenstellungen scheinen seine Schüler nicht zu interessieren, seine Stimme ist monoton und seine Motivationsversuche wirken auf die Beobachterin wenig überzeugend. Wird der Unterricht durch andere Personen gestört oder verzögert, reagiert der Muttersprachenlehrer kaum darauf.

Immer wieder schauen die zwei Kinder auch im Gang herum oder zu mir oder tratschen wieder miteinander auf Serbisch. Der Lehrer ermahnt sie stets mit der gleichen Wortwahl und im gleichen, *ruhigen* Tonfall mit: „Jetzt reden wir deutsch, nicht serbisch, ok?“ Die Kinder nicken daraufhin *halbherzig* und widmen sich wieder ihren Aufgaben. Als die Stunde schon fast fertig ist (auch die Burschen von zuvor laufen wieder im lauten und schnellen Schritt vom Turnsaal her die Stufen hinauf), wird auch das Mädchen mit dem Schreiben fertig und soll dem Lehrer noch ein paar Wörter auf Deutsch vorlesen... Der Muttersprachenlehrer verabschiedet sich von den Kindern und mir und ich frage, ob es normal sei, dass die Stunden am Gang abgehalten würden? Er sagt: „Nein eigentlich sind sie im Lehrerzimmer, nur das ist heute besetzt.“ Ich antworte daraufhin: „Aha, verstehe.“ (4P, Z 308-329)

Die schwierige Arbeitssituation, der monotone Unterrichtsstil bzw. die geringen Reaktionen des Muttersprachenlehrers auf Störungen sowie auf die Unaufmerksamkeit seiner Schüler könnten darauf hinweisen, dass bei ihm Frustrationen entstehen. Jene Frustrationen könnten in

Zusammenhang mit den fehlenden Räumlichkeiten und der geringen Rücksichtnahme auf seinen Unterricht u.a. durch die Klassenlehrer, die sich wiederum auf die Qualität seines Unterrichts übertragen kann. Das scheinbare Desinteresse und der Widerstand auf Seiten der Schüler in seinen Unterrichtseinheiten können wiederum auf eine Übertragung der frustrierenden Gefühle des Lehrers auf seine Schüler hinweisen. Als Folge kann der Muttersprachenlehrer die Erfüllung der Primäraufgabe von Schule, d.h. die Vermittlung von Bildung und Erziehung seiner Schüler in seinen Unterrichtseinheiten oftmals nicht gewährleisten. Der eher monotone, wenig innovative Unterrichtsstil des Muttersprachenlehrers sowie seine größtenteils unmotivierten und unkonzentrierten Schüler, die im Muttersprachenunterricht eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Unterricht einnehmen, können somit als eine Folge der inadäquaten Unterrichtsbedingungen und der darin von den Beobachterinnen vermutete geringen Wertschätzung der Zusatzkräfte bzw. ihrer Arbeit interpretiert werden.

#### 9.5.4 Der andere Umgang der Zusatzkräfte mit den Klassenlehrerinnen und den Beobachterinnen

Durch den Förderunterricht innerhalb einer Klasse (Förderunterricht der Begleitlehrerin in der 1A) oder durch die klassenübergreifende Förderarbeit in Kleingruppen (Muttersprachenunterricht) sind die Zusatzkräfte mit den regulären Klassenlehrern kontinuierlich in Kontakt. Es wirkt für die Beobachterinnen, als würden zwischen Zusatzkräften und Klassenlehrern mehr Kommunikation und Absprachen stattfinden als unter den Klassenlehrerinnen (bspw. zwischen Frau Meier und Frau Berger).

Frau Meier bespricht kurz mit der Begleitlehrerin welche Rechenübungen sie mit einem Mädchen, das ganz vorne-rechts sitzt, machen sollte. Die Begleitlehrerin setzt sich neben das Mädchen und arbeitet mit ihr, leise sprechend. (1P, Z 118ff)

Gleichzeitig treten die Zusatzkräfte den Beobachterinnen mit einem kontaktfreudigen und offenen Auftreten gegenüber. Sowohl das kooperative Verhalten zwischen Zusatzkräften und Klassenlehrern wie auch ihr offener, freundlicher Umgang gegenüber den Beobachterinnen könnten darauf hinweisen, dass die Zusatzkräfte in der Volksschule um Anerkennung ihrer Person und ihrer Arbeit bemüht sind. Dass sie aufgrund ihrer speziellen Position als Zusatzkräfte keine eigenen, beständigen Unterrichtsräume oder Schüler haben, könnten bei jenen Lehrern zu Unsicherheiten und das Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung führen (*Anerkennungssängste*). Ebenso kann ihre besondere Freundlichkeit und ihre Bereitschaft sich den Wünschen anderer Personen, wie die der Lehrer und Beobachterinnen anzupassen, der Vermeidung von Konfliktsituationen dienen (*Konfliktängste*) und auf besondere Unsicherheiten bei ihnen hinweisen, die durch mangelnde Anerkennung und Räumlichkeiten für ihre Arbeit verursacht werden könnten.

Ein junger Mann mit etwas längerem, rötlichem Haar und „Schlabber-Look“ öffnet die Türe und kommt mit gemütlichen Schritten herein. *Ich frage mich, ob er nicht als Lehrer etwas spät dran sei (ca. 8 Uhr).* Er grinst mich an und geht pfeifend in den kleinen Raum nebenan. Kurz darauf kommt er ohne Jacke und Schuhe, dafür mit Schlapfen an den Füßen zurück. Er schaut mich zögernd an und fragt mich dann in Englisch: „Do you need something?“ *Ich bin kurz überrascht, auf Englisch angesprochen zu werden, dann fällt mir aber ein, dass es an der Schule einen Native Speaker gäbe und ich verneine seine Frage.* Der Mann nickt und schlendert pfeifend mit langsamen Schritten aus der Tür. (3P, Z 123-130)

## **9.6 Angst- und Abwehrprozesse im Umgang der Lehrer mit ihren Schülern**

### **9.6.1 Die freundliche Begegnung zwischen Lehrern und Schülern - Schüler in der Funktion des Containers?**

Durch den freundlichen Begrüßungston der Lehrer mit ihren Schülern, den sie speziell in den Ankunftssituationen der Volksschule zeigen, erhalten die Schüler von den Lehrern vermutlich ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit. Die Lehrer können durch diese Haltung zu ihren Schülern ein geschütztes und bestätigendes Arbeitsfeld in ihren Klassenzimmern aufbauen. *Auch bei den Beobachterinnen selbst treten positive Gefühle des ‚Willkommenseins‘ auf, die auf eine Gegenübertragungsreaktion jener wertschätzenden Begrüßungssituationen zwischen Lehrer und Schüler hinweisen können.*

Dieser freundliche Kontakt zwischen Lehrern und ihren Schülern führt die Beobachterinnen zu der Annahme, dass die Lehrer die geringen Möglichkeiten der Aussprache, Unterstützung und Anerkennung von Seiten ihrer Kollegen und Direktorin in der Schule (siehe 9.4.), eventuell durch den intensiven Kontakt mit ihren Schülern versuchen zu kompensieren. Von ihren Schülern bekommen sie jene Aufmerksamkeit, Anerkennung und Geltung, die sie für die Bewältigung ihres Berufsalltages benötigen. Ängste vor fehlender Anerkennung können durch solch einen freundlichen Umgang mit den Schülern verringert werden.

Vor den Klassenräumen sehe ich wieder den einen Lehrer mit grünem Pullover und Stoppelglätze, der *herzlich* ein junges Mädchen (um die 8 Jahre) begrüßt und gemeinsam mit dem Mädchen in den Raum, in dem er bereits vorher telefoniert hat, verschwindet. Die Tür bleibt noch offen, und ich höre, wie er zu dem Mädchen sagt, dass es schön sei, dass sie bereits da sei und anschließend deutet er mit einer Armbewegung auf einen Sessel. (4P, Z 141-146)

In einem Gespräch mit der Lehrerin, Frau Kurz, betont diese ihre innige und intensive Beziehung zu ihren Schülern. Es wirkt, als ob sich die Klassenlehrerin in ihrer professionellen Arbeit stark mit ihren Schülern identifiziert und sich nach deren Wünschen und Bedürfnissen richtet.

Frau Kurz betont, dass sie auch ganz eng mit ihren Schülern sei, dass es alles ihre Kinder seien. Zu den Praktikantinnen deutend, erzählt sie, dass sie normalerweise immer Praktikanten habe (einmal pro Woche oder manchmal ganzen Wochen); die Kinder ihrer letzten Klasse, die ihr sehr ans Herz gewachsen waren, haben einmal zu ihr gesagt, dass sie jetzt keine Praktikanten mehr wollten, da sie ihre Lehrerin lieber für sich haben wollten. Frau Kurz lacht und meint: „dann habe ich ein Jahr keine

Praktikanten genommen...". (5P, Z 238-243)

Dass Frau Kurz versucht den Erwartungen ihrer Schüler gerecht zu werden, könnte darauf hinweisen, dass sie die nötige Anerkennung von ihnen aufrechterhalten möchte. Dadurch kann jedoch das Risiko entstehen, dass Frau Kurz ihre eigentliche Aufgabe des Unterrichts aus dem Blick verliert. Die Nähe zu ihren Schülern birgt die Gefahr einer unklaren Rollendefinition. *Ihre Beschreibung erinnert die Beobachterinnen eher an eine mütterliche Beziehung und weniger an ein professionelles, pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler.* Wenn die Position von Frau Kurz zwischen der Mutter- und Lehrerrolle anfängt zu verschwimmen, kann die notwendige professionelle Objektivität, Distanz und Autorität der Lehrerin nicht mehr gewährleistet werden, die bei der Erziehung und Bildung von Schülern notwendig sei. Laut Rothland und Terhart (2007, 20) ist es wichtig, dass es Lehrern in diesem Zusammenhang gelänge, eine Balance zwischen der Erfüllung der individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler und der Vermittlung von Wissen zu schaffen, um weiterhin professionell als Lehrer tätig sein zu können.

Jenes, aus dem Beobachtungsmaterial hervorgehendes, intensives und emotional nahes Beziehungsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern kann ebenso als eine Folgeaktion von mangelndem Containment im Lehrerkollegium und zwischen Lehrern und der stellvertretenden Führungsperson verstanden werden (siehe 9.3. und 9.4.). Die Lehrer kommunizieren und interagieren im Schulalltag wesentlich mehr mit ihren Schülern als mit ihren Kollegen, da sie diese auch, aufgrund ihrer Unterrichts- und Aufsichtspflicht, öfters sehen als ihre Mitarbeiter. Die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern kann durch emotionale Nähe und persönliche Anteilnahme charakterisiert werden und steht damit im Gegensatz zu der zuvor beschriebenen Isolation im Lehrerkollegium (siehe 8.3.). Bei den Beobachterinnen wird der Eindruck geweckt, dass die Schüler der Volksschule somit als ‚Auffangbecken‘ und Container für ihre Lehrer fungieren könnten.

#### 9.6.2 Schüler als ‚stützende Hilfen‘

Innerhalb des Unterrichtsgeschehens der Klasse 1A zeigt sich, dass die Schüler für die Klassenlehrer der beobachteten Volksschule eine besondere Rolle einnehmen. Die Schüler werden von ihren Lehrern oftmals als 'kleine Assistenten' eingesetzt, indem sie bspw. Aufgaben übertragen bekommen, die viel Verantwortung mit sich bringen. Die Verantwortung, die eigentlich die Lehrer in diesen Schulsituationen übernehmen sollten, wird den Schülern zugeteilt. Dieses Verhalten ist bei der Lehrerin Frau Meier im Umgang mit ihren Schülern aus der 1A beobachtbar.

Frau Meier fragt einen eher großgewachsenen Buben, ob er jetzt an der Tafel der „Lehrer“ sein

könne. Der Bub überlegt kurz, zuckt die Schultern, nickt, steht auf und schaut Frau Meier *fragend* an. Frau Meier sagt, er solle herauskommen, das Stäbchen nehmen und die Sätze nochmals mit den Kindern lesen. ...Der Bub führt den Stab genau von Wort zu Wort und macht sogar den Bogen mit. Die Kinder machen alle mit. (1P, Z 202-208)

Als wir kurz von der Klasse entfernt sind, hält uns eine weitere Lehrerin auf. Sie meint zu Frau Meier, dass in der Küche noch viele Kuchen und Torten vom gestrigen Singen übriggeblieben seien und sie sich anschließend gerne was für die Kinder und sich hinauf holen könnte. „Das ist aber lieb!“, sagt Frau Meier freudig und wendet sich gleich an die Kinder mit der Bitte: „Kinder erinnert ihr mich bitte nach der Turnstunde, dass wir die Mehlspeisen gleich von der Küche abholen, ok?“ Die Kinder nicken auf diese Bitte und gehen anschließend ruhig und brav zum Turnsaal hinunter. (2P, Z 132-139)

Indem Frau Meier ihre Schüler als kleine Helfer einsetzt, kann sie sich ein wenig von ihrer Verantwortung und Verpflichtung befreien und diese teilweise an die Schüler abgeben. Indem sie ihren Schülern Aufträge erteilt, sie bspw. an etwas zu erinnern, kann sie sich in diesen Situationen ihrem Gefühl der Verantwortung entziehen. Bedrohliche Gefühle, die bspw. in Verbindung mit verantwortungsvollen Aufgaben entstehen könnten, können so von Frau Meier umgangen bzw. vermieden werden (Menzies-Lyth 1974). Aufgrund dieser Annahme entsteht bei den Beobachterinnen der Eindruck, dass sich Frau Meier eventuell in überfordernden Momenten ihre eigentliche Verantwortung auf die Schüler überträgt, damit sie die belastenden Schulsituationen besser aushalten und meistern könne.

Dieses Muster könnte bei Frau Meier auf Ängste vor dem Versagen aufgrund unzureichender Kompetenz und vor dem Verlust von Anerkennung als Lehrerin schließen. Jene Furcht als ‚nicht kompetente‘ Lehrerin bspw. vor ihrer Kollegin bloß gestellt zu werden, könnte Frau Meier dazu bewegen, ihren Schülern einen Teil ihrer Lehrerverantwortung abzugeben. Die Lehrer-Schüler-Teamarbeit von Frau Meier könnte in dieser Hinsicht als ein Ausgleich zu der zuvor beschriebenen geringen Zusammenarbeit zwischen Frau Meier und Frau Berger interpretiert werden.

### 9.6.3 Die unterschiedlichen Lehrerverhaltensmuster in den Unterrichtseinheiten

In stressigen Schulsituationen ist das beobachtete Lehrerverhalten zu den Schülern, im Gegensatz zu den freundlichen Begrüßungssituationen, von unterschiedlichen Verhaltensmustern der Lehrer geprägt. Das spezifische Verhalten von Frau Meier gegenüber ihren Schülern in komplexen Unterrichtssituationen kann auf unbewusste Abwehrprozesse von Spaltung und Projektion hinweisen, die in Folge von Unsicherheiten und Überforderungen in jenen Situationen entstehen können. Im Gegensatz dazu lassen die beobachteten Interaktionen und Reaktionen von Frau Berger und Frau Kurz auf den Gebrauch anderer Schutz-Mechanismen schließen, wie bspw. Humor, Rechtfertigungen oder auch Wiedergutmachungsleistungen. Im Folgenden sollen die Unterschiede zwischen den Lehrerinnen in ihrem Verhalten zu ihren Schü-

lern verdeutlicht werden, in denen diese Verhaltensmuster mit möglichen unterschiedlichen Abwehrvorgängen in Verbindung gebracht werden.

Der von Bewertungen geprägte Unterricht (Lob vs. Bestrafung) könnte bei Frau Meier *Spaltungs- und Projektionsprozesse* vermuten lassen:

Frau Meier nimmt in ihrem pädagogischen Handeln eine stark wertende Haltung gegenüber den Schülern ein. Einerseits spricht sie in manchen Situationen abwertend über bestimmte Schüler, andererseits lobt sie oftmals dieselben Schüler kurze Zeit später. Ihre Berichte über bestimmte Schüler sind im Zuge der Beobachtungen entweder stark negativ oder stark positiv gefärbt und können auf ein ‚schwarz-weiß‘ Denken von Frau Meier hinweisen. Solch eine Trennung in ‚gutes Kind‘ und ‚böses Kind‘ kann Spaltungsmechanismen zur Ursache haben. Ihr Verhalten lässt darauf schließen, dass Frau Meier in konfliktreichen und belastenden Arbeitssituationen in die paranoid-schizoide Position gerät, in der es ihr nicht mehr möglich sei, die Kinder mit ihren positiven und negativen Anteilen gleichzeitig wahrzunehmen bzw. einen Mittelweg in ihrem pädagogischen Handeln zu finden.

Ein Mädchen zeigt Frau Meier ihr Heft. Frau Meier lobt das Mädchen: „Du bist auch ganz tüchtig; dies habe ich auch gestern deiner Mama gesagt!“ Und zu mir gedreht: „Am Anfang ist sie nur am Boden herumgekrochen, da hab ich zu ihrer Mama gesagt, dass sie lieber ein Hund werden wolle.“ Das Mädchen: „Aber jetzt bin ich ganz brav!“ Das Mädchen geht zu ihrem Platz. (1P, Z 237-241)

Plötzlich schreit Frau Meier nach dem Namen eines Buben....Ich höre heraus, dass der Bub mehrmals das Ergebnis „verraten“ hat. Deswegen muss er sich in die Ecke zu den Matratzen stellen und darf das Spiel nicht weiter machen. (1P, Z 147-153)

In den Erzählungen von Frau Meier werden als Ursache für ihre eigenen Belastungen und körperlichen Beschwerden häufig die schwierigen Kinder und die Probleme, die sie ihr bereiten, genannt. Es macht den Anschein, als würde Frau Meier bestehende Konflikte oder Misserfolge auf ihre Schüler projizieren und somit ihnen die Ursache für das Nichtfunktionieren der Arbeitssituation alleine zuschreiben. Dass Frau Meier ihren Schüler Daniel als ‚meinen Sargnagel‘ gegenüber den Beobachterinnen vorstellt, könnte implizieren, dass ihre eigenen negativen, unbewussten Anteile nicht mehr selbst gehalten werden können und demnach bspw. auf ihren Schüler (Daniel) projiziert werden müssen. Bei Daniel, einem Schüler mit Autismus, schafft Frau Meier es womöglich, sich mit jenen bedrohlichen Anteilen zu identifizieren (*Projektive Identifizierung*).

Frau Meier sagt noch vor Unterrichtsbeginn zu mir, dass sie nicht wüsste, was sie mir schon alles gesagt habe, aber es seien insgesamt 17 Kinder und sie treiben sie in den Ruin. Sie ergänzt dies mit: „Der da hinten ist mein Sargnagel (sie zeigt auf Daniel) und der, der suspendiert wurde, fehlt heute. Gott sei Dank!“ (2P, Z 102-106)

In einzelnen Beobachtungssituationen werden die Schüler für ihre bspw. nicht erbrachten Leistungen zunächst von ihren Lehrern, wie Frau Kurz und Frau Meier, angeschrien. Die Be-



obachterinnen empfinden dieses Verhalten so, als würden diese betroffenen Schüler vor der Klasse bloß gestellt werden. Im Anschluss an diese erste Reaktion setzen Frau Kurz oder Frau Meier wiedergutmachende Handlungen, wie bspw. Lob oder Umarmungen. Die immer wieder auftretenden, widersprüchlichen Handlungen bspw. von Frau Meier und Frau Kurz zeugen für die Beobachterinnen von Überforderungen, Unsicherheiten und Schuldgefühlen in jenen Unterrichtssituationen.

Der rothaarige Bub zeigt Frau Meier, was er schon auf das Übungsblatt geschrieben habe. Frau Meier lobt ihn, wie gut er das gemacht habe und wie brav er sei. Dann dreht sie sich zu mir um, nimmt den Buben in den Arm und sagt zu mir: „Dieser hat mir schon drei Wochen Krankenstand gebracht. Nein, er ist ganz brav geworden. Am Anfang war es ganz schlimm, aber jetzt ist er ganz fleißig!“ Der Bub nickt eifrig: „Ich bin stolz auf mich!“ Frau Meier: „Na ich red mir das zumindest immer ein...“ Sie schaut ihn dabei halb an. *Die klaren Worte von Frau Meier erschrecken mich. Die harte Aussage über den Grund ihres Krankenstandes passt für mich nicht zu der freundlichen Stimme und der Umarmung.* Sie erzählt mir noch einmal die Geschichte von der Schulsuspendierung. (1P, Z 228-236)

Plötzlich unterbricht Frau Kurz das fleißige Werken und ruft mit eindringlicher, vorwurfsvoller, gespielt-strenger Stimme: „Anna! Was hast du denn da gerechnet?! Komm mal schnell her!“ Ein Mädchen, das an der mittleren Tischgruppe mit allen anderen anwesenden Mädchen der Klasse gesessen ist, blickt mit rotem Kopf auf und geht mit einem beschämten Lächeln im Gesicht zu Frau Kurz an den Tisch. Frau Kurz erklärt ihr relativ energisch ihren Rechenfehler. Die Lehrerin legt jedoch ihren linken Arm dabei um das Mädchen und wird in ihrem Tonfall auch bald wieder ruhiger. *Durch die Umarmung des Mädchens gewinne ich den Eindruck, dass es Frau Kurz gar nicht so böse meine, wie es sich zuerst angehört habe; ihre Predigt verliert dadurch an Schärfe.* (5P, Z 159-165)

In jenen eventuellen belastenden Unterrichtssituationen scheint es, als ob die Lehrer es zunächst nicht schaffen würden, eine pädagogisch reflektierte Haltung gegenüber ihren Schülern einzunehmen, weil sie mit Gefühlen des Ärgers gegenüber den Schülern reagieren. Jene impulsiven Emotionen zeigen sich, indem sowohl Frau Meier als auch Frau Kurz ihre Schüler zunächst anschreien oder in einem abwertenden Ton mit ihnen reden. Die meist im Anschluss folgenden freundlichen, wertschätzenden Handlungen könnten darauf hinweisen, dass den Lehrern ihre impulsive, nicht korrekte Reaktion bewusst wird und sie versuchen wollen, ihr Verhalten gegenüber dem Schüler möglicherweise wiedergutzumachen. So können jene Lehrer mit ihren vermuteten, bedrohlichen Gefühlen von Schuld und Angst, nicht professionell gehandelt zu haben, umgehen. Für die Schüler können dadurch jedoch verwirrende Momente entstehen, da sie nicht wissen, wie sie die Handlungen ihrer Lehrer einschätzen sollen bzw. die rasch folgenden wiedergutmachenden Verhaltensmuster nicht nachvollziehen können.

Auch weisen die oft in diesen Unterrichtssituationen aufkommenden, getätigten ‚Scheinbegründungen‘ der Lehrer für die Beobachterinnen auf unangenehme Gefühle der Schuld hin. Ein Grund für die Rechtfertigungen von Frau Meier für ihre impulsiven Reaktionen könnte sein, dass sie die Anerkennung der Beobachterinnen nicht verlieren möchte (*Anerkennungsängste bei Frau Meier*).

Die Lehrerin, die sich in meiner Nähe auf einen leeren Tisch gesetzt hat, sagt mit einem Lächeln: „Ja, ja, du bist mein Kasper!“ Und dann mit ernsterer Stimme zu mir gedreht: „Das sind die muslimischen Kinder. Diese werden so streng erzogen, dass, wenn man freundlich zu ihnen spricht, die das als Schwäche empfinden. Da muss man dann immer so laut werden.“ (1P, Z 159-162)

Frau Meiers Begründung für ihr Schreien, dass muslimische Kinder das brauchen, gleicht für die Beobachterinnen dem Abwehrmechanismus einer *Rationalisierung* (siehe psychosoziale Abwehrmechanismen 4.1.2.). Durch ihren pädagogischen Rat an die Beobachterinnen könnte sie versuchen, ihr Verhalten logisch zu erklären. Ihre Erklärung wirkt für die Beobachterinnen wie eine Rechtfertigung für ihr strenges Lehrerverhalten gegenüber den Schülern. Mittels einer rationalen Begründung ihres Handelns kann die Lehrerin ihre Schuldgefühle für ihr Verhalten äußern bzw. nebensächlichen Faktoren zuschreiben und sich dadurch von ihren bedrohlichen Schuldgefühlen befreien. Gleichzeitig entsteht bei den Forscherinnen die Annahme, dass die beobachteten Lehrer (Frau Kurz und Frau Meier) teilweise mittels ihrer impulsiven Handlungen sich von ihren bedrohlichen Gefühlen befreien können. Das bspw. heftige Radieren oder Auskillen könnte von den Lehrern als ein Ventil für ihre aggressiven aufkommenden Gefühle genutzt werden.

Frau Meier schaut sich das Blatt an und sagt mit lauter Stimme: „Nein, das kann ich nicht annehmen! Das kannst du schon schöner schreiben!“ Sie radiert etwas *hastig* und mit viel Druck aus und gibt es dem Buben zurück. (1P, Z 244-247)

## **9.7 Angst und Abwehr hinsichtlich Integration und Migration**

### **9.7.1 Die Räumliche Trennung des Integrationsunterrichts als eine Form von Umgang mit Angst**

Die räumliche Trennung des Integrations- bzw. Förderunterrichts von dem Regelunterricht sowie die dadurch entstehende zeitlich begrenzte Isolierung der Migrations- und Integrationskinder von ihren Schülern, Klassenlehrern und dem Unterrichtsgeschehen kann darauf hinweisen, dass innerhalb der Schule ‚Integration‘ und ‚Migration‘ unbewusst mit Angst verbunden ist und diesen speziellen Themenbereichen mit Abwehr begegnet wird. Dies widerspiegelt sich u.a. in der Organisation des Unterrichts. Jene räumliche Aufteilung der Schüler kann als ein psychosozialer Mechanismus von Spaltung interpretiert werden, der sich in der Organisationsstruktur manifestiert.

Die räumlichen Trennungen und damit absondernden Maßnahmen in der Integrationsklasse 1A wirken, als ob der Sinn und Zweck einer Integrationsklasse in der 1A nicht erfüllt werden könne. Die räumlich isolierenden Aktivitäten der beiden Klassenlehrerinnen aus der 1A könnten ihrem Wunsch zugrunde liegen, mögliche Störungen und Konflikte durch die Integrationskinder im Unterricht mittels räumlicher Trennung vermeiden zu wollen. Durch die Anordnung der Sitzplätze der Integrationskinder in den letzten beiden Reihen (und frei bleibenden

Plätzen dazwischen) bzw. durch den getrennten Unterricht in einem kleinen Nebenraum können die Lehrer jene befürchteten Konflikte verringern bzw. bestimmte vorbeugende Maßnahmen setzen. So können Konflikte zwischen Integrations- und den anderen Schulkindern erst gar nicht entstehen. Auf diese Art und Weise können Lehrer ihre Ängste vor Konflikten bzw. vor Problemsituationen verringern und der primären Aufgabe von Schule, der Erziehung und Bildung mittels Unterricht, eventuell eher nachgehen.

Frau Berger geht mit den beiden Buben und zwei weiteren Kindern aus der Klasse, die ebenfalls hinten sitzen, in den kleineren Nebenraum. Die Tür schließt sich. (1P, Z 115ff)

In der letzten Tischreihe, hinter der ich sitze, sitzen zwei Buben. Zwischen ihnen steht ein leerer Tisch. *Den schwächtigen, rothaarigen Buben erkenne ich vom Vorstellungsgespräch. Ich erinnere mich daran, dass Frau Meier sagte, dass er letztes Jahr von einer anderen Schule suspendiert wurde.* (1P, Z 100-103)

Durch den gesonderten Unterricht der Integrationskinder in einem anderen Raum, muss sich Frau Meier vor ihrer Kollegin nicht ‚bloß‘ stellen und kann der Angst, den Ansprüchen der Integrationskinder nicht gerecht zu werden, somit aus dem Weg gehen. Auf dieses beschriebene Lehrerverhalten, heikle, belastende Situationen bzw. angsterregende Themen zu Zwecken der Angst-Abwehr zu meiden, wird beispielsweise bei West-Leuer (2007, 36) hingewiesen.

Ebenso der Förderunterricht bzw. Muttersprachenunterricht findet räumlich getrennt bspw. im Lehrerzimmer oder am Gang statt.

Der Muttersprachenlehrer verabschiedet sich von den Kindern und mir und ich frage, ob es normal sei, dass die Stunden am Gang abgehalten würden? Er sagt: „Nein eigentlich sind sie im Lehrerzimmer, nur das ist heute besetzt.“ Ich sage daraufhin: „Aha, verstehe.“ Er fragt ebenso, ob ich auch noch mit in das Lehrerzimmer käme und sperrt in der Zwischenzeit die Tür zum Lehrerzimmer auf. Ich sage daraufhin: „Danke nein. Ich bleibe heute am Gang und beobachte das Ganggeschehen“, und verabschiede mich ein weiteres Mal. (4P, Z 326-332)

Die fehlenden Räumlichkeiten und das Abhalten des Förderunterrichtes auf Gängen können auf einen Mangel an schulinterner Aufmerksamkeit und Anerkennung der Förder- und Begleitlehrer und ihrer Schüler hinweisen. Wenn jene Lehrer bzw. ihre Leistungen bspw. innerhalb des Lehrerkollegiums wenig gesehen und wertgeschätzt werden, können bei ihnen als Folge *Anerkennungssängste* entstehen. Dass bspw. der Muttersprachenlehrer im Zuge der Beobachtungseinheiten nicht auf die schwierige Arbeitssituation, auf dem Gang zu unterrichten, aufmerksam macht und den Beobachterinnen anbietet, wie bei anderen schulinternen Personen üblich, für ihre Zwecke den Unterrichtsort zu wechseln, kann darauf hinweisen, dass jener Lehrer versucht, möglichen Auseinandersetzungen mit anderen schulinternen und -externen Personen aus dem Weg zu gehen. Indem er den Bedürfnissen anderer Personen weicht, können konfliktträchtige Konfrontationen und somit auch das Auftreten von *Konflikt-*

ängsten vermieden werden. Die professionelle Arbeit der Förderlehrer wie bspw. eine qualitativ hochwertige Sprachförderung kann aufgrund von mangelnden räumlichen Rahmenbedingungen und diesbezüglichen Störungen jedoch nicht gewährleistet werden, wodurch sie bei jenen Zusatzkräften Ängste vor mangelnden Leistungen einstellen können (*Leistungsängste*).

Jene räumlichen Trennungen im Integrations- und Sonderunterricht sowie im Förderunterricht können auf *Abspaltungs- und Isolierungsprozesse* von ‚bedrohlichen Aspekten‘ anstatt auf Integration der Schüler mit ihren besonderen Bedürfnissen bei den Klassenlehrern hinweisen. Als bedrohliche Aspekte können bspw. die Konfrontation der Lehrer mit Kindern mit einer geistigen Behinderung oder mit einem anderen kulturellen Hintergrund vermutet werden. Die in diesem Zusammenhang besonderen Anforderungen an Lehrer, bspw. andere Unterrichtsmethoden zu erlernen oder trotz fehlender gemeinsamer Sprache sich verständigen zu müssen, können u.a. zu *Kompetenzängsten* führen. Die interpretierten Spaltungsprozesse in der Schulstruktur und -organisation mittels räumlicher Isolierung des Unterrichtes von Integrations- und Migrationskindern können darauf hinweisen, dass es den Mitarbeitern nicht gelänge, die für sie bedrohlichen Aspekte von Integration und Migration in die Organisationskultur zu integrieren, indem bspw. die Integrationskinder gemeinsame Sitzplätze mit Regelkindern erhalten oder eigene Räume für Förderunterricht in der Schule geschaffen werden. Hier soll explizit nochmals betont werden, dass auch andere Ursachen für jene beobachtete räumliche Trennung in der Schule bestehen können, wie bspw. bauliche Beschränkungen oder sonderpädagogische Maßnahmen.

### 9.7.2 Ablehnungstendenzen gegenüber Integrations- und Migrationskindern

Die Erzählungen und Interaktionen mit ihren Schülern können darauf hinweisen, dass das Thema ‚Integration‘ und ‚Migration‘ bzw. Schüler mit Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder mit einem anderen kulturellen und sprachlichen Hintergrund bei Frau Meier bedrohliche Angstgefühle auslösen und sie es nicht schafft jene Schüler zu akzeptieren und ihre besonderen Bedürfnissen wahrzunehmen. Frau Meier äußert gegenüber den Beobachterinnen ihre Ablehnung gegenüber der Integrationsklasse und scheint sich kaum als Klassenlehrerin der 1A zu identifizieren. *Bei dem Gedanken an die 'ungewollten' Schüler von Frau Meier entstehen bei der Beobachterin Gefühle von Traurigkeit, die die Gefühle jener Schüler im Sinne einer Gegenübertragung widerspiegeln könnten.*

Frau Meier meinte ... vor der offenen Tür, dass wir wissen müssten, dass sie diesmal eine sehr schwierige Klasse hätte, dass ... von 18 Kindern 16 sehr schwierig wären. Sie sagte mit resigniertem Ausdruck und in Gedanken versunken: „Ich will die Klasse auch gar nicht! Ich habe schon öfters versucht, die Klasse herzugeben, aber jetzt bin ich immer noch da!“ *Diese Aussagen von Frau Meier erschrecken mich ziemlich. Es fühlte sich traurig für mich an, dass die Kinder dieser Klasse von ihrer eigenen Klassenlehrerin „nicht gewollt“ waren.* (2KP, 69-75)

Im Unterricht schafft es Frau Meier nicht, den Bedürfnissen und Erwartungen der Integrationskinder nachzugehen, sondern nimmt im Gegensatz eine sehr abwehrende Haltung gegenüber ihnen ein. Ihr Verhalten könnte daraus resultieren, dass sie sich aufgrund einer fehlenden fachlichen pädagogischen Ausbildung nicht kompetent genug fühle mit den Integrationskindern umgehen zu können. Somit können bei Frau Meier im Bereich des Unterrichts von Integrationskindern Ängste vor Konflikten, fehlender Anerkennung oder auch „vor dem Versagen infolge unzureichender Kompetenz“ (Raether 1982, 39) vermutet werden.

Die mehrmals beobachtete *'Tendenz zur psychischer Gewalt'* (West-Leuer 2007, 37) bei Frau Meier gegenüber den betroffenen Kindern, wie bspw. bei dem vermutlich autistischen Buben Daniel, den sie als ihren Sargnagel bezeichnet, kann nach den Beobachterinnen eine Abwehrfunktion zugeschrieben werden. Indem sie durch ihre abwertenden Aussagen über die Integrationskinder ihre bedrohlichen Anteile in die Schüler projiziert, kann sie ihre eigenen überfordernden und angstbesetzten Gefühle in diesem Zusammenhang abwehren und im Bereich des Unbewussten halten. Ihre Aussagen deuten darauf hin, dass Frau Meier es zum einen nicht schafft, die Integrationskinder mit ihren verschiedenen Eigenschaften ganzheitlich wahr- bzw. anzunehmen und sie in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren (*Spaltung*); zum anderen gelingt es nach den Beobachtungen Frau Meier auch nicht, ihre eigenen Anteile an Konflikt- bzw. Problemsituationen zu erkennen. Diese werden im Gegenteil bei den Schülern gesucht und gefunden (*Projektive Identifikation*).

Der rothaarige Bub zeigt Frau Meier was er schon auf das Übungsblatt geschrieben habe. Frau Meier lobt ihn, wie gut er das gemacht habe und wie brav er sei. Dann dreht sie sich zu mir um, nimmt den Buben in den Arm und sagt zu mir: „Dieser hat mir schon drei Wochen Krankenstand gebracht. Nein, er ist ganz brav geworden. Am Anfang war es ganz schlimm, aber jetzt ist er ganz fleißig!“ Der Bub nickt eifrig: „Ich bin stolz auf mich!“ Frau Meier: „Na ich red mir das zumindest immer ein...“ Sie schaut ihn dabei halb an. *Die klaren Worte von Frau Meier erschrecken mich. Die harte Aussage über den Grund ihres Krankenstandes passt für mich nicht zu der freundlichen Stimme und der Umarmung.* Sie erzählt mir noch einmal die Geschichte von der Schulsuspendierung. (1P, Z 228-236)

Frau Meier sagt noch vor Unterrichtsbeginn zu mir, dass sie nicht wisse was sie mir schon alles gesagt habe, aber es seien insgesamt 17 Kinder und sie treiben sie in den Ruin. Sie ergänzt dies mit: „Der da hinten ist mein Sargnagel (sie zeigt auf Daniel) und der, der suspendiert wurde, fehlt heute. Gott sei Dank!“ (2P, Z 102-106)

Diese vermuteten Prozesse der Abwehr weisen darauf hin, dass die momentane Unterrichtssituation mit den Integrationskindern für Frau Meier von starken Konflikten und angstausslösenden Momenten geprägt ist, wodurch sie in die paranoid-schizoide Position regredieren kann. Diese Form von Abwehr kann sich wiederum negativ auf das Unterrichten und die Beziehung zu ihren Schülern auswirken. Frau Berger wendet sich hingegen sehr intensiv den Integrationskindern zu. Als Integrationslehrerin der Klasse 1A sieht sie vermutlich genau darin auch ihren speziellen Auftrag.

Bevor die Stunde noch richtig begonnen hat, geht der autistische Bub zu den beiden Lehrerinnen, die gemeinsam in der Nähe vom Schreibtisch von Frau Meier stehen und was besprechen dürften, und fragt sie was (er zeigt ihnen dabei sein Heft). Er wendet sich beim Fragen eher Frau Berger zu. Frau Berger bückt sich zu Daniel und wendet sich seinem Anliegen zu. (2P, Z 109-113)

Ihre ungeteilte Aufmerksamkeit, ihre häufige Kontaktsuche sowie auch räumliche Nähe zu den Integrationskindern kann darauf hinweisen, dass sich Frau Berger besonders mit jenen Schülern identifizieren kann. Die besondere Nähe und Identifikation mit den Integrationskindern, kann möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden, dass Frau Berger einen ähnlichen Sonderstatus im Lehrerkollegium hat, wie jene Kinder in der Klasse. Als einzige 'neue' Lehrerin an der Schule muss Frau Berger vermutlich ihren Platz bei den anderen 'gstandenen Lehrern' der Schule erst finden. Jene interpretierte fehlende Aufmerksamkeit, Anerkennung und Sicherheit im Kollegium kann Frau Berger bei ihren Integrationskindern finden. Ihr Verhalten könnte somit mit dieser Annahme u.a. mit *Anerkennungsgängsten* interpretiert und begründet werden.

## 10 Resümee und Ausblick

Im nachfolgenden Kapitel wird zunächst auf den erarbeiteten theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit zurückgeblickt (siehe 2.-6. Kapitel) und die wesentlichen Aspekte zusammengefasst. Anschließend wird ein Bogen zu den Forschungsergebnissen gespannt, die in einer pädagogischen Fallstudie mittels teilnehmender Beobachtungen an einer Wiener Volksschule erhoben worden sind. In den Ergebnissen wurden mögliche aufgabenbezogene Angst-Abwehrprozesse von Lehrern in der beobachteten Volksschule beschrieben und interpretiert. Ziel dieses Kapitels ist es, die wesentlichen Erkenntnisse der Forschungsergebnisse darzustellen und einen Ausblick auf offengebliebene Fragen zu geben.

In der Diplomarbeit wurde beschrieben, dass jede Art von Arbeit in Organisationen spezifische Herausforderungen und Risiken für Organisationsmitglieder hervorbringen kann, aus denen wiederum bedrohliche Gefühle - wie Ängste - entstehen können. Jene speziellen Ängste wurden in Anlehnung an psychoanalytische Literatur (Hinshelwood, Skogstad 2006b) als *aufgabenbezogene Ängste* bezeichnet, die in Abhängigkeit zu den spezifischen Arbeitsfeldern und Arbeitsaufgaben stehen. Im Hinblick auf die Forschungsfrage, *Wie gehen pädagogische Mitarbeiter von Bildungseinrichtungen, am Fallbeispiel einer Volksschule, mit ihren aufgabenbezogenen Ängsten um?*, legten die Verfasserinnen ihren Fokus speziell auf die Bildungseinrichtung Schule und ihre pädagogischen Mitarbeiter, die Lehrer. Hierbei rückten in Anlehnung an Raether (1982) vier Formen von aufgabenbezogenen Lehrerängsten in den Vordergrund: Kompetenz-, Leistungs-, Anerkennungs- und Konfliktängste.

In der Diskussion verschiedener psychoanalytischer Theorien (Bion 1970; Lohmer 2004a,b; Menzies-Lyth 1974; West-Leuer 2007) ging außerdem hervor, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit aufgabenbezogenen Ängsten umzugehen. Können Ängste aufgrund ihres bedrohlichen Charakters nicht mehr ausgehalten werden, wehren Mitarbeiter diese Ängste ab und verschieben diese ins Unbewusste. Hierbei wurden im 4. Kapitel insbesondere die Abwehrmechanismen der Verdrängung, Spaltung, Projektiven Identifizierung, Verleugnung und Rationalisierung beschrieben und mit dem organisationalen Kontext in Verbindung gebracht. Manifestieren sich jene Vorgänge von Abwehr innerhalb der Organisation, werden sie als *psychosoziale Abwehrmechanismen* bezeichnet. Diese in der Organisation verankerten Abwehraktivitäten zeigen sich u.a. in den gemeinsamen Glaubenssätzen, Regeln, Arbeitsabläufen und Strukturen einer Organisation und bilden zusammen nach Menzies-Lyth (1974) das *psychosoziale Abwehrsystem* einer Organisation. Bezugnehmend auf die Organisation Schule wurden in Anlehnung an West-Leuer (2007) insbesondere folgende psychosoziale

Abwehraktivitäten von Lehrern diskutiert: Anonymität und Verallgemeinerung, Tendenz zu psychischer Gewalt, Gruppe-Antigruppe, Rollenpositionen und Hierarchisierung.

In der pädagogischen Fallstudie, die mittels der psychoanalytischen Methode der teilnehmenden Organisationsbeobachtung nach dem Tavistock-Ansatz erhoben wurde, wurde zunächst der Frage nachgegangen, mit welchen aufgabenspezifischen Herausforderungen und daraus entstehenden Ängsten die pädagogischen Mitarbeiter einer Wiener Volksschule konfrontiert werden. Darauf aufbauend konnten die Forscherinnen der Frage nachgehen, wie jene pädagogischen Mitarbeiter mit ihren vermuteten belastenden Schulsituationen und aufgabenbezogenen Ängsten umgehen. In Bezug auf die erforschte Volksschule kamen die Autorinnen zu folgenden Erkenntnissen, die sich aus den verschiedenen Themenschwerpunkten der Forschungsergebnisse herauskristallisierten und in *drei Thesen* zusammengefasst werden können:

1. *Lehrer agieren als ‚Einzelkämpfer‘, um mögliche angstauslösende Schulsituationen zu meiden.*

Im Zuge der Beobachtungseinheiten können nur wenige Gespräche, Interaktionen und Kooperationen zwischen den einzelnen (Klassen-)Lehrern der Volksschule beobachtet werden. Dieses Kontakt meidende Verhalten kann in erster Linie darauf zurückgeführt werden, dass die beobachteten Lehrer, wie auch andere Lehrer, ihren Arbeitsaufgaben größtenteils räumlich getrennt voneinander in ihren Klassenräumen nachgehen müssen. Wie bereits im fünften Kapitel beschrieben, wird durch den räumlich getrennten Unterricht in verschiedene Klassenräume sowie durch die durchgängige Aufsichtspflicht, sowohl im Unterricht wie auch in den Pausen, das autonome Arbeiten der Lehrer sowie die daraus entstehende *Isolation* und *Distanz* im Lehrerkollegium gefördert (Schaefer 2001, 103). Gespräche, Interaktionen und Kooperationen zwischen den pädagogischen Mitarbeitern sind aufgrund der räumlichen und zeitlichen Schulstruktur nur begrenzt möglich. Durch die vorgegebene Aufteilung des Unterrichts von Lehrern und Schülern in unterschiedliche Klassenräume, kommen die Beobachterinnen zu der Annahme, dass in der ausgewählten Volksschule psychosoziale Abwehrmechanismen der Spaltung vorzufinden sind:

Spaltungsprozesse werden in der psychoanalytischen Literatur (Menzies-Lyth 1974; Morris 2006; Ramsay 2006) vor allem in sozialen Organisationen wie Krankenhäusern, psychiatrischen Anstalten und Betreuungswohnheimen beschrieben: Menzies-Lyth (1974, 191) oder auch Ramsay (2006, 199-210) kommen in ihren Beobachtungen in medizinischen Einrichtungen zu der Erkenntnis, dass Spaltungsmechanismen Mitarbeiter des Pflegedienstes vor bedrohlichen beängstigenden Gefühlen schützen, die durch den ständigen Kontakt zu kranken,



leidenden Personen verursacht werden. Während Menzies-Lyth in diesem Zusammenhang auf die Aufspaltung des Kontaktes zum Patienten und zu Kollegen mittels streng strukturierter Aufgabenkataloge sowie auf den chronischen Zeitmangel bei der Pflege des Patienten und bei Teamgesprächen mit Kollegen aufmerksam macht, beschreibt Ramsay (2006, 199-210) die Strukturen und Arbeitsabläufe in einem Hospiz mit Begriffen wie Isolation (Aufteilung der Patienten in Einzelzimmer), Distanz (zwischen Pflegern und Patienten) und Verschlussenheit (geschlossene Vorhänge und Türen).

In Anlehnung an jene Studien in Organisationen des gesundheitlichen Bereiches können ebenfalls in der beobachteten Volksschule, Spaltungsmechanismen in Form von räumlicher Aufteilung in verschiedene Klassenräume und Zeitmangel (aufgrund der andauernden Aufsichtspflicht) interpretiert werden. Durch die räumliche ‚Aufspaltung‘ der Personengruppe der Lehrer und Schüler sowie durch den schulspezifischen Rahmen des pädagogischen Handelns hinter geschlossenen Türen von Klassenzimmern, können Konfrontationen mit Lehrerkollegen, die Ängste hervorbringen könnten, vermieden werden bzw. bereits bestehende Konflikte unbewusst gehalten werden. Gemeinsam können jene unbewusst wirkenden und in der Organisation verankernden Schutzmechanismen ein psychosoziales Abwehrsystem für die pädagogischen Mitarbeiter der Volksschule bilden, das sich für die Beobachterinnen im *Einzelkämpfer-tum* der Lehrer zeigt.

Darüber hinaus bezeichnen sich die beobachteten Lehrer selbst gegenüber den Forscherinnen (bspw. bei Informationsgesprächen oder nach Beobachtungseinheiten) als ‚Einzelkämpfer‘ oder als ‚Alleinherrscher‘ (1KP, Z45ff; 5P, Z249f) und betonen in diesem Zusammenhang den geringen Kontakt zu ihren Kollegen. Es wirkt für die Beobachterinnen, als ob die Lehrer zusätzlich zu den strukturellen Bedingungen der Schule selbst die *Anonymität* zu ihren Kollegen aufrechterhalten, indem sie bspw. erst knapp vor Beginn ihrer Aufsichtspflicht (ca. 7.30) das Schulgebäude betreten und dieses nach Unterrichtsende (ca. 12.00-14.00) zumeist wieder zügig verlassen. Ebenfalls das Lehrerzimmer, welches ein Raum für Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium sein könnte, wird in der beobachteten Schule von den Lehrern selbst für diese Zwecke auch nach Unterrichtschluss kaum genutzt, sondern stattdessen als Unterrichtsraum für Förderlehrer, Warteraum für Besucher oder Vorbereitungsraum für Studenten verwendet. Es wird der Eindruck erweckt, als würde der eigentliche Zweck des Lehrerzimmers verfehlt, einen geschützten Raum dem Lehrerkollegium zu bieten.

Die sich daraus bildende beobachtete *Isolation*, *Distanz* und *Anonymität* im beruflichen Handeln der Volksschullehrer kann den pädagogischen Mitarbeitern einen gewissen Schutz vor

belastenden Konfrontationen mit anderen Lehrerkollegen bieten, in denen bspw. durch Leistungsvergleiche, Meinungsverschiedenheiten oder Konkurrenzverhalten bedrohliche Angstgefühle entstehen könnten. Intensive Zusammenarbeit mit Kollegen und der kontinuierliche Vergleich untereinander könnten u.a. *Ängste vor Konflikten* und *fehlender Anerkennung* im Kollegium sowie *Kompetenz-* und *Leistungsängste* bei den pädagogischen Mitarbeitern entstehen lassen. Durch das beobachtete räumlich getrennte Arbeiten von Lehrern in ihren Klassen sowie die Beobachtungen des seltenen Aufeinandertreffens und der geringen Zeit für Gespräche zwischen den Lehrerkollegen ist es Lehrern vermutlich möglich, diese Gefühle des Unbehagens, die in der Auseinandersetzung mit ihren Kollegen entstehen könnten, zu meiden bzw. vom Bewusstsein fernzuhalten.

Das interpretierte *Einzelkämpfertum* der Lehrer sowie die daraus entstehende angenommene Isolation, Distanz und Anonymität im Kollegium zeigt sich somit sowohl in den schulinternen Strukturen (Klassenaufteilung) als auch in den Handlungsabläufen der Lehrer (meiden des Lehrerzimmers).

2. *Lehrer streben nach persönlicher Anerkennung und Geltung, um Ängste vor fehlender Anerkennung sowie unzureichender Kompetenz und Leistung zu kompensieren.*

Die pädagogische Arbeit hinter geschlossenen Klassentüren und die durchgängige Aufsichtspflicht von Volksschullehrern in den Klassenräumen ermöglicht sowohl schulinternen Personen (u.a. Kollegen und Vorgesetzten) sowie schulexternen Personen und Institutionen (u.a. Eltern und gesellschaftliche Institutionen) wenig Einblick in die tägliche pädagogische Arbeit von Lehrern. In der Literatur (Raether 1982, 42-46) wird diesbezüglich beschrieben, dass Lehrer Ängste entwickeln könnten, dass die im Unterricht an sie gestellten komplexen professionellen Herausforderungen bspw. von Kollegen oder Vorgesetzten nicht gesehen bzw. ihre erbrachten Leistungen außerhalb des Klassenzimmers nicht anerkannt würden.

Die Autorinnen kommen zu der Annahme, dass die Volksschullehrer in der Rolle als Einzelkämpfer von ihren Kollegen vermutlich nur wenig Aufmerksamkeit, Feedback und Unterstützung in ihrem professionellen Handeln erhalten. Die derzeitige Leitungssituation der untersuchten Schule könnte diese vermutete, wenig wahrgenommene pädagogische Arbeit der Volksschullehrer verstärken. Bei ‚Gabi‘, die vorübergehend die Funktion der Direktorin in der Schule übernimmt, kann aufgrund ihrer gleichzeitigen Lehrverpflichtung in einer Klasse sowie ihrer geringen Erfahrung als Führungsperson angenommen werden, dass sie nur wenig (zeitliche) Ressourcen aufbringen kann, die Lehrer der Volksschule in ihrem beruflichen Handeln wahrzunehmen und positiv zu bestärken. Gleichzeitig kann überlegt werden, dass die

Volksschullehrer eventuell ein Feedback von Gabi als Vorgesetzte auch nicht akzeptieren würden, da sie, Erzählungen und Beobachtungen von Lehrern zufolge, primär als gleichrangige Lehrer-Kollegin erlebt wird. Die Volksschullehrer erhalten, nach eigenen Erzählungen (5P, Z 216-224), auch wenig Unterstützung und Feedback in ihrer pädagogischen Arbeit von den Eltern ihrer Schüler, da diese sich aufgrund ihres stark verbreiteten Migrationshintergrundes nur unzureichend mit den Lehrern verständigen können.

Dieses fehlende Interesse und Engagement von Eltern in Bezug auf den schulischen Fortschritt oder Schwierigkeiten ihres Kindes sowie mangelnde kollegiale Anteilnahme an Erfolgen und Misserfolgen ihrer Kollegen oder auch fehlendes Feedback von Vorgesetzten können nach Raether (1982, 42-46) auf einen Mangel an persönlicher und professioneller Anerkennung gegenüber Lehrern hinweisen und dementsprechende Anerkennungsängste bei Pädagogen auslösen. Zu der beschriebenen Angst von Pädagogen vor zu geringer Anerkennung kann schließlich die Angst vor zu geringer schulinterner sowie gesellschaftlicher Geltung hinzukommen (ebd.).

Um jene Ängste zu kompensieren, streben Lehrer in weiterer Folge nach persönlicher Anerkennung von anderen Personen, wie u.a. von Schülern oder schulexternen Personen, in diesem Fall von den Beobachterinnen und gehen insbesondere jenen Aufgaben und Funktionen nach, von denen sie sich persönliche Anerkennung und Geltung in der Schule oder von außerhalb erwarten:

- Beim Beobachten im Unterricht oder während Beobachtungsvereinbarungen und Informationsgesprächen mit Lehrern erhalten die beteiligten Volksschullehrer von den Forscherinnen persönliche Aufmerksamkeit, Anerkennung und Geltung sowohl für ihr pädagogisches Handeln als auch für ihre Bereitschaft, am Beobachtungsprojekt mitzuwirken. Die Forscherinnen, die sich in ihrer Fallstudie mit den beruflichen Herausforderungen von Lehrern auseinandersetzen, könnten den beobachteten Volksschullehrern durch ihre Forschungsanfrage das Gefühl vermittelt haben, dass ihre pädagogische Arbeit für die Wissenschaft von Interesse sei und daher Geltung habe. Die Volksschullehrer könnten ebenfalls in den beobachteten Unterrichtseinheiten jene besondere Aufmerksamkeit von den Beobachterinnen bekommen haben, die ihnen möglicherweise von anderen Personen und Institutionen (Vorgesetzten, Kollegen, Eltern) gefehlt hatten.
- Die Volksschullehrer können ebenfalls von ihren Schülern persönliche Aufmerksamkeit, Anerkennung und Geltung bekommen. Im Zuge des Unterrichts in

den Klassenräumen stehen Lehrer bspw. im Mittelpunkt einer gesamten Schülergruppe. Durch ihre Funktion, u.a. die Schüler bzw. ihre Leistungen zu beurteilen, erhalten Lehrer eine besondere Bedeutung für die Schüler. Aufgrund der Entwicklungsphase von Volksschulkindern und der individuellen intensiven Zusammenarbeit im Schulunterricht zwischen Klassenlehrern und Volksschülern können Volksschullehrer darüber hinaus zu wichtigen Bezugspersonen werden und nach Rothland und Terhart (2007, 20) verschiedene Rollen für die Schüler erfüllen. Im Zuge der Beobachtungseinheit in der Klasse 2B berichtet die Klassenlehrerin von ihrem besonders vertraulichen Verhältnis zu ihren Schülern und ihrem Bestreben, auch persönlichen Wünschen ihrer Schüler nachzugehen. In diesem Zusammenhang erzählt sie von einer ehemaligen Schülerklasse, dessen Bitte sie nachkam, keine Studenten mehr zu nehmen, da die Schüler sie nicht mehr mit anderen Personen teilen wollten (5P, Z 238-243). Das Eingehen der Klassenlehrerin auf diese persönliche Schülerbitte kann darauf hinweisen, dass sie die Anerkennung und Geltung von den Schülern gegenüber ihrer Person aufrechterhalten möchte und hierfür eine Entscheidung trifft, die nicht mehr primär auf die Erfüllung der Aufgabe von Schule, Erziehung und Bildung durch Unterricht, ausgerichtet ist.

- Die Lehrer der beobachteten Volksschule übernehmen derzeit teilweise Aufgaben der stellvertretenden Direktorin, in denen sie möglicherweise mehr Aufmerksamkeit, Anerkennung und Geltung von externen Personen (wie bspw. von den Polizisten in der dritten Beobachtung) erhalten, und können dadurch vermutlich ihr Bedürfnis nach Anerkennung und Geltung von außen befriedigen. Diese Aufgabenübernahmen von Lehrern in der Volksschule fanden in den Beobachtungen bspw. in Zusammenhang mit Elterngesprächen bei der Einschreibung ihrer Kinder und Auskunft gebenden Tätigkeiten in der Direktion (telefonisch und persönlich) sowie mit der Betreuung von Besuchern, wie den Polizisten oder den Beobachterinnen, statt. Demnach können die Beobachterinnen im Zuge des Forschungsprojekts beobachten, wie neben Gabi auch weitere Lehrer im Sessel der Direktorin Platz nehmen und stellenweise die Position einer Führungsperson einnehmen. Für schulexterne Personen ist es dabei nicht sofort ersichtlich, wer die eigentliche Führungsperson derzeit ist. Als bspw. die Begleitlehrerin in der dritten Beobachtungseinheit die Polizisten durch das Lehrerzimmer führt, wird diese von den Polizisten irrtümlich für die Direktorin gehalten (3P, Z 216-221) Lehrer der ausgewählten Volksschule können somit für eine gewisse Zeit die Rolle der Direktorin einnehmen und nach außen eine gewisse Macht

und Führung ausüben. Da die Volksschullehrer aufgrund ihrer Direktionsarbeiten vermutlich öfter mit schulexternen Personen in Kontakt stehen als wenn sie nur ihren Tätigkeiten als Lehrer nachgehen, können sie ihre vermutlich unzureichende Anerkennung im Lehrerkollegium und von der derzeitigen Direktorin durch jene Aufmerksamkeit von außenstehenden Personen kompensieren. Es macht für die Beobachterinnen und die Forschergruppe den Anschein, als würden alle Lehrer in der Schule ‚ein bisschen Direktor spielen‘ und daher auch gerne jene Direktorenaufgaben ausführen. Dieser Eindruck könnte darauf hinweisen, dass die Klassenlehrer durch ihre vermutlichen *Anerkennungsängste* ‚gesehen werden wollen‘.

Die Autorinnen kommen zu der Annahme, dass die Lehrer der beobachteten Schule aufgrund eines Mangels an professioneller Anerkennung von Vorgesetzten, Kollegen, Eltern etc. Ängste vor geringer schulinterner und gesellschaftlicher Anerkennung und Geltung entwickeln könnten. Jenen vermuteten Anerkennungsängsten könnten die Volksschullehrer begegnen, indem sie gegenüber ihren Schülern und anderen (schulexternen) Personen wie den Beobachterinnen nach persönlicher Aufmerksamkeit und Anerkennung streben oder auch Aufgaben übernehmen (bspw. in der Direktion), die Anerkennung versprechen.

3. *Lehrer suchen in schulexternen Personen wie den Beobachterinnen einen ‚Container‘, um sich von ihren bedrohlichen beängstigenden Gefühlen befreien zu können.*

Mit Hilfe der bereits beschriebenen isolierenden Schulstrukturen und dem meidenden Verhalten innerhalb des Lehrerkollegiums können die Volksschullehrer möglichen belastenden Konfliktsituationen und ihren begleitenden aufgabenbezogenen Ängsten aus dem Weg gehen, bzw. verhindern, dass bestehende bedrohliche Gefühle bewusst werden. Jene vermeidenden Tendenzen der Lehrer, durch die bestehende Lehrerängste eventuell abgewehrt werden können, dienen jedoch nicht der Verarbeitung bzw. Lösung von möglichen Ängsten bei Lehrern, sondern lassen sie im Unbewussten weiterhin bestehen und wirken.

Als mögliche Form der Angstverarbeitung wird in der psychoanalytischen Literatur (Lazar 1998; Lohmer 2004c) oftmals das Konzept des *Containments* (Bion 1970) herangezogen, worauf sich ebenso die Autorinnen der vorliegenden Diplomarbeit stützen. Übertragen auf Organisationen nimmt in diesem Zusammenhang die Führungsperson eine zentrale Rolle ein. Sie sollte für die Organisationsmitglieder als eine Form von Container fungieren, indem sie die bedrohlichen Gefühle der Mitarbeiter aufnimmt, bearbeitet und in einer verarbeiteten Form zurückgibt. Durch diesen Prozess können sich die Mitarbeiter von ihren bedrohlichen Gefühlen befreien.

Die Lehrverpflichtung der stellvertretenden Direktorin (Gabi) in ihrer eigenen Klasse sowie ihre zusätzlichen 'neuen' Aufgaben als Direktorin könnten darauf hinweisen, dass die momentane Führungsperson der Schule den Lehrern nur sehr begrenzt als Ansprechperson zur Verfügung stehen könne. Ebenfalls die Berichte von Lehrern, in denen sich die Lehrer selbst als Einzelkämpfer und Alleinherrscher in der Schule darstellen und auf die untypische Schulhierarchie verweisen, können darauf hinweisen, dass die momentane Führungsperson der beobachteten Volksschule nicht die Rolle eines Containers für die Mitarbeiter der Volksschule einnehmen könne, u.a. auch daher, weil die Lehrer Gabi nicht als Vorgesetzte erleben (1KP, Z 45ff). Die aufgabenbezogenen Ängste der pädagogischen Mitarbeiter können demzufolge nicht von der Führungsperson aufgenommen und in verarbeiteter Form zurück gegeben, d.h. contained werden, sondern bleiben in ihrer bedrohlichen Form im Unbewussten der Lehrer bestehen. Der zuvor beschriebene meidende Umgang zwischen den Kollegen kann wiederum ein Hinweis darauf sein, dass Ängste und belastende Gefühle auch nicht von Kollegen contained werden können. Es entsteht die Annahme, dass in der beobachteten Volksschule vermutlich weder innerhalb des Lehrerkollegiums noch von der stellvertretenden Führungsperson mögliche aufkommende Lehrerängste ausreichend aufgenommen, verarbeitet und in verarbeiteter Form zurückgegeben werden können.

Gleichzeitig entsteht bei den Beobachterinnen im Zuge der Beobachtungseinheiten das Gefühl, dass sie selbst teilweise die Rolle eines Containers für die Volksschullehrer einnehmen, indem sie bspw. den Erzählungen der Lehrer Aufmerksamkeit schenken und ihnen zuhören. Manche Lehrer zeigen sich äußerst reдеbedürftig gegenüber den Beobachterinnen. Es wirkt, als würden sie sich freuen, in ihnen ein ‚offenes Ohr‘ zu finden und über ihre problematischen beruflichen Angelegenheiten und persönlichen Belastungen reden zu können. Obwohl die Lehrerinnen im Zuge der Beobachtungseinheiten nicht aufgefordert werden, über ihren Schulalltag zu berichten, erzählen diese bspw. nach Nennung der Forschungsfrage sehr ausführlich über ihre Sichtweise dazu und erwähnen offen in diesem Zusammenhang persönliche Details über eigene Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern, Eltern und Kollegen in der Schule sowie über gesundheitliche Folgeprobleme.

Bei den Beobachterinnen entsteht der Eindruck, dass sich die Lehrer der beobachteten Volksschule nach Gesprächspartnern sehnen, mit denen sie sich über ihre beruflichen Herausforderungen und Ängste austauschen und nach Lösungen suchen können. Die Autorinnen kommen daher zu der Annahme, dass die Lehrer aufgrund geringer schulinterner Möglichkeiten, ihre aufgabenbezogene Ängste in der Schule zu verarbeiten, die Beobachterinnen als Container benutzen, um sich von ihren bedrohlichen beängstigenden Gefühlen zu befreien und nicht von

ihnen überwältigt zu werden. Damit die Lehrer in der beobachteten Schule jedoch über längere Zeit aufgabenorientiert arbeiten können, bedarf es in Anlehnung an psychoanalytische Literatur (Lazar 1998; Lohmer 2006) Möglichkeiten eines Containments in der beobachteten Volksschule, wie bspw. durch Gesprächsgruppen, Supervision oder Organisationsberatung.

Jene dargestellten zentralen Erkenntnisse der Arbeit werfen für die Autorinnen neue Forschungsfragen auf:

- Wie wirken sich die aufgabenbezogenen Lehrerängste bzw. ihre Abwehr auf die Primäraufgabe von Schule (Erziehung und Bildung durch Unterricht) aus?
- Wie kann innerhalb der Schule jenen Lehrerängsten begegnet werden, damit sie nicht nur abgewehrt sondern ebenso ausreichend verarbeitet werden können?

Das ständige Vermeiden von angstbesetzten Arbeitssituationen oder das kontinuierliche Verdrängen von Ängsten hat zur Folge, dass jene bedrohlichen Gefühle im Unbewusstsein wirken und, wenn auch in einer anderen Form, weiterhin Einfluss auf das professionelle Handeln der Mitarbeiter nehmen (Lohmer 2006, 71). Lehrer, die sich über einen längeren Zeitraum durch ihre Berufsausübung besonders belastet fühlen, sind besonders häufig von gesundheitlichen Beschwerden betroffen (Hanisch, Katschnig 2005, 137ff). Sowohl von körperlichen, wie Schlafprobleme oder Verspannungen, als auch psychischen Beeinträchtigungen, wie Depression oder dem Burnout-Syndrom, wird in diesem Zusammenhang berichtet (ebd.). Belastete Lehrer sind darüber hinaus in ihrem pädagogischen Handeln, dem Unterrichten, beeinträchtigt, da sie ständig mit der Abwehr jener bedrohlichen Aspekte in der Schule beschäftigt sind und sich nicht mehr den eigentlichen Aufgaben widmen können (Raether 1982, 88f). Die Erfüllung der Primäraufgabe von Schule, Bildung und Erziehung durch Unterricht, kann dann nicht mehr gewährleistet werden und rückt in den Hintergrund. Wenn Lehrerängste zunehmen und Lehrer in ihrem pädagogischen Handeln einschränken, ist es ihnen zumeist nicht mehr möglich ihre Ängste ohne eine äußere Hilfe zu überwinden. Es bedarf Möglichkeiten zur Angstbewältigung, damit Lehrer wieder ihren eigentlichen Arbeitsaufgaben nachgehen können und sie die Primäraufgabe von Schule erfüllen können (Schaarschmidt, Kieschke 2007, 82).

Wird auf die durchgeführte Fallstudie und die darin gewonnen Forschungsergebnisse im Rahmen der Diplomarbeit zurückgeblickt, kommen die Autorinnen der vorliegenden Arbeit zu folgendem Schluss:

Durch die gewählte psychoanalytische Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung nach dem Tavistock-Ansatz, konnten die Forscherinnen einen Zugang zu den latenten, unbewussten Anteilen des erforschten Organisationsfeldes bekommen. Psychoanalytische Theorien über das Unbewusstsein und Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in Organisationen sowie Instrumente der gleichschwebenden Aufmerksamkeit und der bewussten Einbindung der subjektiven Erfahrung der Beobachterinnen, ermöglichte den Forscherinnen Hinweise über das innere Gefühlleben der pädagogischen Mitarbeiter und über Beziehungs-, Rollen- und Interaktionsmuster sowie über die Atmosphäre in der Schule zu bekommen. Da die beobachteten aufgabenbezogenen Ängste von pädagogischen Mitarbeitern sowie der Umgang mit ihnen, im Sinne von Abwehr oder Verarbeitung der Ängste, größtenteils auf der latenten unbewussten Ebene der Schulmitglieder ablaufen, hat sich diese Wahl der Forschungsmethode als passend erwiesen.

Dennoch sind die Autorinnen und Forscherinnen der vorliegenden Arbeit im Zuge ihres Forschungsprojektes mit ihrer Wahl der Beobachtungsmethode auf Grenzen gestoßen, die durch Verwendung anderer qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden zu überwinden wären.

Wenn auch die teilnehmende Beobachtung eigene zentrale Möglichkeiten qualitativen Forschens bietet, kann diese nicht, oder nur sehr begrenzt, die Eigenwahrnehmung bzw. die Selbstperspektive der Lehrer mit einbeziehen. Die Forscherinnen konnten sich für ihre Interpretation und Diskussion von möglichen Ängsten und Umgangsformen bei den pädagogischen Mitarbeitern der Schule nur auf deskriptiv transkribierte Schulbeobachtungen als Forschungsmaterial stützen. Zukünftige Forschungsaktivitäten, die das Erleben bzw. die Perspektive von Lehrern selbst in den Fokus nehmen, könnten neue Erkenntnisse in diesem Forschungsbereich ermöglichen. Hierfür würden sich u.a. qualitative Interviews in narrativer Form mit Lehrern anbieten.

Im Zuge der Fallstudie hat sich für die Autorinnen der Arbeit gezeigt, dass aufgabenbezogene Ängste (u.a. Anerkennungs- und Konfliktängste) von pädagogischen Mitarbeitern in Schulen zwar nicht verhindert werden können, eine gelingende Verarbeitung jener Ängste jedoch notwendig ist, damit Lehrer die Erfüllung der Primäraufgabe von Schule, Erziehung und Bildung durch Unterricht, gewährleisten können.



## Literaturverzeichnis

- Abraham, M.; Büschges, G. (2004): Einführung in die Organisationssoziologie. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3. Auflage
- Albach, H. (2001): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Einführung. Gabler-Verlag: Wiesbaden, 3. überarb. Auflage
- Albrecht, B.; Manz, K.; Müller, F. (1994): Organisationstheorie. Franz Vahlen: München, Band 9
- Allmendinger, J.; Hinz, T. (Hg.) (2002): Perspektiven der Organisationssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, (42), 9-28
- Argyris, C.; Schön, D. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart
- Baacke, D. (1995): Pädagogik. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen; Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 44ff, 2. Auflage
- Bachmann, G. (2009): Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, S.; Strodtholz, P.; Taffersthofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 248-272
- Becker, H. (2003): Psychoanalyse und Organisation. Zur Bedeutung unbewusster Sozialisation in Organisationen. In: Sievers, B.; Ohlmeier, D.; Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hg.): Das Unbewusste in Organisationen. Freie Assoziationen zur psychosozialen Dynamik von Organisationen. Gießen: Psychosozial - Verlag, 53-72
- Beumer (2001): Organisationskulturanalyse. Entwurf eines Konzepts. In: Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster: Votum Verlag, 261-282
- Bick, Esther (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. In: Briggs Andrew (Hg.): Surviving Space. Papers on Infant Observation. London, New York: Karnac, 2002, 37-59
- Binder, K. (2005): The Changing Culture of a Factory. Elliot Jaques. In: Binder, K. (Hg.): Die besten Managementbücher A-K. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 76-78, Band 1
- Bion, W.R. (1961): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Klett-Cotta: Stuttgart, 1990
- Bion, W. R. (1970): Attention and Interpretation. A scientific approach to insight in psycho-analysis and groups. Basic Books, Inc. Publishers: New York

- Böttcher, W.; Terhart, E. (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Zur Einleitung in den Band. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Verlag der Sozialwissenschaften, 7-19, Band 6
- Burisch, M. (2006): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele. Hilfen zur Selbsthilfe. Springer: Heidelberg, 3. überarb. Auflage
- Burkard, F.-P.; Weiß, A. (2008): Dtv-Atlas Pädagogik. Deutscher Taschenbuch-Verlag: München
- Combe, A.; Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Juventa Verlag: Weinheim, München
- Devereux, G. (1992): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Suhrkamp-Verlag: Frankfurt am Main, 3.Auflage
- DGfE (?): Kommission Organisationspädagogik. <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html>, (24.7.2012)
- Diem-Wille, G. (1997): Nachtmahl war grundsätzlich Betrieb. Über den Zusammenhang von Familiendynamik und Unternehmensführung in einem Familienunternehmen. Eine Falldarstellung. In: Eisenbach-Stangl, I.; Ertl, M. (Hg.): Unbewusstes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas Verlag, 87-117
- Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart
- Dietrich, S.; Herr, M. (2004): Organisationskulturen und neue Lernkulturen. In: Schiersmann, C. (Hg.): Management und Organisationsentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 24-31
- Dollhausen, K. (2007): Einführung. „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? In: Dollhausen, K.; Von Rein, E. N. (Hg.): Bildungseinrichtungen als „Lernende Organisation“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 1-15
- Eicke, D. (1976): Angst. Konzepte der Freudschen psychoanalytischen Richtung. In: Eicke, D. (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Freud und die Folgen (1). Zürich: Kindler Verlag, 515-526, Band 2
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2009): Psychoanalytische Pädagogik und Bildung. In: Haubl, R.; Damasch, F.; Krebs, H. (Hg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 181-195

- Endruweit, G. (2004): Organisationssoziologie. Lucius & Lucius: Stuttgart, 2. überarb. Auflage
- Feistritzer, G. (2005): Zur Schulreformdebatte in Österreich. Bevölkerungsbefragung: Jänner 2005. Bericht. [http://www.ifes.at/upload/1108117541\\_21917011BERICHT.pdf](http://www.ifes.at/upload/1108117541_21917011BERICHT.pdf), 1-27, (15.5.2012)
- Forster, W. (2004): Emotionale Aufruhr und soziale Verarbeitung. Über den Nutzen psychoanalytischer Konzepte in der Beratung für Unternehmensentwicklung. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 119-139, 2. Auflage
- Frank, N. (2006): Erziehung und/oder Bildung-ein Versuch der Taxonomie des Untrennbaren. In: Frank, N.; Menzel, D.; Schloms, C. (Hg.): Erziehung fördert Bildung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 8-16, 1. Auflage
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. In: Freud, A. (Hg.): Die Schriften der Anna Freud (1922-1936). München: Fischer-Verlag, 1987, 191-351, Band 1
- Freud, S. (1926): Hemmung, Symptom und Angst. In: Freud, A. (Hg.): Gesammelte Werke. Werke aus den Jahren 1925-1931. London: Imago Publishing Co. Ltd., 1948, 111-205, Band 14
- Gabriel, Y. (2009): Das Unbehagen in Organisationen-zu einer Theorie organisatorischen Miasmas. In: Sievers, B. (Hg.): Psychodynamik von Organisationen. Freie Assoziationen zu unbewussten Prozessen in Organisationen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 13-45
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. Franz Vahlen: München
- Geppert, C. (1986): Lehrerangst. Universität Wien: Wien
- Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Juventa Verlag: München
- Giesecke, H. (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Gourgé, K. (2001): Ökonomie und Psychoanalyse. Perspektiven einer Psychoanalytischen Ökonomie. Campus Verlag: Frankfurt
- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Franz Vahlen: München
- Hanisch, G.; Katschnig, T. (1999): Schule ohne Angst – eine Utopie? In: Olechowski, R.; Garnitschnig, K. (Hg.): Humane Schule. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 75-93

- Hanisch, G.; Katschnig, T. (2005): Angst bei Lehrern und Lehrerinnen in der Schule. In: Kowarsch, A.; Pollheimer, K. (Hg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Brüder Hollinek, 135-142
- Haubl, R. (2007): Die Unterwelt bewegen...Zum Selbstverständnis einer psychoanalytisch bzw. gruppenanalytisch konzipierten Organisationsanalyse und Organisationsberatung. In: Lang, F.; Sidler, A. (Hg.): Psychodynamischer Organisationsanalyse und Beratung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 13-50
- Hausmann, C.; Fürstler, G. (2000): Psychologie und Sozialwissenschaft für Pflegeberufe 1. Grundlagen der Psychologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Sozialhygiene. Facultas Verlag: Wien
- Heintel, P. (1997): Psychoanalyse und Organisationsanalyse. In: Eisenbach-Stangl, I.; Ertl, M. (Hg.): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas-Universitätsverlag, 55-86
- Hinshelwood, R. D. (1993): Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse. Internationale Psychoanalyse: Stuttgart
- Hinshelwood, R. D. (2002): Applying the observational method: observing organizations. In: Briggs, A. (Hg.): Surviving Space. Papers on Infant Observation. London, New York: Karnac, 157-171
- Hinshelwood, R. D.; Skogstad, W. (2006a): Die Methode der Organisationsbeobachtung. In: Hinshelwood, R.; Skogstad, W. (Hg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 43-54
- Hinshelwood, R. D.; Skogstad, W. (2006b): Zur psychosozialen Dynamik in Einrichtungen des Gesundheitswesens. In: Hinshelwood, R.; Skogstad, W. (Hg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 25-41
- Hirschhorn, L. (2004): Das primäre Risiko. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 98-118, 2. Auflage
- Jaques, E. (1955): Social Systems as Defense against Persecutory and Depressive Anxiety. In: Klein, M.; Heimann, P.; Money-Kyrle (Eds.): New Directions in Psychoanalysis. London: Tavistock, 478-498
- Kals, E. (2006): Arbeits- und Organisationspsychologie. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Katschnig, T. (1998): Lehrerangst. Gespräche mit Lehrern in Wien. Universität Wien: Wien

- Katschnig, T. (2002): Lehrerängste, Lehrerbefindlichkeit – eine empirische Studie. In: Erziehung und Unterricht, (1-2), 161-177
- Kinzel, C. (2002): Arbeit und Psyche. Konzepte und Perspektiven einer psychodynamischen Organisationspsychologie. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart
- Kirchler, E.; Hofmann, E.; Meier-Pesti, K. (2004): Menschenbilder in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 5. WUV-Universitätsverlag: Wien
- Klee, S. (2009): Organisation. In: Andresen, S.; Casale, R.; Gabriel, T.; Horlacher, R.; Klee, S.; Oelkers, J. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Baltz Verlag, 637-651
- Klein, M. (1935a): Zur Psychogenese der manisch-depressiven Zustände. In: Thorner, H. A.: Melanie Klein. Das Seelenleben des Kindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1983, 55-94, 2. Auflage
- Klein, M. (1935b): Beitrag zu Psychogenese der manisch-depressiven Zustände. In: Cycon, R.: Melanie Klein. Gesammelte Schriften 1920-1945. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag, 1996, 29-75, Band 1, 2. Teil
- Klein, M. (1946): Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In: Thorner, H. A.: Melanie Klein. Das Seelenleben des Kindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1983, 131-163, 2. Auflage
- Koller, B. (2009): Organisationen und ihre psychodynamischen Mechanismen. Eine Organisationskulturanalyse nach E. H. Schein in einer vorschulpädagogischen Einrichtung. Universität Wien: Wien
- Kurtz, T. (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 43-53, Band 2
- Kühl, S.; Strotholz, P.; Taffersthofer, A. (2009): Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung- ein Überblick. In: Kühl, S.; Strotholz, P.; Taffersthofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-27
- Lazar, R. A. (1998): Das Individuum, das Unbewußte und die Organisation. In: Eckes-Lapp, R.; Körner, J. (Hg.): Psychoanalyse im sozialen Feld. Prävention – Supervision. Gießen: Psychosozial-Verlag, 263-273
- Lazar, R. A. (2004): Psychoanalyse, „Group-Relations“ und Organisation. Konfliktbearbeitung nach dem Tavistock-Arbeitskonferenz-Modell. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 40-78, 2. Auflage

- Lazar, R. A. (2009): Vom Kinderzimmer zum Konferenzraum: Die Beobachtungsmethode von Esther Bick und ihre Anwendungen bei Säuglingen und Institutionen. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihrer Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 201-214
- Lederer B. (2005): Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg
- Leidlmayer, B. (2001): Schulen auf dem Weg zur Lernenden Organisation- ein notwendiger Quantensprung. Folgerungen und Konsequenzen für die LehrerInnenaus- und -fortbildung. Universitätsverlag Rudolf Trauner: Linz, Band 13
- Legewie, H. (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen; Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 189-193, 2. Auflage
- Lohmer, M. (2004a): Einführung. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 7-16, 2. Auflage
- Lohmer, M.(2004b): Das Unbewußte im Unternehmen. Konzepte und Praxis psychodynamischer Organisationsberatung. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 18-39, 2. Auflage
- Lohmer, M. (2004c): Glossar. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 314-321, 2. Auflage
- Lohmer, M. (2006): Struktur und Containment. Zum psychoanalytischen Verständnis von Organisationen. In: Ermann, M. (Hg.): Was Freud noch nicht wusste. Neues über Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 67-81
- Mentzos, S. (1977): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 2.Auflage
- Mentzos, S. (1993): Abwehr. In: Mertens, W. (Hg.): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, 191-199
- Mentzos, S. (2009): Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dyfunktionalität psychischer Störungen. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH: Göttingen
- Menzies-Lyth, I. (1974): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme – ein Fallbericht. In: Gruppendynamik (5), 183-215

- Menzies-Lyth, I. (1991): Eine psychoanalytische Betrachtung sozialer Institutionen. In: Bott Spillius, E. (Hg.): Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Weinheim: Verlag internationale Psychoanalyse, 379-400
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 1. Auflage
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 28-56, Band 6
- Miller, E. J.; Rice, A. K. (1967): Systems of organization. Tavistock: London, 2001
- Morris, M. (2006): Tyrannische Gleichheit. Ein psychiatrisches Wohnheim. In: Hinshelwood, R.; Skogstad, W. (Hg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 125-143
- Neuberger, O. (1995): Unternehmenskultur. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen; Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 302ff, 2. Auflage
- Obholzer, A. (1997): Das Unbewußte bei der Arbeit. In: Eisenbach-Stangl, I.; Ertl, M. (Hg.): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas-Universitätsverlag, 17-38
- Obholzer, A. (2004): Führung, Organisationsmanagement und das Unbewußte. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 79-97, 2. Auflage
- Obholzer, A. (2009): Interview mit Anton Obholzer. Zu den Anfängen der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihrer Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 215-229
- Ostendorf, A.; Thoma, M. (2010): Das Bild der Organisation und Organisation des Bildes. Ein Beitrag zu einer poststrukturalistischen orientierten Schulbuchforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2 (106), 240-257
- Pervin, L. A.; Cervone, D.; John, O. P. (2005): Persönlichkeitstheorien: mit 33 Tabellen. Ernst Reinhardt GmbH: München, 5. überarbeit. Auflage
- Peter, H.-U. (1973): Die Schule als soziale Organisation. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Pühl, H. (1988): Angst in Gruppen und Institutionen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main

- Pühl, H. (1996): Einleitung. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 9-17
- Raether, W. (1982): Das unbekannte Phänomen Lehrerangst. Vielfältige Ursachen-weitreichende Folgen. Verlag Herder: Freiburg im Bresgau
- Ramsay, N. (2006): Nahe beim Tode sitzen. Eine Palliativstation. In: Hinshelwood, R.; Skogstad, W. (Hg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 199-210
- Röbken, H. (2008): Bildungsmanagement in der Schule. Eine Bildungseinrichtung effektiv und nachhaltig führen. Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH: München, 27. Jahrgang
- Rothland, M.; Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer-Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-31
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Huber Verlag: Bern
- Rüger, U. (1984): Vorwort. In: Rüger, U. (Hg.): Neurotische und reale Angst. Der Beitrag der Psychoanalyse zur Erkennung, Therapie und Bewältigung von Angst in der kindlichen Versorgung und im psychosozialen Feld. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie, 9-10
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-98
- Schaefer, K. (2001): So schaffen Sie den Schulalltag. Zeitgestaltung, Arbeitstechnik, seelische Gesundheit. Ein Überlebenshandbuch für Lehrer. Aschendorff Verlag: Münster, 7. Auflage
- Schaub, H.; Zenke, K. G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag: München, 2. Auflage
- Schein, E. H. (2006): Organisationskultur. EHP-Organisation: Bergisch Gladbach
- Schimank, U. (2002): Organisation: Akteurkonstellationen – korporative Akteur – Sozialsysteme, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (42), 29-54



- Schloms, C. (2006): Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. In: Frank, N.; Menzel, D.; Schloms, C. (Hg.): Erziehung fördert Bildung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 27-35, 1. Auflage
- Schuster, P.; Springer-Kremser, M. (1997): Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. WUV-Universitätsverlag: Wien, 4. überarb. Auflage
- Seibert, N. (2009): Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 72-80
- Shaked, J. (1997): Eine Ausbildungsinstitution als Organisation. In: Eisenbach-Stangl, I.; Ertl, M. (Hg.): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas-Universitätsverlag, 155-172
- Sievers, B. (2006): Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Hinshelwood, R.; Skogstad, W. (Hg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 9-12
- Skogstad, W. (2003): Kein Platz für Angst und Schmerz. Psychoanalytische Beobachtungen von psychiatrischen und medizinischen Einrichtungen. In: Sievers, B.; Ohlmeier, D.; Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hg.): Das Unbewusste in Organisationen. Freie Assoziationen zur psychosozialen Dynamik von Organisationen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 307-321
- Steinhardt, K.; Datler, W. (2005): Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In: Fasching, H.; Lange, R. (Hg.): Sozial Managen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 213-231
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Juventa Verlag: München, Weinheim
- Trunkenpolz, K. (2008): Überlegungen zur Beziehungsgestaltung zwischen alten und pflegebedürftigen Menschen und deren Betreuungspersonen. In: Heilpädagogik, (5), 8-18
- Vahs, D. (1999): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und – praxis. Schäffer-Poeschl Verlag: Stuttgart
- Van de Loo, E. (2004): Organisationsform und psychische Realität. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 142-160, 2. Auflage
- Vohns, A. (2009): Lehrer sein ist nicht schwer, Lehrer werden umso mehr. Eine bilaterale, (nicht nur lehrer-)bildungspolitische Presseschau. [http://wwwu.aau.at/avohns/pdf/gdm\\_m\\_08\\_2009.pdf](http://wwwu.aau.at/avohns/pdf/gdm_m_08_2009.pdf), 4-9, (15.5.2012)

- Von Rein, E. N. (2007): Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen. Eine Reflexion. In: Dollhausen, K.; Von Rein, E. N. (Hg.): Bildungseinrichtungen als „Lernende Organisation“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 17-27
- Von Rosenstiel, L.; Gebert, D. (2002): Organisationspsychologie. Person und Organisation. Kohlhammer Verlag: Stuttgart. 5. aktual. u. erw. Aufl.
- Von Rosenstiel, L.; Molt, W.; Rüttinger, W. (1995): Organisationspsychologie. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 8. überarb. u. erwe. Auflage, Band 22
- Wartha-Majtényi, S. (2004): Lehrerangst. Eine empirische Studie über Volksschullehrer in Österreich. Universität Wien: Wien
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 85-109, Band 6
- West-Leuer, B. (2007): Coaching an Schulen. Psychodynamische Beratung zur Stärkung professioneller Beziehungskompetenz. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Wiater, W. (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 65-72
- Wolf, M. (2001): Die Analyse der Institution. In: Wolf, M. (Hg.): Selbst, Objekt und der Grundkonflikt. Psychoanalytische Beiträge zur Psychotherapie, institutionalisierten Abwehr und Aggression. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, 83-100

# Lebenslauf Greiner

## Persönliche Daten:

Name: Anna Manina Greiner

Geburtsdatum: 23.10.1986

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

## Bildungsweg:

1993-1997: Volksschule Kreindlgasse, 1190 Wien

1997-2005: AHS Billrothstraße, 1190 Wien

Juni 2005: Matura

2005-2006: Studium der Ernährungswissenschaft an der Universität Wien

2007-2008: Ausbildung zum Lehrwart für Behindertensport-Mentalbehinderte

März 2010: Flying Nanny Ausbildung, Kinderbüro Wien

Seit 2006: Diplomstudium Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik

## Beruflicher Werdegang und Praktika:

2006: Sommerpraktikum am Schottenhof-Therapiezentrum für Heilpädagogisches Reiten

2008: Kinderbetreuungswoche am Annaberg von den Wiener Kinderfreunden

2008- 2012: Vorturnerin Kinderturnen beim ATV Grinzing

2009-2010: Assistentin beim Torballtraining, Blindeninstitut Wien

- Seit 2009: Regelmäßige Kinderbetreuungseinsätze bei den ‚Flying Nannies‘, Kinderbüro Wien
- Seit 2012: Anstellung in einer Kinderkrippe für 1-2Jährige Kinder, Kinderbüro Wien

## **Lebenslauf Machowetz**

### **Persönliche Daten:**

Name: Coralie Madira Machowetz  
Geburtsdatum: 01.07.1986  
Geburtsort: Korneuburg  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: ledig

### **Bildungsweg:**

1992-1996: Volksschule Ruckergasse, 1120 Wien  
1996-2000: AHS Drascherstraße 1230 Wien (ehemal. Singrinergasse)  
2000-2005: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Patrizigasse 1210 Wien  
Juni 2005: Matura  
2003-2005: Erweiterungsausbildung zur Früherzieherin, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Patrizigasse  
2006-2009: Montessori Ausbildung im Montessorizentrum Hütteldorf  
Seit 2006: Diplomstudium Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik

### **Beruflicher Werdegang und Praktika:**

2000-2005: Praktika in Kinderkrippen, Kindergärten und in einem Kinderhort, Wien  
2005-2006: Vollzeitstellung beim Verein „Kindercompany“  
2006-2010: Teilzeitanstellung Elternverwaltete Kindergruppe „Kulturmosaik“

- 2007-2008: Teilzeitanstellung Montessorispielgruppe „7 Zwerge“
- 2010: Praktikum im Krankenhaus Tulln, Abteilung Kinder- und Jugendpsychiatrie
- 2010: Praktikum am Schwedenstift, Ambros Rieder Schule, Sozialpädagogisches Zentrum Perchtoldsdorf
- Seit 2008: Teilzeitanstellung Montessorikindergruppe „7 Zwerge“