



universität  
wien

## MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis:

### **Psychosoziales Belastungserleben von Volksschullehrer/innen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien**

verfasst von / submitted by:

**Veronika Ploderer, BEd**

angestrebter akademischer Titel / in partial fulfilment of the requirements for the degree of:

**Master of Arts (MA)**

Wien, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme :

Masterstudium

Bildungswissenschaft

Betreuer / Supervisor:

Mag. Dr. Michael Winger



## **Eidesstaatliche Erklärung**

Hiermit bestätige ich mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die vorliegende Arbeit wurde zudem nicht für den Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung verwendet.

.....  
(Ort, Datum)

.....  
(Unterschrift)

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während des Studiums und der Masterarbeit begleitet haben.

Dafür möchte ich mich zuerst bei meiner Familie bedanken, die während dieser Zeit sehr geduldig gewesen ist, mir diesen Bildungsweg ermöglicht und alle meine bisherigen Vorhaben unterstützt hat.

Ich möchte mich aber auch bei meinen Freunden und Arbeitskolleginnen bedanken, die viel zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben, indem sie Korrektur gelesen, mit mir gemeinsam reflektiert oder verständlich darauf reagiert haben, dass ich weniger Zeit für gemeinsame Aktivitäten hatte.

Außerdem gilt mein Dank auch den Interviewpartnerinnen, die sich bereit erklärt haben, mir bei der Beantwortung der Forschungsfrage behilflich zu sein.

Abschließend möchte ich mich besonders bei Mag. Dr. Michael Winger bedanken, der bereit gewesen ist, mich bei meiner Arbeit zu betreuen und mir die Möglichkeit gegeben hat, eigenständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Vielen Dank!

## Inhaltsverzeichnis

TEIL 1 .....	8
1. Einleitung .....	8
1.1. Hinleitung zum Forschungsthema .....	9
1.2. Aktueller Forschungsstand zu Belastungen im Lehrberuf .....	12
1.3. Problemstellung und Identifizierung einer Forschungslücke.....	13
1.4. Hinleitung zur Fragestellung .....	14
2. Zentrale Erläuterungen der Forschungsfrage .....	16
3. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit .....	18
TEIL 2 – Theoretische Grundlagen .....	20
4. Elternarbeit als wichtiger Aspekt schulischer Arbeit .....	20
4.1. Verhältnis von Schule und Familie.....	22
4.2. Elternarbeit in der Lehrer/innenausbildung und Professionalisierungskontext	26
4.3. Grundlagen der Elternarbeit.....	28
4.3.1. Begriffsbestimmung und Ziele .....	29
4.3.2. Formen der Elternarbeit .....	32
4.3.3. Ansprüche an die Elternarbeit.....	34
4.3.4. Herausforderungen und Konfliktpotenziale der Elternarbeit .....	37
5. Elternarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext.....	42
5.1. Terminus der Multiproblemfamilien .....	42
5.2. Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext.....	44
5.3. Lösungsorientierte Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien in der Literatur	47
6. Psychosoziale Belastungen im Lehrberuf ausgelöst durch Elternarbeit.....	50
6.1. Begriffsdefinition der psychosozialen Belastungen und Beanspruchungs- folgen .....	50
6.2. Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Lehrpersonen hervorgerufen durch die Elternarbeit .....	52
7. Zwischenresümee.....	55
TEIL 3 – Methodisches Vorgehen und Forschungsprozess.....	57
8. Forschungsfrage und Zielsetzung der Untersuchung .....	57
9. Darstellung der Interview- und Auswertungsmethode .....	59
9.1. Das Expert/inneninterview als Erhebungsmethode .....	59
9.2. Interviewleitfaden .....	62
9.3. Rahmenbedingungen der Interviews .....	63

9.4. Transkription .....	64
9.5. Auswertung der Interviews.....	66
9.5.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a; 2010b) .....	67
9.5.2. Einführung der Kategorien nach Mayring (2015) .....	70
9.6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....	74
9.6.1. Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien.....	74
9.6.1.1. Andere Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien.....	75
9.6.1.2. Bereitschaft für zusätzliche (Sozial-)Arbeit .....	76
9.6.2. Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien .....	78
9.6.2.1. Ablehnung einer Zusammenarbeit seitens der Eltern .....	78
9.6.2.2. Kompetenzüberschreitende Rollen .....	79
9.6.2.3. Gesprächsführung.....	81
9.6.2.4. Arbeit mit emotional belasteten Kindern .....	82
9.6.2.5. Fehlende Unterstützung.....	83
9.6.2.6. Kritik an geleisteter Arbeit .....	84
9.6.3. Belastungsfolgen der Lehrpersonen .....	85
9.6.3.1. Schuldgefühle .....	85
9.6.3.2. Angstzustände .....	86
9.6.3.3. Verschmelzung von Arbeit und Privatleben .....	87
9.6.3.4. Überforderung .....	88
9.6.3.5. Negative Auswirkungen auf den Unterricht.....	89
9.6.4. Umgang mit Belastungen.....	90
9.6.4.1. Austausch .....	91
9.6.4.2. Einholen fachlicher Meinung .....	91
9.6.4.3. Freizeitangebote als Ausgleich .....	93
9.6.5. Unterstützende Angebote .....	93
9.6.5.1. Unterstützung durch Kolleg/innen.....	93
9.6.5.2. (Freiwillige) Inanspruchnahme von Supervision .....	94
9.6.5.3. (Freiwillige) Teilnahme an Fortbildungen zu bestimmten Themen ....	95
9.6.6. Professionalisierung.....	97
9.6.6.1. Vorbereitung auf die Zusammenarbeit während der Ausbildung .....	97
9.6.6.2. Anregungen für die Ausbildung.....	99
9.6.6.3. Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien .....	100
10. Ergebnisdiskussion und Beantwortung der Fragestellung.....	102
11. Resümee und Ausblick .....	108
Literaturverzeichnis.....	111

Abbildungsverzeichnis .....	118
Tabellenverzeichnis .....	119
Anhang A .....	120
Kurzfassung .....	120
Abstract.....	120
Leitfaden Expert/inneninterviews .....	121
Auswertungstabellen .....	123
Anhang B .....	163
Interviewtranskripte.....	163
Interviewpartnerin A: .....	163
Interviewpartnerin B: .....	174
Interviewpartnerin C:.....	181
Interviewpartnerin D:.....	186
Interviewpartnerin E: .....	191
Interviewpartnerin F: .....	201
Interviewpartnerin G: .....	209

# TEIL 1

## 1. Einleitung

Ein Blick auf den Punkt des Qualifikationsprofils im aktuellen Curriculum der Lehramtsausbildung für die Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien zeigt, welche vielfältigen Kompetenzen Lehrer/innen in ihrem Berufsalltag aufzuweisen haben und die Studierenden des Lehramtsstudiums für die Primarstufe am Ende ihrer Ausbildung erworben haben sollten (vgl. Homepage der PH Wien: Curriculum Primarstufe, S. 10ff.). Unter dem Gesichtspunkt des Professionsverständnisses sollen die Absolvent/innen dabei unter anderem die Fähigkeit besitzen, ihre Belastungsgrenzen im Berufsalltag einzuschätzen und Strategien entwickeln bzw. kennen, um mit den daraus resultierenden Beanspruchungen umgehen zu können (vgl. ebd., S. 15). Dies ist bereits ein erster Hinweis darauf, dass der Lehrberuf mit vielen komplexen Anforderungen und divergierenden gesellschaftlichen Aufträgen verbunden ist, die sich auf die psychische und physische Gesundheit einer Lehrperson auswirken können.

Laut einem Artikel der Tageszeitung Die Presse (vgl. APA, 2017) ist etwa jede achte Lehrperson in Österreich überbelastet bzw. burnout-gefährdet, weil sie unter den hohen Anforderungen, der mangelnden Unterstützung und der unzureichenden Ausbildung leiden würde. Der Vergleich zweier angeführter Belastungsstudien, die 2014 und 2016 von der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) und der Arge Burnout durchgeführt wurden, zeigt, dass der Anteil an burnout-gefährdeten Lehrer/innen seit 2014 und 2016 gestiegen ist. Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz kritisiert vor allem den Rückstand bzgl. des Gesundheitsschutzes im Umgang mit psychischen Belastungen an der Schule (vgl. ebd.).

Unter Bezug auf ausgewählte Autor/innen soll daher einleitend, als Hinführung zur Forschungslücke und dem Anliegen der Arbeit, zunächst dargestellt werden, mit welchen Aufgaben Lehrpersonen in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert werden und welchen Ansprüchen sie nachkommen sollen. Fokussiert wird daran anschließend das Aufgabenfeld der Elternarbeit im schulischen Kontext, da dieses einen Grundpfeiler der professionellen Pädagogik darstellt (vgl. Eggert-Schmid Noerr, Heilmann, Krebs 2011) und häufig aus unterschiedlichen Gründen zu Herausforderungen und eben auch Belastungen führen kann. Besondere Aufmerksamkeit soll in dieser Arbeit dabei der Zusammenarbeit mit sogenannten Multiproblemfamilien im schulpädagogischen Bereich gewidmet werden.

An dieser Stelle soll auch die Entscheidung dargelegt und argumentiert werden, wie die angeführte Literatur bzw. angeführten Studien gewählt und herangezogen wurden. Aufgrund des Umfangs der Arbeit mussten einige Einschränkungen getroffen werden. Daher beschränkte sich die Recherche zum Thema Lehrer/innenbelastung zunächst auf deutschsprachige Literatur, in welcher allerdings durchaus auch englischsprachige Forschungen zitiert und übersetzt wurden. Ein weiterer Grund für die Auswahl der Untersuchungen, um den Forschungsstand darstellen zu können, war die Häufigkeit ihrer Zitationen in unterschiedlichsten Publikationen zum Thema. Da in vielen Artikeln und Büchern immer wieder die in dieser Arbeit genannten Studien zitiert und deren Ergebnisse zusammengefasst wurden, wurden diese auch für die Arbeit als wichtig erachtet und daher ausgewählt.

### **1.1. Hinleitung zum Forschungsthema**

Aufgrund der langandauernden Konfrontation mit dem Lehrberuf in der eigenen Biographie kommt es zu einem detaillierten, tief verankerten Lehrer/innenbild sowie Merkmalen, die zur Identifikation von Lehrpersonen verhelfen. Darüber hinaus entwickeln sich aber auch Vorstellungen von guter bzw. schlechter Unterrichtsgestaltung, von guter bzw. schlechter Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion oder von gerechter oder ungerechter Beurteilung. Die eigene Schulzeit prägt dieses Wissen über den Lehrer/innenberuf bzw. die Lehrer/innenarbeit nachhaltig (vgl. Rothland 2013, S. 21f.).

Als zentrale Aufgaben der Lehrperson gelten laut dem österreichischen Schulrecht die Unterrichts- und Erziehungsarbeit (vgl. § 51 Abs. 1, SchUG). Auch Rothland (2013, S. 28) bezeichnet das Unterrichten weiterhin als wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen bzw. ist der Autor der Meinung, dass sich die Qualität des Lehrers/der Lehrerin im Kern an der Qualität seines/ihrer Unterrichtes messen würde.

Im § 51 Abs. 1 des SchUG wird bezüglich der Unterrichtsqualität auf § 17 Abs. 1 des SchUG verwiesen, welcher eine Beschreibung der Unterrichtsgestaltung enthält. Gleichzeitig wird mit dem Blick auf die Gestaltung des Unterrichtes aber auch „die Komplexität der Herausforderungen im Bereich des unterrichtlichen Handelns und der optimalen Gestaltung von Lerngelegenheiten“ (Rothland 2013, S. 28f.) deutlich und es zeigt sich, dass dieses Aufgabenfeld weit mehr umfasst, als zunächst oftmals angenommen wird.

Helmke (2009, S. 113f.) beschreibt „unterrichtsrelevante“ Lehrer/innenmerkmale. Er meint, dass heute nicht mehr nach Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen gesucht wird, sondern sich der Blick mehr und mehr auf die Kompetenzen und Orientierungen richtet, die einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichtes aufweisen. Diese Kompetenzen schließen aber die Prozesse der Planung, der schulinternen Kooperation mit allen Beteiligten, wie Schüler/innen, Kolleg/innen, Leiter/innen, Eltern, etc. und anderen Aspekten des Schullebens nicht aus (vgl. ebd.). Helmke gibt an, dass sich die relevanten Unterrichtsmerkmale in vier Gruppen unterteilen lassen, nämlich in „Wissen und Expertise“, „Lehrerpersönlichkeit“, „Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten“ und „Standards“. Zum ersten Merkmal zählt das Fachwissen in dem zu unterrichtenden Fach, das fächerübergreifende pädagogische Wissen (z.B. die Klassenführung), das fachspezifische (fachdidaktische) pädagogische Wissen, das curriculare Wissen und die Philosophie des Schulfachs. Das zweite Merkmal beinhaltet Aspekte, die heute als Kern der Professionalisierung gesehen werden, wie z.B. die Selbstreflexion oder epistemologische Überzeugungen. Als Schlüsselkompetenzen des Unterrichtes werden die „unterrichtsrelevanten Kompetenzen“ nach Weinert (2001b.; zit. n. Helmke 2009, S. 114) genannt, der zwischen „Fachkompetenz“, „didaktischer Kompetenz“, „Klassenführungskompetenz“ und „diagnostischer Kompetenz“ unterscheidet. Bei den Standards handelt es sich analog zu den Bildungsstandards um nichts anderes als um erwartete Kompetenzen (vgl. Helmke 2009, S. 114).

Hinter den in den § 17 Abs. 1 des SchUG genannten Pflichten der Unterrichtsarbeit verstecken sich vielschichtige Ansprüche, die sich in den Vorstellungen aufgrund der eigenen Erfahrungen in der Schulzeit oftmals nicht manifestiert haben, da sie im Schulalltag für Schüler/innen, Eltern und Öffentlichkeit nicht deutlich sichtbar sind. Lehrer/innen haben vielfältige Aufgaben zu erfüllen, die sich nicht immer alle miteinander vereinbaren lassen bzw. einfach zu erfüllen sind. Zum Berufsalltag einer Lehrperson zählen schwierige Entscheidungen für eine Vorgehensweise, die Ausrichtung des Handelns, Prioritätensetzung und darüber hinaus auch Rollenkonflikte (vgl. Rothland 2013, S. 29).

Jirasko (1994; zit. n. Rothland 2013, S. 30) z.B. unterscheidet neun Aspekte der Lehrer/innenrolle und bezeichnet die Lehrperson „als formale Autorität, als Fachmann, als Selektionsinstanz, als Sozialisationsvermittler, als Vorbild, als Freund und Partner, als Förderer, als Individualitätsförderer und als Privatperson“. Die Bemühungen, dass man als Lehrer/in all diesen Rollen gerecht werden kann, scheinen unmöglich. Situationsbedingt stehen Lehrpersonen immer wieder vor der schwierigen Aufgabe, sich

für eine Rolle oder Handlungsweise zu entscheiden. Laut Tenorth (2004; zit. n. Rothland 2013, S. 33) besteht die eigentliche Leistung der Lehrer/innen und ihrer Professionalität im Grunde darin, dass es ihnen tagtäglich gelingt, das Lehren und Lernen im Unterricht zu gestalten, obwohl sie so vielen Widersprüchen, Unsicherheiten und Vorgaben ausgesetzt sind und kein Konsens zu erwarten ist.

An den zahlreichen unterschiedlichen Definitionen des Lehrberufes in verschiedenster Literatur, wird deutlich, wie mannigfaltig und teilweise auch widersprüchlich die unterschiedlichen Erwartungen von Schülern/Schülerinnen, Eltern, Kolleg/innen, Vorgesetzten oder aber auch der Gesellschaft an die einzelne Lehrkraft und wie zahlreich und komplex die damit verbundenen Aufgaben sind.

Besonders belastend und konfliktreich sind aber die divergierenden gesellschaftlichen Erwartungen, wie z.B. die an die Lehrperson gestellte Forderung, einerseits eine gerechte Selektionsfunktion als auch eine optimale Schüler/innenförderung zu erfüllen (vgl. Weidemann 1978; Schärer 1993; zit. n. Kramis-Aebischer 1995, S. 105).

Terhart (2006; zit. n. Rothland 2013, S. 29f.) schreibt vom „doppelten Mandat“ der Lehrer/innenschaft, das ein Beispiel für zwei grundsätzliche und prägende Erwartungen an die Lehrer/innen darstellt, die im Widerspruch zueinander stehen und daher auch Konfliktpotenzial für Lehrer/innen beinhalten. Damit ist gemeint, dass auf der einen Seite Lehrpersonen im Auftrag der Gesellschaft mit und an den Schüler/innen arbeiten, auf der anderen Seite jedoch auch im Auftrag der Kinder und Jugendlichen bzw. als deren Stellvertreter deren Rechte agieren (vgl. Rothland 2013, S. 29f.).

Gudjons (1990; zit. n. Kramis-Aebischer 1995, S. 105) weist darauf hin, dass die Lehrer/innenrolle in sich widersprüchlich bleibt, solange die Widersprüche der Schule, wie dem Anspruch der optimalen individuellen Förderung einerseits und dem Zwang zur Selektion und zur gesellschaftlichen Chancenverteilung andererseits, nicht überwunden sind.

Die zuvor genannten Umstände, die hohen und komplexen Erwartungen, die Widersprüche und das öffentliche Image wirken sich auf das Belastungserleben von Lehrpersonen aus, was im nächsten Unterkapitel anhand von Studien belegt werden soll.

## 1.2. Aktueller Forschungsstand zu Belastungen im Lehrberuf

Die zuvor genannten verschiedenen Anforderungen und Erwartungen mit denen Lehrer/innen im Berufsalltag konfrontiert sind und denen sie sich bei ihrer Berufswahl oft nicht bewusst sind, führen im Schulalltag schnell zu einer Überforderung.

Rothland und Terhart (2010, S. 802f.) schreiben, dass das Thema der Belastung und Beanspruchung nach wie vor einen besonderen Schwerpunkt der empirischen Forschung zum Lehrberuf darstellt. Zunächst wurde der Erfassung der Beanspruchung von Lehrpersonen in den 1970er- und 1980er-Jahren im angloamerikanischen Raum Aufmerksamkeit geschenkt. Im deutschsprachigen Raum wird dieser Forschungsbereich etwa seit den 1990er-Jahren bearbeitet. Die beiden Autoren schreiben aber, dass sich als Ergebnis ein weit gefächertes Spektrum unterschiedlicher Forschungsansätze mit einer sehr heterogenen Befundlage bietet (vgl. ebd.).

Krause (2004, S. 139) hält ebenfalls fest, dass Belastungen von Lehrer/innen einen thematischen Schwerpunkt der Lehrer/innenforschung darstellen würden. Zahlreiche Untersuchungen, Modelle und Messinstrumente liegen vor, welche in Überblicksartikeln oder Monographien vorgestellt werden. Auch bestimmte Teilaspekte bzw. angrenzende Themen können als eigenständige Forschungsgebiete gesehen werden, wobei sich insbesondere die Burnout-Forschung häufig auf den Lehrberuf konzentriert hat (vgl. Vandenberghe, Huberman 1999; zit. n. Krause 2004, S. 139), wie es auch der zu Beginn herangezogene Zeitungsartikel aus der Tageszeitung Die Presse verdeutlicht.

Laut Klusmann u.a. (2006, S. 161) hat die Forschung zum beruflichen Belastungserleben von Lehrpersonen in zweierlei Hinsicht besondere Relevanz. Einerseits sind die erlebte psychische Belastung und die damit zusammenhängenden körperlichen Beeinträchtigungen wesentlich als Ursache für die auffällig große Zahl von Frühpensionierungen und vorübergehender oder dauerhafter Dienstunfähigkeit, andererseits besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass sich psychisches und physisches Belastungserleben von Lehrkräften auch in der Unterrichtsqualität widerspiegelt (vgl. ebd.).

Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 61) nennen einige Übersichtsarbeiten zur Lehrer/innenbelastungsforschung, wie etwa jene von Guglielmi und Tatrow (1998), Krause und Dorsemagen (2011), Kyriacou (2001), Lehr (2011), Maslach und Leiter (1999) oder eine von Rothland (2009). Das Anliegen dieser herangezogenen Übersichtsarbeiten ist es, die Ergebnisse aus den vorhandenen Studien zusammenzufassen. Dabei wird versucht, jene Aspekte der Lehrer/innentätigkeit und der schulischen Arbeitsbedingungen herauszufiltern, die zu einer hohen Beanspruchung von

Lehrkräften und zur Herausbildung von (psychischen) Krankheiten führen. Als Stressoren werden z.B. das Unterrichten von Schülern/Schülerinnen mit wenig Motivation, fehlende Disziplin seitens der Schüler/innen, Leistungs- und Zeitdruck, die Beurteilung von anderen, die Zusammenarbeit mit den Kolleg/innen, administrative Aufgaben, Rollenkonflikte oder einfach schlechte Arbeitsbedingungen genannt (vgl. Krause, Dorsemagen, Baeriswyl 2013, S. 61f.). Zudem werden auch zu große Schulen bzw. Klassen, die Anpassung neuer Lehrmethoden, keine sichtbaren Lernfortschritte der Schüler/innen, der Erwartungsdruck der Eltern, mangelnde Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule oder Entscheide der Schulbehörden als belastend erlebt (vgl. Kramisch-Aebischer 1995, S. 100; Bieri 2006, S. 125).

### **1.3. Problemstellung und Identifizierung einer Forschungslücke**

Die Zusammenarbeit mit Eltern gilt in der jüngeren Vergangenheit als ein zentraler Grundpfeiler der (Schul-)Pädagogik. Der partnerschaftliche Einbezug von Eltern in die schulischen Belange hat in den letzten Jahren mehr Wert erlangt und Aufmerksamkeit erfahren. Für eine solche Zusammenarbeit hat sich mittlerweile auch bereits der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (Killus 2017, S. 5) durchgesetzt, wonach die Kommunikation und die Kooperation partnerschaftlich und auch auf Augenhöhe zu gestalten sind. Bei dem Konzept handelt es sich allerdings um kein neues, ist es doch bereits unter dem Begriff der Elternarbeit bekannt. Nach Sacher (2014; zit. n. Killus 2017, S. 5) gilt dieser Begriff allerdings inzwischen als überholt und wird kritisiert, da die Initiativen und Angebote von den Lehrpersonen ausgehen, während die Eltern als Objekte der Bearbeitung aufgefasst werden und eher passiv bleiben. Die konzeptuelle Neuausrichtung geht hingegen davon aus, dass Elternhaus und Schule gleichberechtigt sind und gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder übernehmen sollen. Es soll dabei vor allem zu wechselseitigen Rückkoppelungsprozessen, einer vertrauensvollen und partnerschaftlichen Beziehung, sowie zur Abstimmung von Maßnahmen und Zielen kommen. Mit dieser neuen Sichtweise sind auch viele Herausforderungen verbunden, die bei der Zusammenarbeit erst bewältigt werden müssen, z.B. der Umgang mit heterogenen Erwartungen von Eltern, die Einbeziehung sogenannter schwer erreichbarer Eltern oder aber auch die Kooperation mit überfürsorglichen Eltern (vgl. Killus 2017, S. 5f.).<sup>1</sup> Diese Herausforderungen können

---

<sup>1</sup> In der Arbeit wird der Begriff Elternarbeit dennoch verwendet. Eine ausführliche Erklärung dazu kann im Kapitel 4.3.1. nachgelesen werden.

das Arbeiten erschweren und folglich bei Lehrkräften auch zu einem Belastungserleben führen.

Die herangezogenen Untersuchungen zur Lehrerbelastungsforschung im Unterkapitel 1.2. erfassen hauptsächlich Aspekte, die sich auf die Unterrichtsarbeit konzentrieren. In nur wenigen Studien wird berichtet, wie belastend die Lehrpersonen Beratungssituationen oder z.B. auch die Zusammenarbeit mit Eltern erleben. Forneck und Schriever (2001, S. 103) nennen in einem Kapitel zusätzlich zu den bereits zuvor genannten Aspekten auch die Belastung durch Zusatzaktivitäten, unter welche auch die Beratungstätigkeit einer Lehrperson fällt. Dort steht geschrieben, dass Fragen der schulischen Sozialisation, also Schüler/innen mit emotionalen und sozialen Problemen, als besonders belastend empfunden werden, da Lehrkräfte entweder umfangreiche pädagogische Aufgaben wahrnehmen und/oder Empfehlungen bzw. Hilfen für Schullaufbahn- und Berufswahlentscheidungen geben. Näher darauf eingegangen wird von Forneck und Schriever aber nicht (vgl. ebd.).

Bei Bieri (2006, S. 125) werden Schüler/innen mit emotionalen und sozialen Problemen aufgrund einer Untersuchung der Lehrer/innenbelastung als dritthäufigster von 24 Belastungsfaktoren genannt. Inwiefern diese Schüler/innen als belastend erlebt werden, wird hingegen jedoch nicht weiter ausgeführt (vgl. ebd.).

Beim Lesen der Forschungen zum Thema fällt schnell auf, dass jenen Belastungen, welche im Rahmen der Elternarbeit entstehen können, zu wenig Beachtung geschenkt wird oder aber nicht näher ausgeführt wird, mit welchen Herausforderungen bzw. Belastungen Lehrpersonen bei der Zusammenarbeit mit Eltern konfrontiert werden.

#### **1.4. Hinleitung zur Fragestellung**

Der Zusammenarbeit mit den Eltern für die pädagogischen, beraterischen und therapeutischen Felder wird eine große Bedeutung zugemessen. Dennoch gibt es zu diesem Thema aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht nur wenige Veröffentlichungen (vgl. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 7). Für die Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, einen guten Kontakt zu ihren Eltern herzustellen und zu erhalten. Die Realisierung der Kommunikation kann unter den institutionellen Rahmenbedingungen aber oft sehr schwierig sein (vgl. ebd., S. 13).

Im schulpädagogischen Bereich müssen Gespräche mit den Eltern immer im Kontext der allgemeinen Schulpflicht und der schulischen Verteilungsfunktionen gesellschaftlicher Chancen gesehen werden, wodurch das Gespräch mit den Eltern durch Systemzwänge und institutionell erzeugte Hierarchien geprägt ist. Solche Gespräche stellen Herausforderungen dar, die einen reflektierenden Umgang verlangen (vgl. ebd., S. 9).

Die Zusammenarbeit ist immer auch von grundlegenden gesellschaftlichen und institutionellen Erziehungsaufträgen abhängig, welche kennzeichnende Widersprüche hervorrufen können. Aufgrund der unterschiedlichen Interpretationen davon ergeben sich verschiedene Konflikte, die dann wiederum bei den Fachkräften unterschiedliche Reaktionen, Sichtweisen und manchmal auch Vorurteile hervorrufen und die Zusammenarbeit mit Eltern erschweren können (vgl. ebd., S. 13).

Ein besonders schwieriges Aufgabenfeld stellt die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien dar. In der Literatur wird der Begriff deskriptiv verwendet und weist auf den kumulativen Effekt sozialer Benachteiligungen hin. Betroffen davon sind meistens Personen, die bereits früh defizitäre und diskriminierende Sozialisationserfahrungen gemacht haben, bei denen die mangelhafte Schul- und Berufsausbildung unter anderem zu Schwierigkeiten in der Arbeitswelt oder gar Erwerbslosigkeit geführt haben und sie daher chronisch materiell abhängig sind. Sie leiden unter prekären Einkommens- und Wohnverhältnissen oder unter Beziehungsschwierigkeiten in der Familie. Das alles kann zu somatischen oder psychischen Problemen führen. Das Lebensgefühl insgesamt ist von Hoffnungs-, Hilf- und Perspektivenlosigkeit gekennzeichnet (vgl. Matter, Abplanalp 2009, S. 27). Auch die Kinder leiden dann an sozialen und emotionalen Problemen oder mangelnder Zuwendung seitens der Eltern. Hier ist die Kommunikation zwischen Schule und Eltern noch häufiger von Widersprüchen und unterschiedlichen Sichtweisen geprägt, da es bei Multiproblemfamilien zu einem unmittelbaren Erleben der Benachteiligung (vgl. ebd., S. 28) kommen kann. Die sozialen Schichtungen sind nämlich nach wie vor für die Chancen-Ungleichheit der Kinder verantwortlich. Die Anteile der Bildungsanforderungen werden von den Schulen immer mehr auf die Eltern verlagert, wodurch natürlich auch der Bildungserfolg des Kindes von deren Unterstützungsbereitschaft abhängt, die in höheren sozialen Schichten größer ist (vgl. Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 41).

## 2. Zentrale Erläuterungen der Forschungsfrage

Wie zuvor herausgearbeitet, ist die Zusammenarbeit mit Eltern ein Teil der professionellen Schulpädagogik. In dieser Hinsicht wurde bislang aber in der Lehrer/innenbelastungsforschung noch nicht umfangreicher empirisch untersucht, welche Herausforderungen die Zusammenarbeit mit Eltern mit sich bringen und wie sich Belastungen bezüglich dieser auf die psychische und physische Gesundheit der Lehrpersonen auswirken können. Vor allem das psychosoziale Belastungserleben hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext findet in den herangezogenen Forschungen noch keine Beachtung. Deshalb soll sich die Arbeit dieser Forschungslücke widmen und es werden folgende forschungsleitende Fragestellungen in den Vordergrund gerückt:

**Mit welchen Herausforderungen und psychosozialen Belastungen werden Lehrer/innen im Kontext von Schule in der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien konfrontiert? Welche Schlussfolgerungen lassen sich vor diesem Hintergrund für die Professionalisierung im Bereich der Lehrer/innenbildung ziehen?**

Aus dieser Forschungsfrage lassen sich weitere Teilfragen ableiten, die nicht nur bereits in einer theoretischen Abhandlung mithilfe einer Literaturrecherche beantwortet werden sollen, sondern auch in die empirische Untersuchung, das heißt in die Interviews, miteinfließen sollen:

- Welche Herausforderungen bringt die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Volksschule mit sich?
- Wie wird in der Volksschule die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien wahrgenommen?
- Welche Strategien haben die befragten Lehrer/innen für sich gewonnen, um mit den beruflichen Belastungen umzugehen?
- Inwiefern werden angehende Lehrer/innen während ihrer Ausbildung auf die Zusammenarbeit mit Eltern und im Speziellen auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien vorbereitet?

An dieser Stelle soll nicht ausgeschlossen werden, dass sich im Laufe des Forschungsprozesses noch weitere Fragen oder Hypothesen ergeben.

Die angeführte Forschungslücke soll mithilfe einer ausführlichen Recherche und der Analyse der Ergebnisse dieser Recherche verkleinert werden. Damit dies gelingt, ist es von Bedeutung, sich zunächst näher mit der Theorie zu beschäftigen, um diese dann mit

der Empirie zusammenführen zu können. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage soll diskutiert werden, welche Herausforderungen und auch Belastungen im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern entstehen können und was es hinsichtlich der Professionalisierung bereits in der Ausbildung braucht. Schließlich sollen im Sinne eines Ausblickes Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsbemühungen markiert werden.

### 3. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Um die zuvor genannte Forschungsfrage schrittweise beantworten zu können, wird im zweiten Teil der Arbeit zunächst eine ausgiebige und strukturierte Literaturrecherche und Literaturanalyse zum Gebiet der Zusammenarbeit von Schule und Eltern vorgenommen.

Die Recherche dazu erfolgte vorab hauptsächlich durch den Online-Bibliothekskatalog der Universität Wien und beschränkt sich in der Arbeit mit wenigen Ausnahmen auf deutschsprachige Literatur der letzten 20 Jahre. Eine Einschränkung scheint deshalb notwendig, da das Material zur Elternarbeit im schulischen Kontext sehr umfangreich ist. Die Auswahl wurde also einerseits aufgrund des Umfangs der Arbeit getroffen und andererseits, weil sie sich auf aktuelle Ausführungen dazu stützen soll, da sich auch die Zusammenarbeit mit den Eltern im schulischen Kontext verändert und weiterentwickelt hat.

Unter dem Kapitel *Elternarbeit als wichtiger schulischer Aspekt* kommt es zuerst zu einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Bestimmungen zum Verhältnis von Schule und Eltern. Anschließend sollen ihre Grundlagen, samt Begriffsbestimmungen, Zielen, Formen, Ansprüchen und Herausforderungen herausgearbeitet werden. Auch die Vorbereitung auf die Elternarbeit während des Lehramtsstudiums soll beachtet werden.

Da sich der Fokus auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien richtet, soll in einem weiteren Schritt aufgezeigt werden, inwiefern sich eine solche Zusammenarbeit gestalten kann. Dazu wird zunächst auf die Begriffsklärung und anschließend auf die Herausforderungen eingegangen. Da es sich hier noch um ein relativ unerforschtes Gebiet handelt, zu dem es wenig bis keine Literatur gibt, wird in diesem Kapitel auf weitere sozialpädagogische Berufsfelder zurückgegriffen und im anschließenden Kapitel versucht, mit ihrer Hilfe Belastungen herauszuarbeiten, die dann durch den empirischen Teil der Arbeit bestätigt oder verworfen werden.

Der dritte und empirische Teil der Masterarbeit ist durch die qualitative Methode der Expert/inneninterviews gekennzeichnet. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur, wurden Fragen für einen Interviewleitfaden<sup>2</sup> erarbeitet. Anschließend wurden sieben Interviews mit Lehrerinnen geführt, um Material zur Untersuchung der Forschungsfrage zu generieren. Die interviewten Lehrpersonen werden als Expertinnen<sup>3</sup> für das untersuchte Arbeitsfeld betrachtet, deren Perspektiven aufschlussreich für das Forschungsvorhaben sind (vgl. Gläser, Laudel 2009, S. 11). Während der Interviews wurde versucht, die theoretischen Grundlagen, welche die

---

<sup>2</sup> Der gesamte Interviewleitfaden kann im Anhang A nachgelesen werden.

<sup>3</sup> Es wurden ausschließlich Lehrerinnen befragt, weshalb hier nur die weibliche Form gebraucht wird. Eine Erklärung dazu befindet sich in Kapitel 9.3.

Lehrerinnen mitbrachten, mitzudenken bzw. zu reflektieren, wobei natürlich auch die Ausbildung eine zentrale Rolle spielte. An dieser Stelle war es auch interessant herauszufinden, welche Theoriebestände und Wissenshintergründe die Lehrer/innen aus der Ausbildung mitgenommen und in ihrem Berufsalltag umgesetzt hatten, da dies hinsichtlich ihrer Professionalität essentiell erschien.

Die Interviews wurden mit Sprachmemos aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Im Unterkapitel 9.5. werden diese dann mit Hilfe mehrerer Werke zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008; 2010a; 2010b; 2015) ausgewertet<sup>4</sup>. Dazu hält dieser auch fest, dass die Inhaltsanalyse Kommunikation zum Gegenstand hat und mit Texten, Bildern, Noten, eben mit symbolischem Material, arbeitet. Die Kommunikation muss also in irgendeiner Form protokolliert oder festgehalten werden, denn Gegenstand der Analyse ist die fixierte Kommunikation. Sie grenzt sich gegen einen Großteil hermeneutischer Verfahren auch dadurch ab, dass sie systematisch vorgeht, was sich vor allem darin zeigt, dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft. Dadurch wird ermöglicht, dass auch andere die Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. Außerdem geht sie auch theoriegeleitet vor, das heißt, sie referiert den Text nicht nur, sondern analysiert das Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung. Die Ergebnisse werden also vom jeweiligen Theoriehintergrund ausgehend interpretiert und auch die einzelnen Analyseschritte leiten sich von theoretischen Überlegungen ab. Es handelt sich bei der Inhaltsanalyse um eine schlussfolgernde Methode, die ihr Material nicht ausschließlich für sich analysieren will, sondern als Teil eines Kommunikationsprozesses sieht und daher für die Vorgehensweise der Untersuchung passend erscheint (vgl. Mayring 2015, S. 12f.).

---

<sup>4</sup> Die einzelnen Analyseschritte der Auswertung befinden sich im Anhang A.

## TEIL 2 – Theoretische Grundlagen

### 4. Elternarbeit als wichtiger Aspekt schulischer Arbeit

Für den Autor Baiertl (2014, S. 105) steht fest, dass die Elternarbeit in jedweder Pädagogik ein selbstverständlicher Bestandteil sein sollte, da Eltern wichtige Bezugspersonen für ihr Kind sind, egal welche Lebensgeschichte ein Kind oder Jugendlicher hat. Die Eltern bleiben immer die Eltern, da es auch sie waren, die ihren Kindern Leben gaben. Er meint, dass diese Gabe auch von Pädagog/innen gewürdigt gehört und die Eltern und Kinder dadurch auch gestärkt werden. Demzufolge lassen sich auch schnell große Veränderungen beobachten, wenn Pädagog/innen den Eltern mit Wertschätzung entgegen kommen (vgl. ebd.).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern<sup>5</sup> im schulischen Kontext ist in den letzten Jahren zunehmend wichtiger geworden und in Diskussion geraten. Laut Sacher (2008, S. 11) wurde in jüngerer Vergangenheit mehr denn je deutlich, dass die Schule ohne Hilfe und Unterstützung der Eltern nicht ihre komplexen Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben bewerkstelligen kann. Schröder und Boßhammer (2010; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 11) sprechen ebenfalls die Aktualität der Elternarbeit im schulischen Kontext an und schreiben, dass Eltern als Partner für die Schule ernst genommen werden wollen und müssen.

Die Forschungen und Diskussionen rund um die Zusammenarbeit von Schule und Eltern haben sich mittlerweile auch schon auf den deutschsprachigen Raum erstreckt und es finden sowohl theoretische als auch empirische Untersuchungen zum Thema statt (vgl. Schwanenberg 2015, S. 11).<sup>6</sup>

Eine Notwendigkeit der Zusammenarbeit ergibt sich nicht zuletzt aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen und gesteigener Anforderungen an die Schule. So kann z.B. die klassische Auffassung, dass Erziehung zuhause und Bildung in der Schule stattzufinden hat, nicht mehr eindeutig vertreten werden (vgl. ebd., S. 11f.).

Laut Busse und Helsper (2008, S. 470) haben sich aufgrund der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse die Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Elternarbeit wesentlich verändert. Die beiden Autoren beschreiben das Verhältnis als ein

---

<sup>5</sup> Mit Eltern werden im Folgenden nicht nur leibliche Mütter und Väter, sondern allgemeiner alle Sorgeberechtigten bzw. Familienmitglieder verstanden.

<sup>6</sup> Schwanenberg (2015, S. 11) nennt hier z.B. Untersuchungen von Fürstenau & Gomolla, 2009b; Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013; Hillesheim, 2009; Killus & Tillmann, 2012; Kröner et al., 2012; Pekrun, 1997; Sacher, 2008a, 2013; Schröder, 2013; Schwaiger & Neumann, 2011; Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2012; von Rosenblatt & Thebis, 2003; Wild, 2003; Wild & Lorenz, 2010; Witjes & Zimmermann, 2000; Züchner, 2011.

spannungsvolles, welches vor allem mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert einherging (vgl. ebd.). Wie auch die beiden Autoren zuvor schreibt Sacher (2008, S. 13), dass der Staat damit massiv in die bis dahin den Familien überlassene Erziehung eingriff und der erzwungene Schulbesuch vor allem bei Arbeiter- und Bauernfamilien ein Problem darstellte. Denn dadurch verloren sie teilweise die Kinder als wichtige Arbeitskräfte und hatten auch noch die Schule finanziell zu unterstützen (vgl. ebd.). Krumm (2001; zit. n. Wild, Lorenz 2010, S. 146) zufolge, entstand in Österreich und Deutschland ein breiter Widerstand gegen die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, weil diese von einer nicht demokratisch legitimierten Obrigkeit ohne Rücksicht auf die Interessen der Eltern durchgesetzt wurde, was sich eben auch heute noch auf das Verhältnis von Schule und Eltern auswirkt. Schwanenberg (2015, S. 21) hält dazu fest, dass die Rechte der Eltern zu dieser Zeit hauptsächlich in der finanziellen Unterstützung der Schule lagen und Möglichkeiten zur Mitbestimmung nicht gegeben waren.

Sacher (2008, S. 21) gibt an, dass die meisten EU-Staaten erst in den 1970er-Jahren des letzten Jahrhunderts angefangen haben, die Eltern mehr am Schulleben zu beteiligen. Dafür wurde oft erst in den 1980er- und 1990er-Jahren eine Rechtsgrundlage geschaffen.

Laut Prekun (1997; zit. n. Busse, Helsper 2008, S. 471) bleibt das Prinzip der Mitwirkungsmöglichkeiten aber auf das Informations- und Vorschlagsrecht beschränkt, obwohl in Folge der Durchsetzung von politisch-demokratischen Prinzipien den Eltern wesentlich mehr Mitwirkungsrechte eingeräumt werden und die Kooperation zwischen Schule und Familie aus pädagogischen Gründen angestrebt wird. Dennoch besteht bis heute ein Konflikt zwischen Elternrecht auf Kindererziehung und dem Prinzip elternloser staatlicher Schulaufsicht, weshalb sich die Zusammenarbeit von Schule und Eltern oft immer noch vornehmlich auf die Pflichtrituale beschränkt (vgl. ebd.).

Vor allem bei der Schulwahl der Kinder dürfen die Eltern persönlich mitwirken. Hinzu wird ihnen auch das Recht auf Auskunft des Lernfortschrittes und Informationen bzgl. der Schulorganisation, über Aufnahme- sowie Übertrittsverfahren und die Lehrpläne eingeräumt. Es gibt aber auch Gremien, Vereine oder Vertreter/innen, die aus Eltern bestehen und auf Schulebene Entscheidungsbefugnisse haben. Dabei handelt es sich vor allem um Fragen des täglichen Schulbetriebs, wie z.B. der Stundenplan, außerunterrichtliche Aktivitäten, Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften, etc. In Österreich gibt es in Schulen Elternvereine, deren Wirken sogar schulrechtlich verankert ist (vgl. Sacher 2008, S. 21).

Die nachstehenden Unterkapitel behandeln die Elternarbeit im schulischen Kontext. Eine Herausarbeitung der Theorie dazu, die letztlich die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien fokussiert, ist mit Blick auf die Fragestellung von Bedeutung. Daher werden zunächst das Verhältnis von Schule und Familie und die Grundlagen der Elternarbeit samt ihren Zielen und Herausforderungen erläutert, um anschließend feststellen zu können, inwiefern sich eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext noch komplexer gestaltet und daher zu Belastungen führen kann, die im darauffolgenden Unterkapitel behandelt werden.

#### **4.1. Verhältnis von Schule und Familie**

Familie und Schule stellen für Kinder für einen Großteil ihrer Kindheit zwei zentrale Lebensbereiche dar (vgl. Busse, Helsper 2008, S. 469). Wie die Kinder diese beiden Sozialisationskontexte erfahren, wirkt sich wesentlich auf ihre weitere Entwicklung aus. In der Familie werden grundlegende kognitive Kompetenzen, Einstellungen und Wissen geprägt, worauf die Schule aufbaut und die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung fortführt. Damit die Kinder für die Anforderungen der Arbeitswelt qualifiziert sind, übernimmt die Schule wichtige gesellschaftliche Aufgaben (vgl. Schwanenberg 2015, S. 17).

Fend (2008, S. 49ff.) beschreibt dazu vier Funktionen, die die Schule hinsichtlich der Sozialisation erfüllen soll. Als erste nennt er dabei die „*kulturelle Reproduktion*“. Die Schule reproduziert kulturelle Fertigkeiten sowie ein kulturelles Verständnis. Auch Symbolsysteme wie die Schrift und die Sprache zählen zu kulturellen Fertigkeiten. Demnach kann die Reproduktion der Kultur im Sinne eines Sozialisationsprozesses verstanden und als „Funktion der Enkulturation“ bezeichnet werden. Als zweite beschreibt er die „*Qualifikationsfunktion*“, nach der die Schule den Schüler/innen Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln soll, um eine selbstständige berufliche Lebensführung bewältigen zu können. Die „*Allokationsfunktion*“ der Schule bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Darunter wird die soziale Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen verstanden. Die Vergabe von Noten und Zeugnissen erscheint notwendig, da sie Positionen verleiht und dadurch zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung beiträgt. Diese Funktion ist aber auch für die Stabilisierung sozialer Strukturen von Bedeutung, denn durch eine leistungsorientierte Zuweisung werden Lebenschancen und die gesellschaftliche Stellung festgelegt. Die „*Integrations- und Legitimationsfunktion*“ ist jene Funktion, welche der

Schule die Aufgabe zukommen lässt, dass sie Normen und Werte vermittelt, die zur Stabilisierung bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse notwendig sind. Durch die Erzeugung der sozialen und kulturellen Identität wird auch ein innerer Zusammenhalt der Gesellschaft ermöglicht (vgl. ebd., S. 49f.).

Laut Davis und Moore (1945; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 19) ist es für eine Gesellschaft wichtig, dass eine „funktionalistische soziale Schichtung“ vorgenommen wird. Alle sozialen Positionen einer Gesellschaft sollen mit fähigen, qualifizierten Mitgliedern besetzt werden. Für diese Besetzung ist es erforderlich, dass ein Belohnungssystem existiert und damit diese Belohnungen erreicht werden können, müssen demnach auch Leistungen erbracht werden. Dieses Belohnungssystem führt gleichzeitig aber zu einer sozialen Schichtung bzw. sozialen Ungleichheit (vgl. ebd.). Laut Fend (2006; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 19) zielen auch die Funktionen der Schule auf diese Schichtung und Funktionalität der Gesellschaft ab.

Dennoch kann es bei der Ausgestaltung der Funktionen der Schule mit den Eltern zu Konflikten kommen. Nicht immer besteht Konsens über die Werte und Normen zwischen den beiden Institutionen Schule und Familie. Die Familie gilt anders als die Schule als zentrale und primäre Sozialisationsinstanz, in welcher intime und emotionale Bindungen aufgebaut werden und die Persönlichkeit eines Kindes essentiell prägen. Der Aufbau einer ausgeglichenen Beziehung und Bindung zwischen Kind und Eltern ist eine grundlegende Voraussetzung dafür. Eine sichere Bindung und eine somit positive Beziehung zu den Eltern führen zu einem hohen Selbstwertgefühl beim Kind, wodurch es auch andere Kontexte positiv erfährt. Sie sind ebenfalls wichtig für die Entwicklung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und den Aufbau sozialer Beziehungen, wodurch auch mit Konflikten und Spannungen umgegangen werden kann (vgl. Hurrelmann 2006; Ecarius, Köbel, Wahl 2011; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 20).

Mit diesen durch die primäre Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, treffen die Kinder auf die Anforderungen der sekundären Sozialisation, der Schule, die sich oftmals von den Eindrücken unterscheiden können, die sie in der Familie wahrgenommen haben. Diese Irritationen oder gar Widersprüche müssen daher von Schule und Familie gemeinsam aufgefangen werden (vgl. Busse, Helsper 2008, S. 469).

Wild und Lorenz (2010, S. 149ff.) sehen das Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht des „Modell[es] der überlappenden Sphären“ nach Epstein (1987). Die nachstehende Abbildung veranschaulicht dieses Modell:

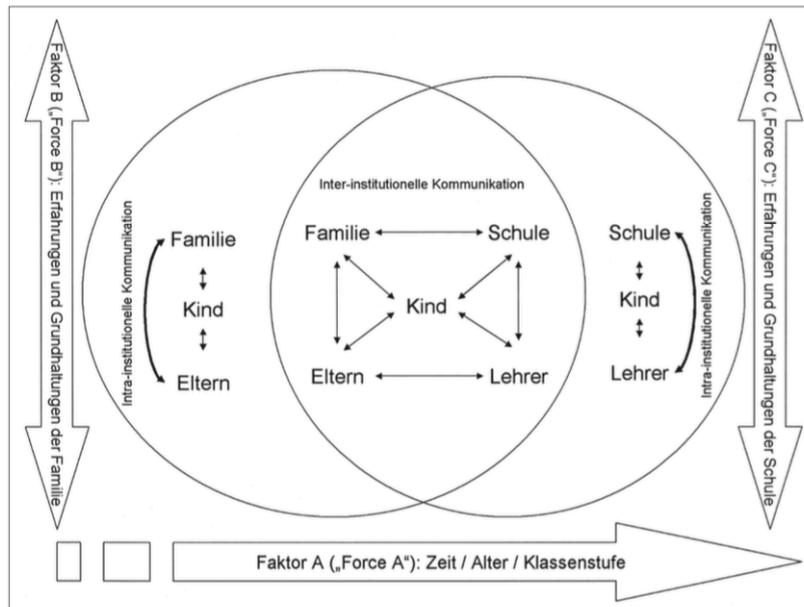


Abb. 1: „Modell der überlappenden Sphären“ (Epstein 1987; zit. n. Wild, Lorenz 2010, S. 151)

Es soll das Verhältnis von Elternhaus und Schule als sich gegenseitig überlappende Sphären darstellen. Im Modell werden verschiedene Einflussbereiche oder auch Kräfte („forces“) spezifiziert, von denen jeweils die Art und der Umfang der Kooperation abhängen. Zu den relevanten Einflüssen zählen dabei globale Bedingungen (z.B. sozialer Wandel oder Änderungen im Bildungswesen), altersabhängig variierende Erfordernisse der Schüler/innen sowie Erfahrungen, die Eltern und Lehrer/innen aus früheren Interaktionen mit Rollenvertretern mitbringen. Das Modell unterscheidet zwischen einer äußeren und einer inneren Struktur. Die erste bezieht sich auf die Kräfte, die den Grad der Überlappung beider Einflussbereiche mitbestimmt und die zweite beschreibt die direkten Austauschbeziehungen zwischen und innerhalb von Schule und Familie (vgl. Wild, Lorenz 2010, S. 150). Mit diesen Kräften sind aber immer auch Herausforderungen verbunden, die erst bewältigt werden müssen, um produktiv zusammenarbeiten zu können, wobei immer auch die anderen Kräfte des Modells berücksichtigt werden müssen (vgl. Sacher 2013; zit. n. Killus 2017, S. 6).

Mit ihrer Konzeption kritisiert Epstein (1987; zit. n. Wild, Lorenz 2010, S. 149) die in der bis dato vorliegenden Literatur angesprochenen drei Konzeptionen der Zuständigkeit von Eltern und Schule, die Wild und Lorenz stark vereinfacht wie folgt charakterisieren:

- a) „Getrennte Zuständigkeit von Elternhaus und Schule“: Hierbei werden die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Institutionen betont. Es geht darum, dass Elternhaus und Schule diese am effektivsten erreichen, wenn sie unabhängig von einander agieren. Zu einer Kooperation kommt es nur, wenn ernsthafte Probleme auftreten.

- b) *„Sequentielle Zuständigkeit von Elternhaus und Schule“*: Bei dieser Konzeption wird die Zuständigkeit des Elternhauses und der Schule in Abhängigkeit der Alters- und Entwicklungsstufe, in der sich das Kind befindet, betrachtet. In den ersten 5-6 Jahren wird daher den Eltern die primäre Zuständigkeit zugesprochen, worunter z.B. auch die Aufgabe fällt, das Kind auf die Schule vorzubereiten.
- c) *„Geteilte Zuständigkeit von Elternhaus und Schule“*: Schule und Elternhaus fokussieren die gleichen Ziele, die am effektivsten erreicht werden können, wenn es zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit von Eltern und Schule zum Wohle des Kindes kommt (vgl. ebd.).

Epstein argumentiert, dass diese Konzeptionen unzureichend sind, da sie nicht berücksichtigen, „dass das Verhältnis von Elternhaus und Schule gesellschaftlichen Entwicklungen unterliegt und schon allein deshalb ein bestimmtes Paradigma zu unterschiedlichen Zeiten mehr oder weniger funktional sein mag“ (ebd.).

Aus den vorangegangenen Darlegungen wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern immer von grundlegenden gesellschaftlichen und institutionellen Erziehungsaufträgen abhängig ist, welche für das Eltern-Kind-Verhältnis kennzeichnende Widersprüche hervorrufen können (vgl. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 12). Erziehung lässt sich aber nicht auf eine Tageszeit beschränken, weshalb aufgrund der zunehmenden Ganztagsbetreuung auch die Schule daran teilnimmt. Außerdem wird von den Eltern auch immer mehr Erziehungsverantwortung an die Schulen delegiert. Dass es grundsätzlich unterschiedliche Erziehungsauffassungen geben kann, soll nicht bestritten werden, aber zum Wohl der Kinder müssen in diesen Fällen eben Kompromisse geschlossen werden (vgl. Sacher 2008, S. 24).

Gleichzeitig sollen auch die Eltern an der Bildung ihrer Kinder teilnehmen, weshalb ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch und eine Kooperation zwischen Schule und Elternhaus von Bedeutung sind. Da Kinder in beiden Institutionen oft unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen können und verschiedene Rollen spielen bzw. leben, die eine Seite allein nur schwer durchschauen kann, kommt es oft auch zu Konflikten bei der Zusammenarbeit. Damit sich die Erziehungsbemühungen des Elternhauses und der Schule nicht gegenseitig lähmen, sondern im besten Fall ergänzen, bedarf es einer Abstimmung zwischen Schule und Eltern sowie erfolgreiche Elternarbeit (vgl. ebd.).

## **4.2. Elternarbeit in der Lehrer/innenausbildung und Professionalisierungskontext**

In diesem Unterkapitel wird das Curriculum der Pädagogischen Hochschule<sup>7</sup> Wien für das Bachelorstudium für das Lehramt der Primarstufe analysiert. Dieses wird exemplarisch herangezogen, da an der PH Wien österreichweit die meisten Studierenden für das Lehramt der Primarstufe inskribiert sind (vgl. Homepage der PH Wien: ph-online). Von 255 Seiten lassen sich auf sechs Seiten knappe Informationen zur bevorstehenden Elternarbeit im Berufsalltag finden (vgl. Homepage der PH Wien: Curriculum Primarstufe).

Unter dem Punkt „Erwartete Lernergebnisse/Kompetenzen“ wird dargestellt, welches Professionsverständnis und welche damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und professionellen Kompetenzen erworben und durch Berufserfahrung ständig weiterentwickelt werden sollen. Dies soll aufgrund einer wissenschaftlich fundierten Theorie- und Praxisausbildung erfolgen. Im Bachelorstudium für das Lehramt der Primarstufe erwerben die Absolvent/innen grundlegende Kompetenzen in folgenden Bereichen:

- Allgemeine, spezielle und pädagogische Kompetenzen
- Fachliche und fachdidaktische Kompetenzen
- Pädagogisch-praktische Studien
- Soziale Kompetenz
- Diversitäts- und Inklusive Kompetenz
- Professionsverständnis (vgl. ebd., S. 12ff.)

Unter dem Punkt „Soziale Kompetenz“ fällt das Ziel, dass die Absolvent/innen nach Abschluss ihres Studiums über „theoretisches Wissen über Beziehungen und Teamarbeit, die sie zum Aufbau, zur Gestaltung und Förderung vertrauensvoller und wertschätzender Beziehungen zu allen Schulpartner/innen (Lernende, Kolleginnen und Kollegen, Eltern/Erziehungsberechtigten) nutzen“ (ebd., S. 14), verfügen sollen.

Bezüglich des „Professionsverständnisses“, sollen die Absolvent/innen nach Abschluss zudem in der Lage sein, die Lernenden und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten hinsichtlich unterschiedlicher Bildungsverläufe und -übergänge sowie im Sinne der Berufsorientierung beraten können (vgl. ebd., S. 15).

---

<sup>7</sup> Im Folgenden wird Pädagogische Hochschule mit PH abgekürzt.

Bei den Modulbeschreibungen kann unter dem Modul „Pädagogische Professionalität“ etwas zur Elternarbeit entnommen werden. Demnach sollen die Studierenden in diesem Modul die Kompetenz erwerben, die Lehrer/innen-Profession in verschiedenen Fach- und Beziehungskontexten zu verstehen, reflektieren und analysieren, die neben der Beziehung zu den Schüler/innen, Leiter/innen, Kolleg/innen auch die Beziehung zu den Eltern miteinschließt. Das Modul erstreckt sich laut Curriculum über zwei Semester zu je drei Semesterwochenstunden zu 45 Minuten (vgl. ebd., S. 79).

Das Modul „Bereichsspezifische Vertiefung in der Primarstufenpädagogik und -didaktik: Entwickeln – Gestalten 2“ sieht ebenfalls als Inhalt die Kooperation mit Kolleg/innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vor. Es soll die Studierenden unter anderem dazu befähigen, dass sie professionsspezifische Kommunikationsstrategien und Handlungsstrategien um Beziehungen beherrschen. Dieses Modul wird laut dem Curriculum ein Semester lang 3,2 Semesterwochenstunden zu je 45 Minuten gelehrt (vgl. ebd., S. 128).

Ein weiteres Modul, das die Elternarbeit anspricht, ist das Modul „Professionalisieren – Weiterentwickeln der fachlichen, didaktischen und methodischen Kompetenzen im gewählten Schwerpunkt“. Es sieht neben weiteren Lernergebnissen vor, dass die Studierenden in diesem Modul die Handlungsstrategien für die Beziehungsarbeit mit den Eltern lernen, „um ein tragfähiges Netzwerk für eine wirksame pädagogische Arbeit zu knüpfen“ (ebd., S. 132).

Während des Lehramtsstudiums sollen im Rahmen von Veranstaltungen also theoretische Grundkenntnisse bzw. Handlungsstrategien zur Gesprächsführung vermittelt und durchgenommen werden, damit bereits eine erste Voraussetzung für den Umgang mit Eltern gegeben ist. Das Führen von Gesprächen mit Eltern bzw. die allgemeine Elternberatung stellen relevante Aspekte der Elternarbeit dar, weshalb eine Vermittlung der Kenntnisse zur Gesprächsführung besonders wichtig ist (vgl. Gartmeier, Bauer, Noll, Prenzel 2012; Hertel 2009; Hertel, Schmitz 2010; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 57). Laut Hertel et al. (2013; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 58) werden angehende Lehrer/innen unzureichend auf die Beratung von Eltern vorbereitet, da im Rahmen der Lehrer/innenausbildung kaum systematisch Beratungskompetenzen vermittelt werden. Er und andere Autoren sind der Meinung, dass die meisten Beratungen von Lehrer/innen auf persönlichen Erfahrungen beruhen, nicht jedoch auf professioneller oder pädagogisch-psychologischer Beratungskompetenz (vgl. Hertel, Bruder, Schmitz 2009;

zit. n. Schwanenberg 2015, S. 58). Hertel et al. (2013; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 59) gehen davon aus, dass das Thema der Elternberatung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften intensiviert werden muss.

Bei den angegebenen zu erreichenden Kompetenzen und Lernergebnissen zur Elternarbeit der genannten Module des Curriculums der PH Wien handelt es sich immer nur um eine Kompetenz von vielen, die in diesem Modul erreicht werden soll. Wie die Verteilung der zu erwerbenden Kompetenzen in den jeweiligen Modulen aussieht und wie viel Zeit davon tatsächlich in die Auseinandersetzung mit der Elternarbeit bzw. in die Grundkenntnisse der Gesprächsführung und Handlungsstrategien mit Eltern investiert wird, kann aus dem Curriculum jedoch nicht entnommen werden.

Es scheint daher hinsichtlich der Professionalisierung notwendig, die Vorbereitung auf die Elternarbeit während des Studiums in die Untersuchung dieser Arbeit miteinfließen zu lassen, um von ausgebildeten Lehrer/innen konkrete Erfahrungen zum Ausmaß der investierten Zeit in bzw. die Vorbereitung auf die Elternarbeit während des Lehramtsstudiums zu erhalten<sup>8</sup>.

### **4.3. Grundlagen der Elternarbeit**

Die Literatur und Praxis geben eine beträchtliche Bandbreite dessen wieder, was mit Elternarbeit assoziiert wird (vgl. Sacher 2008, S. 28). Die Beziehung zu den Eltern wirkt in den Aufbau der professionellen Beziehungen hinein und formt diese mit. Mit den Eltern auf der Basis eines gleichberechtigten Verhältnisses zusammenzuarbeiten, stellt eine qualifizierte Aufgabe dar, die ein Professionsverständnis verlangt. Der kontinuierliche Austausch zwischen Eltern und Professionellen kann besonders in Krisensituationen hilfreich sein und es können gegenseitig Anregungen für ihre jeweiligen Aufgaben gegeben werden (vgl. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 8).

Die folgenden Unterkapitel sollen den Bereich der Elternarbeit im schulischen Kontext genauer fokussieren. Dazu wird zunächst im Unterkapitel 4.3.1. eine Begriffsbestimmung vorgenommen und die Ziele der Zusammenarbeit mit Eltern erläutert. Im Unterkapitel 4.3.2. stehen die Formen der Elternarbeit im Fokus, bevor es im Unterkapitel 4.3.3. um die Ansprüche an diese geht. Anschließend daran werden im Unterkapitel 4.3.4. die

---

<sup>8</sup> Siehe dazu die Auswertung der Untersuchung in Teil 3.

Herausforderungen der Elternarbeit herausgearbeitet, da besonders diese für die Fragestellung der Untersuchung dieser Arbeit von Bedeutung sind.

#### **4.3.1. Begriffsbestimmung und Ziele**

Wie bereits erwähnt, können die klassischen Aufgaben der Schule und Familie aufgrund des gesellschaftlichen Wandels nicht mehr eindeutig getrennt werden und beide Institutionen nehmen an Erziehung und Bildung in gewissem Maße teil. Dadurch ergeben sich Überschneidungen und eine Kooperation wird zur Notwendigkeit (vgl. Schwanenberg 2015, S. 35). Furian (1982; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 36) bemühte sich im deutschsprachigen Raum um eine Begriffsbestimmung und definiert die Elternarbeit als

- a) „die Summe aller pädagogischen Bemühungen zur Verbesserung elterlichen Erziehungsverhaltens,
- b) die Offenlegung und Abstimmung der Erziehung zwischen Familie und außerfamiliärer Erziehungseinrichtungen und
- c) die Verbesserung der Erziehungssituation in außerfamiliären Einrichtungen unter Einbeziehung der Eltern“ (ebd.).

Sacher (2008, S. 28) meint, dass die Begriffe, wie z.B. „Elterninformation, Elterneinbindung, Elternkooperation, Erziehungspartnerschaft, Elterndialog, Elternhilfe, Elternkontakte, Elternmitwirkung, Elternmitarbeit und Elternpartizipation“ in der Literatur meist synonym verwendet werden. Eine Begriffsbestimmung für diese Kooperation erscheint aber gerade aufgrund der Anzahl der unterschiedlich verwendeten Begriffe und deren Definitionen schwierig, weshalb laut Schwanenberg (2015, S. 35) ein einheitliches Konzept der Elternarbeit auch gar nicht existiert. Auch Stange (2012, S. 12) schreibt, dass es eine bunte Vielfalt an spannenden Konzepten für die Elternarbeit aus Forschungs- und Modellprojekten gibt, die allerdings noch nicht Einzug in den Alltag gefunden haben und daher auch noch eher unverbunden nebeneinander existieren, da sie meistens nicht aufeinander bezogen oder zu einem Gesamtkonzept zusammengefügt werden.

Wie schon im Unterkapitel 1.3. erwähnt, geht Sacher (2014; zit. n. Killus 2017, S. 5) davon aus, dass sich hinter dem neueren verbreiteten Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ das Grundkonzept der Elternarbeit versteckt. Dem stimmt auch Stange (2012, S. 13) zu und hält fest, dass das Know-how der Elternarbeit und ihre Einzelinstrumente im Kern schon lange bekannt sind. Die einzelnen Ansätze sind also

nicht wirklich neu und werden dennoch uneinheitlich verwendet. Im Wesentlichen geht es laut Stange aber immer um die Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.).

Größtenteils wird mit den unterschiedlichen Ansätzen darauf abgezielt, dass Eltern einfach Kontakt zu den Lehrkräften halten und regelmäßig zu Elternabenden, Elternsprechstunden, Sonder- und Informationsveranstaltungen sowie Sprechstunden erscheinen. Ferner sollen die Eltern von den Lehrkräften Informationen einholen, sollen bei Hausaufgaben bzw. häuslichen Lerntätigkeiten helfen, als Begleitung bei Ausflügen oder bei Schulfesten und Schulkonzerten sowie -theateraufführungen mitwirken. Manchmal wird mit der Hilfe der Eltern aber auch unmittelbar im Unterricht gerechnet und sie sollen an Schulentwicklungsmaßnahmen oder Projekten teilnehmen, ebenso wie an Entscheidungsprozessen. Eine rechtliche Bestimmung zur Elternmitwirkung in den Ländern der Europäischen Union versteht Elternarbeit so, dass diese hauptsächlich die Kontakte zwischen Schule und Elternhaus pflegt. Damit ist ein Informieren hinsichtlich der Lernfortschritte des Kindes, der schulischen Ereignisse sowie die Beratung und Unterstützung der Lehrkräfte, Schulen und Schuladministratoren gemeint (vgl. Sacher 2008, S. 28).

Stange (2012, S. 13) hält fest, dass Begriffe wie Elternpädagogik und Elternbildung nicht gleich Elternarbeit, sondern eine Unterform dieser sind. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hingegen sind z.B. schlicht eine besondere positive Ausprägung von Elternarbeit, weil sie auf eine Zieldimension hinweisen. Als zutreffenden Oberbegriff beschreibt der Autor nach wie vor den Begriff der Elternarbeit. Anders als die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ erfasst der Begriff der Elternarbeit nämlich auch die Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Zonen der Kommunikation mit den Eltern und ist außerdem aus Sicht der Fachkräfte, also der professionell-pädagogischen Seite, formuliert (vgl. ebd.), weshalb er im Rahmen dieser Arbeit, bei der es vor allem um die Herausforderungen geht, die zu einem Belastungserleben führen, als richtig erscheint und nicht ausgeklammert werden kann, auch wenn er laut Sacher (2015; zit. n. Killus 2017, S. 5) als überholt beschrieben wird.

Dieser Oberbegriff berücksichtigt verschiedene Dimensionen und bezieht Begriffe wie Elternpartizipation, Elternengagement und Elternbeteiligung mit ein. Demnach soll der Begriff der Elternarbeit auch eine mögliche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Schule und Eltern auf Augenhöhe berücksichtigen (vgl. Schwanenberg 2015, S. 38).

Die Anforderungen an die Schule und ihre vielfältigen Aufgaben verlangen eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule. Die vorausgegangenen Ausführungen

lassen erkennen, dass diese Kooperation unausweichlich ist, da Schulen auf die Unterstützung der Eltern im organisatorischen Bereich angewiesen sind<sup>9</sup> und der Einbezug von Eltern auch für die schulische Entwicklung der Kinder positiv gewertet wird. Textor (2009, S. 10ff.) hat einige Ziele der Elternarbeit formuliert, die sowohl für Kindertagesstätten als auch für die Schule gelten können. Als erstes Ziel nennt er die „*wechselseitige Öffnung*“, die einen Austausch von Informationen sowie den Austausch über pädagogische Inhalte beinhaltet. Mit dem zweiten Ziel, der „*Einwirkung auf das Erziehungsverhalten der Eltern*“, möchte er die Relevanz der Elternrolle hinsichtlich der Bildung der Kinder verdeutlichen und Hinweise zur Förderung dieser geben. Als weiteres Ziel nennt er die „*Beratung der Erzieher/innen*“, die bei Problemen beratend zur Verfügung stehen und Hilfe anbieten. „*Die Mitarbeit von Eltern*“ als Ziel soll die aktive Mitarbeit der Eltern im Schulkontext ermöglichen. Als letztes Ziel formuliert der Autor jenes der „*Mitbestimmung seitens der Eltern*“, was den Eltern z.B. im Rahmen von Elternvertretungen Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumt, sodass diese auch auf institutioneller Ebene Einfluss ausüben können (vgl. ebd.).

Bargsten (2012, S. 391) bezieht sich ebenfalls auf die Ziele von Textor (2009, S. 10f.), fügt aber noch hinzu, dass das wichtigste gemeinsame Ziel von Eltern und Schule die „*Förderung und das Wohl des einzelnen Kindes*“ sein sollten. Sie nennt sechs Teilziele, die sie für eine „*Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*“ als wichtig erachtet und orientiert sich dabei neben den Zielen von Textor (2006; 2009; zit. n. Bargsten 2012, S. 391ff.) auch an Thiersch (2007; zit. n. Bargsten 2012, S. 391ff.):

- „*Wechselseitige Öffnung*“: Eltern und Schule müssen sich für einen Austausch über das Kind, den Alltag in der Einrichtung sowie in der Familie, über pädagogische Hintergründe oder Probleme Zeit nehmen. Dazu gehört auch die gemeinsame Abstimmung von privater und öffentlicher Erziehung bzw. Bildung.
- „*Stärkung von Elternkompetenzen*“: Aufgrund einer engen Zusammenarbeit mit professionellen Fachkräften bekommen die Eltern eine Vorstellung von der Entwicklung ihres Kindes und auch einen Einblick in die pädagogische Arbeit in der Einrichtung. Aber auch Elternabende oder Elternbildungsmaßnahmen, wie z.B. durch ein Gespräch oder Elterncafé, sowie Beratungsgespräche bei Familienproblemen und eventuell die sinnvolle Weitervermittlung an psychosoziale Dienste fördern die Elternkompetenz.
- „*Psychische Stabilisierung der Eltern*“: Oftmals leben viele Eltern, vor allem alleinerziehende Mütter und Väter, sozial benachteiligte Eltern oder Migrationseltern in Isolation und suchen soziale Kontakte. Eine Intensivierung und

---

<sup>9</sup> Siehe dazu auch 4.3.2.

wechselseitige Unterstützung ermöglicht Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten, wodurch ein Erfahrungsaustausch möglich wird.

- *„Integration von sozial benachteiligten Familien und Migrantenfamilien“*: Gleichzeitig können solche „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ auch zur Integration von sozial benachteiligten oder Migrationsfamilien beitragen, da sich eine Kommunikation mit Behörden oder Institutionen aufgrund fehlender Kontakte oder Sprachbarrieren oftmals schwierig gestaltet. Es ist daher wichtig, dass sozialpädagogische Institutionen einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung leisten.
- *„Mitgestaltung und Mitbestimmung der Eltern in den Einrichtungen“*: Das Einbeziehen der Eltern in den Schulalltag hat viele positive Effekte. Die Kinder können in Kontakt mit anderen Erwachsenen kommen, die Eltern gewinnen an Selbstvertrauen und die Fachkräfte werden entlastet. Das kann allerdings nur dann passieren, wenn die Eltern nicht nur Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Festen oder Feiern der Schule haben, sondern sich tatsächlich in den pädagogischen Alltag einbringen können.
- *„Integration der Institutionen in das Gemeinwesen“*: Durch Angebote der Schule, kann diese zu einer Einrichtung mit Treffpunktmöglichkeiten für Familienselbsthilfeangebote, Freizeitveranstaltungen, etc. werden, wodurch sie auch Kontakt zu ihrem Umfeld bekommt und einen Beitrag zur Nachbarschaftshilfe leisten kann (vgl. ebd.).

Diese angeführten Ziele zeigen, dass der gute Kontakt zu den Eltern nur eine Dimension darstellt, der durch Elternbildung, Unterstützung der Eltern, Netzwerkarbeit, Kooperation und Sozialraumorientierung ergänzt wird. Dazu muss die Einrichtung ihren Alltag transparent halten, ein regelmäßiger Austausch zwischen den Partnern und Kooperationen mit weiteren Einrichtungen stattfinden und eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern eingebracht werden (vgl. ebd.).

#### **4.3.2. Formen der Elternarbeit**

Es konnte schon festgestellt werden, dass verschiedene Ausprägungen von Elternarbeit existieren und dass sie sehr vielfältig sein kann (vgl. Sacher 2008, S. 28). Daher lassen sich in der Literatur auch unterschiedliche Formen der Elternarbeit erkennen.

Textor (2018, S. 25ff.) z.B. unterscheidet sechs Formen der Elternarbeit. Als erste Form nennt er den „*Einzelkontakt*“. Darunter fallen z.B. informelle Gespräche, Elternsprechtage, Termingespräche, Telefongespräche, das Mitteilungsheft oder etwa Briefe. Zudem nennt er auch die „*Angebote für die Eltern*“, unter welche auch Elternabende, Elterncafés, Informationsveranstaltungen oder etwa Tage der offenen Tür zählen. Darüber hinaus gibt es auch noch „*Angebote für Familien*“, Feste und Feiern, gemeinsame Wanderungen oder Ausflüge und Eltern-Kind-Kurse beinhalten. Als vierte Form nennt der Autor die „*Elternmitarbeit*“. Dazu zählen etwa die elterliche Unterstützung bei Lernaktivitäten, die Eltern als Expert/innen im Unterricht, Vorlesenachmittage, Projekte unter Einbeziehung der Eltern oder die Elternmitwirkung in Werkstätten. Unter der fünften Dimension der Elternarbeit, das sind „*informative Angebote*“, versteht der Autor Elternbriefe oder -zeitschriften, die Homepage, das schwarze Brett oder das Auslegen von Informationsbroschüren. Als letzte Form führt er die „*Elternmitwirkung*“ an, zu welcher Elternvertretungen, Elternbefragungen, die Einbeziehung der Eltern in die Planung von besonderen Aktivitäten und Veranstaltungen, Konferenzen oder Arbeitsgemeinschaften zählen (vgl. ebd.).

Schwanenberg (2015, S. 40) widmet sich bei ihrer Ausarbeitung zu den Formen der Elternarbeit vor allem Modellen aus den USA, da sie dort vorwiegend existieren und beobachtbar sind. Sie vergleicht diese Modelle mit weiteren theoretischen Ausführungen zu den Formen der Elternarbeit und konnte Überschneidungen sowie ähnliche Formen feststellen. Die Autorin beschreibt drei übergeordnete Formen, die sich aus verschiedenen Theorien ableiten lassen und nennt als erste die Dimension „*elterlichen Engagements*“, die Grolnick und Slowiaczek (1994; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 41) hergeleitet haben. Diese Dimension umfasst die Teilnahme der Eltern bei ehrenamtlichen schulischen Aktivitäten. Eine aktive Beteiligung der Eltern in der Schule wirkt auf die Lehrkräfte positiv. Diesen positiven Eindruck übertragen sie dann auch auf das Kind (vgl. ebd.). Weiters werden auch Eccles und Harold (1996) sowie Epstein et al. (2002) von Schwanenberg (2015, S. 41) zitiert, welche die „*Elternpartizipation im Schulkontext*“ ebenfalls als eine Dimension beschreiben. Eltern unterstützen die Schule dabei freiwillig bei Schulfesten, fungieren als Begleitpersonen bei Ausflügen und Klassenfahrten oder betreuen bei außerunterrichtlichen Angeboten (vgl. ebd.). Wild und Lorenz (2010, S. 116) beziehen sich ebenfalls wie Schwanenberg auf Eccles und Harold (1996) und fügen hinzu, dass die Einbeziehung der Eltern bei Schulanlässen vorwiegend auf eine globale Stärkung von Unterrichts- und Schulqualität abzielt. Diese Form der Elternpartizipation lässt sich auch bei Sacher (2008, S. 28) nachlesen.

Als weitere Form der Elternarbeit nennt Schwanenberg (2015, S. 41) die „*Mitwirkung von Eltern in Gremien*“, um an schulischen Entscheidungen teilhaben zu können. Dabei können Eltern an Konferenzen teilnehmen (vgl. Grolnick, Slowiaczek 1994; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 41) oder haben wie Sacher (2008, S. 21) es beschreibt, bei Fragen des täglichen Schulbetriebs (z.B. beim Stundenplan, bei außerunterrichtlichen Aktivitäten, etc.) oder manchmal auch bei der allgemeinen Gestaltung des Schulwesens (z.B. bei der Verwendung von Haushaltsmitteln, Personalentscheidungen, Unterrichtsmethoden, etc.) Entscheidungsbefugnisse. Wild und Lorenz beschreiben diese Form als institutionelle Ebene, wonach Eltern einem demokratischen Verständnis von Schule verpflichtet sind und dadurch Akzeptanz für schulische Konzepte und Maßnahmen sichergestellt werden können (vgl. Eccles, Harold 1996; zit. n. Wild, Lorenz 2010, S. 116).

Als dritte und letzte Dimension von Elternarbeit nennt Schwanenberg (2015, S. 41f.) die „*lernbezogene Unterstützung durch die Eltern*“. Diese Form der Unterstützung wird auch bei Sacher (2008, S. 28) und Wild und Lorenz (2010, S. 116) genannt. Eltern können aktiv zuhause bei Hausaufgaben, dem gemeinsamen Lesen von Büchern oder aufgrund weiterer Möglichkeiten bei der kognitiven Entwicklung ihrer Kinder unterstützen. Wild und Lorenz (2010, S. 116) zählen zur kindbezogenen Elternarbeit Elternsprechtage, Elternabende oder Sprechstunden, in deren Rahmen auch Einzelgespräche geführt werden. Bei dieser Dimension geht es laut Schwanenberg (2015, S. 42) vor allem um den Kontakt der Eltern mit der Schule, um Informationen über die Entwicklung des Kindes und Hinweise zur Lernförderung zu erhalten.

Elternarbeit kann demnach als „organisatorische“, „konzeptionelle“ und „lernbezogene“ Form auftreten. Die Autorin hat dazu verschiedene Modelle und Theorien miteinander verglichen, aus der sich eben diese drei Formen ableiten lassen. Die „organisatorische“ Dimension bezieht sich zusammenfassend auf die Hilfeleistungen der Eltern in der Schule, bei der „konzeptionellen“ geht es um die Mitwirkung der Eltern im Rahmen von Konferenzen, um auf schulische Entscheidungen einen Einfluss ausüben zu können und die dritte „lernbezogene“ Form fokussiert die Unterstützung der Eltern bei schulischen Lernprozessen der Kindern (vgl. ebd.).

#### **4.3.3. Ansprüche an die Elternarbeit**

Die vorangegangenen Ausführungen zur Elternarbeit haben bereits deutlich gemacht, dass eine Kooperation zwischen Schule und Eltern teilweise von Distanz geprägt ist und auch

heute noch häufig in einem Spannungsverhältnis steht. Das hat vor allem damit zu tun, dass die Vorstellungen und Erwartungen von Elternarbeit von Eltern und Schule stark auseinandergehen.

Schröder (2013, S. 190) hat generelle Aussagen bzgl. der Erwartungen der Eltern an die Schule bzw. der Schule an die Eltern getroffen, welche für die Elternarbeit wesentlich sind. Als häufigste ausgesprochene Erwartung der Eltern nennt Schröder jene, dass die Lehrer/innen für die Eltern (immer) erreichbar und ansprechbar sein sollen. Hinzu kommen laut Ulber und Lenzen (2004; zit. n. Schröder 2013, S. 190) unter anderem aber auch noch Erwartungen der Eltern, wie dass mitgesprochen und mitgewirkt werden darf, dass ihre Kinder entsprechend gefördert werden, dass die Lehrkräfte sie unterstützen und beraten, dass eine offene und freundliche Lernatmosphäre herrscht und dass der Unterricht regelmäßig qualitätsüberprüft wird. Schröder bezieht sich bei seiner Ausführung zu den Erwartungen auch auf Sacher, der 2004 eine Umfrage durchgeführt hat, bei der 44% der Eltern angaben, dass sie von den Lehrkräften lediglich erwarten würden, dass ihren Kindern etwas beigebracht wird. Die restlichen Befragten erwarteten eine Betreuung der Lehrkräfte, die über die Wissensvermittlung hinausgeht, wie z.B. Rückmeldungen über das schulische Verhalten der Kinder, Schullaufbahneempfehlungen, Hochbegabung, etc. (vgl. Sacher 2008; zit. n. Schröder 2013, S. 191).

Lehrkräfte hingegen kritisieren, dass Eltern ihre Erziehungsaufgaben und -probleme oftmals auf die Schule abschieben würden und sich hauptsächlich für den schulischen Leistungserfolg ihrer Kinder interessieren. Laut einer Umfrage berichten 75% aller Lehrkräfte, dass die Eltern nur solange verlässliche Kooperationspartner/innen sind, solange sie sich für ihre Kinder Vorteile bzgl. der Leistung erwarten (vgl. Wild 2003; zit. n. Schröder 2013, S. 191). Nach Spall (1990; zit. n. Schröder 2013, S. 191) sollen Eltern die Erfüllung des Erziehungsauftrages der Schule unterstützen, regelmäßig Kontakt zur Schule halten, Bereitschaft zeigen in schulischen Gremien mitzuwirken, bei Unstimmigkeiten die persönliche Aussprache mit den Lehrkräften suchen, die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder realistisch einschätzen, sich um einen angemessenen Umgang mit Schulnoten bemühen und zuhause für eine positive Atmosphäre sorgen. Die bereits zuvor genannte Umfrage von Sacher aus dem Jahr 2004 befragte auch Lehrkräfte bzgl. ihrer Erwartungen an die Eltern ihrer Schüler/innen. Dabei gab ein Teil der Lehrer/innen an, dass sie erwarten würden, dass sich die Eltern weitgehend aus der Schule heraushalten und diese in Ruhe arbeiten lassen, solange es keine besonderen Probleme gibt (vgl. Sacher 2008; zit. n. Schröder 2013, S. 191f.). Krumm (1995; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 55) führte in Österreich ebenfalls eine Lehrer/innenbefragung zur Elternarbeit durch, bei der sich die Lehrkräfte ebenfalls gegen eine stärkere

Partizipation der Eltern aussprechen, da Eltern häufig eben einen Nutzen aus der Kooperation ziehen wollen. Gleichzeitig wünschen sich Lehrkräfte aber auch eine stärkere Einbringung der Eltern, um so mehr an der Entwicklung ihrer Kinder teilzunehmen (vgl. Wild, Lorenz 2010; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 55).

Der Studie aus dem Jahr 2004 von Sacher zufolge ist eine gute Atmosphäre der Zusammenarbeit durch ein wechselseitiges Vertrauen gekennzeichnet, was entscheidend durch die Gesprächskultur geprägt ist. Weiters bedarf es eines uneingeschränkten Informationsaustausches, der ebenfalls zum Vertrauen beiträgt. Wichtig ist zudem für das Aufbauen des Vertrauens auch das gemeinsame Handeln in Kooperationsverhältnissen, da gerade dabei ein Kennenlernen stattfinden kann (vgl. Sacher 2008, S. 73).

Schröder (2013, S. 192ff.) zählt als Voraussetzungen für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ebenfalls Eigenschaften auf, die jenen von Sacher ähnlich sind und die Atmosphäre zwischen Elternhaus und Schule prägen. Er nennt hier fünf Dimensionen:

- „Achtung und Vertrauen
- Kooperation und Kooperationsbereitschaft
- Gesprächskultur
- Information und Informationsfluss
- Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden“ (ebd.).

Es zeigt sich, dass beide Seiten unterschiedliche Erwartungen haben, die miteinander vereint werden müssen. Vor allem auf Seiten der Lehrkräfte bestehen nach wie vor kritische und ablehnende Haltungen. Dass Elternarbeit aber im schulischen Kontext einen wichtigen Aspekt darstellt, darüber ist man sich in der genannten Literatur einig. Es geht darum, dass Eltern über wichtige schulische Belange informiert werden und zudem auch Mitsprache bzw. Mitwirkungsrechte erhalten. Die Eltern sollen intensiver bei der häuslichen Lern- und Erziehungsarbeit unterstützt werden und sich im Gegenzug um eine Zusammenarbeit mit der Schule bemühen. Dadurch kann auch die Entwicklung ihrer Kinder positiv beeinflusst werden (vgl. Epstein et al. 2002; Krumm 1996; Sacher 2008a; zit. n. Schwanenberg 2015, S. 56). Je früher die Kooperation von Schule und Eltern gelingt, desto positiver ist auch die Einstellung der Eltern gegenüber der Institution und die Schullaufbahn der Kinder erfolgreicher. Mit Hilfe von vielfältigen Informations- und Beteiligungsmöglichkeiten erhalten Eltern die individuelle Chance und auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Gelegenheit, sich an der „Bildungs- und Bildungspartnerschaft“ zu beteiligen (vgl. Schröder 2013, S. 196).

#### 4.3.4. Herausforderungen und Konfliktpotenziale der Elternarbeit

Aufgrund des nach wie vor vorhandenen Spannungsverhältnisses ist auch ein beträchtliches Konfliktpotenzial vorhanden, das die Zusammenarbeit von Eltern und Schule nicht unbedingt vereinfacht.

Sacher (2008, S. 66ff.) nennt dazu eine ganze Reihe an Erschwernissen. Er stellt fest, dass sich Eltern z.B. schon häufig deshalb als Unterrichtsexpert/innen fühlen, weil sie eine Vielzahl an eigenen Unterrichtsstunden erlebt haben und viele den Lehrer/innenberuf als eigene Profession nicht anerkennen wollen. Zudem kennen sie den Unterricht ihrer Kinder nur aus deren Erzählungen oder machen sich ein Bild aus eigenen Unterrichtserfahrungen. Manchmal kommt es aber auch vor, dass Eltern vor dem Kontakt mit Lehrkräften Angst haben. Das kommt einerseits davon, weil sie in ihrer Schulzeit eigene negative Erfahrungen gemacht haben und andererseits oft auch weil sie dann Nachteile für ihre Kinder befürchten, wenn sie sich kritisch äußern. Viele Eltern nehmen daher einiges schweigend hin, auch wenn sie es nicht billigen. Der Autor stellt aber auch fest, dass viele Eltern aus schlechtem Gewissen den Kontakt zur Schule vermeiden. Das kommt vor allem dann vor, wenn die Eltern sich im Klaren sind, dass sie einige ihrer Pflichten gegenüber ihrem Kind vernachlässigen und sich diesbezüglich nicht rechtfertigen wollen (vgl. ebd.).

Ein großes Problem stellen auch die Noten und Zeugnisse dar. Eltern sind viel zu sehr darauf fixiert, dass ihre Kinder gute Leistungen erbringen und erwarten von den Lehrer/innen, dass diese ebenso um die Erbringung dieser bemüht sind. Andere pädagogische Maßnahmen werden oft nicht verstanden oder ausreichend honoriert. Dass manche Eltern glauben, sie müssen Lehrkräfte ständig kontrollieren, statt ihnen zu vertrauen, stellt ein nicht minder großes Problem dar.

Auf der anderen Seite sind es aber auch die Lehrkräfte, die, wie es Sacher ausdrückt, nicht gelernt haben, zusammenzuarbeiten. Dabei kritisiert der Autor auch die Ausbildung dieser, da er meint, dass während des Studiums zu wenig Kompetenz erworben wird, um für eine angemessene Gesprächsführung in der Lage zu sein bzw. um mit Kritik entsprechend umgehen zu können. Er hält fest, dass sich Lehrkräfte dieser Kompetenzdefizite bewusst sind und daher den Schüler/inneneltern oft distanziert, defensiv oder gar aggressiv begegnen. Oftmals werden aber berechtigte Kritik und Anliegen der Eltern bereits im Vorfeld durch oberflächliche Freundlichkeit abgefangen. Diese Unsicherheit der Gesprächsführung führt auch dazu, dass Lehrkräfte sich häufig nicht trauen, Kritik gegenüber der Eltern auszusprechen und Konflikten lieber aus dem Weg gehen (vgl. ebd., S. 67).

Aber auch bei den Lehrkräften kann der Kontakt mit den Eltern Angst hervorrufen. Es geht hierbei um Leistungsängste, um die Angst, nicht als Autorität anerkannt zu werden, um Kompetenzängste oder um die Angst vor Erziehungskonflikten, wenn die Erziehungsauffassungen zu unterschiedlich sind (vgl. Jürgens 2002; zit. n. Sacher 2008, S. 67).

Viele Lehrer/innen fühlen sich bereits aufgrund anderer beruflicher Aufgaben schon stark belastet und wollen oder können nicht noch zusätzlich viel Zeit in Elternarbeit investieren. Sie sehen sich auch oft mit den unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Elterngruppen konfrontiert. Diesen gerecht zu werden scheint oft unvereinbar (vgl. Sacher 2008, S. 67).

Da Lehrpersonen die Rolle des/der Beurteilenden oft nach langer beruflicher Biographie verinnerlicht haben, fällt es ihnen schwer, die Beurteilung ihrer Arbeit durch andere sachlich zu verarbeiten. Sie empfinden es als Einmischung und blocken dann ab (vgl. ebd., S. 68).

Das in mehrfacher Hinsicht asymmetrische Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften stellt wohl die größte Herausforderung der Elternarbeit dar. Lehrer/innen halten sich selbst für Unterrichts- und Erziehungsexpert/innen und stellen Eltern als Laien dar und regieren oft über die Kinder in das Familienleben hinein. Außerdem sind die Eltern in einem Konfliktfall in der schwächeren Position als die Lehrkraft und müssen vielleicht befürchten, dass ihr Kind diesen Konflikt austragen muss. Zudem können Lehrkräfte oft auf die Rückendeckung von Kolleg/innen oder der Schulaufsicht zählen, während Eltern Einzelkämpfer/innen sind (vgl. Sacher 2008, S. 68).

Abschließend vertritt der Autor die Meinung, dass die Beziehung zwischen Eltern und Lehrer/innen immer auch gegenseitig von Vorurteilen belastet ist. Dabei handelt es sich um Vorurteile wie, dass Eltern z.B. glauben, dass Lehrer/innen sich gar nicht um ihren Erziehungsauftrag kümmern und die Schule den Eltern immer mehr auflädt. Ihrer Meinung nach stellen Lehrer/innen aber auch viel zu viele Forderungen und beklagen, dass die Eltern nur wenig bei der Umsetzung dieser unterstützen. Lehrer/innen hingegen kritisieren, dass Eltern nicht hinter ihnen und der Schule stehen würden. Die Eltern bezweifeln zudem, dass Lehrkräfte an der individuellen Förderung aller Schüler/innen interessiert sind, worauf Lehrer/innen mit dem Gegenvorwurf kontern, dass Eltern oft viel zu ehrgeizig sind und ihre Kinder überfordern. Weiters sind Eltern der Meinung, dass die Lehrpersonen zu wenig Kontakt zu den Eltern halten und sich kaum für die Erziehung in den Familien interessieren. Die Fachkräfte wiederum kritisieren, dass sich Eltern nur für ihr eigenes Kind, aber nicht für das Schulgeschehen interessieren. Für die Eltern sind

Lehrpersonen überempfindlich gegenüber Kritik und die Eltern für die Lehrkräfte wiederum uneinsichtig (vgl. Krumm 2000b; zit. n. Sacher 2008, S. 68f.).

Eltern und Schule gehören unterschiedlichen Kontexten im Leben von Kindern an. Daher stimmen ihre konkreten Ziele und Maßnahmen nicht notwendigerweise überein. Bedingt durch den Rollenwechsel zwischen Familie und Schule haben Eltern und Lehrpersonen oft unterschiedliche Informationen über das Kind, da dieses sich unterschiedlich verhält. Eine erste Herausforderung lässt sich bereits dadurch erkennen, dass Lehrkräfte den Eltern mit heterogenen Einstellungen und Werthaltungen begegnen. Eltern vertreten oft auch andere Erziehungswerte und Bildungseinstellungen. Eine weitere Herausforderung besteht in der Möglichkeit, dass zwischen Lehrer/innen und Eltern Konflikte entstehen können, die beide stark belasten. Auch verzerrte Leistungsbeurteilungen durch eine Lehrperson können zu einer Herausforderung werden (vgl. Neuschwander 2013, S. 115f.).

Krebs, Heilmann und Eggert-Schmid Noerr (2011, S. 13ff.) behandeln psychosoziale Konflikte in der Zusammenarbeit mit Eltern und schreiben, dass die Realisierung der Kommunikation unter bestimmten Rahmenbedingungen schwierig sein kann. Wie schon im Unterkapitel 4.1. dargelegt, können sich die wandelnden gesellschaftlichen und institutionellen Erziehungsaufträge auf das Verhältnis von Elternhaus und Schule auswirken und dabei Widersprüche entstehen. Viele dieser Widersprüche und Problemstellungen werden von den Eltern unterschiedlich gelegt und interpretiert, weshalb sich in der Praxis auch „Konfliktprofile“ ergeben, von denen die Autoren drei vorstellen. Diese drei „Konfliktprofile“ weisen viele Berührungspunkte auf und vermischen sich teilweise, müssen aber dennoch in einer professionellen Reflexion unterschieden werden. Bei den Fachkräften lösen sie unterschiedliche Reaktionen und Sichtweisen aus, manchmal auch Vorurteile, welche die Zusammenarbeit mit Eltern erschweren können (vgl. ebd., S. 13).

So schreiben die Autor/innen beim „ersten Konfliktprofil“, dass Eltern oft unsicher sind, wie widersprüchliche Elternprogrammatiken, die einerseits ein gewisses Maß an Selbstbestimmung und selbstgestalteten Räumen ermöglichen, andererseits aber auch einen gewissen guten Platz in einer leistungs- und konkurrenzorientierten Gesellschaft sichern sollen, umgesetzt werden können. Aus der Sicht der Fachkräfte sind diese Eltern überfürsorglich und wollen alles richtig machen, das Eigene des Kindes droht aber dahinter zu verschwinden, obwohl sie das Gegenteil erzielen wollten. Ein Konflikt kann sich im Umgang mit den Lehrpersonen in einem etwas anderen Gewand wiederholen, da sich diese beobachtet und kontrolliert fühlen und um ihre professionelle Eigenständigkeit

ringen. Dadurch können sich auch Machtkämpfe zwischen Eltern und Lehrer/innen ergeben (vgl. ebd., S. 13f.).

Im „*zweiten Konfliktprofil*“ werden eine von den Eltern formulierte „Erziehungsohnmacht“ und häufig zu beobachtende „Konfliktvermeidungsstrategien“ genannt, die durch die Pluralisierung und die Individualisierung der Lebenslagen, Normen und Werte bedingt sind. Sie sind verbunden mit dem Gefühl, die Kinder nicht mehr mit erzieherischen Mitteln erreichen zu können. Der Konflikt besteht darin, dass die Eltern einerseits die Selbstbestimmung des Kindes in den Vordergrund stellen, andererseits die Kinder aber auch sich selbst überlassen werden und überfordert sind mit einer Vielzahl von selbst zu treffenden Alltagsentscheidungen. Manche Eltern sind mit dieser Situation unzufrieden und es kann bei Konflikten schnell zu einer Art Überreaktion mit zweifelhaften Maßnahmen kommen. Im Gegensatz zum „*ersten Konfliktprofil*“ ist dieses durch Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten gekennzeichnet. Eltern handeln hier weniger stringent und unreflektierter. Es lässt sich in allen sozialen Schichten finden, ist aber vorwiegend in bildungsfernen Schichten anzutreffen. Das Erscheinungsbild dieser Eltern-Kind-Verhältnisse wirkt oft von einer gewissen Leere geprägt und Fachkräfte empfinden es so, dass die Eltern an der Entwicklung ihres Kindes desinteressiert seien. Meist handelt es sich hierbei um einen falschen Eindruck und Lehrkräfte neigen in solchen Momenten dazu, Eltern Vorwürfe bzgl. ihrer unzureichenden Bemühungen zu machen. Das wiederum lassen sich die Eltern nicht gefallen und die Auflösung solcher kommunikativen Verstrickungen erfordert von den Fachkräften Geduld und reflexive Anstrengungen (vgl. ebd., S. 15ff.).

Das „*dritte Konfliktprofil*“, das Krebs, Heilmann und Eggert-Schmid Noerr (2011, S. 17ff.) beschreiben, spricht Eltern mit traumatischen bzw. kumulativ traumatischen Lebenserfahrungen an, welche aufgrund dessen wie ausgebrannt wirken. Ihr Verhalten wird von Resignation, Depressionen, Rückzug und Ohnmacht dominiert. Es kommt immer wieder zu Konflikten mit ihrer Umwelt, Partner/innen und Kinder werden vernachlässigt oder ausgestoßen und in besonderen Fällen zerbrechen solche Familien auch verbunden mit Fremdunterbringung der Kinder. Gelingt es Eltern unter diesen Umständen ihre Familie zusammenzuhalten, so entwickeln sie Überlebensstrategien, die auf Spaltungen beruhen. Diese Familien wirken nach außen funktionsfähig, die internen Beziehungen sind aber geprägt von Isolation und emotionaler Ausbeutung. Die Kinder werden oft zum Behälter von Trauer, Ängsten, bestimmten Fantasien oder werden als Feind instrumentalisiert, was zu einem narzisstisch-emotionalen Missbrauch führen kann. Bei der professionellen Zusammenarbeit mit diesen Familien, haben es Fachkräfte zwar mit Konflikten zu tun, die bereits beschrieben wurden, aber die Konfliktodynamik kann sich

auch noch zuspitzen. Von den Autor/innen werden dabei Familien in den Blick genommen, bei denen Inobhutnahme und Fremdunterbringung zur Diskussion stehen. Der Kontakt zu diesen Eltern kann schnell dazu führen, dass die Lehrperson in die Rolle eines „Statisten“ kommt und die Geschehnisse mit den Eltern bzw. Kindern wie in einem Film ablaufen. Es folgen Tendenzen zur „Ent-Subjektivierung“, die bei der Lehrkraft Gegenreaktionen hervorruft und sie ihre Eigenrechte als Person zurückerobert möchte (vgl. ebd., S. 17ff.). „Das Erkennen und die bewusste Auseinandersetzung mit diesen inneren kommunikativen und interaktiven Zusammenhängen ist eine Voraussetzung dafür, um mit diesen Eltern und ihren Kindern eine Zusammenarbeit aufbauen zu können“ (ebd., S. 18f.).

Dieses dritte Konfliktprofil stellt bereits eine Überleitung zum nächsten Kapitel dar, da die hier beschriebenen Familien in das Profil von Multiproblemfamilien passen. Bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien kommen oftmals noch weitere Herausforderungen, als die bereits genannten, hinzu, weshalb eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen und auch Eltern noch mehr Kraft abverlangt und oft belastend erlebt wird. Da der Fokus und die Untersuchung dieser Arbeit auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext und die daraus eventuell resultierenden Belastungen und Beanspruchungen der Lehrperson gelegt wird, befassen sich die folgenden Kapitel mit der Arbeit mit den Multiproblemfamilien und den Belastungen und Beanspruchungen aufgrund der Elternarbeit im schulischen Kontext.

## **5. Elternarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext**

Wie bereits der Titel der Arbeit verrät und in der Einleitung geschrieben wurde, liegt der Fokus auf der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext. In den nachstehenden Unterkapitel soll zunächst eine Begriffsdefinition durchgeführt werden. Sie soll umfassend und genau sein, um keine leicht diskriminierende und abwertende Haltung den Familien gegenüber einzunehmen. Daher scheint es auch wichtig, sich mit den Umständen für das Zustandekommen einer solchen Situation zu beschäftigen. In weiterer Folge sollen anschließend die Herausforderungen einer solchen Zusammenarbeit herausgearbeitet und ein lösungsorientierter Ansatz für eine solche Elternarbeit nach Sacher (2008, S. 246ff.) präsentiert werden, um im darauffolgenden Kapitel auf die Belastungen eingehen zu können, mit denen Lehrer/innen aufgrund dieser Umstände konfrontiert werden.

### **5.1. Terminus der Multiproblemfamilien**

In unterschiedlichster Fachliteratur und Fachzeitschriften sowie Zeitungsartikeln taucht immer wieder der Begriff der Multiproblemfamilie auf. Dabei handelt es sich primär um einen Begriff der Sozialarbeit. Er ist mit Vorsicht zu genießen und problematisch anzusehen. Ähnliche Begriffe wie „sozial schwache Familie“, „Unterschichtfamilie“, „Problemfamilie“, etc. bezeichnen „weder eine soziologische Kategorie, noch ein medizinisches Krankheitsbild“ (Doppel 2005, S. 198). Es handelt sich dabei vielmehr um eine Zuschreibung und im weitesten Sinne auch um eine Diskriminierung. Ein unreflektierter Gebrauch eines solchen Begriffes bedenkt oft nicht die Notlage, in der sich betreffende Familien befinden und die oft unschuldig verursacht ist.

Wild und Lorenz (2010, S. 25) nennen die Situation einer solchen Familie „Prekariat“ und bezeichnen damit jenen Teil der Bevölkerung, dessen Lebenssituation durch Benachteiligungen, z.B. dem Verlust des Arbeitsplatzes und der Wohnung, gekennzeichnet ist und daher auch aus zentralen gesellschaftlichen Zusammenhängen ausgeschlossen ist.

Schleiffer (2010, S. 115ff.) spricht hingegen von „sozialer Benachteiligung“ und führt als Grund die Armut an. Er unterscheidet zwischen „absoluter“ und „relativer Armut“. Die erste liegt dann vor, „wenn die ökonomischen Ressourcen der Familie nicht ausreichen, um die lebensnotwendigen Bedürfnisse der Kinder, v. a. bezüglich Nahrung, Kleidung und Wohnung zu befriedigen“ (ebd., S. 116). Die zweite Form bezieht sich auf das

Familieneinkommen und meint, dass „ein deutlich unterdurchschnittliches Einkommen unterhalb einer definierten Einkommensgrenze“ (ebd.) liegt. Eine Familie gilt also dann als arm, wenn ihnen „weniger als 50% des durchschnittlichen und nach Haushaltsgröße gewichteten Nettoeinkommens zu Verfügung stehen“ (ebd.).

Arm zu sein stellt vor allem für Kinder und Jugendliche ein erhöhtes Risiko im Hinblick auf die physische und psychische Gesundheit dar. Kinder von in Armut lebenden Eltern leiden häufiger an chronischen Erkrankungen und werden eher misshandelt und/oder vernachlässigt. Das wirkt sich auch auf ihre Schulleistungen aus, die deutlich schwächer sind, da davon auszugehen ist, dass es weniger Anregung zu entsprechenden Leistungen gibt. Der Mangel an Motivation ist wiederum verursacht durch zu geringe ökonomische Mittel (vgl. ebd., S. 117).

Schleiffer gibt an, dass Armut ein negativer Einfluss ist, der schon in der frühen Kindheit Folgen zeigt. Er zitiert eine Frankfurter Studie, die aufzeigen konnte, dass Kinder bereits im Grundschulalter zu einem problemvermeidenden Verhalten und einem schlechteren Verhältnis zu ihren Eltern neigen. Zudem haben sie weniger Freunde und die gesamte Entwicklung verläuft generell schlechter als beim Durchschnitt. Eine anhaltende Armut kann mit höherer Wahrscheinlichkeit zu Dissozialität, Angststörungen, Depression oder anderen psychischen Erkrankungen führen (vgl. ebd.).

Es zeigt sich, dass Multiproblemfamilien durch ein hohes Risiko in Armut zu geraten, gekennzeichnet sind. Zusätzlich zu den bereits genannten, können auch biologische, wie z.B. der vor- und nachgeburtliche Missbrauch von Genussmitteln, eine genetische Disposition oder hyperkinetische Störung des Kindes, niedrige Intelligenz, unzureichende Impulskontrolle, fehlendes Einfühlungsvermögen oder weitere sozial-ökonomische, wie unsichere Bindungserfahrungen, ein negativer Erziehungsstil, wenig Wärme und Unterstützung oder Kriminalität in der Wohnumgebung, Risikofaktoren sein. Diese sind Indikatoren für mögliche kindliche Verhaltensauffälligkeiten, welche wiederum Anzeichen für Behörden (Kindergarten, Schule, Jugendwohlfahrt, etc.) sind, dass es in dieser Familie Probleme gibt (vgl. Jungmann, Pfeiffer 2010, S. 18).

„Kennzeichnend für Multiproblem- und Gewaltfamilien ist, dass Eltern nur bedingt in der Lage sind, Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen bzw. das Wohlergehen dieser Kinder im Blick zu haben. Denn aufgrund frühkindlicher Defizite und einer entbehrens- und konfliktreichen Sozialisation haben sich Beziehungs- und Wahrnehmungsstörungen ausgebildet; daher sind solche Eltern nicht oder nur in geringem Maße fähig, ihre Kinder

angemessen psychosozial und emotional zu versorgen“ (Zenz 1995; zit. n. Doppel 2005, S. 198).

Doppel zitiert in ihrem Beitrag auch Goldbrunner (1996; zit. n. Doppler 2005, S. 198), der bei der Beschreibung der Klientel das Augenmerk auf die lange Abhängigkeit der Familie von sozialer Unterstützung legt. Es handelt sich dabei um Familien, die eben über einen langen Zeitraum von sozialer Unterstützung abhängig sind und eine Anhäufung von sozialen Problemen aufweisen, die nicht nur ein Individuum, sondern die ganze Familie betreffen. Es herrscht „von Anfang an eine Verschränkung ökonomischer und sozialer Probleme mit innerfamiliären Verhaltensweisen und Beziehungen“ (ebd., S. 199).

Doppel hält aber auch fest, dass diese Beschreibungen der Klientel sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern als sinnvolle Ergänzung betrachtet werden können (vgl. Doppel 2005, S. 199).

## **5.2. Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext**

Eine Vielzahl sozioökonomischer Belastungen bestimmen den Alltag von Multiproblemfamilien. Sie haben finanzielle Probleme, sind arbeitslos, wohnen in desolaten Verhältnissen, haben im ländlichen Bereich mangels öffentlicher Verkehrsmittel geringe Mobilität und leiden unter unzureichenden Angeboten zur Versorgung der Kinder bei Berufstätigkeit der Eltern. Hinzu kommt oft noch ein niedriges Intelligenz- bzw. Bildungsniveau, zerrüttete Familienverhältnisse sowie soziale Isolation. All das führt zu einem Kreislauf, der nur schwer zu durchbrechen ist (vgl. Doppel 2005, S. 199f.). Doppel schreibt, dass den Professionist/innen bzw. Helfer/innen, die mit solchen Familien beruflich konfrontiert sind, zuerst die Bildung einer Vertrauensbasis gelingen muss, um den Familien helfen zu können. Eine problemlösungsorientierte Zusammenarbeit mit Familien beginnt meist zu dem Zeitpunkt, an dem die Eltern erfahren haben, dass sie nur unzureichend fähig sind, ihre Kinder ausreichend versorgen zu können bzw. dass die ausreichende Versorgung zeitweilig in Zweifel gezogen wird. Dies kann aber bei den Eltern wiederum ein weiteres Absinken in regressive Verhaltensweisen bedeuten und führt lediglich dazu, dass den Kindern weiterhin Zeit davonläuft, in der sie ihre Eltern brauchen. Für Fachkräfte, die mit solchen Familien zusammenarbeiten, bedeutet das, dass sie großen Ambivalenzen ausgesetzt sind. Zum einen herrschen in dieser Zeit Gefühle wie Fürsorge, Mitleid und das Bedürfnis zu trösten genauso wie Angst, Ungeduld, Mutlosigkeit und Hass. Hinzu kommt, dass die meisten

Eltern in ihrem Leben zuvor noch nie eine stabile Vertrauensbasis erfahren haben, die sie auch jetzt nur schwer aufbringen können und das Verhältnis zu den Helfer/innen erst einmal testen, wodurch die Gefühle der Eltern schnell kippen und ins Gegenteil kehren können. Dadurch kann es auch zu Spaltungsprozessen kommen, indem der/die Helfer/in einmal als gut und einmal als böse erlebt wird. Die Schwierigkeit der Fachkräfte, die mit Multiproblemfamilien zusammenarbeiten, ist daher, dass sie einerseits eine Atmosphäre des Vertrauens in der Arbeit mit den Eltern schaffen und andererseits das Wohl des Kindes im Auge behalten. Die Familien zeigen oft starre Muster im Umgang mit Konflikten, was eine Zusammenarbeit zusätzlich erschwert, da der Wille zur Veränderung fehlt, weil der Faktor der Problemeinsicht nicht vorhanden ist (vgl. ebd., S. 201).

Sacher (2008, S. 68) schreibt, dass Lehrer/innen aufgrund ihrer eigenen sozialen Herkunft oft wenig Verständnis für die Angehörigen sozial benachteiligter Milieus oder anderer Kulturen aufbringen. Gleichzeitig sehen diese aber auch in den Lehrkräften die Repräsentant/innen anderer Bevölkerungsgruppen, von denen sie von vornherein nicht viel Verständnis erwarten.

Er ist der Meinung, dass Vertreter/innen der Schule Unterschichtfamilien mit Vorurteilen begegnen, sie als unordentlich, feindselig, irrational, unzuverlässig und unverantwortlich sehen und davon ausgehen, dass diese sich nicht entsprechend um ihre Kinder kümmern würden, ihnen nicht bei den Hausaufgaben helfen könnten oder sie nicht zur Leistung motivieren würden. Daher begegnen sie solchen Eltern mit Misstrauen, behandeln sie oft geradezu respektlos, entmutigen sie oder grenzen sie aus. Es wird ihnen das Gefühl gegeben, dass sie an der Schule nicht willkommen sind (vgl. Lott 2001; zit. n. Sacher 2008, S. 246). Die Eltern sind der Meinung, sie können das Schicksal ihrer Kinder kaum beeinflussen und ihre Kinder wiederum erwarten nicht, dass die Kontakte ihrer Eltern mit der Schule etwas zum Positiven verändern könnten. Was die Lehrkräfte oft als Apathie und Desinteresse von solchen Familien wahrnehmen, ist oftmals aber nur die Folge von Desinformation, Ausgrenzung und Entmutigung durch die Schule (vgl. Sacher 2008, S. 246f.).

Wenn Eltern nicht dem idealen Bild entsprechen, so muss sich laut Baierl (2014, S. 105) immer vor Augen gehalten werden, dass diese Menschen immer samt ihrer eigenen Lebensgeschichte und Lebenswelt gesehen werden müssen. Leider fällt es aber gerade diesen Eltern schwer sich auf professionelle Helfer/innen einzulassen. Das kommt oft daher, weil sie in der Vergangenheit vielfach schlechte Erfahrungen mit Helfer/innen gemacht haben, nicht ernst genommen wurden, für sie keine wahrnehmbare Hilfe

erhalten haben oder sich Anschuldigungen anhören mussten. Sie befinden sich in schwierigen Lebenslagen, vertreten oft andere Werte als die professionellen Fachkräfte, fühlen sich überfordert oder haben das Gefühl, alles falsch zu machen. Dadurch entsteht ein Schamgefühl, sie sind misstrauisch oder fürchten sich davor, dass ihnen das Sorgerecht entzogen wird. Viele Eltern fühlen sich ohnehin mit ihren auferlegten Aufgaben bereits am Rande ihrer Möglichkeiten und fürchten sich vor den Anforderungen die aufgrund der Elternarbeit noch auf sie zukommen könnten. Oft spielt aber auch Stolz eine Rolle, denn das Eingestehen des eigenen Scheiterns ist für viele nicht leicht. Dazu kommt häufig auch noch die Angst, stigmatisiert oder ausgegrenzt zu werden (vgl. ebd.).

Wie auch schon Doppel (2005, S. 199f.) angegeben hat, stehen manchmal auch konkrete Hindernisse im Weg, um Hilfe in Anspruch zu nehmen. Es fehlt ein eigenes Auto, die möglichen Mittel etwaige andere Kinder zu betreuen, damit Eltern ins Gespräch kommen können und vieles mehr. Viele Eltern haben einfach bereits die Hoffnung aufgegeben, dass Dritte an ihrer prekären Lebenslage etwas ändern könnten. Sollte dies der Fall sein, so ist es besonders wichtig, dass die Eltern Vertrauen in helfende Personen gewinnen. In welcher Form dies geschieht, hängt dabei ganz von den Möglichkeiten der Institution ab. Erste Kontakte mit solchen Familien sollten genau diese zwei Ziele vor Augen haben, denn bevor es um mögliche Veränderungen gehen kann, muss zunächst eine gemeinsame Arbeitsgrundlage geschaffen werden. Laut Baierl kann das Legen einer solchen den langwierigsten und wichtigsten Schritt einer Zusammenarbeit darstellen und die größte Veränderung mit sich bringen (vgl. Baierl 2014, S. 105f.).

Conen (2015, S. 143f.) schreibt, dass Menschen, die keine Hoffnung haben, dass sich ihr Leben zum Positiven wenden könnte, auch keine Hilfe suchen. Diese Personen glauben nämlich nicht daran, dass irgendetwas oder -jemand ihre Probleme verändern könnte und sind von ihrer Ohnmacht und Nicht-Gestaltbarkeit ihres Lebens überzeugt. Auf Außenstehende kann so etwas schnell als resignativ, veränderungsresistent oder unmotiviert wirken. All das führt dazu, dass Klient/innen selbst keine Orte aufsuchen, wo ihnen geholfen werden könnte. Viel mehr sitzen sie ihre Probleme aus, geben die Lösung ihrer Probleme an andere ab und gestalten das ihnen Mögliche nicht. Das ist auch der Grund, warum viele Multiproblemfamilien von verschiedensten Institutionen nicht erreicht werden. Diese Resignation findet nicht nur aufgrund der eigenen Familiengeschichte und der damit verbundenen Suche nach Lösungen ihrer Erziehungsprobleme statt, sondern zum Teil auch deswegen, weil sie oftmals eine jahrzehntelange Kette von

unterschiedlichen Hilfen erfahren haben, die nicht helfen konnten und daher zu einer dementsprechenden Haltung geführt haben, dass alles nichts bringe (vgl. ebd.).

Eine Zusammenarbeit kann sich aufgrund dieser unterschiedlichen Gründe als zunehmend schwierig gestalten und bei den Helfenden auch Verzweiflung auslösen, die auch entsprechend belastend wirken.

### **5.3. Lösungsorientierte Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien in der Literatur**

Für eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist es laut Baierl (2014, S. 106) von Bedeutung, zu Beginn wenig bedrohlich aufzutreten und sich für die Lebenswelt und die Lebensumstände der Familie zu interessieren. Es ist auch wichtig, dass Lehrer/innen dann von den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Institution sowie den Zielsetzungen berichten und bekannt geben, wie sie die Eltern unterstützen wollen. Die Eltern und deren Position müssen von den Lehrer/innen wertgeschätzt werden, auch wenn das oft nicht leicht fällt. Die Lehrkräfte sollten ebenfalls deutlich machen, über welche Themen sie aufgrund ihres Auftrages reden wollen und wozu dies dienlich sein kann. Dabei muss auch auf die Gefahren für die Familie hingewiesen und Wege besprochen werden, wie diese umgangen werden können. Es sollte klar ausgesprochen werden, welche Themen vertraulich behandelt werden und welche an weitere Stellen übermittelt werden müssen. Zentral ist dabei immer, die Eltern und ihre Situation verstehen zu versuchen, gerade auch da, wo es für diese schwierig ist, ihren Alltag zu bewältigen, ihrem Kind angemessen zu begegnen oder mit Fachkräften zu kooperieren (vgl. ebd.).

Krebs, Heilmann und Eggert-Schmid Noerr (2011, S. 21) betonen bei der Zusammenarbeit von Pädagog/innen und Eltern den Blick der Psychoanalytischen Pädagogik. Die Autor/innen gehen davon aus, dass dieser es möglich macht, Situationen und Interaktionen zwischen den Eltern und Fachkräften auf eine Weise zu betrachten, die nicht nur die auf der Hand liegenden Aspekte beleuchtet, sondern auch die zunächst unbewussten und verborgenen Aspekte wahrnimmt, diese reflektiert und daraus auch Handlungsweisen entwickelt werden können. Wichtig ist dafür eine Rahmung, die die Dynamiken der professionellen Beziehungen integrieren kann (vgl. ebd.).

Im günstigsten Fall kommunizieren Eltern und Fachkräfte als Partner im Interesse sowie unter Einbeziehung der Kinder miteinander. Dabei entstehen multiple Identifikationsprozesse, denen die Beteiligten sehr unterschiedliche Bedeutungen

beimessen können (vgl. Seidler 2000; zit. n. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 21). Wenn sich die Eltern mit den Zielen, den Arbeitsweisen und dem Fachpersonal einer Institution identifizieren sowie das Fachpersonal sich in das Erleben der Eltern und Kinder einfühlen kann, dann ist bereits ein wichtiger stabilisierender Faktor für eine Kooperation gegeben. Diese Identifikationsvorgänge stellen gleichzeitig auch die Basis für einen konstruktiven Austausch dar. Das gelingt allerdings nur, wenn sie positiv getönt und gleichzeitig selektiv sind, sodass Raum für die Sichtweisen und Interpretationen, in denen sich die beteiligten Personen unterscheiden, gelassen wird. Werden die Arrangements von den Fachkräften angemessen gehalten und reflektiert, so können auch emotional besetzte Themen, wie z.B. der Umgang mit Autorität, Abhängigkeit, Ohnmacht, Aggression, Wut, Scham und Schuld, die unweigerlich mit der Erziehung, Bildung und Förderung verbunden sind, thematisiert werden, ohne dass es zu Kämpfen oder Konflikten kommen muss. Die Autor/innen nennen dabei folgende Punkte, die berücksichtigt werden müssen, um diese Aufgaben zu bewältigen (vgl. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 21ff.):

- a) *„Klärung der Rahmen- und Setting-Variablen“*: Aufträge, Ziele und Arbeitsformen der pädagogischen Einrichtungen bzw. einzelner Begegnungen müssen klar besprochen und immer wieder in Erinnerung gerufen werden.
- b) *„Einhaltung der gesetzten und vereinbarten Grenzen“*: Es muss zwischen den Eltern, Kindern und Pädagog/innen klar besprochen werden, welche Grenzen des Angebotes bzw. des gemeinsamen Handelns in einer bestimmten Situation gesetzt werden.
- c) *„Anerkennung der ambivalenten Einstellungen“*: In der Erziehung lassen sich immer ambivalente Einstellungen erkennen, die oft schwer anzuerkennen sind. Aber erst die Akzeptanz dieser Ambivalenzen ermöglicht es, Risiken und Nebenwirkungen jeder pädagogischen Entscheidung abzuwägen (vgl. Krebs 2009; Lutzi 2009; zit. n. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr, S. 23).
- d) *„Pädagogische Entscheidungen müssen auf den Fall bezogen sein“*: Es gibt sinnvolle und weniger sinnvolle pädagogische Entscheidungen, aber keine richtigen oder falschen. Die beteiligten Personen müssen die jeweilig eingenommen Position nur verantwortlich vertreten können. Es gibt aber eine Ausnahme, denn Handlungen der Kindeswohlgefährdung sind pädagogisch nicht nur verantwort-, sondern sogar strafbar.
- e) *„Einigung auf ein tragfähiges Arbeitsbündnis“*: Eltern und Fachkräfte müssen eine Zusammenarbeit anstreben, wofür hauptsächlich die Fachkräfte die Verantwortung tragen und die Eltern dabei unterstützen, dass sie auf die

Spannungen, die die Akzeptanz pädagogischer Kompromisse und Ambivalenzen mit sich bringt, tolerant reagieren können.

- f) *„Sozialisierende Funktion der Elternarbeit“*: Es wird auf Basis skizzierter Grenzziehungen und Vorkehrungen eine Art pädagogische Verantwortlichkeit vermittelt, die Voraussetzung dafür ist, dass die in der Zusammenarbeit mit den Eltern oft auftretenden starken Affekte bewältigt und durchgearbeitet werden können.
- g) *„Vermittlung der durch Reflexion zugänglich gewordenen unbewussten Anteile“*: Die Fachkräfte lassen ihre affektive Beteiligung und Resonanzen zu, um zu erkennen, welche emotionalen Themen in den Face-to-face-Kontakten gerade verhandelt werden. Sie bringen diese Wahrnehmungen in einer interpretierten und dosierten Form wieder in das Geschehen ein, um sie als Impulse für das Fortschreiten der pädagogischen Prozesse zur Verfügung zu stellen (vgl. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 22ff.).

Sacher (2008, S. 247) beschreibt einen lösungsorientierten Ansatz, der auf das konstruktive Lösen von Problemen zusammen mit den Beteiligten abzielt und vier wesentliche Elemente hat. Als erstes Element nennt er dabei das *„Anregen von Denkprozessen“*. Zusammen mit allen Beteiligten werden Vorstellungen des gewünschten Zustandes mit möglichst konkreten Details entwickelt. Dadurch soll das Gespür für Lösungen entwickelt werden. Beim zweiten Element handelt es sich um die *„Wahrnehmungsveränderung“*. Meistens lassen sich aus gegenwärtigen oder vergangenen Situationen bereits Ansätze des gewünschten Zustandes finden, an die angeknüpft werden kann, somit scheint die Lage nicht völlig aussichtslos und der Blick darauf wird positiv verändert. Die *„Anregung eigener Handlungen“* wird als drittes Element beschrieben. Dabei werden Verhaltensweisen gesucht, entdeckt und auch weiterentwickelt, die zu einer Annäherung an den gewünschten Zustand führen. Es wird von den Beteiligten bemerkt, dass sie keineswegs ohnmächtig sind und sie erfahren Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen. Als letztes Element wird die *„Entwicklung neuer Handlungsressourcen“* genannt. Die Beteiligten wenden die erworbene Problemlösungsfähigkeit auf andere Probleme oder Lebensbereiche an, was ihr Selbstbewusstsein weiter stärkt und zu ihrem Empowerment beiträgt (vgl. ebd., S. 247f.). Laut Sacher vermeidet die lösungsorientierte Elternarbeit, Eltern zu verbessern, sie bloßzustellen oder zu belehren, viel mehr werden sie gestärkt, ermutigt und dazu angeregt, die Ressourcen ihrer Familie zu entdecken und zu nutzen. Das Ziel sollte dabei sein, dass sie sich die Erziehung ihrer Kinder wieder zutrauen und selbst kleine Schritte unternehmen, damit sie ihre Ziele erreichen (vgl. ebd., S. 248).

## **6. Psychosoziale Belastungen im Lehrberuf ausgelöst durch Elternarbeit**

Psychosoziale Beanspruchungsfolgen geraten immer wieder in den Fokus von Medien und Forschung. In Verbindung damit werden besonders oft pädagogische und helfende Berufe genannt. Sozial- und Erziehungsberufe berichten über hohe Stresszunahme und starke negative Beanspruchungsfolgen (vgl. Lohmann-Haislah 2011; zit. n. Drüge, Schleider 2016, S. 294). Bei Lehrer/innen ist die psychosoziale Belastung und Erschöpfung im Vergleich zu sonstigen Erwerbstätigen hoch, unterscheidet sich aber nicht von Angehörigen anderer sozialer Berufe (vgl. Cramer et al. 2014; zit. n. Drüge, Schleider 2016, S. 294).

Die zuvor angeführten Ausführungen zur Elternarbeit haben gezeigt, dass dieser Aspekt der Lehrtätigkeit mit vielen Herausforderungen verbunden ist, die schnell überfordernd wirken können. Die Elternarbeit kann besonders dann Beanspruchungsfolgen nach sich ziehen, wenn eine Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften von unterschiedlichen Sichtweisen geprägt ist und nicht reibungslos verläuft. Eine besondere Herausforderung stellt die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien dar, bei der viele verschiedene Faktoren berücksichtigt werden müssen und auf das Belastungserleben der Lehrperson einwirken können. Dass Angehörige sozialer Berufe, darunter eben auch Lehrpersonen, daher besonders hohe psychosoziale Belastungen und Erschöpfung in ihrem Berufsalltag erfahren, scheint nicht verwunderlich.

Im Folgenden sollen zunächst die beiden Begriffe der psychosozialen Belastungen und Beanspruchungsfolgen definiert werden. Anschließend wird sich mit den psychosozialen Belastungen und deren Folgen bei Lehrkräften, die in der Literatur genannt werden, auseinandergesetzt, bevor ein Resümee folgt und im nachstehenden dritten Teil der Arbeit die empirische Untersuchung zur Forschungsfrage durchgeführt und das Belastungserleben bei Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien erforscht wird.

### **6.1. Begriffsdefinition der psychosozialen Belastungen und Beanspruchungsfolgen**

Rothland (2013; zit. n. Drüge, Schleider 2016, S. 294) schreibt, dass die Begriffe „Belastung, Beanspruchung oder Stress“ umgangssprachlich, aber auch in deutscher Literatur, häufig synonym verwendet werden. Laut Rohmert und Rutenfranz (1975; zit. n.

Drüge, Schleider 2016, S. 294f.) empfiehlt es sich allerdings, diese Begriffe differenziert zu betrachten, um auch mögliche Implikationen für die Arbeitsgestaltung abzuleiten. Demnach werden Belastungen als „objektive, von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren“ (ebd.) definiert. Wenn sich der Mensch dann mit diesen von außen psychisch einwirkenden Faktoren auseinandersetzt, entsteht Beanspruchung.

Dick (2006; zit. n. Dick, Stegmann 2015, S. 44) beschreibt das Verhältnis der Trennung der Begriffe ebenfalls als unscharf und meint, dass sie oft synonym oder manchmal gar falsch verstanden werden.

Die beiden Autoren stellen das Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudnow (1994) als Rahmenmodell zum besseren Verständnis von Belastung und Beanspruchung vor. Darin lassen sich objektive und subjektive Belastungen feststellen. Alles, was auf die Lehrperson in Form von Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen einwirkt, kann als objektive Belastung gekennzeichnet werden. Die objektive Belastung wird dann durch den Prozess der Widerspiegelung in die subjektive Belastung überführt. Bei der Überführung werden alle Kompetenzen und anderen Aspekte der Lehrer/innenpersönlichkeit berücksichtigt. Später resultieren aus der subjektiven Belastung zunächst die Beanspruchungsreaktionen und dann die Beanspruchungsfolgen. „Psychische Belastung ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (DIN EN ISO 10075; zit. n. Dick, Stegmann 2015, S. 45). Die „psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (ebd.).

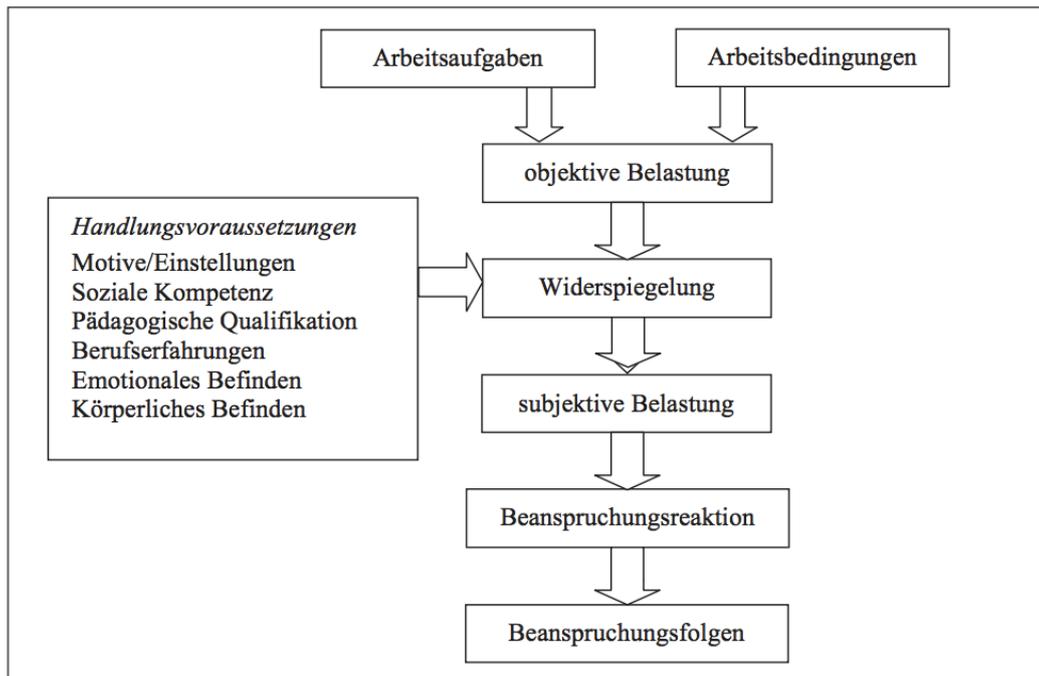


Abb. 2: „Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudnow“ (1994; zit. n. Dick, Stegmann 2015, S. 45)

Dick und Stegmann bringen auch noch ein konkretes Beispiel, das auf den Lehrberuf abzielt, um die Unterscheidung der Begriffe der Belastung und Beanspruchung noch deutlicher zu machen. Eine relative große, laute Klasse wird als subjektiv belastend erlebt, obwohl der Lärm eine objektive Bedingung darstellt. Der Lärm in der Klasse führt nämlich dazu, dass die emotionalen Bedürfnisse nach Wohlbefinden im Beruf nicht befriedigt werden können, daher kommt es zu Reaktionen wie Anspannung, Kopfschmerzen, etc. bei der Lehrperson. Diese negativen Reaktionen auf den Lärm sind aber reversibel und können durch entsprechende Ruhe oder ausgleichende Beschäftigung in der Freizeit wieder ausgeglichen werden, was wiederum mit der Lehrer/innenpersönlichkeit zusammenhängt. Wenn der Lärm und die daraus resultierenden Beanspruchungsreaktionen allerdings dauerhaft sind und von der Lehrkraft nicht widerspiegelt werden können, kommt es zu Beanspruchungsfolgen wie z.B. zu chronischen Krankheiten (vgl. Dick, Stegmann 2015, S. 45f.).

## 6.2. Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Lehrpersonen hervorgerufen durch die Elternarbeit

Berufsgruppen, bei denen eine hohe arbeitsbedingte psychische Erschöpfung ausgemacht werden kann, lassen sich daran erkennen, dass sie kontinuierlich mit

Menschen arbeiten, auf deren Kooperation sie angewiesen sind, welche aber oft nicht entgegengebracht wird (vgl. Haselhorn, Nübling 2004; zit. n. Gollnick 2007, S. 155). Zu diesen Berufsgruppen gehören auch Lehrer/innen. Sie arbeiten mittel- oder langfristig mit den gleichen Klient/innen, sowohl Schüler/innen als auch deren Eltern, zusammen, weshalb die emotionale Intensität der Beziehung zu diesen Klient/innen viel größer ist. Besonders in der Volksschule herrscht zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen eine besonders enge Beziehung, die auch die Eltern miteinschließt. Der Arbeitsalltag ist geprägt von Kommunikations- und Interaktionsprozessen mit diesen, wobei eine Reihe belastender Faktoren genau in diesen Prozessen liegt (vgl. ebd.).

Einer dieser Faktoren ist die Elternarbeit. Bei Spanhel und Hüber (1995, S. 20) werden die Ergebnisse einer Studie der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Nürnberg veröffentlicht. Im außerschulischen Bereich nennen die Volksschullehrer/innen die desolaten Familienverhältnisse, in denen die Schüler/innen aufwachsen, als problematisch und belastend. Als Gründe für ihre prekären Lebenslagen, werden von den Lehrkräften vor allem die Anzahl alleinerziehender Mütter bzw. Väter, der Verlust der erzieherischen Verantwortung zuhause, die Verknappung des Wohnraumes oder soziale Verarmung als Gründe aufgezählt. Vor allem die übertriebenen Kontrollen der schulischen Arbeiten bzw. die Maßnahmen durch viele Eltern werden von den Lehrer/innen als zweithäufigste Belastung genannt. Hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang einige Widersprüche, die den Lehrpersonen erhebliche Probleme bereiten. Einerseits haben die Eltern hohe Ansprüche und formulieren nicht selten unrealistische Erwartungen an die Noten und die Möglichkeiten einer entsprechenden Leistungsforderung, andererseits ist es aber ausschließlich die Schuld der Lehrperson, wenn diese Vorgaben nicht erfüllt werden. Belastend werden solche Situationen erlebt, weil sich Lehrkräfte den massiven elterlichen Angriffen ausgesetzt fühlen. Hinzu kommen Unterstellungen seitens der Eltern, mit welchen den Lehrern/Lehrerinnen mangelndes berufliches Engagement oder gar pädagogische Unfähigkeit vorgeworfen werden. Das Spannungsfeld elterlichen Engagements ist groß, es reicht von zunehmend starkem, kritischem und kontrollierendem Einfluss der Eltern bis zu desinteressierten und für schulische Belange unmotivierten Eltern. Als große Herausforderung werden auch die fehlende Übereinstimmung beim Erziehungsstil und die generell oft mangelnde Kooperation zwischen Eltern und Lehrern/Lehrerinnen beklagt (vgl. ebd., S. 20ff.).

Bei Forneck und Schriever (2001, S. 103) geben Lehrkräfte an, dass Fragen der schulischen Sozialisation, also Schüler/innen mit emotionalen und sozialen Problemen,

wie Kinder von Multiproblemfamilien, als besonders belastend erlebt werden. Vor allem Lehrkräfte der Volksschule belasten die dadurch entstehenden umfangreichen pädagogischen Aufgaben aufgrund der fehlenden Kooperation mit den Eltern und/oder die Empfehlungen bzw. Hilfen für die Schullaufbahn und weitere Berufswahlentscheidungen (vgl. ebd.).

Mögliche Beanspruchungsfolgen dieser Belastungen können frühzeitige Pensionierungen, Depressionen, somatoforme Störungen, Anpassungsstörungen oder aber auch Burnout sein. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen weist die Lehrer/innengemeinschaft eines der höchsten Risiken auf, an Burnout zu erkranken (vgl. Sosnowsky-Waschek 2015, S. 117). „Der Begriff Burnout vereint in sich verschiedene Facetten psychischen Verhaltens und Erlebens. Spontan assoziiert man damit persönliches Leid sowie das Gefühl, am Ende einer langen Wegstrecke erschöpft und resigniert, innerlich kämpfend, hilflos in sich zusammenzufallen“ (ebd.).

Kramis-Aebischer (1995, S. 97) nennt zudem als weitere besonders hervorstechende Krankheiten bei Lehrpersonen Nervosität und psychosomatische Beschwerden, wie Schlaflosigkeit/-störungen, Magen-Darm-Komplikationen und Stimmprobleme.

## 7. Zwischenresümee

Im Anschluss an die Ausarbeitung der Theorie auf Basis ausgewählter Literatur, kann nun vorläufig festgehalten werden, dass der Lehrberuf mit vielerlei Aufgabenbereichen verbunden ist und die Lehrperson mehrere Rollen vertreten muss, die einige Kompetenzen fordert. Einen wichtigen Grundpfeiler des Arbeitsalltages einer Lehrkraft stellt dabei, neben vielen weiteren, die Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Diese Kooperation birgt aber viele Herausforderungen. Es gilt bereits als wissenschaftlich erwiesen, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu einem höheren Bildungserfolg führt.

Dennoch gelingt nicht jede Elternarbeit gleich gut. Oft führen unterschiedliche Wertvorstellungen und Erziehungsmaßnahmen oder auch soziale Gegebenheiten zu einer weniger erfolgreichen Zusammenarbeit, deren Leidtragende das Kind ist. Besonders schwierig gestaltet sich eine Kooperation mit Eltern, die schwer zu erreichen sind und wenig im Schulalltag auftreten. Eine solche Zusammenarbeit kann der Lehrperson viel Kraft kosten. Häufig bleiben Versuche der Zusammenarbeit erfolglos, weil Eltern sich nicht darauf einlassen und Hilfe bzw. Ratschläge nicht annehmen. Manchmal leidet eine Zusammenarbeit aber auch aufgrund der Ignoranz der Probleme und dem Desinteresse bzgl. dieser seitens der Lehrperson.

In einigen schwierigen Fällen bedarf es mehr Einfühlungsvermögen und Beratungskompetenz, als die Lehrer/innen es in ihren Ausbildungen mitbekommen haben. Gerade eine Zusammenarbeit mit Familien, sogenannten Multiproblemfamilien, die in vielen Lebenslagen soziale Benachteiligung erfahren, braucht weit mehr als pädagogisches Know-how, da in diesen Fällen nicht nur die Kinder, sondern auch deren Familie Unterstützung brauchen.

Eine Kooperation mit Multiproblemfamilien stellt für Lehrer/innen oftmals eine große Belastungsprobe dar, da sie sich zu wenig für solche Fälle ausgebildet und daher machtlos oder auch zu wenig von ihren Vorgesetzten unterstützt fühlen. Lehrpersonen und Multiproblemfamilien stammen häufig aus unterschiedlichen sozialen Schichten und fühlen sich beiderseits nicht verstanden, weshalb eine Kooperation gar nicht zustande kommt. Die fehlende Handlungskompetenz und Ohnmacht, nichts erreichen zu können, können bei Lehrpersonen schnell zu gesundheitlicher Beanspruchung führen.

Da in der Literatur zum psychosozialen Belastungserleben aufgrund der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext nichts Konkretes gefunden werden konnte, soll im anschließenden dritten Teil nun die Untersuchung zu dieser Masterarbeit

vorgelegt werden, welche die Erfahrungen und Belastungsfaktoren aufzeigen sollen, mit denen die Lehrpersonen bei der Zusammenarbeit konfrontiert werden und welche Beanspruchungsfolgen sich daraus ergeben. Des Weiteren scheint es aufgrund der Analyse des Curriculums der PH Wien notwendig, im Zuge dieser Untersuchung auch aufzuzeigen, inwiefern die Lehrpersonen auf die Elternarbeit, im Speziellen aber auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien, während ihres Studiums ausgebildet werden, da dies aus dem Curriculum nicht entnommen werden konnte.

## TEIL 3 – Methodisches Vorgehen und Forschungsprozess

### 8. Forschungsfrage und Zielsetzung der Untersuchung

Der empirische Teil dieser Masterarbeit basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign. Dadurch, dass qualitative Forschungsmethoden ihr Vorgehen in der Rekonstruktion von Sinn und subjektiven Sichtweisen begründen, grenzen sie sich von quantitativen Forschungsmethoden ab. Fokussiert wird dabei das Verstehen, das sich aus sprachlichen Äußerungen und deren Verschriftlichungen ergibt (vgl. Helfferich 2011, S. 21f.). Daher werden Interviews mit Lehrpersonen als Erhebungszweck eingesetzt, um die Ansichten und Erfahrungen dieser Personengruppen in den Mittelpunkt zu rücken und die Forschungsfrage beantworten zu können.

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, eröffnet sich im Rahmen dieser Masterarbeit folgende Forschungsfrage, die mithilfe von Expert/inneninterviews beantwortet werden soll:

**Mit welchen Herausforderungen und psychosozialen Belastungen werden Lehrer/innen im Kontext von Schule in der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien konfrontiert? Welche Schlussfolgerungen lassen sich vor diesem Hintergrund für die Professionalisierung im Bereich der Lehrer/innenbildung ziehen?**

Das Ziel der Untersuchung ist es, mit dieser Forschungsfrage herauszufinden, welche Belastungen für Volksschullehrer/innen im Rahmen der Elternarbeit mit Multiproblemfamilien entstehen können und vor welchen Herausforderungen sie dabei stehen. Außerdem soll auch erforscht werden, wie und von wem die Lehrer/innen bei solch einer Zusammenarbeit unterstützt wurden. Es soll anhand der Befragung auch dargestellt werden, welche Strategien die befragten Lehrer/innen für sich gewonnen haben, um mit solchen beruflichen Belastungen umzugehen.

Die zweite Frage zielt darauf ab, aufzuzeigen, inwiefern die befragten Lehrer/innen hinsichtlich einer Professionalisierung durch ihr Lehramtsstudium auf eine solche Zusammenarbeit vorbereitet wurden.

Die anschließenden Kapitel beschreiben das methodische Vorgehen des Forschungsprozesses, der die genannte Forschungsfrage beantworten soll.

Dazu wurden Expert/inneninterviews durchgeführt, deren Methode im nachstehenden Kapitel genauer erläutert wird. Zudem werden auch der Leitfaden, die Rahmenbedingungen der Interviews sowie das angewendete Transkriptions- und Auswertungsverfahren vorgestellt. Anschließend folgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, die sich aus den Interviews ergeben. Eine Diskussion der Ergebnisse soll die Theorie und Empirie zusammenführen sowie die Forschungsfrage beantworten. Das abschließende Resümee fasst dann die gesamte Arbeit nochmals zusammen und es folgt ein Ausblick.

## **9. Darstellung der Interview- und Auswertungsmethode**

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die qualitative Erhebungsmethode des Interviews und im Speziellen des Expert/inneninterviews, welches in dieser Masterarbeit Anwendung fand, geben. Zudem werden auch der Interviewleitfaden und die Rahmenbedingungen der Interviews in diesem Kapitel vorgestellt. Im Anschluss daran folgt auch die Darstellung der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse mit mehreren Werken nach Mayring (2008; 2010a; 2010b; 2015).

### **9.1. Das Expert/inneninterview als Erhebungsmethode**

Beim Expert/inneninterview handelt es sich um ein häufig angewendetes Verfahren in der empirischen Sozialforschung (vgl. Meuser, Nagel 2010, S. 378). Ziel der empirischen Sozialforschung ist es, „Aussagen über die Struktur und Beschaffenheit der uns umgebenden sozialen Wirklichkeit zu machen“ (Misoeh 2014, S. 10). Qualitative Zugänge haben dabei zum Ziel, bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen. Im Gegensatz zu quantitativen Methoden ist das Vorgehen dabei meist hypothesen- und/oder theoriegenerierend. Subjektive Wirklichkeiten und Sinneskonstruktionen sowie Alltagstheorien werden untersucht, auch Lebenswelten von innen heraus beschrieben und individuelle Sichtweisen, Meinungen und Motive analysiert. Ziel ist dabei nicht ein detailliertes Beschreiben davon, sondern diese verstehend nachvollziehen zu können (vgl. ebd.).

Beim Expert/inneninterview handelt es sich um eine Methode, die eine bestimmte Interviewform relativ unpräzise bezeichnet und unter welcher in der Forschungspraxis verschiedene Formen semi-strukturierter Leitfadeninterviews verstanden werden können (vgl. ebd., S. 71).

Als Expert/innen werden Sachverständige, Kenner oder Fachleute bezeichnet, die über besondere Wissensbestände verfügen. Das Expert/inneninterview zeichnet sich also dadurch aus, dass es auf einen bestimmten Personenkreis abzielt, der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt (vgl. Liebold, Trinczek 2009, S. 33). Laut Meuser und Nagel (1997; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 34) ist eine Person nur dann Adressat eines Expert/inneninterviews, wenn begründet angenommen werden kann, dass sie über Wissen verfügt, „das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich

ist“ (ebd.). Es ist damit ein Sonderwissen gemeint, dass sich die Personen meist durch lange (Aus-)Bildungswege angeeignet haben. Das spezielle Wissen betrifft einen spezifischen Bereich und ist nicht Teil des Allgemeinwissens (vgl. Misoch 2014, S. 71). Das Expert/inneninterview richtet sich auf einen Personenkreis, der hinsichtlich der jeweiligen Forschungsfragen einen deutlichen Wissensvorsprung aufweist (vgl. Walter 1994; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 34). Meuser und Nagler (1991; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 34) orientieren sich dabei auch an dem „Elitebegriff“. Sie halten fest, dass Eliten über ihre Funktion und nicht über ihre Position bestimmt werden. Eliten sind durch ihre Funktion in der Lage, die sozialen Prozesse in ihrem Sozialsystem in stärkerem Maße zu beeinflussen als Nicht-Eliten und sind diesen im System auch überlegen (vgl. Endruweit 1979; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 54f.). Bei den Adressaten von Expert/inneninterviews handelt es sich demnach um Funktionseliten innerhalb eines organisatorischen und institutionellen Kontextes. Es interessiert den Forscher daher auch nicht die Person oder Biographie des/der Experten/Expertin, sondern der in einem „Funktionskontext eingebundene Akteur [wird] zum Gegenstand der Betrachtung“ (Meuser, Nagler 1997; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 34). Das wissenschaftliche Interesse richtet sich auf die Problemsicht des/der Experten/Expertin innerhalb seines/ihrer organisatorischen und institutionellen Zusammenhangs (vgl. Liebold, Trinczek 2009, S. 35).

Meuser und Nagler (1994; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 35) meinen, dass Expert/innenwissen natürlich nicht nur als Rezeptwissen abfragbar ist, denn nicht alles, was ihr Denken und Handeln beeinflusst, gehört zum bewussten Wissensrepertoire der Expert/innen selbst. Es ist wichtig, dass auch die jeweiligen Relevanzsysteme bzw. die individuellen, handlungs- und funktionspezifischen Muster des Expert/innenwissen interpretativ entdeckt werden. Der/Die sozialwissenschaftliche Interpret/in muss letztlich diesen impliziten Hintergrund des Handelns rekonstruieren (vgl. ebd.).

Diesen Definitionen nach konnten alle ausgewählten Interviewpartnerinnen<sup>10</sup> für die vorgestellte Forschung als Expertinnen verstanden werden und für die Interviewführung herangezogen werden.

Bei den leitfadengestützten Interviews handelt es sich um thematisch strukturierte Interviews. Durch ein erzählgenerierendes Fragen soll die Eigenpräsentation der Akteure motiviert werden. Damit eine inhaltliche Fokussierung und eine selbstläufige Schilderung gewährleistet ist, kommt ein offen und unbürokratisch zu handhabender Leitfaden zum

---

<sup>10</sup> Wie bereits in Teil 1 erwähnt, wurden für die Untersuchung ausschließlich Lehrerinnen befragt, weshalb auch hier nur die weibliche Form gebraucht wird.

Einsatz, der genug Raum für freie Erzählpassagen mit eigenen Schwerpunktsetzungen lässt (vgl. Hopf 1978; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 35). Die leitfadengestützte Gesprächsführung mit den Expert/innen hat den Vorteil, dass das Forschungsinteresse im Fokus bleibt. Gleichzeitig bedeutet sie aber auch, dass sich der/die Interviewer/in bereits im Vorfeld mit der konzeptionellen Aufbereitung des Handlungsfeldes vertraut machen muss. Das hat aber auch entscheidende Vorteile. Einerseits verhindert die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des/der Expert/in die Gefahr, lediglich der/die „Erfüllungsgehilf[e]/[in]“ (Liebold, Trinczek 2009, S. 39) des Leitfadens während des Interviews zu werden. Die Interviewer/innen können im Interesse ihres Forschungsprojektes verschiedene Dimensionen des Themas ansprechen, ohne dass der Leitfaden den Ablauf des Diskurses bestimmt. Die inhaltliche Arbeit, die in die Entwicklung des Leitfadens miteinfließt, erleichtert es, die verschiedenen Dimensionen des Forschungsinteresses frei zu formulieren, ohne dabei am Leitfaden zu kleben oder durch permanentes Nachfragen weitergehende Erzählungen zu generieren. Andererseits hilft er dabei, sich nicht in Themen zu verlieren, die nichts mehr mit dem Forschungsinteresse zu tun haben (vgl. Liebold, Trinczek 2009, S. 39). Deshalb zählt das Expert/inneninterview auch zu den offenen Verfahren der Datenerhebung (vgl. ebd., S. 35).

Bei der Datengewinnung handelt es sich beim Expert/inneninterview um einen kommunikativen Akt. Nur wenn es dem/der Forscher/in gelingt, eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt einzugehen und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjekts in Geltung zu lassen, erlangt er/sie Zugang zu den bedeutungsstrukturierten Daten (vgl. Hoffmann-Riem 1980; zit. n. Liebold, Trinczek 2009, S. 36).

Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses von Expert/inneninterviews kann laut Meuser und Nagel (2009a; zit. n. Misoch 2014, S. 72) zwischen der Erhebung von Kontext- und Betriebswissen differenziert werden. Bei der Erhebung des Kontextwissens wird der/die Experte/Expertin als solche/r für das Handeln anderer befragt. Auf diese anderen Personen oder Gruppen bezieht sich dann das Wissen und die spezielle Kompetenz des/der Experten/Expertin. Das erhobene Wissen ist explizit, gut aufgehoben und kann analysiert werden. Im Gegensatz dazu steht bei der Erhebung des Betriebswissens der/die Experte/Expertin mit seinem Handeln selbst im Zentrum des Forschungsinteresses. Dabei handelt es sich dann um explizites und implizites Wissen, sodass die Auswertung auch die Rekonstruktion dieser berücksichtigen muss (vgl. Misoch 2014, S. 72).

Ausgehend von dieser theoretischen Grundlage, wurde das Expert/inneninterview für die Forschung dieser Arbeit als richtige Erhebungsmethode erkannt und daher ausgewählt. Um Ergebnisse zur Forschungsfrage zu erhalten, war vor allem die Erhebung des Betriebswissens relevant, weshalb Volksschullehrer/innen als Expert/innen im Zentrum des Forschungsinteresses standen.

## **9.2. Interviewleitfaden**

Das zentrale Element bei qualitativen Interviews ist der Leitfaden, der eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion erfüllt. In ihn fließt das theoretische Vorwissen des Forschenden mit ein (vgl. Misoch 2014, S. 44). Der Leitfaden fungiert als roter Faden für die Erhebung und kann in unterschiedlichen Graden der Strukturierung erstellt werden. Der Grad der Strukturierung hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie z.B. von der Forschungsfrage, der Erfahrung des/der Forschenden oder der gewählten Interviewmethode (vgl. ebd.).

Inhaltlich muss der Leitfaden alle relevanten Themen für das Interview beinhalten, wobei die Reihenfolge der Fragestellung während des Interviews nicht eingehalten werden muss. Um der interviewten Person den notwendigen Freiraum bei der Beantwortung zu lassen, damit diese offen von den eigenen Gefühlen und Erfahrungen erzählen kann, sollten die Fragen möglichst offen gestellt werden. Ziel des Leitfadens ist, den Erhebungsprozess inhaltlich zu steuern, um so auch eine Vergleichbarkeit der Daten sicherstellen zu können. Trotz der thematischen Steuerung soll der Leitfaden aber noch genügend Raum für neue Erkenntnisse lassen (vgl. ebd.).

Innerhalb dieser Arbeit wurde aufbauend auf das durch die Literaturrecherche erlangte Wissen ein Leitfaden für die Interviews mit den Volksschullehrerinnen, die bereits mit Multiproblemfamilien zusammengearbeitet haben, erstellt. Er setzte sich aus fünf Themenkomplexen zusammen, die vom Allgemeinen zum Speziellen führen, um Informationen zu erhalten, die eine Beantwortung der Fragestellung möglich machen. Es handelte sich dabei um folgende fünf Themengebiete:

- Herausforderungen, die im Rahmen einer Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien entstehen können
- Emotionale Belastungen der Volksschullehrer/innen
- Umgang mit den Belastungen
- Ausbildung hinsichtlich solcher Fälle

- Allgemeiner themenspezifischer Wissenserwerb

Eine offen gehaltene Fragestellung bildete den Einstieg in das Gespräch, an welche anschließend inhaltlich als relevant erscheinende Fragen angeschlossen wurden. Der vollständige Interviewleitfaden kann im Anhang A nachgelesen werden.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurden nur ausformulierte Fragen verwendet, die während des Forschungsprozesses immer wieder rücküberprüft und bei Bedarf auch verändert wurden.

Der Leitfaden gab zwar eine thematische Struktur vor, dennoch gab es während der Interviews immer auch Abweichungen davon, da zu neu eingebrachten Themen nachgefragt werden musste oder Fragen bereits im Laufe des Interviews beantwortet wurden. Unterschiedliche Entwicklungen der Interviews führten daher dazu, dass sich die tatsächlich gestellten Interviewfragen von jenen vorformulierten Leitfragen unterscheiden.

### **9.3. Rahmenbedingungen der Interviews**

Im Rahmen dieser Arbeit wurden sieben Volksschullehrerinnen interviewt. Die Interviewpartnerinnen fanden sich über schriftliche Anfragen per E-Mail, Telefon sowie über die Kontaktvermittlung durch dritte Personen. Für die Auswahl der Interviewpartnerinnen galten als Aufnahmekriterien lediglich die beiden Sachverhalte, dass sie als Volksschullehrerinnen tätig sind oder waren und bereits berufliche Erfahrungen mit Multiproblemfamilien machten. Alter und Geschlecht waren keine Aufnahme- oder Ausschlusskriterien, da diese für die Beantwortung der Frage unerheblich sind.

In Anbetracht dessen, dass Männer in dem Berufsfeld des Volksschullehrers einen sehr geringen Prozentsatz darstellen, fanden sich ausschließlich weibliche Interviewpartnerinnen.

Alle Interviews fanden im Zeitraum von Oktober 2018 - Dezember 2018 statt. Die Gespräche verliefen ohne störende Zwischenfälle und fanden in angenehmer Atmosphäre statt.

Bevor die Interviews durchgeführt wurden, wurden die Lehrerinnen über erforderliche Informationen aufgeklärt. Sie wurden über das Forschungsvorhaben, die Aufzeichnung der Interviews mittels Sprachmemos, die anschließende Transkription, die Verwendung der Daten und eine erfolgreiche Anonymisierung informiert. Alle Interviewpartnerinnen

nahmen freiwillig daran teil und gaben daher auch ihr Einverständnis dazu. Noch bevor die Aufzeichnung startete, wurden Fragen zur Person beantwortet, wobei nur nach den Dienstjahren als Lehrerin und nach etwaigen Zusatzausbildungen gefragt wurde.

Die Berufserfahrung der Volksschullehrerinnen erstreckt sich über eine Spannbreite von vier bis dreißig Jahren, so dass mehr und weniger erfahrene Pädagoginnen befragt wurden. Im Einzelnen handelt es sich um:

- Interviewpartnerin A: Lehrerin an einer privaten Schule in der Stadt im 4. Dienstjahr; Zusatzausbildungen: Lehrgang für Hochbegabung;
- Interview B: Lehrerin an einer öffentlichen Schule im ländlichen Bereich im 6. Dienstjahr; keine weiteren Zusatzausbildungen;
- Interviewpartnerin C: war 4 Jahre lang als Lehrerin an einer privaten Schule in der Stadt tätig, mittlerweile ist sie als Hortleiterin im ländlichen Bereich beschäftigt; Zusatzausbildungen: Ausbildung zur Kindergarten- und Horterzieherin; Masterabschluss für Wissensmanagement;
- Interviewpartnerin D: Lehrerin an einer öffentlichen Schule in der Stadt im 9. Dienstjahr; Zusatzausbildungen: Ausbildung zur Kindergarten- und Horterzieherin;
- Interviewpartnerin E: Lehrerin an einer privaten Schule in der Stadt im 4. Dienstjahr (wobei gerade in Karenz); keine weiteren Zusatzausbildungen;
- Interviewpartnerin F: Lehrerin an einer privaten Schule in der Stadt im 30. Dienstjahr; keine weiteren Zusatzausbildungen;
- Interviewpartnerin G: Lehrerin an einer öffentlichen Schule in der Stadt im 6. Dienstjahr; keine weiteren Zusatzausbildungen;

Die Dauer der Interviews war unterschiedlich lang und betrug zwischen 13,35 und 34,58 Minuten. Anschließend an die Durchführung wurden die Interviews transkribiert.

#### **9.4. Transkription**

Die Transkription ist die Verschriftung „von akustischen oder audivisuellen (AV) Gesprächsprotokollen nach festgelegten Notationsregeln“ (Deppermann 2008, S. 39). Es geht bei der Transkription darum, dass Ereignisse, die in einem akustischen Medium stattgefunden haben, in einem anderen, nämlich in einem graphischen, Medium zu repräsentieren. Ein Übergang dieser Mündlichkeit zur Schriftlichkeit wird aber dadurch erschwert, dass „unsere Auffassung von Sprache durch die orthographischen und grammatischen Regeln für schriftliche Standardsprache und die mit ihnen verbundenen Vorstellungen von „gutem Deutsch“ geprägt ist“ (Fiehler 1994; zit. n. Deppermann 2008,

S. 39). Im Gespräch sind viele dieser Korrektheitsstandards nicht üblich und daher nicht zu übertragen. Es kommt zu dialektalen Lautungen, Verzögerungen, Interjektionen, Pausen, grammatikalischen Abweichungen und Fehlern, die in der Alltagssprache gebräuchlich sind. Zunächst wurden Gespräche daher als zu chaotisch angesehen, um sie in ihren wissenschaftlichen Details untersuchen zu können. Forschungen zur gesprochenen Sprache haben aber ergeben, dass die unordentlichen und belanglosen Phänomene systematisch eingesetzt werden und regelhaften Verwendungen und Interpretationen unterliegen (vgl. Schwitalla 1997; zit. n. Deppermann 2008, S. 39). Verschieden intonierte Interjektionen oder Pausen geben so z.B. unterschiedliche Rückmeldungen mit unterschiedlichen Bedeutungen. Das ist allerdings nur möglich, „wenn solche von der schriftsprachlichen Norm oder anderen, z.B. inhaltlichen, Erwartungen abweichende Phänomene präzise und systematisch nach einer eigens für gesprochene Sprache entwickelten Transkriptionskonvention notiert und nicht schriftsprachlich „verbessert“ werden“ (Deppermann 2008, S. 40). Beim Transkribieren darf keine Ordnung in das Gespräch gebracht werden, wenn es auch noch so chaotisch scheint, es dürfen keine Korrekturen vorgenommen sowie Versprecher bereinigt werden. Das genaue Hinhören und die Verschriftlichung wichtiger Details bedürfen einiger Übung. Ein Vorteil des Transkribierens ist auch, dass sie eine extensive und beliebig oft wiederholbare Analyse des Datenmaterials ermöglichen, während die Audioaufnahmen umständlicher handzuhaben und mehr von schwankenden Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen der Analytiker/innen abhängig sind. Außerdem bieten Transkripte einen leichteren Überblick über Verläufe und lassen es zu, dass einzelne Datensegmente beliebig lange unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht werden können. Des Weiteren können Textstellen auch miteinander verglichen oder zusammengestellt werden (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser Kriterien, vor allem aber, weil für die Auswertung der Interviews eine fixierte Kommunikation benötigt wurde (vgl. Mayring 2010b, S. 13), wurden die Interviews, nachdem sie geführt wurden, verschriftlicht. Dabei wurde ein einfaches Transkriptionssystem angewendet, welches sich zum größten Teil an den schnell erlernbaren Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. (2008; zit. n. Drehsing, Pehl 2013, S. 20ff.) orientiert. Es will die Sprache glätten und den Inhalt des Redebeitrages fokussieren.

Die Gespräche wurden wörtlich transkribiert, wobei vorhandene Dialekte möglichst wortgenau ins Hochdeutsch übersetzt wurden, außer wenn keine Übersetzung möglich war. Ebenso wurden auch Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch angenähert. Bei

syntaktischen Fehlern wurde die Satzform allerdings beibehalten. Bei der Transkription wurden Wortabbrüche und Stottern geglättet bzw. ausgelassen und Wortdoppelungen nur dann erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. Für eine bessere Lesbarkeit wurden außerdem Punkt oder Komma gesetzt. Verständnissignale der gerade nicht sprechenden Person, wie „mhm, ähm, ja genau“, etc. wurden nicht notiert, es sei denn, eine Antwort bestand lediglich ohne weitere Ausführungen aus „mhm“. Zudem erhielt jeder Sprecherinnenbeitrag einen eigenen Absatz, wobei zwischen den Sprecherinnen freie, leere Zeilen eingefügt wurden. Auch kurze Einwürfe wurden in einem extra Absatz transkribiert. Im Interview wurde die interviewende Person mit einem „I:“ und die befragte Person mit einem „B:“ gekennzeichnet. Das Transkriptionssystem wurde in Anlehnung an Drehsing und Pehl (2013, S. 21.ff.) adaptiert und folgende Regeln übernommen:

/	Sätze wurden nicht zu Ende gesprochen, der Schrägstrich steht für einen Abbruch
(...)	Pause
GROSSSCHREIBUNG	Besonders betonte Wörter oder Aussagen
(lachen)	Emotionale nonverbale Äußerungen, die eine Aussage unterstützen oder verdeutlichen
(unv.)	Unverständliche Wörter
(unv. Handystörgeräusch)	Längere unverständliche Passagen werden mit der Ursache versehen
(Xylomethanolin?)	Vermuteter Wortlaut

Um entnommene Zitate aus dem Interview zu markieren und leichter wiederzufinden, wurden die Zeilen im Transkript zudem nummeriert. Die Transkripte der einzelnen Interviews befinden sich im Anhang B dieser Arbeit und können dort nachgelesen werden.

## 9.5. Auswertung der Interviews

Die Inhaltsanalyse ist hauptsächlich in den Kommunikationswissenschaften beheimatet, aber auch die Sozialwissenschaften greifen auf sie zurück, um über fixiertes Material Schlussfolgerungen auf dessen Entstehungshintergrund zu ziehen (vgl. Früh, Mayring 2002; zit. n. Mayring 2008, S. 9). Mittlerweile sind die Techniken der Inhaltsanalyse in

den Sozialwissenschaften zu einer Standardmethode der Textanalyse geworden, da sie auf große Materialmengen ausgerichtet ist (vgl. Mayring 2008, S. 9).

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008; 2010a; 2010b; 2015) als Methode sollen die geführten Interviews nun ausgewertet werden. Sie hat das Ziel, das Kommunikationsmaterial systematisch zu bearbeiten (vgl. 2010b, S. 12). In den nachstehenden Unterkapiteln wird die Auswertung der Forschung näher erläutert.

### **9.5.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a; 2010b)**

Das Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Material zu analysieren, das aus irgendeiner Art Kommunikation stammt. Dabei beschäftigt sie sich aber nicht nur mit der Analyse des Inhaltes der Kommunikation, sondern auch formale Aspekte werden zu ihrem Gegenstand gemacht (vgl. Mayring 2010b, S. 11). Sie will fixierte Kommunikation analysieren und dabei systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgehen. Ihr Ziel ist es, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können (vgl. ebd., S. 13)

Die qualitative Inhaltsanalyse setzt an der Inhaltsanalyse an und verwendet deren technisches Know-how im Umgang mit größeren Textmengen, um auch stärker die interpretative Textanalyse intersubjektiv überprüfbar durchzuführen (vgl. Mayring 2010a, S. 601). Mayring (2010b, S. 17f.) hält fest, dass es allerdings adäquater wäre, von einer qualitativ orientierten Inhaltsanalyse zu sprechen, da in der von ihm beschriebenen Textanalyse sowohl qualitative als auch quantitative Analyseschritte zu finden sind. Qualitativ orientiert lässt sich allerdings gut vertreten, da der qualitativen Analyse ein bedeutender Anteil am Forschungsprozess zukommt und sie auch ohne Quantifizierungen arbeiten kann (vgl. ebd.).

Diese Form der Inhaltsanalyse will die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung bewahren, weshalb sie sich an folgende Punkte der inhaltsanalytischen Basis hält:

- *„Einordnung in ein Kommunikationsmodell:* Es soll festgelegt werden, was das Ziel der Analyse ist (Variablen des Textproduzenten, dessen Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle, der Entstehungssituation des Materials, des soziokulturellen Hintergrunds, der Wirkung des Textes).
- *Regelgeleitetheit:* Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet, einem Ablaufmodell folgend.

- *Arbeiten mit Kategorien*: Die Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst, die genau begründet werden und im Laufe der Auswertung überarbeitet werden.
- *Gütekriterien*: Das Verfahren soll intersubjektiv nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse mit anderen Studien vergleichbar machen und Reliabilitätsprüfungen (Interkoderreliabilität) einbauen.“ (Mayring 2000a; 2000b; zit. n. Mayring 2008, S. 10)

Das methodische Gerüst unterscheidet die qualitative Inhaltsanalyse von anderen Verfahren der Textanalyse. Sie beschränkt sich aber nicht auf die (quantitative) Analyse von Textmerkmalen, wie Wörter oder Begriffsfelder, die im Text schwarz auf weiß vorzufinden sind, sondern interpretiert den Text kategorisch (vgl. Mayring 2008, S. 11).

In der klassischen Inhaltsanalyteliteratur stellt die Kategorienentwicklung ein vernachlässigtes Gebiet dar. Qualitativ orientierte Forschung will aber gerade auf einem möglichst konkreten, materialnahen und deskriptiven Level die Auswertungsaspekte aus dem Text heraus entwickeln (vgl. ebd.).

Nachdem das Ausgangsmaterial und eine Fragestellung für die Analyse bestimmt wurden, geht es im nächsten Schritt darum, spezielle Analysetechniken festzulegen und ein Ablaufmodell der Analyse aufzustellen. Die Analyse wird in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, die vorher festgelegt werden. Das hat den Vorteil, dass sie dann für andere nachvollzieh- und überprüfbar wird und auch auf andere Gegenstände übertragen werden kann. Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, müssen Analyseeinheiten festgelegt werden (vgl. Mayring 2010b, S. 61). Mayring nennt hier folgende:

- „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“ (ebd.)

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht das Kategoriensystem. „Kategorien stellen die Auswertungsaspekte in Kurzform dar, haben formal Ähnlichkeit mit den Codes in der Grounded-Theory-Methodologie. Die Kategorien müssen jedoch in der Inhaltsanalyse genau definiert und mit inhaltsanalytischen Regeln muss die Zuordnung zum Text festgelegt werden [...]. Dies geschieht in der Regel theoriegeleitet“ (Mayring 2010a, S. 603). Die Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen stellt einen

Interpretationsakt dar und erfolgt nicht automatisch. Die Interpretation soll dabei aber so explizit und regelgeleitet wie nur möglich sein (vgl. Mayring 2008, S. 11).

Zentral bei der qualitativen Inhaltsanalyse sind außerdem Rückkoppelungsschleifen in der Festlegung der Kategoriendefinitionen, daher handelt es sich auch um ein zirkuläres Verfahren. Das kommt daher, weil das Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse ist und in der Regel für das konkrete Forschungsprojekt entwickelt wird (vgl. Mayring 2010a, S. 603). Abschließend werden die Ergebnisse in Richtung der Forschungsfrage interpretiert und die Aussagekraft anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) eingeschätzt (vgl. Mayring 2010b, S. 61).

Den Interpretationsvorgang teilt Mayring (vgl. ebd., S. 67) in drei Grundformen: „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“. Für diese Grundformen des Interpretierens sind je nach Art des Erkenntnisinteresses unterschiedliche inhaltsanalytische Ablaufmodelle und Regeln, sogenannte Analyseschritte entwickelt worden (vgl. Mayring 2008, S. 11), um sich dem Quellenmaterial anzunähern und dieses im Hinblick auf die Forschungsfrage zu interpretieren (vgl. Mayring, Brunner 2008; zit. n. Mayring 2010a, S. 603). Sie entsprechen einem Alltagsverständnis davon, welche Wege bei der Interpretation grundsätzlich eingeschlagen werden können (vgl. Mayring 2010b, S. 67):

- *„Zusammenfassung“*: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.
- *Explikation*: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.
- *Strukturierung*: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.).

Es handelt sich dabei um drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht nacheinander schrittweise durchlaufen werden. Es gilt vielmehr je nach Art der Forschungsfrage und Material eine davon auszuwählen. Mayring schreibt dazu, dass es natürlich auch zu Mischformen kommen kann, zunächst aber an den grundsätzlichen

Interpretationsformen angesetzt werden sollte (vgl. ebd.). Das Vorgehen im Zuge der Analyse wird im nachstehenden Unterkapitel erläutert.

### **9.5.2. Einführung der Kategorien nach Mayring (2015)**

Für diese Forschung wurden bereits vorab ausgehend von der theoretischen Darstellung deduktive Kategorien gebildet. In diesem Fall ergab sich die Orientierung an einem deduktiven Vorgehen einerseits aus der Fragestellung, andererseits aber auch aus der Grundstruktur des Interviewleitfadens, für welche besonders die Herausforderungen, psychosozialen Belastungen und die Professionalisierung leitend waren. Folgende Kategorien konnten bereits deduktiv festgemacht werden:

- Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien
- Herausforderungen der Zusammenarbeit
- Belastungen für die Lehrperson
- Umgang mit den Belastungen
- Unterstützende Angebote
- Professionalisierung

Anschließend daran werden nun mittels des induktiven Verfahrens der Zusammenfassung auch noch Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet. Diese Technik der qualitativen Inhaltsanalyse bezieht sich, anders als die deduktive, nicht auf Theoriekonzepte. Die induktiv gebildeten Kategorien werden wiederum den zuvor deduktiven Kategorien zugeordnet. Die Zusammenfassung erscheint deshalb sinnvoll, weil sie ein Reduzieren des Materials auf die wesentlichen Inhalte ermöglicht (vgl. Mayring 2015, S. 85). Dafür wurden die Transkripte der Interviews zunächst mehrmalig gelesen sowie mit Notizen versehen, damit in einem zirkulierenden Erhebungs- und Analyseprozess der Transkripte die relevanten Aussagen erfasst werden können, um anschließend eine Reduktion des Analysematerials erzielen zu können. Inhaltstragende Textstellen werden dafür zuerst den deduktiven Kategorien zugeteilt, dann paraphrasiert und in eine grammatikalische Kurzform gebracht. Anschließend werden sie generalisiert und in einem weiteren Schritt inhaltsgleiche Paraphrasen bereits gestrichen (selektiert). Im letzten Schritt werden sich aufeinander beziehende Phrasen bzw. Generalisierungen zusammengefasst (gebündelt). Die neuen Aussagen stellen gleichzeitig die Kategorien im Kategoriensystem dar. Textstellen, die in keiner Weise relevant für die Fragestellung waren, wurden bereits zu Beginn fallengelassen (vgl. ebd., S. 71). Die Tabelle samt den einzelnen Schritten der Analyse kann im Anhang A nachgelesen werden.

Mittels der Analyse wurde das Material letztlich reduziert und ein knappes Kategoriensystem zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien erarbeitet, welches in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst und mit Ankerbeispielen dargestellt wird:

**Tabelle 1: Gebildete Kategorien**

Deduktive Kategorie	Induktive Kategorie	Ankerbeispiele
Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien	Andere Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien	„Naja, dadurch, dass diese Multiproblemfamilie immer irgendwie etwas verbergen will, weil es ihnen vielleicht auch unangenehm ist oder wenn es ihnen überhaupt bewusst ist/ In der Familie war das so, dass ihnen irgendwie unangenehm ist, dass die Dinge einfach nicht rund laufen und ja die lügen dann halt auch oft, da kommt man dann halt auch oft drauf, dass gelogen wird und nicht die richtige oder die ganze Wahrheit gesagt wird und im Vergleich zu Familien, die halt eher keine Probleme haben, dann ist das so, dass das alles eben ein bisschen ehrlicher abläuft, würde ich jetzt sagen.“ (Interviewpartnerin B, 44-51)
	Bereitschaft für zusätzliche (Sozial-)Arbeit	„Es ist in erster Linie ein zeitlich/ eine zeitliche/ ein höherer Aufwand, großer Unterschied. Und was mir auffällt, man muss einfach viel länger, viel intensiver dahinter bleiben.“ (Interviewpartnerin G, 38-40)
Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien	Ablehnung einer Zusammenarbeit	„(...) also die Zusammenarbeit mit diesen Eltern war einfach keine Zusammenarbeit.“ (Interviewpartnerin A, 72-73)
	Kompetenzüberschreitende Rollen	„Aber selbst da habe ich gemerkt, das hat auch gemeinsam unsere Kompetenz überschritten, da hätte es (...) soziale Einrichtungen benötigt, um da wirklich etwas zu erreichen und selbst dann wäre es fraglich gewesen.“ (Interviewpartnerin E, 242-245)
	Gesprächsführung	„Zum anderen die Gespräche mit den Eltern sind immer sehr anstrengend gewesen“ (Interviewpartnerin A, 100-101)
	Arbeit mit emotional belasteten Kindern	„Genau, dass die Kinder halt auch belastet sind, durch die Situation zuhause, wenn Eltern z.B. getrennt sind oder Mama es nicht gut geht oder dem Papa,

		egal, wenn jemand schwer krank ist, dann sind sie auch nicht voll konzentriert“ (Interviewpartnerin D, 38-41)
	Fehlende Unterstützung	„(...) aber wie ich jetzt mit dieser Situation umgehen kann, im Sinne, was können wir für das Kind tun, da gab es keine Unterstützung“ (Interviewpartnerin A, 340-341)
	Kritik an geleisteter Arbeit	„versucht hat, andere Kinder zu disziplinieren, von denen sie der Meinung war, diese Kinder würden ihr Kind mobben und ich kümmere mich nicht darum als Lehrerin. (...) Das war auch wahnsinnig schwierig, dass da eine schulfremde Person in dem Fall (...) aber dann auf einmal da steht und sich ins pädagogische Konzept einmischt“ (Interviewpartnerin E, 148-153)
Belastungsfolgen der Lehrperson	Schuldgefühle	„Ich habe mich so schuldig gefühlt, also das war (...) werde ich nicht vergessen, möchte ich auch nicht, das möchte ich nicht wiederholen und nie mehr erleben.“ (Interviewpartnerin A, 195-197)
	Angstzustände	„Also wie gesagt, ich habe halt dann wirklich schon Angst vor dem Vater gehabt, also wenn ich schon ein quietschendes Auto gehört habe, das zur Schule hingefahren ist, habe ich (gewusst?), das ist er und habe geschaut, dass ich ja nicht hinunter zur Tür gehe und ihm begegne“ (Interviewpartnerin B, 168-171)
	Verschmelzung von Arbeit und Privatleben	„(...) das hat einen dann dauernd begleitet, auch bei Gesprächen mit Freunden, mit der Familie, es hat halt viel Zeit in Anspruch genommen, das war ständig im Kopf natürlich.“ (Interviewpartnerin C, 109-111)
	Überforderung	„Vor allem im ersten Fall, bei dem Buben, wo das meine erste Klasse war, das war ganz, ganz schwierig, also dann gab es Nächte, wo ich halt nur mehr geweint habe, weil ich nicht mehr gewusst habe, was soll ich tun?“ (Interviewpartnerin G, 237-239)
	Negative Auswirkungen auf Unterricht	„Vor allem weil ich gemerkt habe und das schließt eben jetzt wieder den schulischen Kreis, ich habe mich dann irgendwann

		nicht mehr auf das Unterrichten konzentrieren können. Und/ (...) Das war dann schulisch, ja hat sich dann wieder noch mehr auf das Schulische übertragen und das war ein Teufelskreis“ (Interviewpartnerin E, 178-182)
Umgang mit Belastungen	Austausch	„Ja der Austausch mit den Kolleginnen, die es auch betrifft, z.B. in den Klassen der Kindern, ja das hat eigentlich am meisten geholfen, also dieser Austausch mit den Kolleginnen.“ (Interviewpartnerin D, 114-116)
	Einholen fachlicher Meinung	„Ich habe das alles aus Eigeninitiative zuhause abgeholt, von Ehemann, bis sogar medizinischen Familienmitglieder, die mir einfach helfen konnten, dass ich ein Sachwissen habe.“ (Interviewpartnerin F, 194-196)
	Freizeitangebote als Ausgleich	„ich habe mir dann einfach eine Yogastunde gegönnt, ich habe geschaut, dass ich zur Ruhe komme“ (Interviewpartnerin E, 215-216)
Unterstützende Angebote	Unterstützung durch Kolleg/-innen	„dass eine Kollegin, die eine Freistunde hatte, gesagt hat: „Ich gehe jetzt zwanzig Minuten hinein und wenn es dir besser geht, kommst du halt wieder.“ Das war eine Unterstützung, die dann oft doch sehr hilfreich war“ (Interviewpartnerin E, 276-279)
	(freiwillige) Inanspruchnahme von Supervision	„also geholfen wurde mir nicht, aber ich war da bei einer Fortbildung in dieser Zeit, zufällig eigentlich angemeldet, das war eine Supervision, eine Gruppensupervisionsfortbildung“ (Interviewpartnerin B, 218-220)
	(freiwillige) Teilnahme an Fortbildungen zu bestimmten Themen	„dann habe ich auch eine Veranstaltung für verhaltensauffällige Kinder besucht und dann habe ich auch recht viel in Richtung dramatisches Spiel in der Schule, wie kann man irgendwie mit Theaterpädagogik in diese Richtung ein bisschen etwas erarbeiten“ (Interviewpartnerin G, 478-481)
Professionalisierung	Vorbereitung auf die Zusammenarbeit während der Ausbildung	„Fangen wir mal mit Elternarbeit an, nein (lacht). Und mit Multiproblemfamilien haben wir eigentlich, also kann ich mich nicht erinnern, nicht wirklich etwas gelernt.“ (Interviewpartnerin B, 309-311)

	Anregungen für die Ausbildung	„Eben hospitieren und auch in Austausch zu treten mit solchen Lehrern, die vielleicht sogar spezialisiert sind für solche Fälle.“ (Interviewpartnerin C, 229-230)
	Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Multi-problemfamilien	„Ja, ich habe mal eine Fortbildung gemacht, aber das ist schon länger her. Ich weiß nur noch, sie war für mich relativ hilfreich“ (Interviewpartnerin D, 217-218)

Anschließend werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse dargestellt und interpretiert, die anhand dieses Kategoriensystems gewonnen wurden.

## 9.6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Wie bereits zuvor beschrieben, wurde das Datenmaterial mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse so reduziert, dass die Aussagen auf wesentliche und für die Fragestellung relevante Inhalte konzentriert wurden. Dadurch blieb auch eine Repräsentativität für das gesamte Material erhalten.

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse nun analysiert und interpretiert. Hierbei werden auch immer wieder die Interviewstellen als Beleg herangezogen, die ein Nachvollziehen der Schlussfolgerungen ermöglichen sollen. Handelt es sich um längere Passagen, so werden diese durch einen Absatz, geringeren Zeilenabstand sowie Schriftgröße und Einzug dargestellt. Die Zitationsweise erfolgt dabei ähnlich wie bei den Literaturverweisen. Statt des/der Autors/Autorin wird die Interviewpartnerin angeführt und anschließend mittels Beistrich die Zeilenangabe/n, also (*Interviewpartnerin, Zeile(n)*).

### 9.6.1. Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien

Elternarbeit im Allgemeinen verlangt schon viele Schwierigkeiten und von Lehrer/innen viel Gefühl für die richtige Gesprächsführung, Verständnis für die Eltern und ihre Anliegen und die Bereitschaft einer guten Zusammenarbeit. Die Vermutung, dass eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien im schulischen Kontext darüber hinausgehendes Feingefühl und Verständnis der Lehrpersonen für bestimmte Lebenssituationen dieser Familien fordert, liegt nahe. Diese wird auch von den

interviewten Personen bestätigt, weshalb abstrakt schon festgehalten werden kann, dass eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien anders verläuft, als Elternarbeit mit Familien bzw. Eltern, die nicht als solche definiert werden.

#### **9.6.1.1. Andere Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien**

Lehrer/innen werden teilweise bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien mit Situationen konfrontiert, die nicht ihrem bisherigen Vorstellungsvermögen unterliegen und für sie neu sind.

Die befragten Lehrpersonen nannten dazu auch einige Besonderheiten, die bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien unter anderem vorkommen können. Diese entsprechen beim Berufseinstieg meistens nicht dem Bild des Arbeitsalltages eines/einer Lehrers/Lehrerin und werden deutlich unterschätzt, wie es eine Lehrperson während des Interviews auch ausdrückte:

„Und dass man sich einfach mal Gedanken darüber macht, was könnte mir denn alles passieren, weil ich glaube, wenn man noch studiert, ist das Schlimmste, was man sich vorstellt, dass man dann fünf Kinder hat, die ein Nicht genügend haben. Man ist komplett auf die Leistung fokussiert und man merkt einfach gar nicht/ während der Studienzeit in der Praxis ist man so damit beschäftigt, wie mach ich das richtig, wie halte ich mich an den Plan, dass man gar nicht merkt, was passiert alles noch rundum in der Klasse [...]. Da hast du im Studium noch keinen Gedanken daran verschwendet und dann stehst du aber in deiner eigenen Klasse und wirst auch überladen mit solchen Situationen.“ (Interviewpartnerin G, 461-470)

Es ist also davon auszugehen, dass eine solche Zusammenarbeit unter anderen Umständen stattfindet. Interviewpartnerin A berichtete z.B. davon, dass sie nicht wusste, wie sie mit dieser Familie interagieren solle und zwischen zwei Stühlen stand. Sie erzählte, dass der Verdacht auf Misshandlung bestanden hatte, unter anderem auch wegen schlechter Schulleistungen, weshalb sie nicht wusste, ob sie die Familie über die Leistungen informieren solle oder es bleiben lasse, damit es sich nicht negativ auf das Kind auswirke:

„Weil es war einfach eine Mischung aus, ich möchte gerne mit ihnen zusammenarbeiten, aber immer im Hinterkopf habe ich den Gedanken gehabt, aber wirkt sich das dann negativ auf das Kind aus? Also es war, egal um was es gegangen ist mit dieser Familie, ich hab immer im Hinterkopf gehabt, sage ich das jetzt, spreche ich das an, ohne dem Kind irgendwie zu schaden oder was passiert oder was kann passieren, wenn ich das jetzt anspreche.“ (Interviewpartnerin A, 59-64)

Es sind auch deshalb andere Bedingungen für eine Zusammenarbeit gegeben, da man laut Interviewpartnerin B auch nicht immer glauben könne, was Eltern erzählen, da diese oft versuchen würden, ihre Probleme zu verbergen, weil sie sich dafür schämen:

„Naja, dadurch, dass diese Multiproblemfamilie immer irgendwie etwas verbergen will, weil es ihnen vielleicht auch unangenehm ist oder wenn es ihnen überhaupt bewusst ist/ In der Familie war das so, dass ihnen irgendwie unangenehm ist, dass die Dinge einfach nicht rund laufen und ja die Lügen dann halt auch oft, da kommt man dann halt auch oft darauf, dass gelogen wird und nicht die richtige oder die ganze Wahrheit gesagt wird“ (Interviewpartnerin B, 44-49).

Das bedeutet, die Gesprächsbasis ist bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien eine andere, da Lehrer/innen selbst abwägen müssen, was sie von Erzähltem glauben können und was nicht. Diese Umstände sind für eine gemeinsame Zusammenarbeit im Sinne des Kindes hinderlich. Lehrer/innen sind gewillt, Familien zu unterstützen, die Hilfe benötigen, verlangen im Gegenzug dafür aber auch Ehrlichkeit, da für eine Zusammenarbeit gegenseitiges Vertrauen wichtig ist und sich auf den anderen verlassen können werden muss, besonders wenn es um das Wohl eines Kindes geht. Es bedarf der Kompetenz der Lehrer/innen hinsichtlich dieser Zusammenarbeit, dass sie Eltern nicht in ihrer Persönlichkeit angreifen, auch wenn das Handeln dieser unverständlich erscheint und sie Situationen richtig und klar abwägen können müssen.

#### **9.6.1.2. Bereitschaft für zusätzliche (Sozial-)Arbeit**

Einige interviewte Personen gaben aber auch an, dass Lehrer/innen bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien auch bereit sein müssen, einen intensiveren und größeren Arbeitsaufwand zu bedenken. Es fällt weitere Arbeit neben dem Unterricht an, die nicht einem gewöhnlichen Arbeitsalltag einer Lehrperson entsprechen. Hierzu zählen die Kooperationen mit den verschiedenen Ämtern, die Erstellung von Protokollen, das Aufstellen von Tagesplänen für Familien und deren Alltag, aber auch das Führen vermehrter Gespräche mit Eltern und verschiedensten Ämtern, etc.

„Es ist in erster Linie ein zeitlich/ eine zeitliche/ ein höherer Aufwand, großer Unterschied. Und was mir auffällt, man muss einfach viel länger, viel intensiver dahinter bleiben.“ (Interviewpartnerin G, 38-40)

Interviewpartnerin C sagte gar, dass sie das Gefühl hatte, die Familie sehe sie als Therapeutin, die ihr ihre Probleme klar mache und ihnen helfe. Die Lehrerin meinte, dass sie sich für diese Familie besonders viel Zeit hatte nehmen müssen und sie diese nicht hatte ablehnen können, weil es ihr auch ein Bedürfnis gewesen war, zu helfen und zu unterstützen. Andererseits schilderte sie aber auch, dass dies sehr anstrengend für sie gewesen war:

„Also es war für mich einerseits sehr anstrengend, wenn ich mich als Therapeutin für diese Eltern gesehen habe und die meine Hilfe auch sehr in Anspruch genommen haben und meine Hilfe auch wirklich gebraucht HABEN und ich habe mir da auch wirklich viel Zeit nehmen müssen bzw. war es mir auch ein Bedürfnis, die Familien zu begleiten und ja für sie auch da zu sein.“ (Interviewpartnerin C, 14-18)

Die Lehrerin beschrieb, wie sehr die Familie ihre Hilfe benötigt hatte und wie viel zusätzlichen Zeitaufwand sie neben einer Klassenführung dafür hatte aufbringen müssen. Davon erzählte auch Interviewpartnerin E, die ebenfalls einen Fall schilderte, bei dem eine Mutter zunächst sehr viel Aufmerksamkeit und Hilfe von ihr verlangt hatte (vgl. Interviewpartnerin E, 93-99).

Interviewpartnerin D berichtete, dass Multiproblemfamilien auch für den Alltag große Unterstützung brauchen und Lehrer/innen hier in der Schule anknüpfen müssen. Kinder kommen z.B. ungewaschen und mit schmutziger Kleidung in die Schule, weshalb hier vor allem darauf geachtet werden muss, dass auch mit den Kindern Körperpflege besprochen wird, wenn Eltern dies zuhause verabsäumen (vgl. Interviewpartnerin D, 26-30).

Es kann aber auch vorkommen, dass Lehrer/innen in der Klasse mit der Krankheit eines/einer Schülers/Schülerin konfrontiert werden, was ebenso besondere Umstände mit sich bringt. Interviewpartnerin F erzählte von einem solchen Fall, den sie zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn erlebt hatte. Die interviewte Person berichtete davon, dass sie damals gar in ihrer Freizeit Kontakt mit der Familie aufgenommen hatte, um das Kind zu unterstützen und ihm auch einen Alltag in der Schule ermöglichen zu können (vgl. Interviewpartnerin F, 64-66).

Fünf der sieben Interviewpartnerinnen gaben an, dass es bei einer Zusammenarbeit zu einem höheren zeitlichen Aufwand kommt, den man bei diesen Familien neben der Klassenführung noch bedenken muss, weshalb die Arbeitsintensität noch zunimmt.

Grundsätzlich kann also festgehalten werden, dass aufgrund der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien auf Lehrpersonen viele unvorhersehbare Aufgaben und Situationen zukommen, die dem Berufsbild eines/einer Lehrers/Lehrerin kaum entsprechen und woran die wenigsten bei ihrer Berufswahl denken. Mittels der Befragung konnte bestätigt werden, dass die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien besondere Umstände beinhaltet, wie die zuvor genannten, sodass sich eine Zusammenarbeit ergibt, die sich stark von jener mit Familien unterscheidet, die nicht als Multiproblemfamilien bezeichnet werden. Es kommen im Rahmen der Kooperation vor allem Aufgaben auf die Lehrpersonen zu, die dem Porträt eines/einer Sozialarbeiters/Sozialarbeiterin entsprechen und nicht dem gewöhnlichen Arbeitsalltag einer Lehrperson unterliegen.

Hinsichtlich dieser Gegebenheiten scheint es daher auch interessant herauszufinden, ob Lehrer/innen auf solche Situationen während ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Diese Frage wird im Unterkapitel 9.6.6. beantwortet.

Es ist daher auch naheliegend, dass diese besonderen Umstände für die Lehrer/innen auch Herausforderungen mit sich bringen, die im folgenden Unterkapitel erfasst werden.

### **9.6.2. Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien**

Aufgrund der genannten besonderen Umstände, die sich im Rahmen einer Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien ergeben, kommt es auch zu Herausforderungen bei dieser. Die befragten Lehrerinnen nannten einige Herausforderungen, die im Folgenden erläutert werden sollen.

#### **9.6.2.1. Ablehnung einer Zusammenarbeit seitens der Eltern**

Es ist zunächst wichtig, dass eine Zusammenarbeit angestrebt und nicht abgelehnt wird. Befragte Lehrerinnen berichteten von Vorfällen, in denen eine Kooperation nicht möglich war, weil die Eltern z.B. Vorschläge der Lehrerin für die Unterstützung ihres Kindes nicht angenommen haben:

„Ich habe gesagt, dass die Kinder ein besonderes Heft brauchen, „das soll sie sich selber kaufen!“, ich habe gebeten, dass sie den Kindern irgendwo Linien ziehen oder Punkte machen, „das kann sie sich selber machen!“, also wirklich/ und so/ in der letzten Reihe gesessen und so, also das waren ganz schlimme Situationen. Und sonst im Mitteilungsheft nicht unterschrieben haben, nicht ge/ und die Großmutter dann mit mir zusammengearbeitet hat.“ (Interviewpartnerin F, 49-54)

Die Lehrerin schilderte aber auch davon, dass eine Zusammenarbeit ebenso dann schwierig ist, wenn Eltern gar nicht zu Gesprächen oder Elternabenden erscheinen oder nur aufgrund von Problemen auftauchen und die Lehrpersonen nur mit negativen Rückmeldungen konfrontieren (vgl. Interviewpartnerin F, 30-35). Dazu berichtete auch Interviewpartnerin E, dass es schwierig ist, wenn Eltern glauben, dass Lehrer/innen nicht im Interesse des Kindes handeln und daher zunehmend gegeneinander als miteinander arbeiten (vgl. Interviewpartnerin E, 77-85). Ein möglicher Grund für die Ablehnung einer Zusammenarbeit könnte jener sein, der bereits genannt wurde, dass Eltern nicht wollen, dass die Lehrperson möglicherweise zu viel Einblick in das Privatleben bekommt, für das sich einige Eltern schämen oder Sorge haben, es könnte negative Folgen für die Familie haben.

Wird eine Zusammenarbeit abgelehnt, ist eine professionelle Gesprächsführung zwischen Eltern und dem/der Lehrer/in oft nicht mehr möglich. Interviewpartnerin E erzählte von der Zusammenarbeit mit einer Mutter, die zu Beginn Hilfe bei der Lehrerin gesucht hatte, dann aber nicht mehr kooperieren wollte und die Lehrerin bei

Gesprächen ständig angeschrien hatte, sodass „ein normales Gespräch, eine normale Basis gar nicht mehr vorhanden war.“ (Interviewpartnerin E, 129-130)

Interviewpartnerin A wiederum berichtete, dass sie nicht mit den Eltern gemeinsam an den Problemen des Kindes arbeiten können, weil sie Angst davor hatte, dass das Kind zuhause misshandelt werden würde, wenn sie den Eltern von schulischen Problemen berichten würde:

„Weil es war einfach eine Mischung aus, ich möchte gerne mit ihnen zusammenarbeiten, aber immer im Hinterkopf habe ich den Gedanken gehabt, aber wirkt sich das dann negativ auf das Kind aus? Also es war, egal um was es gegangen ist mit dieser Familie, ich hab immer im Hinterkopf gehabt, sage ich das jetzt, spreche ich das an, ohne dem Kind irgendwie zu schaden oder was passiert oder was kann passieren, wenn ich das jetzt anspreche.“ (Interviewpartnerin A, 59-64)

Im Interesse des Kindes ist eine Zusammenarbeit von dem/der Lehrer/in und den Eltern sehr wichtig, weshalb es hier vor allem die Professionalität der Lehrperson braucht, eine Ablehnung der Zusammenarbeit und Kritik an der eigenen Person nicht persönlich zu nehmen und auf einer sachlichen Ebene weiter zu kooperieren. Dies stellt natürlich eine Herausforderung dar, die auch über einen längeren Zeitraum ausgehalten werden muss und schließlich auch belastend sein kann, da aufgrund der Kritik an sich und seinen Fähigkeiten als Lehrer/in gezweifelt wird.

#### **9.6.2.2. Kompetenzüberschreitende Rollen**

Es wurde außerdem berichtet, dass es schwierig für einige Lehrerinnen war, dass sie bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien Rollen einnehmen mussten, denen sie sich nicht gewachsen fühlten und von denen sie nicht wussten, ob sie diese richtig ausführen bzw. richtige Entscheidungen treffen würden. Als Beispiele wurde von zwei Lehrerinnen das Auftauchen einer suchtkranken Mutter erwähnt (vgl. Interviewpartnerin C, 57-67; Interviewpartnerin D, 67-81). Sie mussten in diesem Fall die Situation selbst abwägen und entscheiden, ob sie die Kinder mitgeben können, was für sie schwierig zu entscheiden war:

„die Frage war, ob sie etwas getrunken hat, ob sie Drogen genommen hat, weil sie draußen wankt, war nicht ansprechbar und da mussten WIR schauen bei der Übergabe, können wir das Kind mitgeben oder nicht? [...] also darf ich das Kind jetzt mitgeben oder muss ich da jetzt jemanden anrufen? Also selbst dieses Entscheiden und ich habe dazu keine Erfahrungen, also das war schwierig.“ (Interviewpartnerin D, 72-81)

Es wurde aber auch davon erzählt, dass einige Eltern in den Lehrerinnen oft viel mehr sehen, als bloß die Lehrerin ihres Kindes. Sie nehmen sie, wie bereits erwähnt, als Therapeutin wahr (vgl. Interviewpartnerin C, 82-87), brauchen sie um innerfamiliäre

Konflikte zu lösen (vgl. Interviewpartnerin B, 145-154) oder als Unterstützung für ihren Alltag (vgl. Interviewpartnerin C, 32-37; Interviewpartnerin D, 26-30; Interviewpartnerin D, 55-57).

Interviewpartnerin A berichtete, dass sie große Schwierigkeiten damit hatte, dass sie einerseits die Lehrerin des Kindes gewesen war, andererseits aber auch sehr großes Mitleid mit dem Kind hatte und nicht gewusst hatte, ob und wie sie das Kind beurteilen sollte:

„Auch, ich habe, also es ist schwer zu erklären, es war, ich habe immer wieder überlegen müssen, bin ich jetzt die Lehrerin und versuche dem Kind jetzt zu sagen: „Pass auf, das ist falsch, das kannst du besser“, oder blende ich das alles AUS, um das Kind zu schützen und sage, (...) kennzeichne gar nichts mehr, weil ich genau gewusst habe, also ich weiß nicht, darf ich das sagen? Mir hat das Kind, also es hat lange gedauert, bis es eine Bindung, also Bindung ist das falsche Wort, Beziehung aufgebaut hat, aber als sie dann aufgebaut war, habe ich gemerkt, dass mir das Kind einfach Sachen erzählt, die nicht normal sind, die nicht, die das Kind nicht hätte erleben dürfen. Und jetzt habe ich dann immer versucht, das Schulische auszublenden und für ihn einfach eine Anlaufstelle zu sein, was aber nicht immer einfach war, weil er muss ja im Schulalltag mitmachen und er war ja sehr wissbegierig und wahnsinnig, wahnsinnig intelligent. Warum da die Eltern, also allein wenn ich bei der Schulübung EINEN Fehler rot angestrichen habe, hat er mir erzählt, dass er von der Mutter misshandelt wird, also geschlagen, an den Haaren gezogen, ja also furchtbare Dinge in diese Richtung.“ (Interviewpartnerin A, 105-119)

Die Lehrerin musste in diesem Fall zwei für sie offenbar unvereinbare Rollen einnehmen, die ihr den Arbeitsalltag deutlich erschwerten.

Herausfordernd ist auch, wenn Eltern die eigenen Probleme oder die ihres Kindes nicht erkennen wollen und Lehrer/innen hier erst mit den Eltern herausarbeiten müssen, was der wahre Ursprung für die Schwierigkeiten in der Schule sind (vgl. Interviewpartnerin B, 139-140; Interviewpartnerin G, 48-59; Interviewpartnerin G, 71-74). Auch diese Situation überschreitet die Kompetenz einer Lehrperson, da es therapeutische Zugänge bräuchte, um herauszufiltern, was der wahre Ursprung des Problems ist.

Interviewpartnerin B schilderte eine Situation, in der sie zwischen den geschiedenen Elternteilen bei einem Elternsprechtag vermitteln und deren Streitereien schlichten hatte müssen:

„Bei einer anderen Familie habe ich das z.B. gehabt, die waren geschieden, die Eltern, und was ich dann auch immer sehr schwierig finde, wenn die Elternteile jeweils den anderen schlecht machen und dann das Kind das auch teilweise zu spüren bekommt, also ich habe da mal Elternsprechtag gehabt, wo ich mir vorgekommen bin, als ob ich die Mutter von diesen zwei Eltern gewesen wäre und ich habe die ein paar Mal auffordern müssen, bitte in einem normalen Ton miteinander zu sprechen und sie darauf aufmerksam gemacht habe, dass es da um ihr Kind geht und beide beteiligt sind und man da auch ein Ziel verfolgt und ja das ist vielleicht bei Scheidungssachen auch schwierig“ (Interviewpartnerin B, 145-154).

Es ist schwierig in solchen Fällen klare Rollen zu vertreten, zu denen Lehrpersonen befugt sind und nicht in welche zu fallen, die außerhalb ihres Kompetenzbereiches liegen (vgl. Interviewpartnerin E, 242-245).

### 9.6.2.3. Gesprächsführung

Besonders herausfordernd gestaltet sich auch die Gesprächsführung. Es ist schwierig für Lehrer/innen, wenn sie den Eltern nicht vertrauen können, da in den Gesprächen viel gelogen wird (vgl. Interviewpartnerin E, 116-121). Zudem erschweren oft auch sprachliche Verständigungsschwierigkeiten bei Familien mit Migrationshintergrund die Situation: „Oder halt eben Verständigungsschwierigkeiten, wenn sie nicht deutsch sprechen, das zählt da auch dazu, das ist dann auch nochmal ein großes Stück.“ (Interviewpartnerin D, 36-37).

Eine gute Gesprächsführung ist für das Entschärfen von aufgeheizten Situationen besonders wichtig. Es muss auf sachlicher Ebene über das Kind gesprochen werden und darf nicht in eine emotionale Ebene übergehen. Da viele Fälle aber über einen längeren Zeitraum begleitet werden und belastend sind, führen das fehlende Vertrauen auf beiden Seiten, die Verständigungsprobleme und Anschuldigungen (vgl. Interviewpartnerin E, 128-136) letztlich doch häufig dazu, dass Gespräche auf einer neutralen, sachlichen Basis nicht mehr möglich sind und von den Lehrer/innen als anstrengend empfunden werden:

„Und dann ist es letztendlich so weit gekommen, dass die Mutter teilweise schreiend am Gang bei uns gestanden ist und ein normales Gespräch, eine normale Basis gar nicht mehr vorhanden war. Ich konnte mich überhaupt nicht mehr normal mit ihr unterhalten und über das Kind, über die schulischen Leistungen reden, das ist in andere Ebenen schon gegangen, was da vor sich gegangen ist“ (Interviewpartnerin E, 128-133).

Viele der befragten Lehrerinnen gaben daher an, dass sie bei Gesprächen immer ihre Direktorin um Unterstützung gebeten hätten<sup>11</sup>, da sie befürchteten, dass diese Gespräche nicht mehr objektiv laufen würden. Aber auch, dass die Eltern auf sie losgehen und mit unangebrachten Mitteln handeln würden:

„Zum anderen die Gespräche mit den Eltern sind immer sehr anstrengend gewesen, da war dann auch meine Vorgesetzte dabei bei den Gesprächen. Der Vater hat die Gespräche immer aufgezeichnet und es war einfach immer eine ungute Situation“ (vgl. Interviewpartnerin A, 100-103).

Es bedarf einer gewissen Fähigkeit, Gespräche zu führen, in denen konstruktive Kritik so vermittelt werden kann, ohne dass sich das Gegenüber dabei persönlich angegriffen fühlt. Besonders Familien, die aufgrund gehäufter besonderer Lebensumstände in ihrer Persönlichkeit sehr verletzlich sind, mit solcher Kritik auf respektvolle Weise gegenüberzutreten, ist eine große Herausforderung. Viele Eltern sehen bereits nicht voll erbrachte Leistungen ihrer Kinder als Kritik an ihnen. Innerhalb von Gesprächen über die Leistungen des Kindes dann auch noch Probleme anzusprechen, die das Kind in seiner

---

<sup>11</sup> Siehe dazu auch Kapitel 9.6.2.5.

Gesamtperson oder die Familie betreffen, kann schnell in eine emotionale Ebene übergehen, die von der Lehrperson gute Vorbereitung, Gesprächsführungskennntnisse und Beherrschung der eigenen Gefühle verlangt.

#### **9.6.2.4. Arbeit mit emotional belasteten Kindern**

Für den Unterricht selbst ist vor allem die Zusammenarbeit mit emotional belastenden Kindern eine Schwierigkeit. Die Kinder leiden darunter, dass es zuhause Probleme gibt und sind im Unterricht nicht für neue Lerninhalte aufnahmefähig, da ihre Gedanken um andere Themen kreisen.

Sie sind traurig darüber, dass sich ständig ihre Wohnsituation ändert und sind völlig hin- und hergerissen (vgl. Interviewpartnerin C, 47-57). Es ist wichtig, dass sie ein Zuhause haben, von dem sie wissen, sie sind immer willkommen und dieses ist beständig. Ein häufiger Ortswechsel sorgt für Unruhe im Leben der Kinder und verschiedene Obsorgeberechtigte bedeuten immer auch ein erneutes Einstellen auf andere Personen und andere Regeln. Daher muss das Kind schon zuhause sehr viel mitdenken und hat oft für den Unterricht gar keine Gedanken mehr übrig oder sieht diesen noch als einzigen Ort der Beständigkeit, wo es sich ausruhen kann. Auch eine Lehrerin berichtete von einem ständigen Wohnortwechsel: „dann gab es einen Freund der Mutter, dann kamen sie wieder dorthin oder dann gab es eine Oma, dann sind sie wieder dort gewesen, also da war da schon einmal ein großes Problem.“ (Interviewpartnerin D, 33-36)

Aber auch wenn die Eltern zuhause sehr viel streiten oder Familienmitglieder krank sind, können sich Kinder in der Schule nicht auf den Unterricht konzentrieren, da sie die Probleme zuhause durchaus mitbekommen und spüren:

„Genau, dass die Kinder halt auch belastet sind, durch die Situation zuhause, wenn Eltern z.B. getrennt sind oder Mama es nicht gut geht oder dem Papa, egal, wenn jemand schwer krank ist, dann sind sie auch nicht voll konzentriert“ (Interviewpartnerin D, 38-41).

Es ist aber nicht nur so, dass Kinder nur aufgrund ihrer schwächeren Leistungen im Unterricht auffallen und einfach unkonzentriert sind, bei vielen Kindern können sich Probleme zuhause auch anders auswirken:

„Im ersten Fall war es wirklich so, dass der dann auf die anderen Kinder losgegangen ist, er hat sie zwar nicht geschlagen, aber sie berührt oder ihnen Sachen weggenommen, einfach sekkant gewesen und im Turnsaal ist immer wieder ein Unfall passiert, weil er die anderen Kinder nicht wahrgenommen hat. Ist gegen die Kinder gelaufen oder hat sich auf den Boden geschmissen, die Kinder sind dann über ihn darüber gefallen, also lauter Sachen, da waren einfach Gefahren (unv.).“ (Interviewpartnerin G, 303-309)

Es stellt sich also nicht nur die Zusammenarbeit mit den Eltern als Herausforderung dar, sondern auch der Unterrichtsalltag mit emotional belasteten Kinder aufgrund

verschiedener Vorfälle oder Situationen zuhause macht es Lehrer/innen schwer, ihrer Arbeit professionell und geplant nachzugehen.

#### **9.6.2.5. Fehlende Unterstützung**

In solchen Situationen fühlen sich Lehrpersonen vor allem von ihren Vorgesetzten, verschiedensten Behörden und kooperierenden Institutionen alleine gelassen. Fast alle befragten Lehrerinnen gaben an, dass sie bei schwierigen Fällen und der Zusammenarbeit von Multiproblemfamilien von ihren Direktorinnen und Direktoren nicht unterstützt worden waren, weshalb sie verschiedene Situationen alleine meistern mussten, die ihre Kompetenz überschritten hätten, wie schon erwähnt wurde. Als erklärenden Grund dafür gab eine Lehrerin an, dass sie der Meinung ist, ihre Vorgesetzte wäre ebenfalls mit der Situation überfordert gewesen und hätte daher nicht sofort gehandelt:

„weil ich auch glaube, ich weiß aber nicht, ob ich das so sagen kann, dass die Direktorin damit keine Erfahrung hatte und einfach nicht gewusst hat, (leise) was man da macht. Man hätte wo anders Hilfe holen können, sich darüber informieren können, wo, hat sie aber nicht und wenn sie mir sagt, wir machen das nicht, dann mache ich das auch nicht auf eigene Faust“ (Interviewpartnerin A, 341-346).

Aber auch von der Kinder- und Jugendhilfe (Interviewpartnerin G, 376-384), den Landesschulräten (Interviewpartnerin B, 279-303) oder Kolleginnen (Interviewpartnerin F, 82-89) zeigten sich die befragten Personen enttäuscht. Sie hoben dabei folgende Schwierigkeiten hervor, dass Lehrpersonen nicht darüber informiert werden würden, wo Hilfe geholt werden könne und auch die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe nicht immer optimal verläuft, sodass sie z.B. über weitere Vorgehensweisen nicht aufgeklärt werden würden (vgl. Interviewpartnerin A, 408-414). Solche Situationen dann alleine durchzustehen, ist eine besonders emotionale Herausforderung, wie eine Lehrerin angab:

„Es ist einerseits eine irrsinnig emotionale Belastung, weil man/ als Lehrerin schaltet man sowieso nie ab, nie ganz ab. Und gerade bei solchen Familien, das nimmt man mit nach Hause. Da denkt man auch zuhause darüber nach. Man überlegt sich, was könnte ich morgen machen? Wie könnte ich das Kind noch unterstützen? Was fallen mir noch für Ideen ein? Wen könnte ich noch kontaktieren? Wie könnte ich mich noch besser einbringen, um der Familie eine Unterstützung zu sein? Also es ist eine irrsinnige emotionale Belastung. Und da ist man noch ein bisschen verloren als Lehrerin, weil mit wem sollst du darüber reden?“ (Interviewpartnerin G, 227-235)

Auch die rechtliche Grauzone, in der sich Lehrpersonen oft befinden, stellt ein Problem dar. Eine Lehrerin informierte darüber, dass Lehrer/innen rechtlich nicht genügend abgesichert sind und daher oft in ihren Handlungen unsicher sind. Sie erzählte, dass sich das Kind aufgrund der vielen Probleme zuhause im Unterricht oft aggressiv verhalten

hatte, da sie das Kind rechtlich aber nicht anfassen dürfe, hatte sie sich immer wieder die Frage gestellt, wie sie dann verhindern könne, dass dieses einem anderen Kind Schaden zufügt (vgl. Interviewpartnerin G, 259-267)?

„Im Unterricht war/ beim ersten Fall war es so, dass er am Anfang des Schuljahres ein sehr aggressives Verhalten gezeigt hat, was bis zum Sesselwerfen gegangen ist, da ist dann die Herausforderung als Lehrerin vom Rechtlichen her. Ich darf ja offiziell ein Kind gar nicht anfassen, wie soll ich ein Kind aber davon stoppen, ein anderes Kind zu verletzen? Das heißt, ich bewege mich ständig in einer rechtlichen Grauzone. Darf ich das Kind nehmen oder nicht, wenn er sich weigert oder sich auf den Boden wirft? Darf ich ihn aus der Klasse nehmen oder nicht? Also hier ist man rechtlich total verlassen, weil man überhaupt nicht weiß, wie kann ich da jetzt.“ (Interviewpartnerin G, 259-267)

Sie fügte hinzu, dass man sich aufgrund solcher Fälle zwar Unterstützung in die Klasse holen könne, bis diese aber letztlich wirklich in der Klasse ist und hilft, muss die Lehrperson viele Protokolle ausfüllen, Vorfälle dokumentieren und es gestaltet sich ein langer und anstrengender Prozess, der zum sonst aufwendigen Schulalltag noch hinzukommt (vgl. Interviewpartnerin G, 267-272).

#### **9.6.2.6. Kritik an geleisteter Arbeit**

Zum Schluss kann als weitere Herausforderung auch noch die Kritik an der Lehrperson bzw. ihrer geleisteten Arbeit angeführt werden. Eltern sind mit dem pädagogischen Konzept nicht zufrieden, greifen dieses an oder im schlimmsten Fall auch noch in dieses ein:

„Das war schulisch eine wahnsinnige Herausforderung, hinzugekommen ist, dass sie gerade in den Pausen oft auf einmal dagestanden ist und versucht hat, andere Kinder zu disziplinieren, von denen sie der Meinung war, diese Kinder würden ihr Kind mobben und ich kümmere mich nicht darum als Lehrerin. Das war auch wahnsinnig schwierig, dass da eine schulfremde Person in dem Fall, ich meine sie ist die Mutter einer meiner Schüler gewesen, aber dann auf einmal da steht und sich ins pädagogische Konzept einmischt und meint sie könne da mitdisziplinieren und mitunterrichten und das war, das war echt schwierig, das war, ja, darauf war ich nicht vorbereitet, ja.“ (Interviewpartnerin E, 146-155)

Es kommt vor, dass Eltern Lehrer/innen an ihrem Unterricht hindern, bei Elternabenden die Arbeit dieser offenkundig vor anderen Eltern kritisieren und bloßstellen oder die Vorhaben des/der Lehrers/Lehrerin nicht unterstützen (vgl. Interviewpartnerin F, 41-45). Es kann aber auch vorkommen, dass Eltern die Probleme des Kindes nicht sehen und die Schuld an den schulischen Leistungen des Kindes auf die Lehrer/innen und deren Arbeit übertragen, da sie möglicherweise selbst schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht haben:

„dieses nicht so Ernst-Nehmen von der Schule vielleicht auch. Weil vielleicht auch so Problemeleute, die vielleicht nicht so ein hohes Bildungsniveau haben, auch nicht wirklich begeistert von der Schule waren, zu der Zeit, als sie Schüler waren und dass

sie die Schule einfach auch in einem schlechten Licht stehen lassen und das auch dem Kind mitgeben, du musst ja eh nicht, und es ist ja eh egal und die Lehrerin, die kann dir eh sagen, was sie will, ich bin die Chefin und das finde ich auch ganz schwierig.“ (Interviewpartnerin B, 154-160)

Die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien kann demnach viele Herausforderungen beinhalten. Die interviewten Fälle zeigen bereits eine Vielzahl davon, wobei bestimmt noch nicht alle erfasst wurden, da es sich dabei auch immer um sehr individuelle Schwierigkeiten handelt.

Es zeigt sich, dass Lehrer/innen vielen negativen Situationen in ihrem Arbeitsalltag ausgesetzt werden, die nicht vorhersehbar und daher auch nicht planbar sind. Diese führen zu unterschiedlichen Belastungen, zu denen die Lehrerinnen ebenfalls befragt wurden und die im nächsten Unterkapitel dargestellt werden.

### **9.6.3. Belastungsfolgen der Lehrpersonen**

Die genannten besonderen Umstände einer Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien und die resultierenden Herausforderungen führen bei Lehrpersonen zu Belastungen, die sie nicht nur beruflich, sondern auch privat begleiten.

#### **9.6.3.1. Schuldgefühle**

Zwei der befragten Lehrerinnen berichteten, dass sie nach wie vor Schuldgefühle der Familie, vor allem aber den Kindern gegenüber hegen. In beiden Fällen wurde die Familie von den Lehrerinnen der Kinder- und Jugendhilfe gemeldet, weshalb sie nicht mit dem Gefühl zurechtgekommen waren, dass das Kind aufgrund ihres Handelns von der Familie getrennt worden war (vgl. Interviewpartnerin A, 189-197; Interviewpartnerin B, 173-181). Eine der beiden Lehrerinnen erzählte sogar, dass sie aufgrund psychischer Probleme eine Therapie gemacht hatte, in der auch diese Schuldgefühle aufgearbeitet worden waren, da sie es alleine nicht geschafft hatte:

„Also für mich war das halt sehr schwierig, als ich ihn hergeben habe müssen, weil er eben auch abgeholt wurde, um in die WG gebracht zu werden oder auch ins Erstaufnahmezentrum, oder keine Ahnung, nennt man das nur bei den Flüchtlingen so, ich weiß es nicht (lacht). Und ja, da war das einfach für mich, wie wenn mir mein Kind weggerissen worden wär, das war auch sehr schwierig, das wurde dann auch im Nachhinein, weil es mir dann körper/ gesundheitlich nicht gut gegangen ist, auch in einer Therapie aufgearbeitet das ganze Thema, das hat mich halt wirklich auch sehr belastet.“ (Interviewpartnerin B, 173-181)

Zudem berichtete die Lehrerin auch, dass sie ein schlechtes Gewissen gegenüber dem Kind hatte, weil sie ihm versprochen hatte, sie würde ihn in der Wohngemeinschaft besuchen, es aber bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht eingehalten hat (vgl. Interviewpartnerin B, 181-185).

Interviewpartnerin A ist selbst Mutter und schilderte, dass sie sich ständig in die Mutter des Kindes hineinversetzt hatte und daran gedacht hatte, wie es für sie wäre, wenn aufgrund der Aussage einer Lehrerin ihr eines ihrer Kinder weggenommen werden würde. Sie beschrieb, dass es ihr an diesem Tag, an dem das Kind von der Schule in das Kriseninterventionszentrum gekommen war, furchtbar ergangen sei, weil sie sich in diesem Moment nicht als eine helfende Person gefühlt hatte, sondern als die Person, die einer Mutter ihr Kind wegnimmt:

„Und (...) für mich war das furchtbar. Also ich erzähl jetzt über mich, mir ist es furchtbar gegangen an diesem Tag, also es war einfach, jetzt abgesehen davon, dass ich seine Lehrerin bin, wenn ich mir als Mama vorstelle, dass mir mein Kind weggenommen wird, also für mich würde die Welt zusammenbrechen. Ich glaube ich hätte alles an diesem Tag gemacht, um das Kind dort rauszuholen, also furchtbar. Für mich war aber ich die Person, die das Kind von der Familie getrennt hat. Ich habe mich so schuldig gefühlt“ (Interviewpartnerin A, 189-195).

Situationen einer Kindeswohlgefährdung und die Meldung einer solchen, weil Verdacht besteht, sind für Lehrer/innen nicht einfach zu bewältigen. Auch wenn sie rechtlich dazu verpflichtet sind und wissen, richtig gehandelt zu haben, ist es für sie dennoch schwierig, mit dem Umstand umzugehen, dass sie für die Trennung einer Familie verantwortlich sind. Es ist eine große Belastung, die den Lehrpersonen hier auferlegt wird und die mitunter all ihre Lebensbereiche beeinflussen kann. In schwierigen Fällen gar insofern, dass, wie Interviewpartnerin B berichtete, aufgrund daraus resultierender psychischer Krankheiten sogar Therapien notwendig sind.

### **9.6.3.2. Angstzustände**

Die Zusammenarbeit führte laut den Interviews bei einigen Lehrpersonen aber auch zu Angstzuständen. Sie fürchteten sich vor schreienden oder gewalttätigen Eltern, dass diese in den Unterricht platzen würden oder unangekündigt auftauchen könnten, wie es auch Interviewpartnerin E berichtete. Eine Mutter hatte ihre Wut wegen der Situation zuhause immer wieder an der Lehrerin ausgelassen und teilweise auch der Lehrerin die Schuld dafür gegeben. Interviewpartnerin E schilderte, dass sie immer wieder im Hinterkopf hatte, dass diese Mutter jederzeit wieder auftauchen könnte: „ständig die Sorge, wann steht sie wieder da, was lässt sie sich jetzt einfallen?“ (Interviewpartnerin E, 168-169)

Interviewpartnerin B sprach von einer ähnlichen Situation und dass sie aufgrund der Angst vor einem Vater diesem immer wieder versucht hatte aus dem Weg zu gehen:

„Also wie gesagt, ich habe halt dann wirklich schon Angst vor dem Vater gehabt, also wenn ich schon ein quietschendes Auto gehört habe, das zur Schule hingefahren ist, habe ich (gewusst?), das ist er und habe geschaut, dass ich ja nicht hinunter zur Tür gehe und ihm begegne“ (vgl. Interviewpartnerin B, 168-171).

Die Lehrerin erzählte gar, wie sie sich abends zuhause ausgemalt hatte, was sie machen würde, wenn der Vater nun zuhause bei ihr auftauchen würde, da er gewusst hatte, wo sie wohnt. Sie beschrieb, welche Pläne sie sich dann ausgedacht hatte, um so vor dem Vater flüchten zu können:

„das Einzige, dass ich noch weiß, dass um halb 9 irgendwann am Abend, dann irgendwer bei mir angeklopft hat, ich habe aber keinen Besuch mehr erwartet und ich habe mich so stark gefürchtet und habe mir dann nur einen Notfallplan im Kopf ausgedacht“ (Interviewpartnerin B, 211-214).

Dass Lehrer/innen solchen Situationen ausgesetzt werden und sich auch im privaten Umfeld schulischen Problemen stellen müssen, zählt nicht unbedingt zu der Vorstellung des Berufsalltags einer Lehrperson. Dennoch zeigt sich anhand der Befragung, dass die Probleme auch mit nach Hause genommen werden und auch dort belastend sind. Interviewpartnerin E meinte im Laufe des Interviews, dass man als Studierende schon darauf vorbereitet werden würde und damit rechnet, dass Elternarbeit unter anderem auch schwierig werden kann. Aber mit der Konfrontation solcher Angstzustände aufgrund der Zusammenarbeit mit Familien, rechnet wohl kaum ein/e angehende/r Lehrer/in (vgl. Interviewpartnerin E, 319-322). Angstzustände, wie die geschilderten, können zu einem täglichen Begleiter werden. Sie haben Einfluss auf das Privatleben einer Lehrperson, können dieses einschränken und sollten daher nicht unterschätzt werden.

### **9.6.3.3. Verschmelzung von Arbeit und Privatleben**

Die Verschmelzung von Arbeit und Privatleben stellt für die Lehrerinnen ebenfalls eine Belastung dar. Befragte Lehrerinnen gaben an, dass es schwierig ist, in ihrer Freizeit abzuschalten. Lehrer/innen nehmen die Probleme mit nach Hause und in ihren privaten Alltag. Viele schulische Schwierigkeiten werden mit Familienangehörigen oder Freunden besprochen und immer wieder aufgearbeitet (vgl. Interviewpartnerin A, 320-323; Interviewpartnerin C, 109-111; Interviewpartnerin D, 105-108; Interviewpartnerin E, 155-164). Zudem investieren Lehrer/innen viel Freizeit in schulische Angelegenheiten und viele ihrer Gespräche handeln davon: „das hat einen dann dauernd begleitet, auch bei Gesprächen mit Freunden, mit der Familie, es hat halt viel Zeit in Anspruch genommen, das war ständig im Kopf natürlich.“ (Interviewpartnerin C, 109-111)

Schwierig ist es auch dann, wenn es das private Handeln zuhause als Mutter beeinflusst, wie es Interviewpartnerin A berichtete:

„Ja, ich zuhause als Mama war dann auch oft, das nimmt man einfach mit nach Hause, das kannst du nicht da in der Schule lassen und einfach gehen. Ja, beschäftigt, rund um die Uhr im Kopf und auch im Magen“ (Interviewpartnerin A, 320-323).

Sie sprach zwar nicht aus, inwiefern es ihr Handeln als Mutter beeinflusst hatte, aber an mehreren Stellen während des Interviews wird deutlich, dass sie schwierige Situationen mit einer Familie immer auch aus Sicht als Mutter reflektiert hatte (vgl. Interviewpartnerin A, 191-192) und in manchen Situationen vermutlich nicht objektiv und sachlich hätte bleiben können.

Ebenso berichtete Interviewpartnerin E, dass für sie eine Grenze überschritten worden war, als eine Mutter auch ihr ungeborenes Kind angriffen hatte, da sie zu diesem Zeitpunkt schwanger gewesen war:

„Privat bin ich ein Mensch, ich kann eigentlich schulisch und privat ganz gut trennen, das ist mir sogar bei der Familie geglückt, bis zu dem Zeitpunkt, als ich schwanger war, schwanger wurde, es dann auch schon offensichtlich war, die Kinder das wussten und die Mutter dann begonnen hat, mein ungeborenes Kind mit in die Streitgespräche zu bringen. Also sie hat mir dann gewünscht, dass es meinem Kind auch einmal so schlecht geht, wie es ihrem gerade bei mir als Lehrerin geht und das hat mich dann privat mitgenommen, weil ich mir gedacht habe, also mein ungeborenes Kind muss da wirklich nicht mithineingezogen werden, das geht dann zu weit und ja, das hat mich privat dann doch sehr mitgenommen.“ (Interviewpartnerin E, 155-164)

Privates und Berufliches zu trennen, scheint also nicht einfach und Probleme, die in der Schule geschehen, verfolgen Lehrer/innen auch privat. Schwierig wird es vor allem dort, wenn die schulischen Probleme tatsächlich in das Privatleben eingreifen, wie es auch Interviewpartnerin E schilderte. Auffällig ist aber vor allem, dass großer Redebedarf über bestimmte Vorkommnisse herrscht, um gewisse Situationen aufarbeiten zu können, wie es sehr viele Interviewpartnerinnen angaben.

#### **9.6.3.4. Überforderung**

Laut Aussagen der interviewten Lehrerinnen ist es außerdem nicht einfach mit der Überforderung umzugehen. Eine Lehrerin erzählte davon, dass sie nicht auf die Situation in ihrer Klasse vorbereitet gewesen war, auch gar nie daran gedacht hätte, dass so ein Fall eintreten könnte, nämlich dass sie ein schwer krankes Kind unterrichten würde. Sie beschrieb, wie sehr sie das gerade in ihrer beruflichen Anfangsphase belastet hatte und damit auch nur schwer zurechtgekommen war:

„Ja. Es war persönlich berührend, das heißt, ich/ mir hat dieses Kind sehr leid getan, der körperliche Zustand, ich war überhaupt nicht vorbereitet, warum ein krankes/ also

ich war nicht vorbereitet, dass ich ein krankes Kind in der Klasse habe, dass das Kind so schwer krank ist und ich wusste/ jeden Tag habe ich eigentlich Sorge gehabt. Muss er aufs Klo, wird er den Tag stehen können, wird er durchhalten, was braucht er, einfach weil ich damit nicht alleine zurechtkam oder schlecht zurechtgekommen bin.“ (Interviewpartnerin F, 164-170)

Wieder eine andere Befragte berichtete, dass sie wegen Überforderung viele Nächte wach gewesen war und geweint hatte. Sie erzählte, dass sie nicht mehr gewusst hatte, was sie noch tun sollte, um zu einem aggressiven Schüler durchdringen zu können. Die Lehrperson fühlte sich belastet und alleine gelassen mit ihren Problemen:

„Vor allem im ersten Fall, bei dem Buben, wo das meine erste Klasse war, das war ganz, ganz schwierig, also dann gab es Nächte, wo ich halt nur mehr geweint habe, weil ich nicht mehr gewusst habe, was soll ich tun? Er war irrsinnig lieb, ich mochte das Kind total gerne, er ist total sensibel, das hat man gemerkt, eine interessante Persönlichkeit und du hast keine Chance zu diesem Kind durchzudringen. Das war emotional ganz, ganz schwierig.“ (Interviewpartnerin G, 237-242)

Lehrer/innen fühlen sich oft überfordert mit Situationen, die ihnen zugemutet werden und worauf sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet werden (vgl. Interviewpartnerin C, 203-204). Sie werden Situationen ausgesetzt, die nicht ihrer Vorstellung eines Berufsalltags einer Lehrperson entsprechen und fühlen sich zudem alleine gelassen, da ihnen relativ wenig bzw. schwer Unterstützung zukommt. Meist sind Unterstützungsangebote mit einem langen Prozess an Bürokratie verbunden, sodass, bis endlich Hilfe eintrifft, schon sehr viel Zeit verstrichen ist (vgl. Interviewpartnerin G, 267-272). Solche Situationen zu bewältigen, bedarf viel Ausdauer und auch Engagement, führen aber gleichzeitig schnell zu Überforderung und haben Auswirkungen auf den körperlichen und psychischen Zustand einer Lehrkraft.

#### **9.6.3.5. Negative Auswirkungen auf den Unterricht**

Es stellte sich aufgrund der Interviews auch heraus, dass die Umstände zuhause, die Herausforderung emotional belastete Kinder zu unterrichten und das oft schwierige Verhältnis zu den Eltern der Schüler/innen auch negative Auswirkungen auf den Unterricht hat. Nicht entsprechend den Unterricht halten zu können oder ständig Angst vor Zwischenfällen zu haben, ist für ein professionelles Handeln hinderlich, da man nicht voll und ganz auf seine Tätigkeit konzentriert ist. Die befragten Lehrerinnen nannten einige Faktoren, die aufgrund der Zusammenarbeit in den Unterricht miteinfließen und die belastend sein können. So waren zwei der befragten Lehrerinnen um die anderen Schüler/innen in der Klasse besorgt, da diese auch die schwierigen Situationen sowie „eine Sonderbehandlung“ (Interviewpartnerin A, 319) bestimmter Schüler/innen mitbekommen hatten (vgl. Interviewpartnerin A, 317-320). Zudem wirken sich bestimmte Vorfälle auch auf die Lehrer/innenrolle aus, die aufgrund mangelnder Konzentration

möglicherweise nicht mehr genau so gut ausgeführt wird (vgl. Interviewpartnerin E, 169-172) oder sich durch Reizbarkeit zeigt:

„Also da ist es mir dann schon passiert, dass ich lauter geworden bin und mir in dem Moment aber natürlich gedacht habe, sei nicht so blöd, lass dich da nicht so in die Ecke drängen.“ (Interviewpartnerin G, 343-345)

Belastete Lehrer/innen, deren Gedanken um Probleme kreisen, können ihren Schüler/innen und dem Unterricht nicht entsprechende Aufmerksamkeit schenken und handeln zudem nicht professionell, weshalb sie einem guten Unterricht nicht mehr nachkommen können.

Die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien kann unterschiedliche Belastungen hervorrufen, mit denen Lehrer/innen nicht nur in der Schule, sondern auch privat konfrontiert werden. Sie haben verschiedene Auswirkungen, können aber auch je nach Belastbarkeit stark in die Psyche eingreifen, sodass möglicherweise sogar eine Therapie notwendig ist, wie Interviewpartnerin B (179-180) berichtete. Es zeigte sich bei der Befragung, dass die Herausforderungen einer Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien bei allen Lehrerinnen mehr oder weniger stark zu einer Belastung geführt hatten. Solche Situationen dürfen daher nicht unterschätzt werden und es sollte im Sinne der Professionalisierung Hilfe von Landes- oder Stadtschulräten hinsichtlich des Umganges mit diesen angeboten werden. Wie schon erwähnt, berichtete Interviewpartnerin B (297-301) aber davon, dass vom Landesschulrat bzgl. Supervision keine Unterstützung angeboten wird, weshalb sie sich selbst eine Therapie bezahlt hatte. Supervisionen können von Lehrer/innen privat bezahlt oder im Zuge einer Fortbildung besucht werden, bei der aber vielleicht nicht alle Fälle detailliert durchgenommen werden können (Interviewpartnerin E, 300-302) oder kein Platz mehr frei ist.

#### **9.6.4. Umgang mit Belastungen**

Um mit Belastungen umgehen zu können, bildet jede/r für sich eigene Strategien. Innerhalb dieser Forschung berichteten die befragten Lehrerinnen ebenfalls von ihren, die sie im Laufe der Zeit entwickelt hatten, um schulische Belastungen bewältigen zu können und mit schwierigen Situationen fertig zu werden.

#### **9.6.4.1. Austausch**

Als häufigste Strategie wurde dabei vor allem der Austausch mit anderen Kolleginnen, aber auch der Familie oder Freunden genannt. Für die interviewten Personen war es wichtig, dass sie über die Geschehnisse und Probleme in der Schule mit jemandem reden konnten, auch wenn diese Person nicht aus dem schulischen Bereich stammte (vgl. Interviewpartnerin A, 306-312; Interviewpartnerin C, 117-123; Interviewpartnerin D, 114-116; Interviewpartnerin F, 186-188).

„Ja weiß ich nicht, ob das eine gute Strategie war oder nicht, ob es nicht besser gewesen wäre, wenn ich das in der Schule lasse, diese Probleme und dann nicht wieder am Wochenende oder beim Treffen mit Freunden diskutiere und wieder rede, aber ja es hat mir geholfen, dass ich das berede und bespreche mit Kollegen und Kolleginnen und Freunden. Das war meine Strategie und mir ist es damit auch gut gegangen, es hätte natürlich auch bessere Variationen gegeben oder ja.“  
(Interviewpartnerin C, 117-123)

Zwei der Interviewpartnerinnen berichteten davon, dass es ihnen gut getan hatte, den Fall so zu bearbeiten, aber auch, dass sie nicht wüssten, ob das als gute Strategie zähle (vgl. Interviewpartnerin A, 306-312; Interviewpartnerin C, 117-123). Ihre Unsicherheit könnte daher kommen, da sie zwar jemanden hatten, der ihnen bei ihren Problemen zuhörte, aber niemanden, der ihnen weiterhelfen konnte, da es sich vorwiegend um Personen aus ihrem privaten Umfeld und nicht um professionelles, geschultes Personal, wie es z.B. bei einer Supervision der Fall ist, handelte.

Festzuhalten ist, dass für die befragten Personen der Austausch mit jemandem wichtig war. Alleine, dass jemand zugehört hatte, half den betroffenen Lehrerinnen bereits. Das Reden über die eigenen Probleme kann also, ohne dass für diese Lösungen angeboten werden, schon dabei helfen, damit umzugehen. Sich schwierigen Situationen zu stellen und diese anschließend zu reflektieren, kann hilfreich sein. Vor allem ein Austausch mit Personen, denen Ähnliches widerfahren ist oder die bereits von ähnlichen Vorfällen gehört haben, machen Situationen erträglicher und Personen fühlen sich durch ein Gespräch sicherer.

#### **9.6.4.2. Einholen fachlicher Meinung**

Interviewpartnerin G berichtete davon, dass ihr damals die Teilnahme an einer Supervision gut geholfen hatte, mit der Situation umgehen zu können. Ihre Supervisorin konnte mit Hilfe unterschiedlicher Vergleiche, die sie aufgrund ihrer Erfahrungswerte als Supervisorin anstellen konnte, der Lehrerin helfen und Mut zusprechen:

„sie hat mir dann schon einfach bisschen Mut zugesprochen. Das hat damals schon geholfen, weil man hat dann als Lehrerin in solch einer Situation einfach das Gefühl,

man versagt als Lehrerin, ja. Man hat keine Chance irgendwie etwas zu machen. Da war sie schon eine Unterstützung, weil sie hat gesagt, nein, das machst du schon ganz richtig, vor allem sie hat dann ein paar Vergleiche, wo sie gesagt hat, schau die machen das so und so und da bin ich schon auf dem richtigen Weg. Also einfach dieses/ diese positive Unterstützung, das war schon gut.“ (Interviewpartnerin G, 416-423)

Sie erzählte, wie wichtig es war, dass ihr Mut zugesprochen worden war und Vergleiche mit anderen Fällen angestellt worden waren. Das wiederum zeigt die Notwendigkeit eines geschulten, professionellen Fachpersonals, dass Lehrer/innen in solchen Situationen benötigen, um an den Belastungen arbeiten zu können. Zudem sprach Interviewpartnerin G davon, dass ihr das Reden mit der Supervisorin geholfen hatte, wohingegen die Fälle A (309-312) und C (117-123) nicht sicher waren, ob das Reden mit Freunden und Familie eine gute Strategie gewesen sei. Interviewpartnerin A meinte, dass der Austausch mit Familie und Freunden zwar im Moment geholfen hatte, aber für zukünftige Vorfälle nichts gebracht hätte (vgl. Interviewpartnerin A, 309-312), weshalb angenommen werden kann, dass Supervisionen hierfür besser geeignet wären.

Interviewpartnerin F gab zudem an, dass sie sich zusätzlich zum Reden mit Familienmitgliedern auch fachliche Meinung aufgrund der Krankheit eines Schülers eingeholt hatte, um Sachwissen zu haben:

„Ich habe das alles aus Eigeninitiative zuhause abgeholt, von Ehemann, bis sogar medizinischen Familienmitglieder, die mir einfach helfen konnten, dass ich ein Sachwissen habe.“ (Interviewpartnerin F, 194-196)

Interviewpartnerin E berichtete außerdem ebenfalls sich Sachwissen angeeignet zu haben, indem sie sich Bücher gekauft hatte, meinte aber, dass dies nicht viel gebracht hätte:

„Ich habe mir dann schon/ genau, das ist vielleicht auch eine Strategie, die ich mir gesucht habe, die aber nicht wirklich gefruchtet hat. Ich habe mir dann sogar Bücher gekauft. Ein Buchtitel war „Lehrer-Schüler-Konferenz“ z.B. oder der Buchtitel war „Warum machst du das“, wo es wirklich um schwierige Schüler geht, weil ich versucht habe mir anzulesen, wie, wie kann ich mit diesen Situationen umgehen. Ja. Aber oft war mein Kopf dann schon so voll, dass ich da gar nicht mehr aufnahmefähig war, da mir selbst etwas beizubringen, ja.“ (Interviewpartnerin E, 258-265)

Die Interviews zeigten, dass es wichtig ist, dass Lehrer/innen für ihre schulischen Probleme konkrete Lösungen erhalten, weshalb das Einholen fachlicher Meinung über Supervisionen oder Fachmänner und -frauen für sie hilfreicher erscheint, als sich einfach mit jemanden auszutauschen, der solche Lösungen aufgrund mangelnder Erfahrung nicht anbieten könne.

### **9.6.4.3. Freizeitangebote als Ausgleich**

Als weitere Strategie, um zur Ruhe zu kommen, gab Interviewpartnerin E als einzige Lehrerin an, dass sie zudem Yoga gemacht hatte und mit einer Tasse Tee immer wieder versucht hatte, sich zuhause zu entspannen und die Probleme der Schule auch in der Schule zu lassen:

„ich habe mir dann privat Gutes getan (lacht), ich habe mir dann einfach eine Yogastunde gegönnt, ich habe geschaut, dass ich zur Ruhe komme, dass ich einen guten Tee trinke, einfach auch privat geschaut, dass es mir da gut geht. Weil ich sage, wenn es mir privat gut geht, kann es mir auch in der Schule besser gehen.“  
(Interviewpartnerin E, 214-219)

Eine weitere Strategie könnte somit auch sein, dass Lehrer/innen versuchen, sich in schwierigen beruflichen Phasen privat abzulenken und sich Dingen widmen, die ihnen gut tun bzw. die sie gerne machen, wie Sport, kreativ sein, etc. Dadurch kann Abstand gewonnen werden, sodass schulische Belastungen nicht das Leben dominieren bzw. zu sehr in andere Lebensbereiche übergreifen.

### **9.6.5. Unterstützende Angebote**

Es sind nicht viele Unterstützungen, von denen die befragten Lehrerinnen berichteten, dennoch konnten einige aus den Interviews herausgefiltert werden.

#### **9.6.5.1. Unterstützung durch Kolleg/innen**

Kolleg/innen wurden häufig als wichtige Unterstützung genannt. Diese kennen meist die Schüler/innen und oft auch deren Familien, sodass sich über diese im Lehrer/innenzimmer ausgetauscht werden kann, was die befragten Lehrerinnen als hilfreich schilderten. Interviewpartnerin E erzählte darüber hinaus, dass ihre Kolleginnen sie auch hinsichtlich des Unterrichtes unterstützt hatten, sodass diese nach einer schwierigen Situation mit einer Mutter, sogar bereit gewesen waren, für sie die nächsten Minuten in ihrer Klasse zu unterrichten, wenn die Kolleginnen Freistunde hatten, damit sie wieder zur Ruhe kommen könne:

„Was sie angeboten haben und wir dann manchmal auch gemacht haben, ist, dass wir Stunden getauscht haben. Wenn wieder so eine Situation war, dass die Mutter herumgebrüllt hat und eine andere Kollegin/ und ich war relativ fertig danach, also einfach ja überfordert und hatte das Gefühl, ich kann jetzt gerade nicht in die Klasse gehen und eine ordentliche Mathematikstunde halten, dass eine Kollegin, die eine Freistunde hatte, gesagt hat: „Ich gehe jetzt zwanzig Minuten hinein und wenn es dir besser geht, kommst du halt wieder.“ Das war eine Unterstützung, die dann oft doch

sehr hilfreich war, einfach zehn Minuten durchatmen, verschlaufen, Tasse Tee trinken und gestärkt in die Klasse zurückgehen.“ (Interviewpartnerin E, 272-281)

Hierzu muss aber auch festgehalten werden, dass dies stark auf den Zusammenhalt des Kollegiums ankommt, da nicht alle befragten Lehrerinnen positive Erfahrungen mit ihren Kolleg/innen machten (vgl. Interviewpartnerin F, 82-86; 200-204).

Auch Beratungslehrer/innen und Psychagog/innen<sup>12</sup>, die an der Schule tätig sind, wurden von den Interviewpartnerinnen als unterstützend empfunden, da diese mit schwierigen Fällen vertraut sind und auch immer wieder um Rat gefragt werden konnten, wie mit solchen Situationen umzugehen ist: „Also es war das einmal super, dass der Beratungslehrer da gewesen ist, weil der mit mir auch gesprochen hat“ (Interviewpartnerin B, 208-209).

Wieder andere befragte Personen gaben aber an, dass sie an der Schule weder Beratungslehrer/innen noch Psychagog/innen hätten, sodass diese Art von Unterstützung für sie ausblieb (vgl. Interviewpartnerin F, 296-299). Es handelte sich dabei um Lehrerinnen, die an Privatschulen unterrichten, in denen eine Zulassung für Beratungslehrer/innen oder Psychagog/-innen nicht verpflichtend ist.

Generell scheint das Arbeiten in einem positiven Arbeitsumfeld mit einem zusammenhaltenden Team aber sehr wichtig, um mit den Belastungen im Schulalltag umgehen zu können. Das könnte damit zusammenhängen und als hilfreich empfunden werden, weil Lehrer/innen in schwierigen Situationen das Gefühl haben, nicht alleine zu sein und auf Hilfe vertrauen können.

#### **9.6.5.2. (Freiwillige) Inanspruchnahme von Supervision**

Einige der interviewten Lehrerinnen erzählten auch von Supervisionen im Rahmen von Fortbildungen, die sie während einer schwierigen Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien unterstützt hätten. Interviewpartnerin B schilderte, dass sie, als es mit einer Familie schwierig geworden war, zufällig an einer Supervision teilgenommen hatte, bei der sie über den Fall reden hatte können:

„ich war da bei einer Fortbildung in dieser Zeit, zufällig eigentlich angemeldet, das war eine Supervision, eine Gruppensupervisionsfortbildung und da habe ich halt auch die ganze Geschichte schildern können und da wurde mir halt auch gesagt, wie es mir besser geht, wenn ich das tue, das tue“ (Interviewpartnerin B, 218-222).

---

<sup>12</sup> Die Gruppe der Psychagog/innen etablierte sich nach Absprache von Teilnehmer/innen einer tiefenpsychologisch orientierten Fallbesprechungsgruppe mit dem Wiener Stadtschulrat. Seit 1976 ist der Begriff Psychagogik im Wiener Schulsystem verankert und bezeichnet das Aufgabengebiet von Lehrer/innen, die über eine tiefenpsychologisch orientierte Weiterbildung verfügen. Diese qualifiziert sie im Schulkontext zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen und deren Umfeld (vgl. Datler, Tomandl 2015, S. 77).

Ihr wurden dadurch Wege angeboten, wie sie mit der Situation umgehen könne, die sie damals als sehr hilfreich empfunden hatte.

Ebenso informierten auch Interviewpartnerin E und Interviewpartnerin G während des Interviews von einer Teilnahme an einer Supervision und Interviewpartnerin G berichtete, dass sie auf Empfehlung der Inspektorin teilnehmen hatte müssen und anfangs eher skeptisch gewesen war, ihr dann die Supervisorin aber Mut zugesprochen hatte:

„Am Anfang war ich sehr skeptisch, aber wir haben dann natürlich auch oft über diesen Fall gesprochen und sie hat mir dann schon einfach bisschen Mut zugesprochen.“ (Interviewpartnerin G, 415-417)

Diese Supervisionen im Rahmen von Fortbildungen wurden von den Lehrerinnen selbst aus dem Fortbildungskatalog entnommen oder von Dritten empfohlen. Da es sich bei den genannten Supervisionen aber immer um Fortbildungen mit unbekanntem Teilnehmern/Teilnehmerinnen handelte, muss auch festgehalten werden, dass nicht immer genügend Platz oder Zeit für die Probleme der Lehrer/innen bei diesen Gruppensupervisionen waren. Interviewpartnerin E berichtete, dass sie von einer Supervision im Rahmen einer Fortbildung nur durch eine Kollegin erfahren hätte und diese nirgends ausgeschrieben gewesen wäre:

„Und auch auf die Supervision bin ich nur von einer Kollegin hingewiesen worden, auf die bin ich gar nicht selbst gekommen und die hat mich dann privat angemeldet dazu, ich habe dann schon über ph-online eine Bestätigungsemail oder so bekommen, aber die Anmeldung ist nur über Freundschaften gelaufen, weil da kennt jemand wen, der kennt wen, der kennt den Therapeuten und dadurch bin ich auch hineingekommen, also das habe ich auch nicht so im offiziellen Fortbildungsangebot entdeckt“ (Interviewpartnerin E, 359-366).

Anhand der Aussagen der befragten Lehrerinnen kann festgehalten werden, dass Supervisionen als sehr hilfreich und unterstützend empfunden werden, das Angebot aber noch ausreifen und erweitert werden sollte.

### **9.6.5.3. (Freiwillige) Teilnahme an Fortbildungen zu bestimmten Themen**

Fortbildungen zu gewissen Themen, wie z.B. für Berufseinsteiger oder eine Fortbildung zu verhaltensauffälligen Kindern erwiesen sich laut Interviewpartnerin G (398-400; 476-482) als hilfreich. Sie betonte aber nochmals, dass sie Unterstützung benötigte und deshalb auch danach suchte. Die Lehrerin besuchte auch eine Schulung zu Autismus, weil sie in der Klasse ein autistisches Kind zu unterrichten hatte und sich dazu Wissen aneignen bzw. Ideen für den Umgang im Unterricht erhalten wollte. Die Lehrerin berichtete, dass sie dadurch gelernt hätte, wie sie etwas von dem Kind erfahren könnte,

was dieses so aber nicht einfach erzählen möchte. Ihr wurden in der Fortbildung Übungen vorgestellt, die in Richtung Theaterpädagogik und dramatisches Spiel gehen, die sie als sehr hilfreich empfunden hatte (vgl. Interviewpartnerin G, 476-482).

Grundsätzlich kann aus dem Gesagten von Interviewpartnerin G entnommen werden, dass sich Fortbildungen durchaus auch in Fällen mit Multiproblemfamilien als hilfreich erweisen können, da diese Möglichkeiten bieten, aus denen für sich passende umgesetzt werden können.

Während der Interviews zeigte sich, dass die Lehrerinnen nicht viele unterstützende Angebote erhalten hatten und einige auch nicht für alle Lehrer/innen, die diese brauchen würden, zugänglich sind. So ist es nicht zwangsläufig der Fall, dass jede Lehrkraft in einem helfenden und unterstützenden Team arbeitet oder einen Platz in einer Fortbildung für Supervision bekommt. Der Aussage von Interviewpartnerin E (359-366) zufolge, werden auch nicht alle Lehrer/innen über ein solches Angebot informiert, was die Frage auftauchen lässt, wer dazu privilegiert ist, daran teilzunehmen und daher darüber in Kenntnis gesetzt wird?

Die interviewten Personen berichteten ebenfalls darüber, dass sie auch von den Direktorinnen recht wenig Hilfe angeboten bekommen hatten. Zudem ist die Inanspruchnahme von Supervision nicht verpflichtend und wird laut Interviewpartnerin B (279-303) von den Landes- oder Stadtschulräten zu wenig ernst genommen bzw. nicht angeboten. Dass eine Lehrerin (vgl. Interviewpartnerin A, 425) nicht weiß, was Supervision ist, lässt vermuten, dass Lehrer/innen auch während ihrer Ausbildung nicht erfahren, wo sie sich Hilfe holen könnten, wie sie z.B. auch von der PH Wien im Rahmen von Fortbildungen (vgl. Homepage der PH Wien: Supervision und Schule) und der Universität Wien für Junglehrer/innen angeboten wird (vgl. Homepage der Universität Wien).

Generell kann festgehalten werden, dass das Angebot für die Inanspruchnahme von Supervision für Lehrkräfte zwar besteht, dieses aber noch ausgebaut und die Lehrer/innen besser dazu aufgeklärt werden sollten.

Es konnte zudem festgestellt werden, dass Lehrer/innen an Privatschulen in Wien für ihre Schüler/innen mit emotionalen und sozialen Problemen nicht von Beratungslehrer/innen oder Psychagog/innen und derem fachgerechten Handeln profitieren dürfen.

Dies lässt darauf schließen, dass diverse genannte herausfordernde Umstände des Berufsalltages eines/einer Lehrers/Lehrerin nicht als Belastungen gesehen werden. Die hohe Burnoutrate<sup>13</sup> könnte aber gerade darauf zurückgeführt werden, dass Lehrer/innen

---

<sup>13</sup> Siehe dazu auch Kapitel 1.

und ihre psychischen und physischen Probleme, ausgelöst durch einen gewöhnlichen Arbeitsalltag, nicht ernst genommen werden.

#### **9.6.6. Professionalisierung**

Mithilfe der Fragestellung, die dieser Forschung zugrunde liegt, soll auch herausgefunden werden, inwiefern Lehrer/innen auf eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien während ihrer Ausbildung vorbereitet werden und auch, ob es diesbezüglich ein Fortbildungsangebot gibt und wie dieses genutzt wird. Unter der Hauptkategorie Professionalisierung konnten drei Subkategorien aus dem Interviewmaterial entnommen werden, die nun im Folgenden näher erläutert werden.

##### **9.6.6.1. Vorbereitung auf die Zusammenarbeit während der Ausbildung**

Die Forschung richtet unter anderem auch ein Augenmerk auf die Professionalisierung der Lehrer/innen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien. Dazu wurden die befragten Lehrerinnen auch zu ihrer Ausbildung interviewt und es wurde nachgeforscht, inwiefern sie in ihrer Grundausbildung zur Lehrerin an der PH darauf vorbereitet wurden. Alle interviewten Lehrerinnen gaben an, dass sie für den Umgang und die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien nicht ausgebildet wurden. Einige der Lehrerinnen unterstrichen dies noch mit der Aussage, dass sie bis zum Tag des Interviews auch noch nichts von dem Begriff Multiproblemfamilie gehört hätten (vgl. Interviewpartnerin B, 309-314; Interviewpartnerin E, 317-322). Sie betonten aber auch, dass selbst Elternarbeit, was laut Interviewpartnerin A, generell eine der belastendsten Komponenten in ihrem Job ist, kaum an der PH durchgenommen wurde:

„Sehr wenig, also sehr wenig. Also der Hauptpunkt meines Studiums war über Seminare Reflexionen zu schreiben und Projektarbeiten zusammenstellen, aber was die Elternarbeit angeht, was für mich eines der belastendsten Dinge hier in diesem Job ist, darüber ganz wenig, ganz wenig, ja.“ (Interviewpartnerin A, 492-495)

Dem stimmten auch weitere Lehrerinnen zu und gaben an, dass bereits zu Elternarbeit sehr wenig durchgenommen worden war und das Themengebiet Multiproblemfamilien überhaupt nicht in Vorlesungen oder Seminaren gefallen war (vgl. Interviewpartnerin C, 203-206; Interviewpartnerin F, 249-250; Interviewpartnerin G, 436). Sie berichteten, dass sie nur insofern informiert worden waren, dass sich Elternarbeit durchaus schwierig gestalten könne und es deshalb auch wichtig sei, keine Gespräche zwischen Tür und

Angel zu führen, sondern Termine dafür zu vereinbaren (vgl. Interviewpartnerin D, 184-186; Interviewpartnerin E, 317-322). Sie erzählten zudem, dass sie als Studentin nichts darüber erfahren hatten, was bei einer Zusammenarbeit überhaupt alles möglich wäre, wie diese ablaufen könnte oder wie sie es im Moment tut (vgl. Interviewpartnerin D, 190-193). Auch nicht wohin sich Lehrer/innen wenden könnten, wenn es eben zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien kommt, damit man diesen auch helfen könne, wie man gewisse Protokolle ausfülle, dass man überhaupt Protokolle führen müsse, all diese Dinge, „das ganze drum herum (lacht) ist alles learning by doing gewesen.“ (Interviewpartnerin D, 193-194)

Interviewpartnerin F erwähnte, dass dieses Problem möglicherweise auch im Zusammenhang mit den Interessen der Studierenden stünde. Sie meinte, dass man sich als Student/in möglicherweise zu wenig dafür interessiere, weil dies vom Berufsalltag zu weit weg sei und Student/innen daher diese Wahlfächer auch gar nicht wählen, es aber für die Praxis dennoch sehr wichtig wäre (vgl. Interviewpartnerin F, 315-320). Interviewpartnerin G meinte ebenfalls, es hätte während ihres Studiums ein Seminar zu Elternarbeit gegeben, dabei handelte sich aber um ein Wahlfach, in das man sich freiwillig eintragen konnte. Sie beschrieb, dass es aber auch andere interessantere Fächer zu wählen gab und entweder war kein Platz mehr frei oder die Studierenden entschieden sich für ein anderes Fach (Interviewpartnerin G, 440-443), was mit der Aussage von Interviewpartnerin F übereinstimmen würde.

Es kann zunächst festgehalten werden, dass die Thematik auf jeden Fall während des Studiums zu wenig bis gar nicht durchgenommen wird, da sie nicht unbedingt alle Studierenden tangiert. Hinsichtlich der Professionalisierung stellt dieser Umstand durchaus ein Problem dar. Der Elternarbeit kann sich als Lehrer/in beruflich gesehen gar nicht entzogen werden und sie ist ein wichtiger Bestandteil des Arbeitsalltages einer Lehrperson. Daher sollte der Elternarbeit, aber auch der Thematik der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien, da diese immer mehr zunimmt und ebenso Schulen betrifft, im Curriculum der PH mehr Beachtung geschenkt werden. Sie sollten nicht nur als Wahlfächer, sondern als verpflichtende Lehrveranstaltungen für alle Studierenden absolviert werden. Letztlich kann dies auch eine Maßnahme darstellen, die den Belastungen und der Überforderung einer Lehrperson im Schulalltag entgegenwirkt, da sie dann zumindest theoretisch darauf vorbereitet sind, dass es solche Familien gibt und wie in solchen Situationen zu handeln ist.

### 9.6.6.2. Anregungen für die Ausbildung

Da es den interviewten Lehrerinnen zu wenig war, was sie in ihrer Ausbildung zu Elternarbeit oder zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien gelernt hatten, wurde weiter danach gefragt, was es in der Ausbildung braucht, um entsprechend darauf vorbereitet zu werden. Aufgrund der Antworten auf diese Frage, konnte die Kategorie der Anregungen für die Ausbildung festgemacht werden, da die Lehrerinnen einige aufzählten. Auch hier sind sich die Lehrerinnen größtenteils einig und schilderten, dass sie sich mittels Fallbeispielen in Vorlesungen oder Seminaren gut darauf vorbereiten hätten können, was denn überhaupt alles möglich sei. Interviewpartnerin F erzählte zudem, dass dies wichtig für sie gewesen wäre, da sie aus einem geschützten Haus kam, für sie so etwas wie geschiedene Eltern, zerbrochene Familien oder schwere Krankheiten innerhalb einer Familie bis zu ihrem Eintritt in die Berufswelt gar nicht existierten (vgl. Interviewpartnerin F, 285-290). In diesem Fall hätte das Berichten von unterschiedlichsten Beispielen, die bereits in der Praxis vorkamen, idealerweise von einer Vorlesungs- oder Seminarleitung, die selbst als Lehrer/in tätig ist oder war, schon einen Grundstock für solche Vorfälle im Schulalltag bilden können. Auch Interviewpartnerin E schilderte ihre Vorstellung mit dem Thema an der PH konfrontiert zu werden:

„Ganz banal gesagt, einfach wirklich Fallbeispiele. Also, dass man wirklich ein Unterrichtsfach hat zum Thema Elternarbeit oder wie auch immer, in dem man wirklich konfrontiert wird, was in der Schule wirklich möglich ist an Problemfällen, aber auch ganz wichtig, wie man sich Hilfe holen kann als Lehrerin oder Lehrer. Wie man sagen kann, okay ich bin jetzt mit diesen Problemen konfrontiert, welche Möglichkeiten habe ich? Weil mehr als dass ich sage, okay, ich gehe jetzt zur Direktorin und bitte um Hilfe, wüsste ich gar nicht was ich machen kann und die ist auch nur eingeschränkt handlungsfähig oder vielleicht will sie auch nicht, das ist ja auch an jeder Schule anders. Aber da einfach mehr darauf vorbereitet zu werden, was passieren kann und was man tun kann.“ (Interviewpartnerin E, 327-337)

Eine ähnliche Anregung der befragten Lehrerinnen ist, dass in Schulen hospitiert und sich mit verschiedenen Lehrer/innen unterhalten wird, wie ihr Berufsalltag aussieht. Diese Hospitation sollte sich aber nicht hauptsächlich auf das Unterrichten konzentrieren, wie es bereits der Fall an den Pädagogischen Hochschulen ist, sondern die Zusammenarbeit mit Eltern oder Multiproblemfamilien fokussieren, sodass dadurch verhaltensauffällige Schüler/innen im Unterricht beobachtet und sich anschließend mit den Lehrer/innen auch zu den Eltern und der gesamten Familiensituation unterhalten werden könnte (vgl. Interviewpartnerin C, 229-230). Interviewpartnerin G schlug dazu vor, dass nicht immer Schulen als Praxisschulen ausgewählt werden sollten, die Vorzeigeschulen sind, sondern auch sogenannte Brennpunktschulen ausgewählt werden müssten, sodass Studierende auch diese Seite des Berufes kennenlernen:

„ich finde bei den Praxisschulen, die man als Studierende besucht, werden immer so ein bisschen die Vorzeigeschulen hergezeigt (unv.). Ich würde auch die Brennpunktschulen tatsächlich als Praxisschulen nehmen, es ist nun mal so, dass man schwierige Kinder hat in der Klasse, dass man sie da darauf vorbereiten sollte und dass man da nicht die Hände vor die Augen halten sollte. Also nicht immer dieses wie kann man ideal lernen“ (Interviewpartnerin G, 508-514).

Zudem wäre es laut Interviewpartnerin D auch wichtig, während der Ausbildung bereits kooperierende Institutionen kennenzulernen, wie z.B. Logopädiestellen, Ergotherapiestellen oder auch die Kinder- und Jugendhilfe, wenn der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung besteht. Ihr zufolge wäre es im Berufsalltag viel einfacher, wenn Lehrer/innen bereits wüssten, an welche Stelle sich mit welchem Problem gewendet werden kann und auch, um den Eltern zu helfen, falls diese bei bestimmten Angelegenheiten um Hilfe bitten (vgl. Interviewpartnerin D, 199-208). Dies ist auch ein bedeutender Punkt, der die Professionalisierung betrifft, denn Eltern wenden sich an Lehrer/innen in der Hoffnung, diese könnten bei allen möglichen Problemen ihres Kindes helfen. Aufgrund mangelnder Erfahrung in der Praxis und auch mangelndem Kennenlernen davon während der Ausbildung, sind diese oft selbst überfragt.

Interviewpartnerin F gab außerdem an, dass sie es zu Studienzeiten extrem hilfreich empfunden hätte, Techniken zur Gesprächsführung kennenzulernen, um bei Elterngesprächen, die schwierig sind, auch auf sachlicher Ebene bleiben zu können und nicht in eine emotionale Schiene abzurutschen. Sie erzählte, dass sie dazu schon ein sehr gutes Seminar als Fortbildung besucht hätte und überzeugt davon sei, dass dies den Student/innen sehr helfen würde (Interviewpartnerin F, 254-259).

Die befragten Lehrerinnen hatten viele Ideen dazu, was es während der Ausbildung braucht, um auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien vorbereitet zu werden. Das Angebot erstreckt sich dabei über einige Bereiche, die praktisch auch umsetzbar sind.

### **9.6.6.3. Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien**

Die Lehrerinnen wurden aber nicht nur hinsichtlich der Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien während der Grundausbildung befragt, sondern auch zum Fortbildungsangebot. Interviewpartnerin A meinte, dass sie nicht sicher sagen kann, ob es Fortbildungen dazu gäbe, da sie nie wirklich danach gesucht hätte. Sie meinte, dass es wahrscheinlich wichtig wäre, dass auch hier ein Angebot besteht, fügt aber auch hinzu, dass sie der Meinung ist, dass eine Supervision trotzdem besser wäre, als an einer Fortbildung teilzunehmen, bei der zwar Notizen gemacht werden können, das Gesagte aber letztlich nicht auf ihre Situation in der Schule zutreffen muss (vgl. Interviewpartnerin A, 503-511).

Interviewpartnerin C verneinte ebenfalls die Frage, ob ihr eine Fortbildung aufgefallen sei, die speziell die Thematik Elternarbeit oder Multiproblemfamilien betreffe (vgl. Interviewpartnerin C, 238-239). Ebenso sagte Interviewpartnerin E, dass sie, wenn eine angeboten worden wäre, sie sich zu dieser vermutlich angemeldet hätte (vgl. Interviewpartnerin E, 358-366).

Alleine Interviewpartnerin D berichtete, dass sie bereits an einer Fortbildung zu diesem Thema teilgenommen hatte. Sie könne aber nichts Näheres mehr dazu berichten, da die Fortbildung schon vor längerer Zeit stattgefunden hatte, lediglich, dass sie diese als sehr hilfreich in Erinnerung hätte (vgl. Interviewpartnerin D, 217-218).

Laut den Aussagen der Lehrerinnen beinhaltet daher auch das Fortbildungsangebot für bereits ausgebildete Lehrer/innen wenig zu der Thematik. Da aber auch davon berichtet wurde, dass an einer Fortbildung teilgenommen und diese auch positiv in Erinnerung ist, kann angenommen werden, dass aufgrund der vielen Unsicherheiten, was die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien betrifft, das Fortbildungsangebot auch genutzt werden würde.

Generell kann zur Professionalisierung festgehalten werden, dass sich Lehrer/innen aufgrund ihrer Grundausbildung nicht ausreichend auf die Zusammenarbeit mit Eltern insbesondere Multiproblemfamilien vorbereitet fühlen. Auch das Angebot für die Fort- und Weiterbildung ist laut Angaben der Interviewpartnerinnen nicht sehr umfangreich, sodass auch hier noch Bedarf besteht. Es konnten einige Anregungen für eine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien während der Ausbildung gesammelt werden, die sich auch umsetzen lassen. Die Aufnahme des Themas in das Curriculum der Pädagogischen Hochschulen für das Lehramtsstudium für die Primarstufe sollte daher unbedingt Einzug finden, um angehende Studierende des Lehramtes auf die spätere Praxis und die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien vorzubereiten.

Unter anderem würden sich Lehrer/innen zudem aber auch wünschen, die Möglichkeit zu erhalten an Supervisionen teilnehmen zu können, um schulische Situationen aufarbeiten zu können und diesbezüglich Hilfe zu erlangen. Auch diese stellt eine Komponente der Professionalisierung dar und sollte ebenfalls bedacht werden.

## 10. Ergebnisdiskussion und Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews mit der vorangegangenen Literatur in Verbindung gesetzt.

Mittels der Forschungsmethoden des Expert/inneninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse ließen sich Erkenntnisse zu den Herausforderungen und Belastungen bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien und gleichzeitig die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die Professionalisierung im Lehrer/innenbereich gewinnen. Mit Hilfe der Leitfadeninterviews konnte die subjektive Sichtweise der befragten Personen eingeholt und die einzelnen Problemfelder dadurch näher erörtert werden. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit den theoretischen Überlegungen der Kapitel 5 und 6 verbunden, welche sich auf die Frage nach den Herausforderungen und psychosozialen Belastungen bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien beziehen. Anschließend wird ein Bezug zum Thema der Professionalisierung im Lehrer/innenbereich hergestellt. Dadurch soll die Beantwortung der Forschungsfragen sicher gestellt werden. Diese lauteten:

**Mit welchen Herausforderungen und psychosozialen Belastungen werden Lehrer/innen im Kontext von Schule in der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien konfrontiert? Welche Schlussfolgerungen lassen sich vor diesem Hintergrund für die Professionalisierung im Bereich der Lehrer/innenbildung ziehen?**

Die Notwendigkeit, Eltern in die Schulpädagogik miteinzubeziehen, stellt bereits Baierl (2014, S. 105) fest, indem er meint, dass Elternarbeit in jedweder Pädagogik ein wichtiger Bestandteil sein sollte, weil die Eltern eine wichtige Bezugsperson der Kinder sind, die ihnen das Leben schenken und deshalb auch Wertschätzung verdient haben.

### **Herausforderungen**

Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Eltern läuft aber nicht immer nur positiv ab, sie kann mitunter auch beträchtliches Konfliktpotenzial beinhalten und viele Herausforderungen mit sich bringen. Sacher (2008, S. 66ff.) nennt dazu einige Problemfelder, die es Lehrer/innen schwer machen, mit den Eltern der Schüler/innen zusammenzuarbeiten. Er beschreibt z.B., dass sich Eltern aufgrund der vielen selbst erlebten Unterrichtsstunden während ihrer Schulzeit als Unterrichtsexpert/innen fühlen

und den Lehrer/innenberuf nicht als eigenständige Profession anerkennen wollen. Auch aus der vorliegenden Untersuchung konnte entnommen werden, dass eine Zusammenarbeit für Lehrpersonen schwierig ist, wenn ihre Arbeit kritisiert wird und Eltern meinen zu wissen, wie der Unterricht besser gestaltet werden könnte. Zudem kann es aber auch vorkommen, dass Eltern aus verschiedensten Gründen Angst haben, zu den Lehrer/innen ihrer Kinder Kontakt aufzunehmen. Das können einerseits Nachwirkungen von der eigenen Schulzeit sein, wie auch aus einem Interview hervorgeht, oder sie befürchten Nachteile für ihre Kinder, wenn sie sich kritisch äußern.

Einige Eltern meiden aber auch aus schlechtem Gewissen die Schule. Das passiert vor allem dann, wenn sie sich im Klaren sind, dass sie die eigenen Pflichten gegenüber ihrem Kind vernachlässigen und sich diesbezüglich nicht rechtfertigen wollen (vgl. ebd.). Eine befragte Lehrerin bezeichnete gerade solche Eltern im Zuge des Interviews als „Problemeltern“, da sie meinte, dass für sie gerade diese Eltern, die selten oder nie kommen würden, zu Problemeltern werden können.

Aber auch Zeugnisse und Noten stellen ein Problem dar, da Eltern in der Regel wollen, dass ihre Kinder gute Leistungen erbringen, wofür sie mitunter auch die Lehrer/innen verantwortlich machen (vgl. ebd.). Eine Interviewpartnerin erwähnte, dass sie mit einer Familie die Erfahrung machte, dass die Eltern ihr Kind aufgrund von Fehlern in Schul- oder Hausübungen misshandelte, weshalb sie Fehler nicht mehr kennzeichnete, sondern vom Kind selbst ausbessern ließ, um dieses vor Gewalt zuhause zu bewahren.

Sie teilte ebenfalls mit, dass die Zusammenarbeit zwischen ihr und den Eltern dadurch nicht so verlief wie mit anderen Eltern, da sie Angst hatte, etwas Falsches zu sagen, was sich wiederum negativ auf das Kind oder sie auswirken könnte. Ebenso wird in der Literatur beschrieben, dass bei den Lehrer/innen der Kontakt zu den Eltern Angst hervorrufen kann. Es handelt sich dabei vor allem um Leistungsängste, um die Angst, nicht als Autorität anerkannt zu werden, um Kompetenzängste oder um die Angst vor Erziehungskonflikten, wenn die Erziehungsauffassungen zu unterschiedlich sind (vgl. Jürgens 2002; zit. n. Sacher 2008, S. 67). Ferner konnte aus den Interviews entnommen werden, dass die Lehrer/innen bei der Zusammenarbeit oft kompetenzüberschreitende Rollen einnehmen mussten, denen sie sich nicht gewachsen fühlten, da sie sich nicht darauf vorbereitet fühlen. Hinzu kommt, dass sich viele Lehrer/innen bereits aufgrund anderer beruflicher Aufgaben stark belastet fühlen und daher nicht noch weitere Ressourcen in Elternarbeit investieren wollen (vgl. Sacher 2008, S. 67). Die Interviewpartnerinnen sprachen von einer Überforderung, mit der sie alleine gelassen wurden, sie keine Unterstützung erhielten und daher sehr viel Energie und Freizeit in weitere Bemühungen investieren mussten.

Schwierig ist eine Zusammenarbeit vor allem dann für Lehrer/innen, wenn sie mit Familien oder Eltern zusammenarbeiten, die aufgrund traumatischer bzw. kumulativ traumatischen Lebenserfahrungen wie ausgebrannt wirken und ihr Verhalten von Resignation, Depression, Rückzug oder Ohnmacht dominiert wird. Dann kommt es häufig zu Konflikten mit Partner/innen und Kinder werden vernachlässigt oder ausgestoßen. In besonderen Fällen zerbrechen solche Familien gar und es kann zu einer Fremdunterbringung der Kinder kommen. Gelingt es den Eltern unter diesen Umständen die Familie zusammenzuhalten, so entwickeln sie oft Überlebensstrategien, die auf Spaltungen beruhen. Sie wirken nach außen hin funktionsfähig, die internen Beziehungen sind aber geprägt von Isolation und emotionaler Ausbeutung (vgl. Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 17ff.). Die befragten Lehrerinnen gaben bei den Interviews an, dass es für sie schwierig sei, mit solchen Familien zusammenzuarbeiten. Vor allem auch die Arbeit mit den dadurch emotional belasteten Kindern stellt für den Unterricht eine große Herausforderung dar, da diese unkonzentriert sind und dadurch Leistungsschwächen zeigen oder durch auffälliges Verhalten hervorstechen. Solche Familien werden in der Literatur Multiproblemfamilien genannt. Der Begriff kommt aus der Sozialarbeit und ist mit Vorsicht zu genießen und auch problematisch zu sehen, da es sich um eine Zuschreibung und im weitesten Sinne gar um eine Diskriminierung handelt und ein unreflektierter Gebrauch des Begriffes oft nicht die Notlage bedenkt, in der sich betreffende Familien befinden. Laut Zenz (1995; zit. n. Doppler 2005, S. 198) ist für Multiproblemfamilien der Umstand kennzeichnend, dass Eltern nur bedingt in der Lage sind, für ihre Kinder Verantwortung zu übernehmen bzw. das Wohlergehen der Kinder im Blick zu haben. Dies kann mit unterschiedlichen Indikatoren einhergehen, sei es aufgrund biologischer, wie z.B. der vor- und nachgeburtliche Missbrauch von Genussmitteln, eine genetische Disposition oder hyperkinetische Störung des Kindes, niedrige Intelligenz, unzureichende Impulskontrolle, fehlendes Einfühlungsvermögen oder weitere sozial-ökonomische, wie unsichere Bindungserfahrungen, ein negativer Erziehungsstil, wenig Wärme oder Unterstützung oder Kriminalität in der Wohnumgebung sein (vgl. Jungmann, Pfeiffer 2010, S. 18).

### **Belastungen**

Die genannten Umstände führen zu einer zusätzlich erschwerten Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften. Lehrer/innen sind dabei großen Ambivalenzen ausgesetzt, da zum einen Gefühle wie Fürsorge, Mitleid und das Bedürfnis zu helfen, genauso wie Angst, Ungeduld, Mutlosigkeit und Hass herrschen (vgl. Doppel 2005, S. 199f.).

Standpunkt konnte auch von den befragten Lehrerinnen vertreten werden. So berichteten interviewte Lehrerinnen, dass sich eine Zusammenarbeit für sie als äußerst schwierig gestaltete, weil sie einerseits helfen und für die Familien da sein wollten, andererseits aber deren Handeln nicht nachvollziehen konnten und sich daher auch, wie eine Lehrerin erzählte, in einem Gefühlschaos wiederfanden. In der Literatur wird diese Situation auch als die Schwierigkeit der Fachkräfte genannt, mit Multiproblemfamilien zusammenzuarbeiten, nämlich, dass einerseits eine Atmosphäre des Vertrauens in der Arbeit mit den Eltern geschaffen und andererseits aber auch das Wohl des Kindes im Auge behalten wird (vgl. Doppler 2005, S. 201). Zudem gaben die Interviewpartnerinnen an, dass die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien weitaus mehr an zusätzlicher Arbeit verlangt, die sehr anstrengend und zeitintensiv sein kann, wie oben bereits von Sacher geschildert wurde. Ebenso decken sich die Angaben der Lehrerinnen mit Dopplers (ebd.) Feststellung, dass die meisten Eltern, die als Multiproblemfamilien gelten, in ihrem Leben noch nie eine stabile Vertrauensbasis erfahren haben, die sie auch nur schwer aufbringen können und das Verhältnis zu den Helfer/innen erst einmal testen, wodurch die Gefühle der Eltern schnell kippen und ins Gegenteil kehren können. So kann es zu Spaltungsprozessen kommen, indem die Helfer/innen einmal als gut und einmal als böse erlebt werden. Zwei Lehrerinnen schilderten in den Interviews solche Situationen und erzählten davon, dass die Zusammenarbeit gut begonnen hätte, sie dann aber immer wieder von den Eltern angegriffen wurden und später wiederum gar beschenkt wurden, sodass die Lehrerinnen nicht wussten, wie sie sich gegenüber diesen Eltern verhalten sollten oder was sie ihnen noch glauben konnten.

Auch die Meinung von Sacher (2008, S. 68), dass Lehrer/innen aufgrund ihrer eigenen sozialen Herkunft oft wenig Verständnis für die Angehörigen sozial benachteiligter Milieus oder andere Kulturen haben, deckt sich mit der Aussage einer interviewten Lehrperson. Sie meinte, dass sie sehr behütet aufgewachsen sei und solche Probleme, mit denen Multiproblemfamilien konfrontiert sind, erst durch ihren Beruf kennengelernt habe und daher nicht darauf vorbereitet war.

Aus der Untersuchung geht außerdem hervor, dass die Eltern in schwierigen Lebenslagen oft andere Werte als die professionellen Fachkräfte vertreten und sich überfordert fühlen oder das Gefühl haben, alles falsch zu machen und sich Anschuldigungen anhören müssen. Daher entsteht ein Schamgefühl und sie versuchen, etwas zu verbergen und lügen aus Selbstschutz, wie es auch eine befragte Lehrerin berichtete. Viele Eltern fühlen sich ohnehin mit ihren auferlegten Aufgaben am Rande der Möglichkeiten und fürchten sich vor den Anforderungen, die aufgrund der Elternarbeit in der Schule noch auf sie zukommen könnten. Damit geht oft auch der Stolz einher, sich

das eigene Scheitern einzugestehen, das ist für viele nicht leicht. Dazu kommt häufig auch noch die Angst stigmatisiert oder ausgegrenzt zu werden (vgl. Baierl 2014, S. 105). Lehrer/innen gehören einer Berufsgruppe an, bei denen eine hohe arbeitsbedingte psychische Erschöpfung ausgemacht werden kann, da sie kontinuierlich mit Menschen arbeiten, auf deren Kooperation sie angewiesen sind (vgl. Haselhorn, Nübling 2004; zit. n. Gollnick 2007, S. 155). Vor allem zwischen Volksschullehrer/innen und deren Schüler/innen sowie Eltern herrscht eine besonders enge Beziehung und der Alltag ist von Kommunikations- und Interaktionsprozessen geprägt. In diesen können aber aufgrund genannter Umstände eine Reihe belastender Faktoren liegen, zu denen die Interviewpartnerinnen befragt wurden. Das Interesse galt dabei vor allem der Elternarbeit mit Multiproblemfamilien. Die Ergebnisse einer Studie der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Nürnberg zeigen, dass die Volksschullehrer/innen unter anderem die desolaten Familienverhältnisse, in denen Schüler/innen aufwachsen, als problematisch und belastend nennen (vgl. Spanhel, Hüber 1995, S. 20). Forneck und Schriever (2001, S. 103) konkretisieren die Belastungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Schüler/innen mit emotionalen und sozialen Problemen, wie Kindern aus Multiproblemfamilien und schreiben, dass die Lehrer/innen in den Volksschulen vor allem die dadurch entstehenden umfangreichen pädagogischen Aufgaben aufgrund der fehlenden Kooperation mit den Eltern und/oder die Empfehlungen bzw. Hilfen für die Schullaufbahn und Berufswahlentscheidungen belasten (vgl. ebd.). Die Interviewpartnerinnen gaben darüber hinaus an, mit welchen Belastungen sie aufgrund der vielen genannten Herausforderungen, die bei der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien entstehen, konfrontiert waren. Die fehlende Kooperationsbereitschaft, die Kritik an der Arbeit, die Gespräche mit Multiproblemfamilien, die fehlende Unterstützung bei schwierigen Fällen und die Arbeit mit emotional belasteten Kindern sowie die Einnahme kompetenzüberschreitender Rollen haben bei den befragten Lehrerinnen zu Schuldgefühlen, Angstzuständen und Überforderung geführt, die Indikatoren für frühzeitige Pensionierungen, Depressionen, somatoforme Störungen, Anpassungsstörungen, Schlafstörungen oder aber auch Burnout sein können (vgl. Sosnowsky-Waschek 2015, S. 117; Kramis-Aebischer 1995, S. 97).

Die Interviewpartnerinnen kritisierten ergänzend, dass sie auch keine Unterstützung erhalten hätten, um mit den Belastungen, die im Zuge einer Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien entstehen, umgehen zu können und vieles nur aufgrund von Eigeninitiative verarbeiten konnten, was aber nicht immer professioneller Hilfe gleichkam. Bis auf eine befragte Lehrerin sprachen alle den Wunsch aus, auch als Lehrer/in an von

Landes- und Stadtschulräten verpflichtenden Supervisionen teilnehmen zu dürfen, wie es auch in anderen sozialen Berufsgruppen der Fall ist. Dies ist bereits die Hinleitung zum nächsten Punkt der Forschungsfrage, der abschließend noch beantwortet werden soll. Es geht bei diesem um die Professionalisierung und welche Schlussfolgerungen sich aufgrund der Forschung diesbezüglich ziehen lassen.

### **Professionalisierung**

Sacher (2008, S. 67) kritisiert die Lehrer/innenausbildung und schreibt, dass Lehrer/innen nicht gelernt haben, mit Eltern zusammenzuarbeiten. Er kritisiert den Umstand, dass angehende Lehrpersonen während des Studiums zu wenig Kompetenz erwerben, um zu einer angemessenen Gesprächsführung in der Lage zu sein bzw. mit Kritik entsprechend umgehen zu können. Diese Unsicherheit der Gesprächsführung führt auch dazu, dass Lehrpersonen sich häufig nicht trauen, Kritik gegenüber den Eltern auszusprechen und Konflikten lieber aus dem Weg gehen (vgl. ebd.). Dies konnte ebenfalls aus den Interviews entnommen werden und die befragten Lehrerinnen gaben an, dass sie während ihrer Ausbildung bereits auf Elternarbeit sehr wenig vorbereitet wurden und auf die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien gar nicht. Sie berichteten davon, dass sie nicht darüber aufgeklärt wurden, inwiefern sich eine solche Zusammenarbeit gestalten könnte, vor welchen Herausforderungen sie stehen könnten, mit welchen Institutionen kooperiert werden müsse, wie Meldungen bei Kindeswohlgefährdungen ablaufen würden oder hätten nicht erfahren welche Institutionen sie um Rat und Unterstützung für den Unterricht bitten könnten. Zudem hätten sie auch nichts darüber erfahren, wie belastend diese Zusammenarbeit sein kann und wo sie sich für sich selbst Hilfe holen könnten.

Die Lehrerinnen gaben an, dass es ihnen während der Ausbildung sicher geholfen hätte, wenn es Seminare zu Fallschilderungen und zur Gesprächsführung gegeben hätte, sie in Brennpunktschulen hospitieren und mit dort unterrichtenden Lehrer/innen in Austausch treten hätten können. Sie stellten während der Interviews auch fest, dass Elternarbeit nicht als Wahlfach sondern als verpflichtendes Fach angeboten werden sollte, sodass alle Studierenden darauf vorbereitet werden, da es sich bei Elternarbeit laut der Aussage einer Lehrerin um eine der belastendsten Komponenten im Berufsalltag einer Lehrperson handelt.

## 11. Resümee und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden die zentralen Herausforderungen auf institutioneller Ebene dargelegt und notwendige Rahmenbedingungen aufgezeigt, die zu einer gelingenden Zusammenarbeit beitragen und einer Überbelastung der Lehrkräfte aufgrund dieser vorbeugen können. Außerdem wird ein Ausblick bezüglich weiterführender Forschung gegeben.

In einem Werk zur medizinischen Diagnostik von Intervention bei Kindesmisshandlung, welches sich sowohl an ärztliche, ferner aber auch an nichtärztliche Fachkräfte richtet, schreiben die Autoren Hermann et al. (2010) im Vorwort, dass für die fachliche Sicherheit Grundlagen im Kinderschutz vermittelt werden sollten, da diese unter anderem für die Fachkräfte hilfreich sind, um emotional gelassener mit schwierigen und belastenden Themen umzugehen. Die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien bringt Herausforderungen und verschiedene Belastungen für die Lehrpersonen mit sich, weil diese im Schulalltag unter anderem mit Kindesvernachlässigung, aber auch Kindesmisshandlung konfrontiert sind, worauf sie laut Angaben der Interviewpartnerinnen aber nicht vorbereitet werden. Dies führt zu den strukturellen Rahmenbedingungen über, die ein professionelles Handeln überhaupt erst möglich machen (vgl. Hippel 2011, S. 251). Damit die Lehrer/innen in der Lage sind, ein Kompetenzprofil aufzubauen, welches ihnen ermöglicht, fachliche Sicherheit in der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien und mit Aufgaben von hohem Risikogehalt zu erlangen, braucht es zuerst einen fachlich adäquaten Umgang mit der Problematik der Kindesverwahrlosung und -misshandlung auf institutioneller Ebene und Rahmenbedingungen müssen hergestellt werden. Es fallen darunter qualitätssichernde Maßnahmen wie etwa die Wissensvermittlung in der Aus- und Fortbildung, die Beratung in der Supervision sowie auch die Förderung der interdisziplinären Vernetzung. Die Ergebnisse der Interviews zeigen hier, dass auch das Curriculum der PH Mängel hinsichtlich der Aufklärungsarbeit in der Grundausbildung aufweist. In diesem Zusammenhang wurde in den Interviews daher auch die Notwendigkeit genannt, das Thema Elternarbeit und Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien sowie die Problematik der Kindeswohlgefährdung viel stärker in die Ausbildung miteinzubeziehen.

Als ein zentrales Defizit wurde genannt, dass der Anspruch auf Supervision nicht für Lehrer/innen gegeben ist, weshalb auch hier ein Ausbau nötig ist, damit Herausforderungen sowie Planung und Durchführung von kritischen Elterngesprächen, die Entwicklung von Handlungsstrategien für ein planvolles Vorgehen in schwierigen oder

krisenhaften Situationen und die emotionale Belastung der Lehrer/innen besser bewältigt werden können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können als Anregung dienen, um das Curriculum der PH um diese Themengebiete zu erweitern, damit Lehrer/innen auf zukünftige Herausforderungen in ihrem Berufsalltag vorbereitet werden. Die Interviewpartnerinnen gaben viele Beispiele an, die ihrer Meinung nach in der Grundausbildung auf die Zusammenarbeit vorbereitet hätten. Ebenso können die Hinweise der Interviewpersonen betreffend des mangelnden oder fehlenden Angebots von Fortbildungskursen zu Elternarbeit als Anreiz gesehen werden, den Sektor der Fort- und Weiterbildung stärker darauf auszurichten, um auch hier zur Sensibilisierung und entsprechenden Vorbereitung im Sinne eines Professionalisierungsprozesses von Lehrpersonen hinzuwirken. Darüber hinaus könnte auch die gemeinsame Teilnahme von Lehrkräften und Mitarbeiter/innen der Kinder- und Jugendhilfe an Fortbildungen zur Klärung des Auftrages bzw. der Arbeitsweise und den Möglichkeiten und Grenzen der Arbeitsbereiche der jeweiligen Disziplinen beitragen, da die Zusammenarbeit laut den befragten Personen nicht immer reibungslos verlief und ebenfalls Herausforderungen mit sich brachte. Laut Hippel (2011, S. 262f.) können im Rahmen solcher gemeinsamer Fortbildungen Vorurteile abgebaut und Handlungskonzepte für eine gemeinsame Zusammenarbeit erarbeitet werden, die auch zu einem besseren Selbstverständnis in interdisziplinären Kooperation führen. Eine gemeinsame Teilnahme mit Psychagog/innen an Weiter- und Fortbildungen könnte für Lehrer/innen ebenfalls ertrag- und hilfreich sein, da diese für die Zusammenarbeit mit Kindern mit emotionalen und sozialen Problemen ausgebildet sind und Lehrer/innen darauf vorbereiten oder bei ihrer Arbeit unterstützen könnten.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Möglichkeiten der strukturellen Verbesserung in der Zusammenarbeit von Schule und Familie, speziell der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien sowie der Vorbeugung von Belastungen aufgrund dieser noch längst nicht alle ausgeschöpft sind. Es wurden im Zuge dieser Untersuchung aufgrund der Rahmenbedingungen nur sieben Interviews geführt, weshalb es interessant wäre, herauszufinden, ob weitere Interviews mit Lehrer/innen zu einem gleichen Ergebnis kommen oder weitere Herausforderungen und Belastungen genannt werden würden. Zudem wäre es auch spannend zu erfahren, wie männliche Lehrkräfte mit geschilderten Situationen umgehen und wie sehr diese eine Zusammenarbeit als belastend erleben. Auch weitere Untersuchungen zu den Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien und den daraus resultierenden Belastungen

von Lehrer/innen in Schulen nach der Volksschule, wie Neue Mittelschulen oder Gymnasien wären ebenfalls interessant zu erforschen. Genauso könnte auch eine Studie im Hortbereich eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse schaffen und einen genaueren Blick auf zentrale Entwicklungsaufgaben hinsichtlich dieses Themengebietes für die Aus- und Fortbildung ermöglichen.

## Literaturverzeichnis

- § 17 Abs. 1, SchUG: Unterrichtsarbeit und Schülerbeurteilung. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40100897> (letzter Zugriff am 29.3.2018)
- § 51 Abs. 1, SchUG: Funktionen des Lehrers; Lehrerkonferenzen. Lehrer. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40067438> (letzter Zugriff am 29.3.2018)
- APA (2017): Jeder achte Lehrer ist burn-out-gefährdet. In: Die Presse (Hrsg.) URL: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5284154/Jeder-achte-Lehrer-ist-Burnoutgefaehrdet> ( letzter Zugriff am 29.3.2018)
- Baierl, M. (2014): Herausforderungen Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht GmbH&Co.
- Bargsten, A. (2012): Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 391-395.
- Bieri, T. (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.
- Busse, S., Helsper, W. (2008): Schule und Familie. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S . 469-494.
- Conen, M. L. (2015): Zurück in die Hoffnung. Systemische Arbeit mit „Multiproblemfamilien“. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Datler, W., Tomandl, C. (2015): Psychagogik in der Schule: Über ein Subsystem zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen emotionalen und

sozialen Problemen. In: Biewer, G., Böhm, E.T., Schütz, S. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75-91.

Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dick, R., Stegmann, S. (2015): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.

Doppel, R. (2005): „Und willst Du nicht mein Bruder sein, so schlag ich Dir den Schädel ein.“ Über Konflikte zwischen Professionisten in der Arbeit mit Multiproblemfamilien und die Institutionalisierung fachlicher Kooperation. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. 3. Aufl. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 196-219.

Dresing, T., Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Drüge, M., Schleider, K. (2016): Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften. Ein Vergleich von Merkmalen, Ausprägungen und Zusammenhängen. In: Soz. Passagen 8 (2). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 293-310.

Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J., Krebs, H. (2011) (Hrsg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler professioneller Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2011): Elternarbeit und soziale Milieus. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J., Krebs, H. (Hrsg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler professioneller Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Forneck, H. J., Schriever, F. (2001): Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: h.e.p-Verlag.
- Gläser, J., Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollnick, R. (2007): Berufsnotstand: Lehrer – Lehrerin: Analyse von alltäglichen Fallbeispielen psycho-physischer Verletzungen und System-Belastungen. Berlin u.a.: LIT Verlag.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag.
- Hermann, B., et al. (Hrsg.) (2010): Kindesmisshandlung. Medizinische Diagnostik, Interventionen und rechtliche Grundlagen. 2. Auflage. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.
- Hippel, A.v. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W., Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft, Oktober 2011. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, S. 252-258.
- Homepage der PH Wien: Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium. Wien: URL: [https://phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac\\_prim](https://phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim) (letzter Zugriff am 18.2.2019)
- Homepage der PH Wien: ph-online. URL: <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/Studierendenstatistik.html?pAuswertung=1&pSJ=1803&pSemester=W&pGruppierung=1&pVerteilungsschluessel=TRUE> (letzter Zugriff am 14.2.2019)

Homepage der PH Wien: Supervision und Schule. URL: <https://phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/supervision-und-schule> (letzter Zugriff am 20.2.2019)

Homepage der Universität Wien. URL: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/weiterbildung/supervision-fuer-junglehrerinnen/> (letzter Zugriff am 29.1.2019).

Jungmann, T., Pfeiffer, C. (2010): Zur Notwendigkeit von Prävention für Kinder sozial benachteiligter Familien – eine kriminologische Betrachtung. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Hrsg.): Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 17-46.

Killus, D. (2017): Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In: Killus, D., Paseka, A., Schütz, P., Walther, U., Wischer, B. (Hrsg.): Eltern. Friedrich Jahresheft XXXV 2017.

Klusmann, U. u.a. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (3), S. 161-173.

Kramis-Aebischer, K. (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.

Krause, A. (2004): Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 48 (3), S. 139-147.

Krause, A., Dorsemagen, C., Baeriswyl, S. (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrer/innen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle-Befunde-Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-80.

Krebs, H., Heilmann, J., Eggert-Schmid Noerr, A. (2011): Einführender Überblick zur Zusammenarbeit mit Eltern. In: In: Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J., Krebs,

- H. (Hrsg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler professioneller Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Liebold, R., Trinczek, R. (2009): Experteninterview. In: Kühl, S., Strodtholz, P., Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 32-56.
- Matter, H., Abplanalp, E. (2009): Sozialarbeit mit Familien. Eine Einführung. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.
- Mayring, Ph. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-19.
- Mayring, Ph. (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 601-613.
- Mayring, Ph. (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, M., Nagel, U. (2010): ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 376-379.
- Misoch, S. (2014): Qualitative Interviews. Berlin, u.a.: Walter de Gruyter GmbH.
- Neuschwander, M. P. (2013): Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen in Transssituationen. In: Schüpbach, M., Slokar, A., Nieuwenboom, W. (Hrsg.): Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule. Bern: Haupt Verlag, S. 113-124.

- Rothland, M., Terhart, E. (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791-810.
- Rothland, M. (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-39.
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Schleiffer, R. (2010): Frühe Risiken bei Kindern sozial benachteiligter Familien aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Hrsg.): Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 112-131.
- Schröder, H. (2013): Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 190-197.
- Schwanenberg, J. (2015): Elterliches Engagement im schulischen Kontext: Analyse der Formen und Motive. Münster und New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Sosnowsky-Waschek, N. (2015): Burnout – Kritische Diskussionen eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle-Befunde-Interventionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-135.
- Spanhel, D., Hüber, H.-G. (1995): Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (Hrsg.):

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 12-39.

Textor, M. R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand.

Textor, M. R. (2018): Elternarbeit in der Schule. 2. Auflage. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Wild, E., Lorenz, F. (2010): Elternhaus und Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH&Co. KG.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell der überlappenden Sphären (Epstein 1987; zit. n. Wild, Lorenz 2010, S. 151).....	24
Abb. 2: Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudnow (1994; zit. n. Dick, Stegmann 2015, S. 45) .....	52

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gebildete Kategorien .....	71
Tabelle 2: Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien.....	123
Tabelle 3: Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien.....	127
Tabelle 4: Belastungen für die Lehrperson.....	143
Tabelle 5: Umgang mit den Belastungen .....	149
Tabelle 6: Unterstützende Angebote .....	152
Tabelle 7: Professionalisierung .....	155

## **Anhang A**

### **Kurzfassung**

Die Lehrer/innentätigkeit kann aufgrund verschiedener Umstände sehr belastend sein. Einer dieser Gründe kann die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien sein. Die Schwierigkeiten, die im Rahmen dieser entstehen, können sich auf die Psyche von Lehrpersonen auswirken und ihren Alltag wesentlich beeinflussen.

Mit der vorliegenden Masterarbeit wird daher der Frage nachgegangen, mit welchen Herausforderungen Lehrer/innen bei der Kooperation konfrontiert werden und welche Belastungserscheinungen sie mit sich ziehen. Demgegenüber ist es ebenso relevant darzustellen, ob Lehrer/innen in ihrer Grundausbildung auf solche Fälle vorbereitet werden. Diese Fragen sollen anhand der Zusammenführung einer ausführlichen Literaturrecherche und einer empirischen Untersuchung mittels Expert/inneninterviews beantwortet werden.

Ziel ist es, mögliche Herausforderungen und Belastungsfolgen herauszuarbeiten und aus diesen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Professionalisierung zu diskutieren.

### **Abstract**

Teaching can be very incriminating due to various reasons. One of these reasons can be the cooperation with multiproblem families. The troubles that arise in the context of this can affect the psyche of teachers and significantly influence their everyday lifes.

This master's thesis treats the question, which challenges teachers are confronted with during a cooperation and thus overwhelm them. Nevertheless it is also relevant to describe if teachers are being prepared for such cases during their studies. These questions should be answered by the combination of a detailed literature research and an empirical study with expert interviews.

The aim is, to demonstrate possible challenges and consequences of stress and to discuss these conclusions with regard to profession.

## Leitfaden Expert/inneninterviews

1. *Mich interessiert, ob Sie in ihrer beruflichen Laufbahn als Lehrer/in bereits mit Multiproblemfamilien zusammengearbeitet haben?*
2. *Unterscheidet sich die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien von der Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht als solche deklariert werden?*
  - a. *Wenn ja: inwiefern?*
3. *Bringt die Zusammenarbeit Herausforderungen mit sich?*
  - a. *Wenn ja: welche?*
4. *Hat diese Zusammenarbeit aufgrund der Herausforderungen für Sie eine emotionale Belastung dargestellt? Wenn ja:*
  - a. *Warum?*
  - b. *Wie sind Sie damit umgegangen? Welche Strategien haben Sie angewendet, um mit den Belastungen umgehen zu können?*
  - c. *Wie lange hat Sie der Fall beschäftigt?*
5. *Inwiefern wurden Sie von Kolleg/innen, Direktor/innen bzw. externen Fachkräften (z.B. Jugendamt bei Missbrauchsfällen, etc.) unterstützt?*
  - a. *Wie war Ihr Empfinden im Zuge der gemeinsamen Koordinationsgespräche?*
  - b. *Welche Formen der Unterstützung wurden angeboten?*
6. *Wurden alternative Beratungsangebote genutzt wie z.B. Supervision?*
7. *Haben Sie das Gefühl, in ihrer Grundausbildung genügend darauf vorbereitet worden zu sein, wie sich eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien gestalten kann und zu welchen Herausforderungen es bei einer Zusammenarbeit kommen kann?*
  - a. *Was bräuchte es aus Ihrer Sicht in der Grundausbildung dafür?*
8. *Haben Sie zu dieser Thematik eine Fortbildungsveranstaltung besucht? Haben Sie in Bezug auf die Arbeit mit Multiproblemfamilien davon profitiert?*
  - a. *Wenn ja, inwiefern?*

*b. Wenn nein, warum nicht?*

*9. Zusätzliche Anmerkungen: Gibt es etwas, dass Sie mir zu diesem Thema noch erzählen möchten, da es Ihnen wichtig erscheint, jedoch bislang nicht angesprochen wurde?*

## Auswertungstabellen

### Tabelle 2: Besonderheiten der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien

Fall	Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	59-64	Weil es war einfach eine Mischung aus, ich möchte gerne mit ihnen zusammenarbeiten, aber immer im Hinterkopf habe ich den Gedanken gehabt, aber wirkt sich das dann negativ auf das Kind aus? Also es war, egal um was es gegangen ist mit dieser Familie, ich habe immer im Hinterkopf gehabt, sage ich das jetzt, spreche ich das an, ohne dem Kind irgendwie zu schaden oder was passiert oder was kann passieren, wenn ich das jetzt anspreche.	Es wirkte sich negativ auf das Kind aus.	negative Auswirkungen	<p>Eine Zusammenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>darf keine negativen Auswirkungen auf das Kind haben.</li> <li>darf die Eltern nicht in ihrer Persönlichkeit angreifen, da sich Eltern oft für ihre privaten Umstände schämen und daher lügen, etwas verheimlichen oder ein anderes Bild vermitteln wollen.</li> </ul> <p>→ Kategorie: <b>Andere Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit</b></p>
B	44-51	Naja, dadurch, dass diese Multiproblemfamilie immer irgendwie etwas verbergen will, weil es ihnen vielleicht auch unangenehm ist oder wenn es ihnen überhaupt bewusst ist/ In der Familie war das so, dass ihnen irgendwie unangenehm ist, dass die Dinge einfach nicht rund laufen und ja die lügen dann halt auch oft, da kommt man dann halt auch oft darauf, dass gelogen wird und nicht die richtige oder die ganze Wahrheit gesagt wird und im Vergleich zu Familien, die halt eher keine Probleme haben, dann ist das so, dass das alles eben ein bisschen ehrlicher abläuft, würde ich jetzt sagen.	Es wird vieles verborgen, vieles nicht gesagt und viel gelogen.	Lügen und Geheimnisse	
C	14-18	Also es war für mich einerseits sehr anstrengend, wenn ich mich als Therapeutin für diese Eltern gesehen habe und die meine Hilfe auch sehr in	Sie verlangen zusätzlichen Zeitaufwand und Hilfe.	zusätzlicher Aufwand	Multiproblemfamilien beanspruchen mehr Zeit und Arbeit von der Lehrperson, weil

C	32-37	<p>Anspruch genommen haben und meine Hilfe auch wirklich gebraucht HABEN und ich habe mir da auch wirklich viel Zeit nehmen müssen, bzw. war es mir auch ein Bedürfnis, die Familien zu begleiten und ja für sie auch da zu sein.</p> <p>ich habe dann gemerkt, da wäre eigentlich mehr dahinter und da könnte man noch mehr fördern, weil es einfach ein kluges Kind ist, aber einfach die Unterstützung fehlt. Und bei Elternabenden und Elternsprechtagen habe ich mir da eben auch Zeit genommen und mit der Mutter so den Tag für das Kind geplant, sprich einen Tagesplan aufgestellt und die Mutter war mir dankbar, das Kind war mir dankbar</p>	<p>Ich stellte für die Familie für zuhause einen Tagesplan auf.</p>	<p>Aufstellen von Tagesplänen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung im Alltag benötigt wird.</li> <li>• Unterstützung bzgl. der Schule benötigt wird.</li> <li>• sie als Sozialarbeiterin bzw. Unterstützung der Familie gesehen wird.</li> <li>• viel Freizeit der Lehrperson in Anspruch genommen wird.</li> </ul> <p>→ Kategorie: <b>Bereitschaft für zusätzliche (Sozial-)Arbeit</b></p>
C	47-52	<p>Ja das war der eine Fall und ja der andere Fall, das war wirklich sehr anstrengend für mich auch, weil ich da wirklich oft mit dem Jugendamt telefoniert habe und da auch die Betreuerin in die Schule gekommen ist, wir gemeinsam geplant und besprochen haben, über den Entwicklungsstand des Kindes, wobei das Kind wirklich eine sehr gute Schülerin war und die Eltern auch dahinter waren.</p>	<p>Ich musste nach der Unterrichtszeit viel mit dem Jugendamt zusammenarbeiten, gemeinsam planen und entwickeln.</p>	<p>Zusammenarbeit mit Jugendamt</p>	
C	82-87	<p>Ja das waren die zwei extremen Fälle und andere Fälle hat es natürlich auch gegeben, wo die Eltern überfordert waren und ja mich da auch mehr oder weniger als Therapeutin herangezogen haben, wie sie das Kind unterstützen und fördern können, ja weil das Kind auffällig war und die sich dann nicht</p>	<p>Ich wurde als Therapeutin gesehen und die Familie verlangte von mir Unterstützung.</p>	<p>Suche nach Hilfe</p>	

		mehr zu helfen gewusst haben und das hat halt allgemein Zeit in Anspruch genommen, so Elterngespräche und so halt, das Ganze.			
D	26-30	Also normalerweise geht man davon aus, dass die Kinder zuhause Unterstützung bekommen, dass mit ihnen gelernt wird, dass die Sachen in Ordnung sind, dass ist bei denen halt gar nicht der Fall. Da muss man erst einmal schauen, haben sie sauberes Gewand an, haben sie Unterwäsche an, das beginnt ja schon mal ganz weit zurück.	Eine Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien beginnt schon bei grundlegenden Themen, wie Körperpflege, etc.	Unterstützung für den Alltag	
E	93-99	Da war zu Beginn der Hintergrund der, dass die Mutter mir gleich zu Beginn erklärt hat, sie haben familiär große Probleme, weil die Schwiegereltern versucht hätten, sie und das Kind zu vergiften. Da bin ich erst einmal mit großen Augen da gesessen und habe mir gedacht, um Gottes Willen, so eine arme Familie, so eine dramatische Geschichte und mehr wollte sie da aber nie erzählen. Entweder aus diversen Gründen ihre Familie dann doch zu schützen letztendlich oder wie auch immer. Also mehr habe ich dazu nicht erfahren.	Die Familie verlangte die Aufmerksamkeit und Hilfe der Lehrerin.	Suche nach Hilfe	
F	64-66	dass man auch in der Freizeit Kontakt aufgenommen hat und so unterstützend zusammengearbeitet hat, um dem Kind quasi einen möglichen Alltag zu ermöglichen	Ich investierte viel Freizeit in die Zusammenarbeit mit der Familie investiert.	Investieren von Freizeit	
G	38-40	Es ist in erster Linie ein zeitlich/ eine zeitliche/ ein höherer Aufwand, großer Unterschied. Und was mir auffällt, man	Der Arbeitsaufwand ist zeitlich mehr und auch intensiver.	zusätzlicher Aufwand	

G	242-247	<p>muss einfach viel länger, viel intensiver dahinter bleiben.</p> <p>Und vom Zeitaufwand ist es natürlich auch enorm. Also bei dem ersten Fall hatte ich am Anfang glaube ich wöchentlich Gespräche, dann war es zumindest einmal im Monat, dass ich irgendwie Kontakt mit der Mutter habe. Auch mit der privaten Telefonnummer, ich habe der Mutter angeboten, wenn etwas ist, sie soll mich anrufen auf dem Privathandy, bevor sie verzweifelt.</p>	<p>Es war zeitlich mehr Aufwand und ich bot der Mutter auch meine private Telefonnummer an.</p>	<p>zusätzlicher Aufwand</p>	
---	---------	--	---	-----------------------------	--

**Tabelle 3: Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien**

<b>Fall</b>	<b>Zeile</b>	<b>Analyseeinheit</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion</b>
A	69-73	Also ich weiß nicht, einfach weil mir das Kind dann immer gesagt hat, was passiert, wenn ich im Heft etwas markiere oder wenn es beim Quiz einen Fehler hat, habe ich oft wirklich überlegt, ob ich das einfach nicht mehr mit nach Hause schicke, um das Kind zu schützen, also die Zusammenarbeit mit diesen Eltern war einfach keine Zusammenarbeit.	Es gab mit dieser Familie keine Zusammenarbeit, um dem Kind nicht zu schaden.	keine Zusammenarbeit	Eine Zusammenarbeit ist oft nicht möglich, weil Eltern diese verweigern, kritisieren oder gegenarbeiten. → Kategorie: <b>Ablehnung einer Zusammenarbeit</b>
E	77-85	Also ja, zu Beginn hat das alles wunderbar funktioniert und hat sich dann aber im Laufe der Zeit, ich sage einmal bis zum Ende der vierten Klasse wirklich sehr dramatisch geändert, sodass die Zusammenarbeit mit den Eltern einfach nicht mehr möglich war. Es war keine Zusammenarbeit mehr, es war leider ein Gegeneinander, kein Miteinander und allein/ anhand von dieser Familie habe ich eben den Vergleich auch, dass es am Anfang gut gehen kann und dann eben ganz, ganz dramatisch anders wird und genau wie es mit dieser Familie war, solche Fälle hatte ich mit anderen Familien gar nicht.	Es war keine Zusammenarbeit, sondern ein Gegeneinander-arbeiten.	keine Zusammenarbeit	
F	30-35	Nicht-Problem-Eltern sind die für mich, die mich arbeiten lassen, vertrauen und die kaum vorbeikommen, ganz besonders schön mit einer positiven Rückmeldung vorbeikommen. Die anderen sind die, die gar nicht kommen oder ständig kommen und die können Problem-Eltern werden oder meistens sind es die Problem-Eltern, die oft	Problematische Eltern konfrontieren einen oft mit negativen Rückmeldungen.	negative Rückmeldungen	

A	87-96	<p>kommen, frech kommen, in Zeiten, wo sie keine Sprechstunde haben, kommen.</p> <p>Ja. Das eine war/ Die größte Herausforderung war, für mich zu trennen die Rolle, ich bin zum einen die Lehrerin des Kindes gewesen, GEWESEN, zum anderen bin ich aber eine Mama, ein Mensch, der Gefühle hat und Mitgefühle entwickelt für das Kind und es war einfach schwer, das (...) unter einen Hut zu bringen, weil ich gemerkt habe, dass es dem Kund/ dem Kind nicht gut geht und ich aber in meiner Lehrerinnenrolle drinnen stecke und aber eigentlich oft viel mehr war für dieses Kind als nur die Lehrerin und das war eine der größten Herausforderungen. Also dieses Trennen von Lehrer und was sind meine Aufgaben, was muss ich diesem Kind beibringen und zum anderen wie kann ich für das Kind da sein, also das was die größte Herausforderung.</p>	<p>Es fiel mir schwer, die Rolle der Lehrerin, ihn beurteilen zu müssen, und einfach Mensch zu sein, Mitleid zu haben, zu trennen.</p>	<p>Einnahme nicht vereinbarer Rollen</p>	<p>Lehrer/innen müssen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen.</li> <li>• Situationen richtig abwägen können und wichtige, kompetenzüberschreitende Entscheidungen selbst treffen.</li> <li>• therapeutisch agieren.</li> <li>• die Aufgaben von Sozialarbeitern übernehmen.</li> <li>• zwischen Familienmitgliedern vermitteln.</li> </ul> <p>→ Kategorie: <b>Kompetenzüberschreitende Rollen</b></p>
A	105-116	<p>Auch, ich habe, also es ist schwer zu erklären, es war, ich habe immer wieder überlegen müssen, bin ich jetzt die Lehrerin und versuche dem Kind jetzt zu sagen: „Pass auf, das ist falsch, das kannst du besser“, oder blende ich das alles AUS, um das Kind zu schützen und sage (...) kennzeichne gar nichts mehr, weil ich genau gewusst habe, also ich weiß nicht, darf ich das sagen? Mir hat das Kind, also es hat lange gedauert, bis es eine Bindung, also Bindung ist das falsche Wort, Beziehung</p>	<p>Ich wusste nicht, wie im Unterricht damit umzugehen ist, um auch meine Lehrerinnenrolle zu erfüllen.</p>	<p>Einnahme nicht vereinbarer Rollen</p>	

		aufgebaut hat, aber als sie dann aufgebaut war, habe ich gemerkt, dass mir das Kind einfach Sachen erzählt, die nicht normal sind, die nicht, die das Kind nicht hätte erleben dürfen. Und jetzt habe ich dann immer versucht, das Schulische auszublenden und für ihn einfach eine Anlaufstelle zu sein, was aber nicht immer einfach war, weil er muss ja im Schulalltag mitmachen und er war ja sehr wissbegierig und wahnsinnig, wahnsinnig intelligent.		
B	139-140	auch wenn die Eltern, wenn man merkt, dass die in der Psyche nicht ganz stabil sind oder dass sie dauernd ablenken wollen von den Problemen, die sie haben	Die Zusammenarbeit ist herausfordernd, wenn die Eltern psychisch labil sind oder ihre Probleme nicht erkennen können und wollen.	psychisch labile Eltern
B	145-154	Bei einer anderen Familie habe ich das z.B. gehabt, die waren geschieden, die Eltern, und was ich dann auch immer sehr schwierig finde, wenn die Elternteile jeweils den anderen schlecht machen und dann das Kind das auch teilweise zu spüren bekommt, also ich habe da mal Elternsprechtag gehabt, wo ich mir vorgekommen bin, als ob ich die Mutter von diesen zwei Eltern gewesen wäre und ich habe die ein paar Mal auffordern müssen, bitte in einem normalen Ton miteinander zu sprechen und sie darauf aufmerksam gemacht habe, dass es da um ihr Kind geht und beide beteiligt sind und man da auch ein Ziel verfolgt und ja das ist vielleicht bei Scheidungssachen auch schwierig	Es ist schwierig, wenn geschiedene Eltern den jeweils anderen vor den Kindern schlecht machen oder ich als Lehrerin deren Streit schlichten muss.	Vermittlung zwischen streitenden Elternteilen
C	57-67	Dann ist einmal die Mutter betrunken kurz nach acht in der Klasse gestanden.	Es ist eine schwierige Situation, wenn eine	suchtkranke Mutter

		ja das Kind hat auch nicht gewusst/ Das hat sich einerseits gefreut, dass die Mutter da ist, andererseits hat das Kind gewusst, dass die Mutter nicht in der Schule sein darf, da habe ich eben Unterlagen bekommen und habe ich unterschreiben müssen, dass die Mutter nicht das Schulgebäude betreten darf, war dann/ habe dann auch nicht gewusst, wie ich mich verhalten soll und so, ich habe die Klasse nicht alleine lassen können, nicht zur Direktorin gehen und Bescheid geben können, dass die Mutter da in der Schule ist, Gott sei Dank habe ich eine nette Kollegin in der Nachbarklasse gehabt, die hat dann den Weg zur Frau Direktor/ also halt angetreten	suchtkranke Mutter betrunken in der Schule erscheint, ich die Situation alleine klären und das Kind beschützen muss.	
D	55-57	Dass ich nicht noch den Job eines Sozialarbeiters oder irgendwem, der sich um das Kind kümmert, auch noch übernehmen muss, sondern dass ich nur unterrichten würde.	Es wird erwartet, dass Lehrerinnen auch den Job eines/r Sozialarbeiter/in übernehmen.	Lehrerin als Sozialarbeiterin
D	57-60	Also das würde das Unterrichten schon leichter gestalten, wenn diese Grundvoraussetzungen schon passen, wenn man keine Ahnung (...) nicht besprechen muss, wie man sich wäscht, wann man zum Friseur geht, die Haare frisiert, was Läuse sind, all diese ganzen Sachen.	Das Unterrichten wäre einfacher, wenn man nicht auch die Erziehung der Eltern übernehmen müsste.	allgemeine Erziehung der Kinder
D	67-81	Ja, also eben von dem einem Mädchen, von dem die Mutter suchtkrank ist, da/ also das hat sie/ ich weiß nicht, ob ich das so sagen darf, also eben von der Psychagogin, der hat die Mutter das erzählt und dann wurden wir auch schon	Es ist nicht einfach, bei der Konfrontation mit einer suchtkranken Mutter selbst entscheiden zu müssen, wie vorzugehen ist.	suchtkranke Mutter

		<p>von anderen Müttern darauf aufmerksam gemacht, dass mit der einen Mama etwas nicht stimmt. Dann hat uns die Psychologin eben gesagt, dass die Mutter im Drogensatzprogramm ist, weil eben die Frage war, ob sie etwas getrunken hat, weil sie Drogen genommen hat, weil sie draußen wankt, war nicht ansprechbar und da mussten WIR schauen bei der Übergabe, können wir das Kind mitgeben oder nicht? (...) Also selbst dieses Entscheiden und ich habe dazu keine Erfahrungen, also das war schwierig.</p>		/	
E	242-245	<p>Aber selbst da habe ich gemerkt, das hat auch gemeinsam unsere Kompetenz überschritten, da hätte es (...) soziale Einrichtungen benötigt, um da wirklich etwas zu erreichen und selbst dann wäre es fraglich gewesen.</p>	<p>Es überschritt die Kompetenz der Lehrerin, der Mutter helfen zu können.</p>	Überschreitung der Lehrer/-innenkompetenz	
G	49-59	<p>Im ersten Fall, den ich erlebt habe, war die größte Herausforderung einfach, dass mir die Mutter des Kindes nicht und nicht am Wort gekommen ist. Das war die ersten zwei Jahre lang, die ersten zwei Schuljahre, war es hauptsächlich meine Arbeit, mein Dahintersein und alles ist von mir ausgegangen. Die Mutter hat kaum eingelenkt, hat das auch nicht eingesehen, was genau die Probleme sind, hat das auch abgetan als, ja er ist halt anders als seine Schwester, anders als der Bruder und das quasi auch nicht als ein Problem als solches angesehen. Sie hat zwar gemerkt, dass er in der</p>	<p>Die Mutter erkannte die Probleme des Kindes nicht.</p>	Mutter ignoriert Probleme	

		Schule auffällig ist und dass ich immer wieder ins Mitteilungsheft eingetragen habe, aber sie konnte/ sie hat das Problem nicht erkannt. Das heißt, es war sehr viel Nacharbeiten von mir dann notwendig, damit die Mutter einmal verstanden hat, worum es geht.	Die Mutter erkannte die eigene Probleme nicht und hat diese auf andere abgewälzt.	Mutter ignoriert Probleme	
G	71-74	Alle Schwierigkeiten, die aufgetreten sind, auf andere abgewälzt, nur bei ihr hat sie gar nichts entdeckt, dass da etwas von ihr ausgehen würde. Das war sehr, sehr anstrengend, das mit ihr herauszuarbeiten.	Die Gespräche mit den Eltern waren sehr anstrengend.	anstrengende Gespräche mit Eltern	Die Gesprächsführung ist aufgrund unterschiedlicher Faktoren, wie <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache</li> <li>• Unverständnis</li> <li>• Lügen</li> <li>• Art der Kommunikation</li> <li>• unterschiedlicher Ansichten</li> </ul> nicht mehr möglich. → Kategorie: <b>Gesprächsführung</b>
A	100-103	Zum anderen die Gespräche mit den Eltern sind immer sehr anstrengend gewesen, da war dann auch meine Vorgesetzte dabei bei den Gesprächen. Der Vater hat die Gespräche immer aufgezeichnet und es war einfach immer eine ungute Situation	Es ist schwierig, wenn es aufgrund der Sprache zu Verständigungsproblemen kommt.	sprachliche Verständigungsschwierigkeiten	
D	36-37	Oder halt eben Verständigungsschwierigkeiten, wenn sie nicht deutsch sprechen, das zählt da auch dazu, das ist dann auch nochmal ein großes Stück.	Ich konnte nicht mehr abschätzen, was ich der Mutter noch glauben konnte und was nicht.	Vertrauen in Gesagtes der Mutter	
E	116-121	Also wie ich gerade schon erwähnt habe, es war mit der Zeit schwierig, ich habe der Mutter nicht mehr geglaubt. Ich habe nicht gewusst, wie glaubwürdig das ist, was sie mir erzählt. Was stimmt? Was sind Geschichten, die sie erzählt, damit sie vielleicht Mitleid von mir bekommt? Was auch schwierig war, war, dass der Vater gar nicht mehr greifbar war für mich. Das heißt, ich hatte nicht die Möglichkeit mit anderen Familienmitgliedern über das Kind zu			

E	128-136	<p>reden.</p> <p>Und dann ist es letztendlich so weit gekommen, dass die Mutter teilweise schreiend am Gang bei uns gestanden ist und ein normales Gespräch, eine normale Basis gar nicht mehr vorhanden war. Ich konnte mich überhaupt nicht mehr normal mit ihr unterhalten und über das Kind, über die schulischen Leistungen reden, das ist schon in andere Ebenen gegangen, was da vor sich gegangen ist und hat eigentlich meine schulische Lehrerinnenkompetenz völlig überschritten. Das waren echt Schwierigkeiten, die zu meistern und ich glaube auch, das hat meine Kompetenz überschritten, da hätte es Hilfe gebraucht von außen, ja.</p>	<p>Die Mutter stand schreiend am Gang und ich konnte kein normales Gespräch mehr mit ihr führen.</p>	<p>anstrengende Gespräche mit Eltern</p>	
C	47-57	<p>der andere Fall, das war wirklich sehr anstrengend für mich auch, weil ich da wirklich oft mit dem Jugendamt telefoniert habe und da auch die Betreuerin in die Schule gekommen ist, wir gemeinsam geplant und besprochen haben, über den Entwicklungsstand des Kindes, wobei das Kind wirklich eine sehr gute Schülerin war und die Eltern auch dahinter waren. Der Vater des Kindes/ Es war hin und her gerissen wo es wohnt, beim Vater, bei der Mutter, die Eltern waren geschieden, dann hat sich aber die Oma in Szene gesetzt von der Mutter, aber der Mutter wurde das Kind weggenommen und der Vater hatte dann das Sorgerecht und dann doch wieder die Oma, also es war ein ständiger Wechsel und im Endeffekt das</p>	<p>Das Kind war immer wo anders untergebracht und dadurch ständig hin und her gerissen.</p>	<p>Wohnsituation des Kindes</p>	<p>Die Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• haben kein richtiges Zuhause.</li> <li>• spüren die Probleme der Eltern.</li> <li>• können sich nicht auf sich und den Unterricht konzentrieren.</li> </ul> <p>→ Kategorie: <b>Arbeit mit emotional belasteten Kindern</b></p>

D	31-36	Jugendamt. verstehen sie das, wo sind die Kinder am Nachmittag, wenn sie jetzt eben z.B./ von einer suchtkranken Mutter, die ist manchmal überfordert gewesen, dann gab es einen Freund der Mutter, dann kamen sie wieder dorthin oder dann gab es eine Oma, dann sind sie wieder dort gewesen, also da war da schon einmal ein großes Problem.	Das Kind war immer wo anders untergebracht und dadurch ständig hin und her gerissen.	Wohnsituation des Kindes
D	38-44	Genau, dass die Kinder halt auch belastet sind, durch die Situation zuhause, wenn Eltern z.B. getrennt sind oder Mama es nicht gut geht oder dem Papa, egal, wenn jemand schwer krank ist, dann sind sie auch nicht voll konzentriert und dann muss man mit den Eltern sprechen und in Dosen sprechen und nicht das Gesamte, was man gerne sagen würde, sondern immer nur stückerweise, ja das macht es halt auch schwierig mal anzubringen, was man alles verlangt.	Kinder spüren die Situation und die Probleme zuhause und sind dadurch belastet.	Belastung für Kinder
G	85-89	Begonnen hat es damit, dass er, also dass der Schüler einen älteren schizophrener Bruder hat und dass von daher in der Familie Schwierigkeiten sind, dass es Probleme gibt, dann waren die Eltern getrennt, also der Vater hat nicht mehr in der Familie gelebt, der ist mehrmals zwischen Mutter und Vater hin und her geschoben worden.	Der Bruder war schizophoren, die Eltern getrennt und der Junge wurde ständig hin und her geschoben.	Belastung für Kinder
G	303-309	Im ersten Fall war es wirklich so, dass der dann auf die anderen Kinder losgegangen ist, er hat sie zwar nicht geschlagen, aber sie berührt oder ihnen Sachen weggenommen, einfach sekkant	Das Kind war im Unterricht oft sekkant und es kam immer wieder zu Gefahren.	sekkantes Verhalten des Kindes

A	335-346	<p>gewesen und im Turnsaal ist immer wieder ein Unfall passiert, weil er die anderen Kinder nicht wahrgenommen hat. Ist gegen die Kinder gelaufen oder hat sich auf den Boden geschmissen, die Kinder sind dann über ihn darüber gefallen, also lauter Sachen, da waren einfach Gefahren (unv.).</p> <p>von der Direktion kam leider sehr wenig am Anfang, leider. Und das hat mich, ich mein, es hat mich, also/ In Bereichen mit Elternarbeit, also bei Elterngesprächen, da hatte ich sehr wohl Unterstützung von der Direktorin, also sie hat dann die Gespräche teilweise gemeinsam mit mir geführt und da schon immer, also da habe ich gewusst, sie steht hinter mir, aber wie ich jetzt mit dieser Situation umgehen kann, im Sinne, was können wir für das Kind tun, da gab es keine Unterstützung, (...) weil ich auch glaube, ich weiß aber nicht, ob ich das so sagen kann, dass die Direktorin damit keine Erfahrung hatte und einfach nicht gewusst hat, (leise) was man da macht. Man hätte wo anders Hilfe holen können, sich darüber informieren können, wo, hat sie aber nicht und wenn sie mir sagt, wir machen das nicht, dann mache ich das auch nicht auf eigene Faust, da war ich zu feig, ja.</p>	<p>Die Direktorin wusste ebenfalls nicht, wie mit der Situation umzugehen ist und unterstützte mich daher auch nicht.</p>	<p>wenig Unterstützung durch Direktorin</p>	<p>Lehrer/innen fühlen sich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• von der Direktorin,</li> <li>• von den Kolleginnen,</li> <li>• hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen,</li> <li>• hinsichtlich der Unterstützung während des Unterrichtes,</li> <li>• hinsichtlich der rechtlichen Ausgangslage und</li> <li>• mit ihren emotionalen Belastungen alleine gelassen.</li> </ul> <p>→ Kategorie: <b>Fehlende Unterstützung</b></p>
A	408-414	<p>Weil dass (...) weil wir haben das Jugendamt angerufen, weil wir eigentlich deren Unterstützung benötigen und sie haben das Kind dann quasi in deren Obhut genommen und außer einer Liste mit Namen, die das</p>	<p>Das Jugendamt unterstützte mich kaum und ließ mich mit der Situation allein.</p>	<p>wenig Unterstützung durch das Jugendamt</p>	

		Kind abholen dürfen, genau nichts und das hat mich auch, also das was ich gewusst habe, habe ich vom Kind gewusst, ich habe gefragt „Wo hast du heute geschlafen? Wer war heute bei dir?“ Mehr Infos hatten wir nicht, also ich bin wirklich auch da in der Hinsicht vom Jugendamt enttäuscht, weil man da allein gelassen wird.			
B	237-240	die hat am Anfang (...) eigentlich das nicht machen wollen, diese Meldung an die Jugendwohlfahrt und aber nach mehrmaligem Erwähnen von mir und Nachdruck von mir hat sie sich dann quasi überreden lassen, dass wir das machen und sie hat dann auch im Nachhinein gesehen, dass es gut war.	Die Direktorin wollte keine Meldung wegen Kindeswohlgefährdung machen.	keine Meldung der Direktorin wegen Kindeswohlgefährdung	
B	279-303	Das kreide ich den Landesschulräten eigentlich ziemlich an, ich habe das auch in einem Gespräch mit dem Landesschulamtspräsidenten erwähnt, dass ich, dass jeder Lehrer das Recht auf Supervision haben sollte, zumindest einmal im Semester und das ist schon ziemlich wenig, weil ich glaube, dass das sehr, sehr wichtig ist, aber es gibt es nicht, es wird nicht angeboten. Ich kann es mir natürlich privat bezahlen, aber ja das habe ich dann auch nicht gemacht, aber im Zuge meiner Krankheit habe ich das dann auch in meiner Therapie verarbeitet.	Ich erhielt auch vom Landesschulrat keine Unterstützung. Lehrern/Lehrerinnen wird keine Supervision angeboten.	wenig Unterstützung durch Landesschulrat	
C	69-71	dann hat es wieder Probleme mit dem Jugendamt gegeben, dann hat sich das wieder eingeschaltet und das war ein ständiges Her und Auf und Ab	Es gab Probleme mit dem Jugendamt.	wenig Unterstützung durch das Jugendamt	
D	81-90	Und was noch ein schwierigeres, also da	Es ist schwierig selbst	Beurteilen einer Situation des	

		<p>habe ich mehrere Fälle gehabt (lacht), die Jugendamtsstelle von Kindesmisshandlung, wenn sie das in der Schule erzählen, wie ich da vorgehe, dass ich selbst einschätze, also ob ich da jetzt sofort das Jugendamt anrufe oder ob ich mal dort anrufe und nachfrage, was ich tun soll, ob ich mit den Eltern teilen zuerst reden muss. Also auch diese Einschätzung, wenn einem die Erfahrung fehlt, auch wie ich dann ein Elterngespräch führe und frage, das Kind hat mir das erzählt, also ob ich da direkt die Eltern darauf anspreche. Das war halt schon/ Mittlerweile kann ich es, aber es war halt schon eine Herausforderung</p>	<p>einschätzen, wann eine Meldung wegen Kindeswohlgefährdung gemacht werden sollte und wie ich dabei am besten vorgehe.</p>	<p>Kindes bzw. Kindeswohlgefährdung</p>	
D	97-100	<p>die Direktorin hat gemeint, ich soll das Gespräch alleine führen. Also in ganz besonderen Fällen oder wenn sie gut drauf ist, bietet sie uns ihre Unterstützung an, aber da hat sie mich oft alleine gelassen mit solch einem (Fall?)</p>	<p>Meine Direktorin ließ mich oft alleine.</p>	<p>wenig Unterstützung durch Direktorin</p>	
E	237-240	<p>Also die Gespräche habe ich alle alleine geführt mit der Mutter. Ich habe darum gebeten, dass ein Beweis, ein anderer dabei ist für den Beweis, eben die Direktorin, die hatte halt nie Zeit oder weiß ich nicht, immer eine Ausrede, wenn ich das so nennen darf.</p>	<p>Ich bat um die Unterstützung der Direktorin, aber sie hatte immer Ausreden.</p>	<p>wenig Unterstützung durch Direktorin</p>	
F	82-89	<p>Ja das Kind hat aufs Klo müssen und ich bin alleine gewesen, ich musste das Kind halten und das Schlimmste war im Kollegium, wie ich einmal gesagt habe, bitte helfen, vor acht hat das Kind aufs Klo müssen, obwohl die haben sich</p>	<p>Ich erhielt vom Kollegium keine Unterstützung.</p>	<p>wenig Unterstützung durch Kolleg/innen</p>	

		<p>bemüht, dass das Kind zuhause/ und eine Kollegin meint: „Nein, ich kann jetzt nicht.“ Und ich musste dieses Kind, ich habe es körperlich fast nicht gehalten, also körperlich fast nicht geschafft, aber wir haben es dann doch zusammengebracht und das war für mich damals schon körperlich und seelisch schwierig. Und nebenbei die Klasse</p>			
F	200-203	<p>Naja. Die Zeit hat man sich sehr (langsam) man hat sich nicht die Zeit genommen im Kollegium darüber zu sprechen. Sicher zwischen Tür und Angel oft und wiederholt. (...) Aber es war nicht eine, wo ich gesagt habe, die ist meine erste Ansprechpartnerin, das war sicher sehr schlecht</p>	<p>Die Kolleginnen nahmen sich keine Zeit, daher hatte ich keine Ansprechpartnerin.</p>	<p>wenig Unterstützung durch Kolleginnen</p>	
G	376-384	<p>Beim jetzigen Fall ist es so, dass ich mich manchmal frage, was genau machen sie in der Familie? Es ist vom Hort und von mir schon mehrmals die Anfrage bezüglich der Hygiene des Mädchens gekommen und das Jugendamt ist einmal in der Woche bei der Familie und trotzdem ist am nächsten Tag das Kind nicht geduscht, wo ich mich frage, es ist schon Thema, wir haben das dem Jugendamt schon gesagt, warum wird da nichts gemacht? Also da bin ich schon der Meinung, dass hier noch intensivere Arbeit passieren sollte. Ich kann das nicht ganz nachvollziehen, warum das nicht gemacht wird</p>	<p>Das Jugendamt kümmert sich trotz mehrmaligem Hinweisen nicht um die Familie bzw. das Kind.</p>	<p>wenig Unterstützung durch das Jugendamt</p>	
G	227-237	<p>Es ist einerseits eine irrsinnig emotionale Belastung, weil man/ als</p>	<p>Es war eine emotionale Herausforderung,</p>	<p>emotionale Herausforderung mit</p>	<p>emotionale Herausforderung</p>

		<p>Lehrerin schaltet man sowieso nie ab, nie ganz ab. Und gerade bei solchen Familien, das nimmt man mit nach Hause. Da denkt man auch zuhause darüber nach. Man überlegt sich, was könnte ich morgen machen? Wie könnte ich das Kind noch unterstützen? Was fallen mir noch für Ideen ein? Wen könnte ich noch kontaktieren? Wie könnte ich mich noch besser einbringen, um der Familie eine Unterstützung zu sein? Also es ist eine irrsinnige emotionale Belastung. Und da ist man noch ein bisschen verloren als Lehrerin, weil mit wem sollst du darüber reden? Mit Kolleginnen, die können dir vielleicht einen Ratschlag geben, aber du hast ja nicht wirklich eine Anlaufstelle, wo du sagst, mir geht es nicht gut mit der ganze Sache.</p>	<p>Lehrerin schaltet man sowieso nie ab, nie ganz ab. Und gerade bei solchen Familien, das nimmt man mit nach Hause. Da denkt man auch zuhause darüber nach. Man überlegt sich, was könnte ich morgen machen? Wie könnte ich das Kind noch unterstützen? Was fallen mir noch für Ideen ein? Wen könnte ich noch kontaktieren? Wie könnte ich mich noch besser einbringen, um der Familie eine Unterstützung zu sein? Also es ist eine irrsinnige emotionale Belastung. Und da ist man noch ein bisschen verloren als Lehrerin, weil mit wem sollst du darüber reden? Mit Kolleginnen, die können dir vielleicht einen Ratschlag geben, aber du hast ja nicht wirklich eine Anlaufstelle, wo du sagst, mir geht es nicht gut mit der ganze Sache.</p>		
G	259-267	<p>Im Unterricht war/ Beim ersten Fall war es so, dass er am Anfang des Schuljahres ein sehr aggressives Verhalten gezeigt hat, was bis zum Sesselwerfen gegangen ist, da ist dann die Herausforderung als Lehrerin vom Rechtlichen her. Ich darf ja offiziell ein Kind gar nicht anfassen, wie soll ich ein Kind aber davon stoppen, ein anderes Kind zu verletzen? Das heißt, ich bewege mich ständig in einer rechtlichen Grauzone. Darf ich das Kind nehmen oder nicht, wenn er sich weigert oder sich auf den Boden wirft? Darf ich ihn aus der Klasse nehmen oder nicht? Also hier ist man rechtlich total verlassen, weil man überhaupt nicht</p>	<p>Das Kind war im Unterricht oft aggressiv, wobei man hier rechtlich nicht unterstützt wird, da man kaum etwas unternehmen kann, ohne dabei eine rechtliche Grenze zu überschreiten.</p>	<p>rechtliche Grauzone</p>	

G	267-272	weiß, wie kann ich da jetzt. Und auch von den Unterstützungen her, die man hat, ich habe damals das mobile Mosaikteam angefordert und es hat sicher ein halbes bis dreiviertel Jahr gedauert, bis wir da die Unterstützung in der Klasse hatten. Am Anfang war das nur telefonisch, dann kam jemand hospitieren, bis ich diese Betreuung einmal die Woche für vier Stunden hatte, hat das sehr, sehr lange gedauert.	Bis man als Lehrkraft endlich Unterstützung bekommt, muss viel protokolliert und einge-reicht werden, wodurch die benötigte Hilfe erst sehr spät kommt.	langer Prozess Unterstützung erhalten wird	
G	286-290	Dass es im zweiten Jahr fortgesetzt wurde, war wieder ein enormer Kampf, wieder etliche Protokolle und Beobachtungsbögen zu dem Kind, also wieder zusätzlicher Aufwand für mich, damit ich das Mosaikteam wieder bekomme, dann leider auch eine andere Betreuung als in der ersten Klasse.	Bis man als Lehrkraft endlich Unterstützung bekommt, muss viel protokolliert und einge-reicht werden, wodurch die benötigte Hilfe erst sehr spät kommt.	langer Prozess Unterstützung erhalten wird	
B	154-160	dieses nicht so Ernst-Nehmen von der Schule vielleicht auch. Weil vielleicht auch so Probleme, die vielleicht nicht so ein hohes Bildungsniveau haben, auch nicht wirklich begeistert von der Schule waren, zu der Zeit, wie sie der Schüler waren und dass sie die Schule einfach auch in einem schlechten Licht stehen lassen und das auch dem Kind mitgeben, du musst ja eh nicht, und es ist ja eh wurscht und die Lehrerin, die kann dir eh sagen, was sie will, ich bin die Chefin und das finde ich auch ganz schwierig.	Eltern machen aufgrund eigener Erfahrungen die Schule schlecht und nehmen schulische Probleme und die Lehrperson nicht ernst.	Nicht-Ernst-Nehmen schulischer Probleme des Kindes und der Lehrerin	Die Zusammenarbeit ist problematisch, wenn Eltern <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Schule nicht ernst nehmen.</li> <li>• die Arbeit der Lehrer/innen kritisieren.</li> <li>• in das Unterrichts-geschehen eingreifen.</li> </ul> → Kategorie: <b>Kritik an geleisteteter Arbeit</b>
E	141-146	Ja, also schulisch war in erster Linie die große Problematik, dass ein normaler Unterricht oft gar nicht mehr möglich war, weil die Mutter oft mehrmals am	Ich konnte keinen normalen Unterricht mehr führen, weil die Mutter oft hineinplatze und ich damit überfordert war.	normaler Unterricht möglich	nicht

E	147-155	<p>Tag unangemeldet hineingeplatzt ist, in den Unterricht, herumgeschrien hat, natürlich hat das in erster Linie die Kinder verunsichert, auf die Dauer dann aber auch mich, weil man wusste nicht, wann geht die Tür auf, wann platzt sie herein und will irgendwas, wovon ich völlig überrumpelt war in diesem Moment.</p> <p>dass sie gerade in den Pausen oft auf einmal da gestanden ist und versucht hat, andere Kinder zu disziplinieren, von denen sie der Meinung war, diese Kinder würden ihr Kind mobben und ich kümmere mich nicht darum als Lehrerin. (...)</p> <p>Das war auch wahnsinnig schwierig, dass da eine schulfremde Person in dem Fall (...) dann auf einmal da steht und sich ins pädagogische Konzept einmischt und meint sie könne da mitdisziplinieren und mitunterrichten und das war, das war echt schwierig, das war, ja, darauf war ich nicht vorbereitet</p>	Die Mutter disziplinierte in den Pausen andere Kinder und mischte sich in mein pädagogisches Konzept ein.	Eltern greifen in das pädagogische Konzept der Lehrerin ein	
F	41-45	<p>Naja z.B. am Elternabend, dass der Vater ständig Zwischenfragen gestellt hat, negative Bemerkungen fallen ließ während meines Elternabends, die störend, aber nicht für meine Ohren waren, also teilweise konnte ich sie verstehen, teilweise nicht, also das war ganz eine schlimme Situation, aber sogar vor Publikum.</p> <p>Sehr oft/ Also alles was ich von den Eltern verlangt habe, so alltägliche Mitteilungen, die du sie unterschreiben lässt, wurden nicht unterschrieben. Habe ich etwas eingesammelt, ob es</p>	Ein Vater machte mich selbst und meine Arbeit vor anderen Eltern schlecht.	Eltern kritisieren die Arbeit der Lehrerin	
F	116-121		Die Eltern brachten nichts pünktlich, unterschrieben nichts, unterstützten mich nicht bei meiner Arbeit, sondern blockierten diese und	Eltern unterstützen die Lehrerin und ihre Arbeit nicht	

			hinderten mich daran.		
		eine Kassa war, Geld war für einen Ausflug, habe ich nie pünktlich bekommen. Die Eltern haben mich blockiert und gehindert und bis ich darauf gekommen bin, dass ich alles, was ich brauchen möchte, von der Großmutter bekommen muss oder mich darum kümmern muss.			

**Tabelle 4: Belastungen für die Lehrperson**

<b>Fall</b>	<b>Zeile</b>	<b>Analyseeinheit</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion</b>
A	189-197	Genau, ja Kriseninterventionszentrum. Und (...) für mich war das furchtbar. Also ich erzähl jetzt über mich, mir ist es furchtbar gegangen an diesem Tag, also es war einfach, jetzt abgesehen davon, dass ich seine Lehrerin bin, wenn ich mir als Mama vorstelle, dass mir mein Kind weggenommen wird, also für mich würde die Welt zusammenbrechen. Ich glaube ich hätte alles an diesem Tag gemacht, um das Kind dort rauszuholen, also furchtbar. Für mich war aber ich die Person, die das Kind von der Familie getrennt hat. Ich habe mich so schuldig gefühlt, also das war/ (...) werde ich nicht vergessen, möchte ich auch nicht, das möchte ich nicht wiederholen und nie mehr erleben.	Ich fühlte mich schuldig, weil das Kind wegen mir von seiner Familie getrennt wurde.	Schuldgefühle wegen Trennung von Kind und Familie	Als Lehrerin entwickelt man in solchen Situationen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schuldgefühle und</li> <li>• ein schlechtes Gewissen.</li> </ul> → Kategorie: <b>Schuldgefühle</b>
B	173-181	Also für mich war das halt sehr schwierig, als ich ihn hergeben hab müssen, weil er eben auch abgeholt wurde, um in die WG gebracht zu werden oder auch ins Erstaufnahmезentrum oder keine Ahnung, nennt man das nur bei den Flüchtlingen so, ich weiß es nicht (lacht). Und ja, da war das einfach für mich, wie wenn mir mein Kind weggerissen worden wär, das war auch sehr schwierig, das wurde dann auch im Nachhinein, weil es mir dann körper/ gesundheitlich nicht gut gegangen ist, auch in einer Therapie aufgearbeitet das ganze Thema, das hat mich halt wirklich auch sehr belastet.	Als der Junge in eine Wohngemeinschaft für Kinder kam, war es so, als würde mir mein Kind weggenommen werden und das belastete mich so sehr, dass ich es in einer Therapie aufarbeiten musste.	Aufarbeitung der Schuldgefühle in einer Therapie	
B	181-	Und was ich dann halt auch immer	Ich habe mich schuldig gefühlt,	<del>Schuldgefühle wegen</del> Trennung	

185	schwierig/ Also ich habe so mit mir zu kämpfen gehabt, ich habe nicht gewusst, ob es dem Buben dann besser geht, wenn ich ihn rausnehme, weil Kinder halt doch immer die Eltern lieben, egal was sie tun und sie dann aus der Familie rauszureißen und er kommt dann in eine WG, ja ist halt immer schwierig.	weil das Kind wegen mir von seiner Familie getrennt wurde, die es dennoch liebte.	von Kind und Familie	
B 194-198	Ja sonst (...) ich habe dann immer wieder ein schlechtes Gewissen gehabt, weil wir eigentlich immer wieder gesagt haben, wir besuchen ihn, wir haben ihn dann aber leider nie besucht, das hat mich dann auch noch ein bisschen fertig gemacht, weil wir ihm das eigentlich versprochen haben und ja	Ich hatte ein schlechtes Gewissen, weil ich ihm versprochen hatte, dass ich ihn in der WG besuchen würde und das hatte ich nicht gemacht.	schlechtes Gewissen, weil Versprechen gebrochen	
B 168-171	Also wie gesagt, ich habe halt dann wirklich schon Angst vor dem Vater gehabt, also wenn ich schon ein quietschendes Auto gehört habe, das zur Schule hingefahren ist, habe ich (gewusst?), das ist er und habe geschaut, dass ich ja nicht hinunter zur Tür gehe und ihm begegne	Ich hatte Angst vor dem Vater und ging ihm aus dem Weg.	Angst vor dem Vater	Angst ist ein täglicher Begleiter. → Kategorie: <b>Angstzustände</b>
B 211-217	das Einzige, dass ich noch weiß, dass um halb 9 irgendwann am Abend, dann irgendwer bei mir angeklopft hat, ich habe aber keinen Besuch mehr erwartet und ich habe mich so stark gefürchtet und habe mir dann nur einen Notfallplan im Kopf ausgedacht, was ich machen werde, ich werde die Tür aufsperrn, werde rauffrennen (lacht), werde dann oben beim Fenster hinauspringen und davon(laufen?) (lacht), ja solche Sachen.	Ich hatte auch zuhause Angst.	Angst	

E	168-174	ständig im Hinterkopf, ständig die Sorge, wann steht sie wieder da, was lässt sie sich jetzt einfallen? Ich habe schon gemerkt, die Frau hat vermutlich Hilfe gebraucht, hat sie vermutlich nicht bekommen, ich war auch die falsche Person, um ihr helfen zu können, aber sie hat letztendlich all ihre Wut, all ihren Frust, all ihre Schwierigkeiten, die sie im Leben hat, an mir und dann letztendlich an meinem ungeborenen Kind ausgelassen, das ist einfach definitiv zu weit gegangen.	Ich hatte ständig Angst, dass die Mutter wieder vor mir steht und ihre Wut an mir auslässt.	Angst vor der Mutter	
A	320-323	Ja, ich zuhause als Mama war dann auch oft, das nimmt man einfach mit nach Hause, das kannst du nicht da in der Schule lassen und einfach gehen. Ja, beschäftigt, rund um die Uhr im Kopf und auch im Magen, je nachdem, ich bin sehr magenlastig.	Die Situation beschäftigte mich auch zuhause und beeinflusste mein Handeln als Mutter.	Einfluss auf das Handeln als Mutter	Lehrer/innen können <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schule und Privat nicht mehr trennen.</li> <li>• investieren viel Freizeit in schulische Angelegenheiten.</li> <li>• werden in ihrer Person angegriffen.</li> </ul> → Kategorie: <b>Verschmelzung von Arbeit und Privatleben</b>
C	109-111	das hat einen dann dauernd begleitet, auch bei Gesprächen mit Freunden, mit der Familie, es hat halt viel Zeit in Anspruch genommen, das war ständig im Kopf natürlich.	Ich hatte es auch in meiner Freizeit ständig im Kopf und es war immer wieder ein Gesprächsthema.	Einfluss auf Freizeit	
D	105-108	das lässt man ja auch nicht, also da denkt man ja auch zuhause darüber nach und denkt nach, wie mache ich das beim nächsten Mal und war das jetzt richtig oder nicht? Also das beschäftigt einen schon den ganzen Tag.	Ich hatte es auch in meiner Freizeit ständig im Kopf und überlegte, ob mein Handeln korrekt war oder nicht.	Einfluss auf Freizeit	
E	155-164	Privat bin ich ein Mensch, ich kann eigentlich schulisch und privat ganz gut trennen, das ist mir sogar bei der Familie geglückt, bis zu dem Zeitpunkt, als ich schwanger war, schwanger	Als mein ungeborenes Kind angegriffen wurde, konnte ich Schule und Privatleben nicht mehr trennen und es nahm mich sehr mit.	Angriff auf eigene Kinder	

		<p>wurde, es dann auch schon offensichtlich war, die Kinder das wussten und die Mutter dann begonnen hat, mein ungeborenes Kind mit in die Streitgespräche zu bringen. Also sie hat mir dann gewünscht, dass es meinem Kind auch einmal so schlecht geht, wie es ihrem gerade bei mir als Lehrerin geht und das hat mich dann privat mitgenommen, weil ich mir gedacht habe, also mein ungeborenes Kind muss da wirklich nicht mithineingezogen werden, das geht dann zu weit und ja, das hat mich privat dann doch sehr mitgenommen</p>			
F	129-132	<p>In der Situation auch völlig überlastet, weil ich auch menschlich nicht wusste, wie ich umgehen soll vor Publikum oder mit der Tatsache, dass mich einer so blockiert. Damit habe ich nicht gerechnet, dass es Eltern gibt, die das nicht wollen.</p>	<p>Ich war mit der Situation, dass mich jemand blockierte, überfordert und rechnete nicht damit.</p>	<p>Eltern blockieren Lehrer/innen</p>	<p>Lehrer/innen fühlen sich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>überfordert und alleine gelassen.</li> <li>hilf- und mittellos.</li> <li>besorgt, mit der Situation nicht rechtzukommen.</li> </ul> <p>→ Kategorie: <b>Überforderung</b></p>
F	164-170	<p>Ja. Es war persönlich berührend, das heißt, ich/ Mir hat dieses Kind sehr leid getan, der körperliche Zustand, ich war überhaupt nicht vorbereitet, warum ein krankes/ also ich war nicht vorbereitet, dass ich ein krankes Kind in der Klasse habe, dass das Kind so schwer krank ist und ich wusste/ jeden Tag habe ich eigentlich Sorge gehabt. Muss er aufs Klo, wird er den Tag stehen können, wird er durchhalten, was braucht er, einfach weil ich damit nicht alleine zurechtkam oder schlecht zurechtgekommen bin.</p>	<p>Ich war nicht darauf vorbereitet, dass ich ein schwer krankes Kind in der Klasse haben würde, konnte damit nur schwer umgehen und hatte immer Sorge um das Kind.</p>	<p>nicht vorbereitet auf Situationen mit schwer kranken Schüler/-innen</p>	
F	174-	<p>Und berührt hat es mich, es war wirklich</p>	<p>Ich wurde mit der Situation ein</p>	<p>nicht auf schwer- kranke Kinder</p>	

	176	ein Schicksal, es war wirklich tragisch und das ganz am Anfang. Und völlig alleine gelassen	totkrankes Kind in der Klasse zu haben, ganz alleine gelassen.	in der Klasse vorbereitet	
G	237-242	Vor allem im ersten Fall, bei dem Buben, wo das meine erste Klasse war, das war ganz, ganz schwierig, also dann gab es Nächte, wo ich halt nur mehr geweint habe, weil ich nicht mehr gewusst habe, was soll ich tun? Er war irrsinnig lieb, ich mochte das Kind total gerne, er ist total sensibel, das hat man gemerkt, eine interessante Persönlichkeit und du hast keine Chance zu diesem Kind durchzudringen. Das war emotional ganz, ganz schwierig.	Ich weinte in vielen Nächten, weil ich nicht mehr wusste, was ich machen sollte, da ich nicht zu ihm durchdringen konnte.	Weinen aufgrund von Überforderung	
A	317-320	Ja, also auf mich, auf meinen Unterricht, natürlich auch auf die anderen Kinder, weil die das mitbekommen haben, seine ganzen Ausbrüche, wahrscheinlich auch mitbekommen, dass er von mir teilweise eine Sonderbehandlung bekommen hat (...), natürlich haben sie das mitbekommen.	Es hatte Auswirkungen auf meinen Unterricht und die anderen Schüler/innen bekamen mit, dass ich ihn anders behandelte.	Auswirkungen auf die Lehrer/Innenrolle	Bestimmte Umstände wirken sich negativ auf den Unterricht aus, weil Lehrer/innen <ul style="list-style-type: none"> <li>• unkonzentriert,</li> <li>• provoziert,</li> <li>• überfordert,</li> <li>• verärgert und</li> <li>• auch genervt sind.</li> </ul> → Kategorie: <b>Negative Auswirkungen auf Unterricht</b>
E	178-182	Vor allem weil ich gemerkt habe, und das schließt eben jetzt wieder den schulischen Kreis, ich habe mich dann irgendwann nicht mehr auf das Unterrichten konzentrieren können. Und/ (...) Das war dann schulisch, ja hat sich dann wieder noch mehr auf das Schulische übertragen und das war ein Teufelskreis	Ich konnte mich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren.	unkonzentriert bei Unterrichtsarbeit	
F	171-174	wenn ich mit dem Kind auf die Toilette gegangen bin, war das nicht in zwei Minuten erledigt und musste dann schnell die Kinder beschäftigen und sagen, bitte bleibt, eigentlich ein	Ich war auch um die anderen Kinder besorgt, wenn ich diese alleine in der Klasse lassen musste, um mit dem kranken Kind auf die Toilette gehen zu	Sorge um andere Schüler/innen während des Unterrichtes	

		Wahnsinn, war mit ihm auf der Toilette, wahrscheinlich fünf Minuten oder sieben oder so.	können.		
G	321-326	Ich habe versucht, es nicht zu einer Einschränkung werden zu lassen. Es ist mir großteils auch gelungen, also ich habe es zumindest (unv.) ein bisschen geschafft, dass ich es abschiebe von mir und habe versucht das bis zum Schulschluss hinauszuzögern, also erst wenn die Kinder weg waren, habe ich quasi zugelassen, dass ich, weiß ich nicht (lacht) geweint habe oder das ich geschrien habe	Ich versuchte bis Unterrichtschluss durchzuhalten und nicht vor den Kindern zu weinen oder zu schreien.	Unterdrücken von Gefühlen während des Unterrichtes	
G	330-337	Aber man hat schon gemerkt, dass mir die Nerven leichter gerissen sind. Also das ist, war schon/ dauert natürlich manchmal in der Klasse, weil ich schon manchmal mit ihm geschrien habe. Ich habe schon gemerkt dass er mich da, dass ich mich von ihm provoziert fühle, also dass er mich in eine Ecke drängt, wo ich nur mehr mit Schreien darauf reagieren kann. Also wo ich selber dann schon so wütend geworden bin, weil er hat weitergemacht und weitergemacht und in einer Art provoziert, das war schon sehr anstrengend.	In der Klasse schrie ich viel öfter, weil ich mich von dem Kind provoziert fühlte und schneller genervt war.	Schreien als letzter Ausweg im Unterricht	
G	343-345	Also da ist es mir dann schon passiert, dass ich lauter geworden bin und mir in dem Moment aber natürlich gedacht habe, sei nicht so blöd, lass dich da nicht so in die Ecke drängen.	Ich ärgerte mich darüber, dass ich mich provozieren ließ und darauf im Unterricht oft laut reagierte.	verärgert über Provokation während des Unterrichtes	

**Tabelle 5: Umgang mit den Belastungen**

<b>Fall</b>	<b>Zeile</b>	<b>Analyseeinheit</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion</b>
A	306-312	Also wenn Reden eine Strategie ist, dann das. Und dieses Niederschreiben von den, also dieses Aufschreiben von den Geschehnissen, damals schon und als ich das an das Jugendamt übergeben habe, nochmal durchzulesen, das hat mir, ja, teilweise schon geholfen, aber (...) also eine wirkliche Strategie habe ich jetzt nicht, also wenn das nochmal auftritt, wüsste ich wieder nicht, was ich mache. (...) Weil im Grunde war das jetzt nicht die richtige Lösung, all das, das hat jetzt keinen guten Endweg genommen.	Reden und Niederschreiben war für mich eine Strategie, um den Fall bearbeiten zu können, aber ob es eine gute Strategie ist, weiß ich nicht.	über Vorkommnisse reden	<p>Eine Strategie ist,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit der Familie,</li> <li>• mit Freunden und</li> <li>• mit Kolleg/innen</li> </ul> <p>über die Vorkommnisse zu reden, ihnen davon zu erzählen.</p> <p>→ Kategorie: <b>Austausch</b></p>
C	117-123	Ja weiß ich nicht, ob das eine gute Strategie war oder nicht, ob es nicht besser gewesen wäre, wenn ich das in der Schule lasse, diese Probleme und dann nicht wieder am Wochenende oder beim Treffen mit Freunden diskutiere und wieder rede, aber ja es hat mir geholfen, dass ich das berede und bespreche mit Kollegen und Kolleginnen und Freunden. Das war meine Strategie und mir ist es damit auch gut gegangen, es hätte natürlich auch bessere Variationen gegeben oder ja.	Reden war für mich eine Strategie, den Fall bearbeiten zu können, aber ob es eine gute Strategie ist, weiß ich nicht.	über Vorkommnisse reden	
D	114-116	Ja der Austausch mit den Kolleginnen, die es auch betrifft, z.B. in den Klassen der Kindern, ja das hat eigentlich am meisten geholfen, also dieser Austausch mit den Kolleginnen.	Der Austausch mit anderen Kolleginnen half mir.	Austausch mit Kolleginnen	
F	186-188	Ich habe sehr viel geredet. Also ich muss sagen, egal welche neumodernen Wörter es dafür gibt, ich bin nach Hause	Ich redete sehr viel mit meiner Familie, mit Kolleginnen weniger.	mit der Familie über Vorkommnisse reden	

		gekommen und habe gesprochen. (...) Kolleginnen sehr wenig/					
F	194-196	Ich habe das alles aus Eigeninitiative zuhause abgeholt, von Ehemann, bis sogar medizinischen Familienmitglieder, die mir einfach helfen konnten, dass ich ein Sachwissen habe.	Ich holte mir sachlichen Rat bei Medizinern.	medizinischen Rat eingeholt		Eine Strategie ist, sich über <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachkräfte und</li> <li>• Bücher</li> </ul> Rat zu holen. → Kategorie: <b>Einholen Meinung</b> <b>fachlicher</b>	
E	258-265	das ist vielleicht auch eine Strategie, die ich mir gesucht habe, die aber nicht wirklich gefruchtet hat. Ich habe mir dann sogar Bücher gekauft. Ein Buchtitel war „Lehrer-Schüler-Konferenz“ z.B. oder der Buchtitel war „Warum machst du das“, wo es wirklich um schwierige Schüler geht, weil ich versucht habe, mir anzulesen, wie, wie kann ich mit diesen Situationen umgehen. Ja. Aber oft war mein Kopf dann schon so voll, dass ich da gar nicht mehr aufnahmefähig war, mir da selbst etwas beizubringen, ja.	Ich kaufte mir auch viele Bücher zum Thema, damit ich mir Sachwissen aneignen konnte, aber das funktionierte nicht sehr gut.	Ratgeber gelesen			
G	416-423	sie hat mir dann schon einfach bisschen Mut zugesprochen. Das hat damals schon geholfen, weil man hat dann als Lehrerin in solch einer Situation einfach das Gefühl, man versagt als Lehrerin, ja. Man hat keine Chance irgendwie etwas zu machen. Da war sie schon eine Unterstützung, weil sie hat gesagt, nein, das machst du schon ganz richtig, vor allem sie hat dann ein paar Vergleiche, wo sie gesagt hat, schau die machen das so und so und da bin ich schon auf dem richtigen Weg. Also einfach dieses/ diese positive Unterstützung, das war schon gut.	Die Supervisorin sprach mir Mut zu und schilderte mir Vergleiche, dadurch unterstützte sich mich positiv.	Gespräche mit Supervisorin			
E	210-	In den Momenten, in denen es	Ich versuche Schule und Privat	Ausgleich durch Yoga		Schule und Privates	

219	<p>schwieriger wurde, als ich gemerkt habe, okay sie zieht meine Schwangerschaft mit hinein in ihre verbalen Attacken, dass ich mir immer wieder versucht habe vorzusagen, nein das ist Schule, ja ist eine Schwierigkeit, aber jetzt ist jetzt und ich bin jetzt zuhause, es geht mir gut, weiß ich nicht, ich habe mir dann privat Gutes getan (lacht), ich habe mir dann einfach eine Yogastunde gegönnt, ich habe geschaut, dass ich zur Ruhe komme, dass ich einen guten Tee trinke, einfach auch privat geschaut, dass es mir da gut geht. Weil ich sage, wenn es mir privat gut geht, kann es mir auch in der Schule besser gehen.</p>	<p>immer zu trennen. Wenn mir das nicht gelingt, versuche ich mir mit Yoga oder einer Tasse Tee Ruhe zu gönnen.</p>	<p>trennen und zuhause mit Yoga zur Ruhe zu kommen.  → Kategorie: <b>Freizeitangebote als Ausgleich</b></p>
-----	---	---	---

**Tabelle 6: Unterstützende Angebote**

<b>Fall</b>	<b>Zeile</b>	<b>Analyseeinheit</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion</b>
A	335	Also von Anfang an, eine ganz liebe Kollegin	Eine Kollegin unterstützte mich.	Hilfe einer Kollegin	Lehrer/innen haben sich von • Kolleg/innen, • Psychagog/innen oder • Beratungslehrer/innen an ihren Schulen Unterstützung geholt. → Kategorie: <b>Unterstützung Kolleg/innen</b> <b>durch</b>
B	208-209	Also es war das einmal super, dass der Beratungslehrer da gewesen ist, weil der mit mir auch gesprochen hat	Der Beratungslehrer sprach mit mir über den Fall.	Austausch mit Beratungslehrer	
D	117-121	oder eben auch die Psychagogin fragt. Da können eben wir, also die Kinder hingehen, die Schwierigkeiten haben, die Direktorin, die Lehrerinnen, die Eltern und da habe ich mir auch schon Rat geholt, wenn ich nicht weiter wusste (lacht), wie ich damit umgehe, oder wie ich es formulieren soll, ja.	Ich fragte auch die Psychagogin um Rat und redete mit ihr über die Fälle.	Psychagogin um Rat fragen	
E	273-281	Wenn wieder so eine Situation war, dass die Mutter herumgebrüllt hat und eine andere Kollegin/ und ich war relativ fertig danach, also einfach ja überfordert und hatte das Gefühl, ich kann jetzt gerade nicht in die Klasse gehen und eine ordentliche Mathematikstunde halten, dass eine Kollegin, die eine Freistunde hatte, gesagt hat: „Ich gehe jetzt zwanzig Minuten hinein und wenn es dir besser geht, kommst du halt wieder.“ Das war eine Unterstützung, die dann oft doch sehr hilfreich war, einfach zehn Minuten durchatmen, verschnaufen, Tasse Tee trinken und gestärkt in die Klasse zurückgehen.	Meine Kolleginnen übernahmen meine Stunde und gönnten mir eine Pause, damit ich nach einem Vorfall mit der Mutter wieder zur Ruhe kommen konnte.	Hilfe von Kolleg/innen bei der Unterrichtsarbeit	
B	217-222	ach ja, also geholfen wurde mir nicht, aber ich war da bei einer Fortbildung in dieser Zeit, zufällig eigentlich angemeldet, das war eine Supervision, eine Gruppensupervisionsfortbildung	Ich hatte mich zufällig zu einer Gruppensupervisions-Fortbildung zu dieser Zeit angemeldet und konnte dort meine Geschichte erzählen.	Teilnahme an einer Gruppensupervision im Zuge einer Fortbildung	Lehrer/innen haben aus Eigeninitiative im Rahmen von Fortbildungen an Supervisionen teilgenommen.

E	292-302	<p>und da habe ich halt auch die ganze Geschichte schildern können und da wurde mir halt auch gesagt, wie es mir besser geht, wenn ich das tue, das tue</p> <p>Eine Supervision im Zuge einer Fortbildung und dort waren wir dann. Das hat einmal im Monat stattgefunden und das war eine Gruppensupervision, wo man wirklich über spezifische Lehrerprobleme reden konnte. Der Psychologe, der dort war, ist nämlich Psychologe, Therapeut und Lehrer und Direktor, also der kennt wirklich alle Seiten und VATER, also der hat wirklich alle Seiten von so Schwierigkeiten gekannt. Ja da sind wir dann so als Kollegenteam von vier Kolleginnen hingegangen und dort habe ich über diese Probleme sehr wohl gesprochen. Ja. Hat sicher geholfen, darüber zu reden, aber da das nur einmal im Monat war und natürlich viele in dieser Gruppe waren, wurde jedem Problem gefühlt 15 Minuten Aufmerksamkeit geschenkt und davon lösen sich halt keine Dinge</p>	<p>Ich nahm an einer Gruppensupervision im Zuge einer Fortbildung teil, bei der ich von meinen Problemen erzählen konnte, auch wenn nur wenig Zeit dafür war.</p>	<p>Teilnahme an einer Gruppensupervision im Zuge einer Fortbildung</p>	<p>→ Kategorie: (freiwillige) Inanspruchnahme von Supervisionen</p>
G	400-401	<p>in der zweiten Klasse war ich in einer Supervisionsgruppe</p>	<p>Ich war in einer Supervisionsgruppe.</p>	<p>Teilnahme an einer Gruppensupervision</p>	
G	398-400	<p>Ich war in der ersten Klasse in einer professionellen (unv.) Leitung für Berufseinsteiger, das wurde uns nahe gelegt von der Inspektorin, dass wir da ein Seminar besuchen</p>	<p>Ich nahm an einem Seminar für Berufseinsteiger teil.</p>	<p>Teilnahme an einer Fortbildung für Berufseinsteiger</p>	<p>Lehrer/innen haben aus Eigeninitiative an unterschiedlichen Fortbildungen zu betreffenden Themen teilgenommen.</p>
G	476-482	<p>Ja. Ja, ich habe/ Ein anderer Fall noch, das war ein autistisches Kind, der war aber im Vergleich zu den anderen harmlos (lacht), da habe ich eine Autismus-Schulung gemacht und dann</p>	<p>Ich hatte in der Klasse ein autistisches Kind und da machte ich eine Autismus-Schulung und besuchte eine Fortbildung für verhaltens-</p>	<p>Teilnahme an einer Autismus-Schulung und Fortbildung für verhaltensauffällige Kinder</p>	<p>→ Kategorie: (freiwillige) Teilnahme an Fortbildungen zu bestimmten Themen</p>

		<p>habe ich auch eine Veranstaltung für verhaltensauffällige Kinder besucht und dann habe ich auch recht viel in Richtung dramatisches Spiel in der Schule, wie kann man irgendwie mit Theaterpädagogik in diese Richtung ein bisschen etwas erarbeiten und aus dem Kind etwas herausholen, was es vielleicht nicht sagen möchte.</p>	auffällige Kinder.	
--	--	---	--------------------	--

**Tabelle 7: Professionalisierung**

<b>Fall</b>	<b>Zeile</b>	<b>Analyseeinheit</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion</b>
A	452	Also was so etwas betrifft, überhaupt nicht aufgrund der Ausbildung.	Ich wurde nicht auf solche Fälle vorbereitet.	keine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/Multiproblemfamilien	Studierende hinsichtlich der Elternarbeit bzw. der Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien <ul style="list-style-type: none"> <li>• gar nicht,</li> <li>• zu wenig,</li> <li>• nur mittels Wahlfach oder</li> <li>• falsch vorbereitet.</li> </ul>
A	488	Also es wurde bei uns nicht durchgenommen.	Das Thema wurde bei uns nicht gelehrt.	keine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/Multiproblemfamilien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gar nicht,</li> <li>• zu wenig,</li> <li>• nur mittels Wahlfach oder</li> <li>• falsch vorbereitet.</li> </ul>
A	492-495	Sehr wenig, also sehr wenig. Also der Hauptpunkt meines Studiums war Reflexionen über Seminare zu schreiben und Projektarbeiten zusammenzustellen, aber was die Elternarbeit angeht, was für mich eines der belastendsten Dinge hier in diesem Job ist, darüber ganz wenig, ganz wenig, ja.	Über Elternarbeit wurde ich in der Ausbildung sehr wenig informiert.	zu wenig Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/Multiproblemfamilien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gar nicht,</li> <li>• zu wenig,</li> <li>• nur mittels Wahlfach oder</li> <li>• falsch vorbereitet.</li> </ul>
B	309-314	Fangen wir mal mit Elternarbeit an, nein (lacht). Und mit Multiproblemfamilien haben wir eigentlich, also kann ich mich nicht erinnern, nicht wirklich etwas gelernt. Also es sagt ja schon das, dass ich den Begriff das erste Mal jetzt gehört habe. Ich meine, es ist logisch was es ist, aber ich habe den Begriff vorher noch nicht gehört. Und ja, nein, also muss ich echt sagen, wurden wir nicht (vorbereitet?).	Zu Elternarbeit wurde bereits sehr wenig durchgenommen und den Begriff Multiproblemfamilie höre ich zum ersten Mal.	zu wenig Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/Multiproblemfamilien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gar nicht,</li> <li>• zu wenig,</li> <li>• nur mittels Wahlfach oder</li> <li>• falsch vorbereitet.</li> </ul>
C	203-206	Also ganz ehrlich? Nein (lacht). Weil die Praxis ist komplett anders als an der damals dreijährigen PH noch vermittelt worden ist. Sprich, ja wenn ich da jetzt zum Erzählen anfangen, dauert das ewigkeiten, die wichtigen Dinge, sind uns nicht vermittelt worden, nein.	Die Praxis sieht anders aus, als sie die PH vermittelt.	PH vermitteln anderes Bild der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gar nicht,</li> <li>• zu wenig,</li> <li>• nur mittels Wahlfach oder</li> <li>• falsch vorbereitet.</li> </ul>
D	184-	Nein, überhaupt nicht. Also was ich mich	Was Elternarbeit ausmacht,	keine Vorbereitung auf die	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gar nicht,</li> <li>• zu wenig,</li> <li>• nur mittels Wahlfach oder</li> <li>• falsch vorbereitet.</li> </ul>

→ Kategorie: **Vorbereitung auf die Zusammenarbeit während der Ausbildung**

186	erinnern kann, Tür- und Angel-Gespräche nicht führen, Termine ausmachen und das Elternarbeit wichtig ist, das war es dann halt (lacht).	wurde nicht besprochen.	Zusammenarbeit mit Eltern/ Multiproblemfamilien	
D 190- 194	Oder was alles möglich wäre, wie die Zusammenarbeit ablaufen könnte oder wie sie es im Moment tut, wohin man gehen könnte, wie oft man es machen sollte, am besten Protokolle führt, die unterschreiben lässt, also so Sachen, das ganze drum herum (lacht) ist dann alles learning by doing gewesen.	Alles was die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien betrifft, eignete ich mir selbst an.	<del>keine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/ Multiproblemfamilien</del>	
E 317- 322	Nein. Also nein. Das Wort Multiproblemfamilien habe ich heute das erste Mal gehört. Dass natürlich Elternarbeit unter anderem schwierig sein kann, ja das war schon immer wieder Thema. Aber eben was man da tun kann und letztendlich mit welchen Problemen man als Lehrkraft konfrontiert ist, habe ich unterschätzt. Also, dass es wirklich so heftig zugehen kann, hätte ich im Zuge der Ausbildung nicht gedacht.	Zu Elternarbeit wurde schon sehr wenig durchgenommen und den Begriff Multiproblemfamilie hörte ich heute zum ersten Mal.	zu wenig Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/ Multiproblemfamilien	
F 249- 250	Nein. Nein. Elternarbeit überhaupt nicht. Gar nicht. Schwierige Elternarbeit überhaupt nicht, Elterngespräche viel zu wenig, das gar nicht.	Zu Elternarbeit wurde ich schon nicht vorbereitet und zu schwieriger Elternarbeit gar nicht.	<del>keine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/ Multiproblemfamilien</del>	
F 266- 271	Wenn man heute in der Praxis steht, das hätte nie zu viel sein können. Genauso wo finde ich das Jugendumf? Ja klar, ich kann es im Internet suchen, heute. Vor 30 Jahren gab es das Internet nicht, Telefonbuch. Also solche Sachen, Stellen wurden uns gar nicht vorgestellt, obwohl ich ein oder zwei Semester Sonderpädagogik hatte, sind	Zu Elternarbeit hätte man gar nicht genug durchführen können, denn alleine wo ich gewisse kooperierende Stellen finde, wäre schon sehr wichtig gewesen.	Kennenlernen von Stellen, mit denen kooperiert werden muss	

	F	<p>wir darauf nicht vorbereitet worden, sehr schlecht vorbereitet worden.</p> <p>Also, wenn du mich jetzt fragst, fällt mir keines ein. Alles nur praktische Erfahrungen, aber nichts Theoretisches. Vielleicht interessiert man sich als Student auch nicht dafür, weil man/ weil das so weit weg ist/ vielleicht, ja das kann ich jetzt natürlich nicht hundertprozentig sagen, aber ich glaube eben auch in Sonderpädagogik, dass wir so etwas nicht besprochen haben. Dass mich die Wirklichkeit wirklich erst in der Praxis eingeholt hat, was alles sein kann.</p>	<p>Vielleicht interessiert man sich als Student/in nicht so sehr für Elternarbeit und daher nimmt man nicht so viel vom Studium dazu mit.</p>	<p>Interessenschwerpunkte im Studium liegen wo anders</p>	
G	436	<p>Nein, habe ich nicht, überhaupt nicht.</p>	<p>Ich wurde auf Elternarbeit nicht vorbereitet.</p>	<p><del>keine Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit Eltern/ Multiproblemfamilien</del></p>	
G	440-443	<p>Es gab glaube ich eine Vorlesung, ein Seminar Elternarbeit, da konnte man sich eintragen. Aber es gab auch viele andere Sachen und entweder bist du gar nicht hineingekommen in diese Gruppe oder es hat dich dann etwas anderes interessiert und dann hat man dieses Thema gar nicht gestriffen.</p>	<p>Entweder gab es in dieser Vorlesung keinen Platz mehr oder man interessierte sich nicht dafür, dann wurde man damit auch nicht konfrontiert.</p>	<p>Interessenschwerpunkte im Studium liegen wo anders</p>	
B	320-326	<p>Definitiv sehr viel würde ich jetzt sagen, es gibt so viele unnötige oder nicht so wichtige Fächer auf den Pädagogischen Hochschulen, die gelehrt werden und da wäre es auf jeden Fall sinnvoll in diese Richtung irgendetwas zu machen, weil man ist in der Klasse einfach schon teilweise der Sozialarbeiter und Psychologe und der ja/ Ja, also das finde ich schon, dass man in diese Richtung, auch wenn das eigentlich</p>	<p>Es wäre wichtig gewesen, mehr zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien zu erfahren, da man in der Klasse mehr als nur Lehrerin ist.</p>	<p>Kennenlernen des Aufgabengebietes eines Sozialarbeiters/ einer Sozialarbeiterin oder eines Psychologen/ einer Psychologin</p>	<p>Für die Ausbildung wünschen sich Lehrer/-innen, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auch das Aufgabengebiet eines Sozialarbeiters/ einer Sozialarbeiterin und das eines Psychologen/ einer Psychologin,</li> <li>• Hospitationen in Schul-</li> </ul>

C	220-224	<p>nicht so unser Aufgabengebiet ist, aber es ist einfach so. Also das ist Fakt, dass das immer mehr wird und da wäre es auf jeden Fall wichtig.</p> <p>Ja ich denke mir wirklich, dass man auch mal da hineinschnuppert in solche speziellen Sonderklassen, wie das so gehandhabt wird und dass man da auch mal eine Hospitation macht oder so, dass man da mal, ja/ dass man da nicht wirklich Praxis macht an so einer Schule, sondern die Möglichkeit hat zu hospitieren.</p>	<p>Für mich wäre es hilfreich gewesen, in Klassen mit schwierigen Fällen hineinschnuppern und hospitieren zu können.</p>	<p>Hospitation in Schulen mit schwierigen Fällen</p>	<p>en, die mit Multi-problemfamilien zusammenarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kooperierende Institutionen</li> <li>• Techniken zur Gesprächsführung</li> <li>• Fallbeispiele zu Situationen mit Multiproblemfamilien durchgenommen werden.</li> </ul>
C	229-230	<p>Eben hospitieren und auch in Austausch zu treten mit solchen Lehrern, die vielleicht sogar spezialisiert sind für solche Fälle.</p>	<p>Es wäre hilfreich mit Lehrern, die mit solchen Fällen konfrontiert sind, in Austausch zu treten und bei ihnen hospitieren zu können.</p>	<p>Hospitationen in Schulen mit schwierigen Fällen</p>	<p>→ Kategorie: <b>Anregungen für die Ausbildung</b></p>
D	199-208	<p>Ja einfach (...) spezielle Schwerpunkte auf Elternarbeit, aber nicht, was einem eh klar ist, dass sie wichtig ist und so, aber speziell wie es abläuft, wie es ablaufen kann, wo man sich hinwenden kann, wie man Protokolle führt, was da alles genau hineinkommt und das Administrative auch und eine Liste mit Stellen, wo man die Eltern hinschicken kann, z.B. so Entwicklungsdiagnostik oder die ganzen Ergotherapien oder was auch immer das Kind dann speziell braucht, wo die Eltern Hilfe suchen können oder Sportverein oder egal in welche Richtung das geht, dass wir eine Anlaufstelle haben, wo wir fragen können, ich bräuchte jetzt Adressen von Entwicklungszentren, wo man schnell Termine bekommt, wo es was kostet</p>	<p>Es sollte nicht das durchgenommen werden, was bei Elternarbeit ohnehin klar ist, sondern mit welchen Stellen zusammengearbeitet werden und wie man Eltern helfen kann.</p>	<p>Kennenlernen unterschiedlicher kooperierender Institutionen</p>	

E	327-337	<p>und so.</p> <p>Ganz banal gesagt, einfach wirklich Fallbeispiele. Also dass man wirklich ein Unterrichtsfach hat zum Thema Elternarbeit oder wie auch immer, in dem man wirklich konfrontiert wird, was in der Schule wirklich möglich ist an Problemfällen, aber auch ganz wichtig, wie man sich Hilfe holen kann als Lehrerin oder Lehrer. Wie man sagen kann, okay ich bin jetzt mit diesen Problemen konfrontiert, welche Möglichkeiten habe ich? Weil mehr als dass ich sage, okay, ich gehe jetzt zur Direktorin und bitte um Hilfe, wüsste ich gar nicht was ich machen kann und die ist auch nur eingeschränkt handlungsfähig oder vielleicht will sie auch nicht, das ist ja auch an jeder Schule anders. Aber da einfach mehr darauf vorbereitet zu werden, was passieren kann und was man tun kann.</p>	<p>Es wäre gut, Fallbeispiele zu besprechen.</p>	<p>Besprechen von Fallbeispielen</p>	
F	254-259	<p>Gesprächsführung. Ich habe z.B. jetzt/ ich habe einmal ein Seminar besucht, rein um die Rhetorik zu verbessern. Wenn mich jemand verbal attackiert, dass ich sage: „Habe ich Sie richtig verstanden?“, also Techniken, die helfen, ein Gespräch herunterzuholen, so etwas gibt es. So etwas habe ich auf Seminaren/ ich habe einmal zufällig ein gutes Seminar erwischt und da bin ich überzeugt, dass das einem Studenten sehr geholfen hätte.</p>	<p>Es wäre gut, die Gesprächsführung zu trainieren und Techniken zu lernen, die helfen, ein Gespräch sachlich zu führen.</p>	<p>Erlernen von Techniken zur Gesprächsführung</p>	
G	457-471	<p>Ich finde schon, dass man entweder bereits unterrichtende Lehrerinnen einladen könnte, die sich dann auch mit</p>	<p>Besprechen von Fallbeispielen und sich mit Lehrerinnen austauschen, die mit</p>	<p>Besprechen von Fallbeispielen</p>	

		<p>den Studierenden austauschen und einfach, Rollenspiele klingt jetzt ein bisschen banal, aber einfach Fallbesprechungen, wie würde es dir ergehen? Wie würdet ihr damit umgehen? Und dass man sich einfach mal Gedanken darüber macht, was könnte mir denn alles passieren, weil ich glaube, wenn man noch studiert, ist das Schlimmste, was man sich vorstellt, dass man dann fünf Kinder hat, die ein Nicht genügend haben. Man ist komplett auf die Leistung fokussiert und man merkt einfach gar nicht, während der Studienzeit in der Praxis ist man so damit beschäftigt, wie mache ich das richtig, wie halte ich mich an den Plan, dass man gar nicht merkt, was passiert alles noch rundum in der Klasse, wie kommt es überhaupt dazu, dass die Kinder so sind, wie sie sind. Da hast du im Studium noch keinen Gedanken daran verschwendet und dann stehst du aber in deiner eigenen Klasse und wirst auch überladen mit solchen Situationen. Das ist schon eine ziemliche Umstellung. Also ich würde auch viel mehr Praxis empfehlen in der Studienzeit (lacht).</p>	<p>Multiproblemfamilien Erfahrungen haben, wäre sehr hilfreich.</p>	
G	507-513	<p>Wie gesagt, ich würde mir mehr Praxis wünschen für die Studierenden, schon die Möglichkeit hineinzuschnuppern und (...) ich finde bei den Praxissschulen, die man als Studierende besucht, werden immer so ein bisschen die Vorzeigeschulen hergezeigt (unv.). Ich würde auch die Brennpunktschulen</p>	<p>Es sollten auch Brennpunktschulen als Praxissschulen hergenommen werden, damit Studierende auch solche Probleme kennenlernen.</p>	<p>Brennpunktschulen als Praxissschulen</p>

A	503-511	tatsächlich als Praxisschulen nehmen, es ist nun mal so, dass man schwierige Kinder hat in der Klasse, dass man sie da darauf vorbereiten sollte und dass man da nicht die Hände vor die Augen halten sollte.	Ich hätte auch noch keines, wobei ich habe mir den aktuellen Katalog jetzt noch nicht durchgelesen, aber ich hätte dazu noch nichts gesehen (leise). (...) Ja wäre wichtig, vielleicht. Wobei ich, wenn ich das sagen darf, einen Beratungslehrer oder Supervision besser finden würde als eine Fortbildung, weil auch in der Fortbildung setzt du dich rein, hörst zu, schreibst dir etwas Wichtiges auf, aber wenn es dann wirklich so weit kommt, hast du zum einen das Falsche aufgeschrieben und ich glaube, wenn es zu so einem Problemfall oder zu so einer Situation kommt, ist es immer noch besser, wenn du von Mensch zu Mensch mit jemandem reden kannst, als eigene Notizen durchzulesen.	Es wäre mir noch keine Fortbildung dazu aufgefallen, wobei eine Fortbildung für mich auch nicht so hilfreich wäre wie aktuell in einer Supervision Fälle zu besprechen.	keine Fortbildung zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien	Es werden kaum Fortbildungen zur Elternarbeit bzw. Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien angeboten.  → Kategorie: <b>Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien</b>
C	238-239	Speziell auf Familien bezogen, da hätte ich jetzt nicht wirklich was gefunden, nein.	Mir wäre noch keine Fortbildung aufgefallen.	keine Fortbildung zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien	keine Fortbildung zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien	
D	217-218	Ja, ich habe mal eine Fortbildung gemacht, aber das ist schon länger her. Ich weiß nur noch, sie war für mich relativ hilfreich	Für mich war die Fortbildung hilfreich.	Hilfreiche Fortbildung		
E	358-366	Hätte ich nämlich wahrscheinlich auch gebucht (lacht), also nicht gebucht, sondern mich angemeldet. Nein. Nein. Und auch auf die Supervision bin ich nur von einer Kollegin hingewiesen worden,	Mir wäre noch keine Fortbildung aufgefallen, auch auf die Supervision bin ich nur zufällig gestoßen.	keine Fortbildung zur Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien		

			<p>auf die bin ich gar nicht selbst gekommen und die hat mich dann privat angemeldet dazu, ich habe dann schon über ph-online eine Bestätigungsemail oder so bekommen, aber die Anmeldung ist nur über Freundschaften gelaufen, weil da kennt jemand wen, der kennt wen, der kennt den Therapeuten und dadurch bin ich auch hineingekommen, also das habe ich auch nicht so im offiziellen Fortbildungsangebot entdeckt oder ja unter dem Titel interessant gefunden.</p>		

## Anhang B

### Interviewtranskripte

#### Interviewpartnerin A:

Datum: 22.10.2018

Uhrzeit: 14.10 Uhr

Dauer des Interviews: 33,59 Minuten

Ort des Interviews: Schule der interviewten Lehrperson

Dienstjahre der Lehrperson: im 4. Dienstjahr

---

001 I: Ich darf Du sagen oder? Das muss ich immer am Anfang abklären.

002

003 B: Achso, ja.

004

005 I: Gut, okay. Ich nenne deinen Namen nicht, ich nenne auch die Schule nicht, in  
006 der du tätig bist, ich nenne auch den Namen des Kindes nicht, falls er dir  
007 herausrutscht, wird er im Interviewprotokoll anonymisiert.

008

009 B: Okay.

010

011 I: Ja. Oder halt auch die Familie, also der Name der Familie. Mich interessiert, ob  
012 du in deiner beruflichen Laufbahn als Lehrerin schon mit Multiproblemfamilien  
013 zusammengearbeitet hast?

014

015 B: Also abgesehen von diesem einen Fall?

016

017 I: Generell, ja.

018

019 B: Nein.

020

021 I: Aber du hattest schon einmal einen Fall?

022

023 B: Ja.

024

025 I: Weißt du was Multiproblemfamilien sind?

026

027 B: Ähm, nein, genau darum hab ich jetzt ein bisschen nachgedacht.

028

029 I: Also Multiproblemfamilien sind Familien, die zuhause aus verschiedenen  
030 Gründen sozial benachteiligt sind, kann sein, weil sie vielleicht aus einem  
031 schlechter gestellten sozialen Milieus kommen, also gesellschaftlich sozialen  
032 Milieus, das kann krankheitsbedingt sein, das kann sein, weil ein Elternteil vielleicht  
033 verstorben ist oder die Eltern getrennt sind oder es kann sein, dass innerhalb der  
034 Familie, aufgrund dieser Probleme dann auch Missbrauchs- oder  
035 Vernachlässigungsfälle oder etc. vorkommen können.

036

037 B: Ja passt.

038

039 I: Ähm und weil es meistens nicht auf ein Problem zurückzuführen ist, hat man  
040 jetzt den Begriff Multiproblemfamilien irgendwie etabliert in der Literatur.

041

042 B: Aha, okay.  
043  
044 I: Ja, also einmal hattest du so einen Fall?  
045  
046 B: Ja, genau.  
047  
048 I: Und wenn du jetzt an diesen Fall zurückdenkst und die Zusammenarbeit mit  
049 dieser Familie betrachtest, und die Zusammenarbeit mit anderen Eltern, wo du  
050 jetzt sagen würdest, die sind nicht als Multiproblemfamilien einzustufen, (...) wie  
051 (...)/ Inwiefern hat sich die Zusammenarbeit von der Familie dann zu den anderen  
052 unterschieden?  
053  
054 B: Naja es war jedes Mal, also wenn ich jetzt alleine an diese Familie denke, läuft  
055 mir ein Schauer über den Rücken hinunter. Sagt man das so?  
056  
057 I: Ja.  
058  
059 B: Weil es war einfach eine Mischung aus, ich möchte gerne mit ihnen  
060 zusammenarbeiten, aber immer im Hinterkopf habe ich den Gedanken gehabt,  
061 aber wirkt sich das dann negativ auf das Kind aus? Also es war, egal um was es  
062 gegangen ist mit dieser Familie, ich habe immer im Hinterkopf gehabt, sage ich  
063 das jetzt, spreche ich das an, ohne dem Kind irgendwie zu schaden oder was  
064 passiert oder was kann passieren, wenn ich das jetzt anspreche. Soll ich  
065 Beispiele nennen?  
066  
067 I: Ja.  
068  
069 B: Also ich weiß nicht, einfach weil mir das Kind dann immer gesagt hat, was  
070 passiert, wenn ich im Heft etwas markiere oder wenn es beim Quiz einen Fehler  
071 hat, habe ich oft wirklich überlegt, ob ich das einfach nicht mehr mit nach Hause  
072 schicke, um das Kind zu schützen, also die Zusammenarbeit mit diesen Eltern  
073 war einfach keine Zusammenarbeit.  
074  
075 I: Also das würdest du bei anderen nicht machen?  
076  
077 B: Nein, nie im Leben.  
078  
079 I: Ja, okay. (...) Das heißt, du hast es jetzt eh schon kurz gesagt, das wäre  
080 nämlich die nächste Frage gewesen, dass diese Zusammenarbeit  
081 Herausforderungen mit sich brachte.  
082  
083 B: Ja.  
084  
085 I: Ja, kannst du da vielleicht ein paar nennen?  
086  
087 B: Ja. Das eine war/ Die größte Herausforderung war, für mich die Rolle zu  
088 trennen, ich bin zum einen die Lehrerin des Kindes gewesen, GEWESEN, zum  
089 anderen bin ich aber eine Mama, ein Mensch, der Gefühle hat und Mitgefühle  
090 entwickelt für das Kind und es war einfach schwer, das (...) unter einen Hut zu  
091 bringen, weil ich gemerkt habe, dass es dem Kund/ dem Kind nicht gut geht und  
092 ich aber in meiner Lehrerinnenrolle drinnen stecke und aber eigentlich oft viel  
093 mehr war für dieses Kind als nur die Lehrerin und das war eine der größten  
094 Herausforderungen. Also dieses Trennen von Lehrer und was sind meine  
095 Aufgaben, was muss ich diesem Kind beibringen und zum anderen wie kann ich

096 für das Kind da sein, also das war die größte Herausforderung.  
097  
098 I: Ja.  
099  
100 B: Zum anderen die Gespräche mit den Eltern sind immer sehr anstrengend  
101 gewesen, da war dann auch meine Vorgesetzte dabei bei den Gesprächen. Der  
102 Vater hat die Gespräche immer aufgezeichnet und es war einfach immer eine  
103 ungute Situation, also ja, diese zwei Punkte, die Gespräche mit den Eltern und die  
104 Zusammenarbeit auch mit dem Kind. Das war für mich das Schwierigste. (...)  
105 Auch, ich habe, also es ist schwer zu erklären, es war, ich habe immer wieder  
106 überlegen müssen, bin ich jetzt die Lehrerin und versuche dem Kind jetzt zu  
107 sagen: „Pass auf, das ist falsch, das kannst du besser“, oder blende ich das alles  
108 AUS, um das Kind zu schützen und sage/ (...) kennzeichne gar nichts mehr, weil  
109 ich genau gewusst habe, also ich weiß nicht, darf ich das sagen? Mir hat das  
110 Kind, also es hat lange gedauert, bis es eine Bindung, also Bindung ist das  
111 falsche Wort, Beziehung aufgebaut hat, aber als sie dann aufgebaut war, habe ich  
112 gemerkt, dass mir das Kind einfach Sachen erzählt, die nicht normal sind, die  
113 nicht, die das Kind nicht hätte erleben dürfen. Und jetzt habe ich dann immer  
114 versucht, das Schulische auszublenden und für ihn einfach eine Anlaufstelle zu  
115 sein, was aber nicht immer einfach war, weil er muss ja im Schulalltag mitmachen  
116 und er war ja sehr wissbegierig und wahnsinnig, wahnsinnig intelligent. Warum da  
117 die Eltern, also allein wenn ich bei der Schulübung EINEN Fehler rot angestrichen  
118 habe, hat er mir erzählt, dass er von der Mutter misshandelt wird, also  
119 geschlagen, an den Haaren gezogen, ja also furchtbare Dinge in diese Richtung.  
120  
121 I: Weil du ganze Zeit sagst, war, ist dieses Kind nicht mehr in der Schule?  
122  
123 B: Als wir dann gemerkt haben/ (...) Also es hat dann einfach ein Ausmaß  
124 angenommen, vor dem wir uns nicht mehr, also da haben wir einfach die Augen  
125 nicht mehr zumachen können. Weil davor haben wir überlegt, was machen wir?  
126 Ich hab versucht mit dem Vater, also es gab mehrere Gespräche mit dem Vater,  
127 falls ich zu durcheinander rede, musst du es mir sagen!  
128  
129 I: Nein, das passt.  
130  
131 B: Also hauptsächlich hat mir das Kind immer wieder erzählt, dass die Mutter die  
132 Täterin ist, also ich sage das jetzt mal so, sie hat ihn immer wieder an den Haaren  
133 gezogen, er hatte einmal eine, die komplette rechte Gesichtshälfte war  
134 angeschwollen, blau (...) und jedes Mal wenn was war, hat er mir im Vertrauen  
135 gesagt, dass es die Mama war oder sich selbst die Schuld zugeschoben und  
136 gesagt „nein das war ich, das war meine Schuld“ und dann konnte ich mit ihm,  
137 also dann hat er so abgeblockt und deswegen haben wir dann mit dem Vater ein  
138 Gespräch gesucht. In dem Gespräch, das hat stattgefunden zwischen Vater, der  
139 Direktorin und mir, hat der Vater dann wirklich, mehr oder weniger zugegeben,  
140 dass er von dem Ganzen weiß, aber er hat uns dann nach Rat gefragt. Also er hat  
141 uns dann gesagt, er weiß nicht was man dann tun soll und weiß nicht mehr weiter  
142 und das war für mich somit dann ein Geständnis und ich habe das FURCHTBAR  
143 gefunden, ich habe dann nicht gewusst, wer gerade jetzt schlimmer ist, die  
144 Mutter, weil sie ihr Kind misshandelt aufs Ärgste und zwar körperlich, aber auch  
145 psychisch, weil das Kind war (...) ich habe (...) bis dahin noch nie so ein Kind  
146 erlebt, dass zusammenzuckt und verkrampft und starr herumläuft, wenn man den  
147 Namen Mama, also das Wort Mama, sagt. Und da habe ich nicht gewusst eben  
148 ob die Mama, das was die Mama macht, schlimmer ist oder das was der Papa  
149 macht, weil er einfach davon weiß und nichts tut. Aber gut, das liegt ja nicht an

150 mir, zu sagen, was da jetzt genau schlimmer ist, auf jeden Fall haben wir den  
151 Vater hinzugezogen, ihm das erklärt, er hat gesagt, er weiß nicht was er tun soll,  
152 ihm mehrere Möglichkeiten vorgestellt, was er machen kann und ihm versucht zu  
153 zeigen, dass wir, also die Schule, die Direktorin und ich mit dem Kind einfach nur  
154 zusammenarbeiten wollen und mit dem Vater. Und als sich das dann  
155 herausgestellt hat, dass sich das nicht bessert und das Kind wieder einmal mit  
156 Spuren von Misshandlungen aufgetaucht ist, die dann auch die Schulärztin  
157 festgestellt hat, wurde dann das Jugendamt eingeschaltet. Also die Geschichte  
158 geht lange weiter, auf jeden Fall hat dann die Familie innerhalb von ein paar  
159 Wochen beschlossen, dass sie die Stadt verlässt und ist umgezogen in ein  
160 anderes Bundesland. Deswegen sage ich immer der Schüler WAR bei mir.

161

162 I: Okay. Sie haben die Stadt verlassen, nachdem es zu dieser Meldung kam?

163

164 B: Ja, soll ich das jetzt noch?

165

166 I: Ja.

167

168 B: Es war so, dass wir das dann an einem Vormittag gemeldet haben. Also am  
169 frühen Vormittag, also und innerhalb von einer Stunde war dann das Jugendamt  
170 gleich da mit zwei Angestellten vom Jugendamt, die haben das Kind dann zu sich  
171 geholt und aufgrund der Reaktion des Kindes, wie die zwei Damen vom  
172 Jugendamt dann gesagt haben, sie möchten die Mama jetzt informieren, aufgrund  
173 dieser Reaktion haben die zwei Damen dann sofort beschlossen das Kind  
174 mitzunehmen. WEIL, laut ihren Erzählungen, ich war beim ersten Teil des  
175 Gespräches nicht dabei, hat sich das Kind zusammengekrampft und unterm Tisch  
176 versteckt und gebrüllt und gefleht, bitte sie sollen die Mama nicht anrufen. Und  
177 deswegen wurde das Kind mitgenommen vom Jugendamt. Ich musste dann den  
178 Vater, der das Kind dann abgeholt hat, abgeholt hätte, hinzuholen zum Gespräch.  
179 Er war bei dem Gespräch ganz einsichtig, hat das Kind einfach mitgehen lassen,  
180 was mir wiederum, wo ich mir dann als Mama, wenn ich eine Mama bin und mein  
181 Kind abholen möchte von der Schule und es wird mir nicht erlaubt und ich weiß,  
182 ich bin unschuldig und ich habe nichts getan, dann würde ich mich mit allen  
183 möglichen Dingen dagegen wehren, wenn man mir mein Kind wegnimmt. Das hat  
184 der Vater nicht gemacht, er hat noch zugestimmt. Das Kind war dann  
185 untergebracht in so einem (...) ich hab den Namen, in so einem sozialen?

186

187 I: Kriseninterventions/

188

189 B: Genau, ja Kriseninterventionszentrum. Und (...) für mich war das furchtbar.  
190 Also ich erzähl jetzt über mich, mir ist es furchtbar gegangen an diesem Tag, also  
191 es war einfach, jetzt abgesehen davon, dass ich seine Lehrerin bin, wenn ich mir  
192 als Mama vorstelle, dass mir mein Kind weggenommen wird, also für mich würde  
193 die Welt zusammenbrechen. Ich glaube ich hätte alles an diesem Tag gemacht,  
194 um das Kind dort rauszuholen, also furchtbar. Für mich war aber ich die Person,  
195 die das Kind von der Familie getrennt hat. Ich habe mich so schuldig gefühlt, also  
196 das war/ (...) werde ich nicht vergessen, möchte ich auch nicht, das möchte ich  
197 nicht wiederholen und nie mehr erleben. Dem Kind aber, also das Kind ist dann  
198 am nächsten Tag vom Jugendamt ins Kriseninterventionszentrum gebracht  
199 worden und das Kind war wie ausgewechselt. ICH habe mir erwartet, dass das  
200 Kind furchtbar traurig und komplett durcheinander in die Schule kommen wird,  
201 weil ich es ja aus der Familie gerissen habe, also das Jugendamt. Und ganz im  
202 Gegenteil, das Kind war so AUSGEGLICHEN und so ENTSPANNT wie die  
203 ganzen eineinhalb Jahre davor nicht, kein einziges Mal. Also das Kind war so

204 fröhlich und hat mit mir geplaudert, ich habe dann gefragt „Wo warst du denn?“  
205 und er „Ja ich habe dort geschlafen, ich muss dort ein bisschen bleiben“ und es  
206 ist ihm wirklich gut gegangen. Zum ersten Mal hat er nicht diese krampfartige  
207 Körperstellung gehabt und ich habe mir gedacht, das gibt es nicht, dass das nach  
208 einer Nacht (...) so eine (...) Änderung (...) durchmachen kann. Ja und (...) dann  
209 war das Kind einige Tage dort und es wurde nur immer (...) von dem Personal von  
210 dem Jugendamt zur Schule gebracht und wieder abgeholt und dann haben wir  
211 (...) Ich habe auch während der ganzen Schulzeit, also vom ersten Tag an, an  
212 dem mir das aufgefallen ist, dass irgendetwas ist, also ich kann das jetzt schwer  
213 sagen, habe ich mir Notizen dazu gemacht und diese ganzen Notizen habe ich  
214 dann zusammengefasst und dem, ans Jugendamt geschickt und das war jetzt  
215 nur meine Wahrnehmung und das was mir das Kind halt im Vertrauen gesagt hat  
216 (leise) und dann kam nach einiger Zeit (...) der Anruf/ Nein es kam nicht der Anruf,  
217 es kam einmal der Vater und wollte ihn abholen und daraufhin hat die Frau  
218 Direktor dort angerufen und gefragt, wieso der Vater jetzt auf einmal da ist und  
219 das Kind abholt, also da hat die Zusammenarbeit zwischen Schule und  
220 Jugendamt nicht funktioniert. Und die haben uns dann mitgeteilt, ja, das Kind darf  
221 wieder zu den Eltern. Sie hätten die Mutter zu sich geladen, hätten die (...), also  
222 mit der Mutter gemeinsam die Situation beobachtet, hätten dort festgestellt, dass  
223 das eine ganz normale Bindung ist zwischen Mutter und Kind und daraufhin  
224 wurde das Kind wieder zu den Eltern gebracht (...) und das war glaub ich ein  
225 Freitag, vor den Osterferien und nach den Osterferien kam das Kind dann gar  
226 nicht mehr, weil wir da dann schon mündlich vom Vater erfahren hatten, dass sie  
227 umziehen werden in ein anderes Bundesland, aber eine Schulabmeldung gibt es  
228 bis heute nicht. Was wir aber bekommen haben, war von der anderen Schule eine  
229 Info, dass das Kind aufgenommen wurde. Ja also /

230

231 I: Wie lange war dann das Kind im Kriseninterventionszentrum, bevor es wieder  
232 nach Hause gekommen ist? Ungefähr?

233

234 B: Also ungefähr eine Woche, ja. Wir haben uns dann erkundigt beim Jugendamt  
235 ob es mit einem Psychologen oder sonstigem Personal, das ausgebildet ist für  
236 solche Sachen, gesprochen hat, nein. Also das Kind wurde ein einziges Mal  
237 befragt (...) zu (...) ja, zu dieser ganzen Situation befragt. Das Einzige was dort  
238 passiert ist, war, dass sie sich gekümmert haben, also er hat zu essen  
239 bekommen, geschlafen, die Hausübung wurde dort gemacht, mehr wurde dort  
240 nicht gemacht und das war für mich so (...)/

241

242 I: Wurde er aufgeklärt, warum er dort ist?

243

244 B: Also als ich das Kind gefragt habe „Weißt du warum du jetzt dort bist?“ „Ein  
245 paar Tage und dann darf ich wieder nach Hause.“ Also das Kind hat glaube ich  
246 nicht verstanden, warum es dort ist. Ich weiß auch nicht, ob das Kind verstanden  
247 hat, weiß, dass das nicht normal ist, wie es zuhause läuft, also ich glaub für ihn ist  
248 das (...), für ihn ist es ganz (...), (normal?)/

249

250 I: Du hast es kurz angesprochen, aber, bei dir ist es jetzt dieser eine konkrete  
251 Fall, hat der eine emotionale Belastung dargestellt?

252

253 B: Ja.

254

255 I: Dass es für dich ganz schlimm war?

256

257 B: Ja.

258  
259 I: Aufgrund von diesen Schuldgefühlen, weil du das Gefühl hattest, dass er jetzt/  
260  
261 B: Ja.  
262  
263 I: Wegen dir von der Familie weggekommen ist?  
264  
265 B: Genau, ja.  
266  
267 I: Wie bist du dann trotzdem damit umgegangen, damit du/  
268  
269 B: Ja ich habe mit meinen Kolleginnen darüber gesprochen, mit meiner Familie,  
270 also habe einfach, ich rede halt sehr gern und hab einfach durch das Reden  
271 immer wieder versucht das zu bearbeiten und zum einen die großen  
272 Schuldgefühle, weil ich der Familie das Kind weggenommen habe, weil ich schuld  
273 daran war, wobei er ist ja dann eh zurückgekommen und zum anderen, was mir  
274 größere Sorgen macht, dass ich weiß, das Kind lebt weiterhin bei der Familie und  
275 ich wirklich hoffe, dass nie etwas passieren wird, ich mir aber ziemlich sicher bin,  
276 dass das irgendwann ausartet, schlimm enden wird und ich mir denken werde, ich  
277 habe davon gewusst und weiß aber nicht was ich tun soll. (...) Ich kann mir nicht  
278 vorstellen, dass das Kind glücklich aufwächst bzw. dass das weniger wird, diese  
279 Misshandlungen, Kinder werden älter, sie werden frecher, sie kommen in die  
280 Pubertät und es wird nicht einfacher und ich kann mir nicht vorstellen, dass die  
281 Mutter dann damit aufhört, also ich fürchte, dass da irgendwann etwas Schlimmes  
282 passieren wird und ja (...) und im Grunde habe ich davon gewusst, aber ich weiß  
283 nicht was ich machen kann.  
284  
285 I: Also dieser Fall beschäftigt dich noch immer?  
286  
287 B: Ja, also das ist (...)  
288  
289 I: Wann war das?  
290  
291 B: Das war im April dies/, ja im April dieses Jahres. Also begonnen hat es im  
292 September (rechnet)  
293  
294 I: 2017?  
295  
296 B: 2016, erste Klasse.  
297  
298 I: Okay.  
299  
300 B: Ja.  
301  
302 I: Okay. Hast du dann irgendwelche Strategien angewendet, damit du damit  
303 umgehen kannst, also wenn du jetzt auch noch daran denkst? (...) Oder eben weil  
304 du noch immer daran denkst?  
305  
306 B: Also wenn Reden eine Strategie ist, dann das. Und dieses Niederschreiben  
307 von den, also dieses Aufschreiben von den Geschehnissen, damals schon und  
308 als ich das an das Jugendamt übergeben habe, nochmal durchzulesen, das hat  
309 mir, ja, teilweise schon geholfen, aber (...) also eine wirkliche Strategie habe ich  
310 jetzt nicht, also wenn das nochmal auftritt, wüsste ich wieder nicht, was ich  
311 mache. (...) Weil im Grunde war das jetzt nicht die richtige Lösung, all das, das

312 hat jetzt keinen guten Endweg genommen.  
313  
314 I: Aber inwiefern hat dich das jetzt belastet? Also im Alltag, hat es da  
315 irgendwelche Auswirkungen gegeben, weil dich das eben belastet hat?  
316  
317 B: Ja, also auf mich, auf meinen Unterricht, natürlich auch auf die anderen Kinder,  
318 weil die das mitbekommen haben, seine ganzen Ausbrüche, wahrscheinlich auch  
319 mitbekommen, dass er von mir teilweise eine Sonderbehandlung bekommen hat  
320 (...), natürlich haben sie das mitbekommen. Ja, ich zuhause als Mama war dann  
321 auch oft, das nimmt man einfach mit nach Hause, das kannst du nicht da in der  
322 Schule lassen und einfach gehen. Ja, beschäftigt, rund um die Uhr im Kopf und  
323 auch im Magen, je nachdem, ich bin sehr magenlastig. Nicht einfach, ich weiß  
324 nicht, ich habe ja keine besondere Strategie gehabt, außer einfach darüber zu  
325 reden und das Aufschreiben.  
326  
327 I: Aber das war nur mit Kollegen und Bekannten und niemand Professionelles  
328 oder?  
329  
330 B: Nein, leider. Nein.  
331  
332 I: Dann passt das jetzt ganz gut dazu, Kolleginnen, Direktorin haben dich  
333 unterstützt bei dem Ganzen?  
334  
335 B: Also von Anfang an, eine ganz liebe Kollegin und und von der Direktion kam  
336 leider sehr wenig am Anfang, leider. Und das hat mich, ich mein, es hat mich,  
337 also/ In Bereichen mit Elternarbeit, also bei Elterngesprächen, da hatte ich sehr  
338 wohl Unterstützung von der Direktorin, also sie hat dann die Gespräche teilweise  
339 gemeinsam mit mir geführt und da schon immer, also da habe ich gewusst, sie  
340 steht hinter mir, aber wie ich jetzt mit dieser Situation umgehen kann, im Sinne,  
341 was können wir für das Kind tun, da gab es keine Unterstützung, (...) weil ich auch  
342 glaube, ich weiß aber nicht, ob ich das so sagen kann, dass die Direktorin damit  
343 keine Erfahrung hatte und einfach nicht gewusst hat, (leise) was man da macht.  
344 Man hätte wo anders Hilfe holen können, sich darüber informieren können, wo,  
345 hat sie aber nicht und wenn sie mir sagt, wir machen das nicht, dann mache ich  
346 das auch nicht auf eigene Faust, da war ich zu feig, ja.  
347  
348 I: Was meinst du mit „Wir machen das nicht.“?  
349  
350 B: Naja, zum einen wollte ich den Kindergarten befragen, also die  
351 Kindergartenpädagogin, weil das Kind in unserem Haus im Kindergarten war, um  
352 einfach mit ihr zu reden, ob ihr schon etwas aufgefallen ist, wenn das Kind  
353 jahrelang bei ihr ist, das kann ja nicht von heute auf morgen begonnen haben, die  
354 ganzen Misshandlungen und das war schon das erste Nein von ihr und dann  
355 immer nur die Frage, was wir machen können Frau Direktor, war immer nur ein  
356 „Nix.“  
357  
358 I: Und die Meldung ans Jugendamt?  
359  
360 B: Ging erst hinaus, nachdem ihr die Schulärztin, und das war auch sehr, also  
361 einmal hieß es „Ja, wir melden“, in der nächsten Sekunde „Nein, wir melden nicht“  
362 und ich glaube einfach wirklich, dass die Direktorin auch keine Erfahrung damit  
363 hat, sie hat auch gesagt, in all ihren Dienstjahren gab es so etwas nicht und  
364 nachdem die Schulärztin dann aber etwas festgestellt hat bei einer Untersuchung,  
365 hat sie sofort gehandelt. Was mich jetzt nur traurig macht, dass, nach diesem

366 ganzen Ablauf mit dem Jugendamt, die Direktorin jetzt wieder den Standpunkt  
367 vertritt, dass es nix gebracht hat, das Jugendamt zu informieren. Und leider  
368 stimmt das ja auch, also da muss ich ihr ja auch Recht geben, es war alles  
369 umsonst. Weil das, und das verstehe ich nicht, die Familie konnte einfach das  
370 Bundesland wechseln, einfach weggezogen, ohne dass da jetzt irgendetwas  
371 nachgeprüft oder untersucht wurde. Ja und ich denke mir als Lehrerin hat man  
372 das Kind, also ich hatte es jetzt knapp zwei Schuljahre, jeden Tag und du lernst  
373 das Kind schon sehr gut kennen und das Kind baut eine Beziehung zu dir auf,  
374 also ich finde schon (...) dass man dem was eine Lehrerin sagt, zumindest ein  
375 bisschen Aufmerksamkeit schenken sollte, wenn man merkt, dass es halt ein  
376 Problemfall ist und das war halt von keiner Seite.

377

378 I: Wie gut warst du aufgeklärt, wie dieses ganze Prozedere funktioniert? Also von  
379 der Meldung hin bis zu/ (...) Wusstest du Bescheid, wie das abläuft?

380

381 B: Nein. Habe ich keine, absolut keine Ahnung, auch im Studium haben wir nichts  
382 darüber gehört (leise).

383

384 I: Und wenn, also als das dann schon im Gange war und die Gespräche mit dem  
385 Jugendamt dann begonnen haben, mit den Sozialarbeiterinnen, mit den beiden,  
386 wie gut hat die Zusammenarbeit funktioniert? Außer, also du hast vorher gesagt,  
387 dass du nicht informiert wurdest, dass das Kind wieder bei der Familie ist,  
388 trotzdem in der Woche in dem das Kind im Kriseninterventionszentrum war, gab  
389 es da irgendwelche Gespräche, wurdet ihr aufgeklärt, wie es weitergehen soll?

390

391 B: Nein.

392

393 I: Wie?

394

395 B: Nein, gar nicht.

396

397 I: Das heißt, sie waren da und haben das Kind geholt?

398

399 B: Genau, das einzige war am nächsten Tag, als sie das Kind das erste Mal  
400 gebracht haben, haben wir eine Liste bekommen mit Namen von Sozialarbeitern,  
401 die das Kind abholen dürfen. Das war alles. Die Frau Direktor hat dann ein-,  
402 zweimal angerufen und nachgefragt „Wie ist es, wie schaut das jetzt aus?“. Aber,  
403 dass das Jugendamt auf uns zugekommen ist oder einmal irgendetwas gefragt  
404 hätte oder uns informiert hätte, nein, nichts.

405

406 I: War das eine Belastung?

407

408 B: Ja, ja. Weil dass/ (...) Weil wir haben das Jugendamt angerufen, weil wir  
409 eigentlich deren Unterstützung benötigen und sie haben das Kind dann quasi in  
410 deren Obhut genommen und außer einer Liste mit Namen, die das Kind abholen  
411 dürfen, genau nichts und das hat mich auch, also das was ich gewusst habe,  
412 habe ich vom Kind gewusst, ich habe gefragt „Wo hast du heute geschlafen? Wer  
413 war heute bei dir?“ Mehr Infos hatten wir nicht, also ich bin wirklich auch da, in der  
414 Hinsicht vom Jugendamt enttäuscht, weil man da allein gelassen wird. Also zum  
415 einen hat man das eh irgendwie im Bauch, hat man das Richtige gemacht und  
416 wenn man dann denkt, das Kind ist jetzt aus der Familie herausgerissen, denkt  
417 man sich, nein das war sicher nicht das Richtige, aber dann am nächsten Tag  
418 habe ich das Kind ganz fröhlich und entspannt gesehen und mir gedacht, okay es  
419 war doch das Richtige. Also es war ein Hin und Her, also ein Gefühls (...), ja

420 Chaos genau.  
421  
422 I: Okay. Hast du alternative Beratungsangebote, so etwas wie Supervision  
423 genutzt?  
424  
425 B: Nein, weil ich bis vor kurzem gar nicht gewusst habe, was das ist  
426 (schnell/leise). Es mag sein, dass ich da während dem Studium wirklich gefehlt  
427 habe, als das durchgenommen wurde, ich habe dieses Wort, also entweder habe  
428 ich es geschafft es komplett auszublenden während dem Studium oder ich habe  
429 es wirklich noch nie gehört. Ich wusste nicht was das ist, bis eine Kollegin mich  
430 darüber aufgeklärt hat. Also leider.  
431  
432 I: Ihr habt auch in der Schule keine Beratungslehrerin oder?  
433  
434 B: Es gibt eine Beratungslehrerin für die Kinder, aber für uns als Lehrerinnen  
435 nicht.  
436  
437 I: Und die ist ausgebildet?  
438  
439 B: (...) Nein. Also ich hab jetzt kurz nachdenken müssen, ob sie irgendeine  
440 Zusatzausbildung gemacht hat, nein, ich denke sie hat keine, nein. Also für uns  
441 als Lehrerinnen eine Beratungslehrerin, einfach jemand, der sich mit solchen  
442 Sachen auskennt und der dann einfach ein bisschen professioneller unterstützt,  
443 weil das gute Zureden und Zuhören habe ich sehr wohl von den Kolleginnen, aber  
444 die waren dann halt in manchen Dingen so weit informiert wie ich, bis halt auf  
445 Ausnahmen, die sich damit beschäftigen, sonst leider nicht, nein.  
446  
447 I: Okay und um da jetzt nochmal auf die Ausbildung zurückzukommen, hast du  
448 dann jetzt das Gefühl, dass du von der Ausbildung her auf solche Fälle  
449 ausreichend vorbereitet worden bist oder nicht? Aber wenn du jetzt schon sagst,  
450 dass du fast nichts gehört hast/  
451  
452 B: Also was so etwas betrifft, überhaupt nicht aufgrund der Ausbildung. Das  
453 einzige was wir gemacht haben (langsam), war, im privaten Bereich, nicht jetzt im  
454 Zuge der Ausbildung, mit einer Professorin haben wir ein Frauenhaus und ein  
455 Männerhaus besucht und auch eine Anlaufstelle für misshandelte Kinder. Und der  
456 Besuch dort war wirklich auch sehr, auch sehr (...) jetzt fällt mir das richtige Wort  
457 nicht ein, also anstrengend. Weil man hört, man weiß, dass es so etwas gibt, aber  
458 man schiebt das so weg und wenn man aber wirklich dort sitzt, mit Beratern und  
459 Sozialarbeitern und dort spricht, ist es schon nochmal etwas anderes. Es passiert  
460 wirklich um uns herum und wir wollen das nur einfach nicht wahrhaben, glaube  
461 ich, wir schieben es einfach weg, weil es leichter ist, einfach wegzuschauen. Und  
462 leider haben mir dort alle DREI, also sowohl die Kinderanlaufstelle, als auch im  
463 Frauenhaus, als auch im Männerhaus, alle drei Leiter von dort gesagt, dass es in  
464 den meisten Fällen nichts bringt, eine Anzeige zu machen, weil es die ganze  
465 Prozedur, die Anzeige und dann die ganzen Gerichtsverhandlungen, für das Kind  
466 oft, für die Frau, für den Mann oft, noch einmal eine psychische Belastung  
467 darstellen, also eher eine Belastung als eine Erleichterung sind, weil im Endeffekt  
468 müsste man das Kind, die Frau oder den Mann, je nachdem wer das Opfer ist,  
469 dazu bringen, vor Gericht gegen die Person auszusagen und es ist meistens eine  
470 Bezugsperson. Genauso wie bei dem Kind, also das war die eigene Mama und  
471 das Kind hätte nie im Leben, also das ist meine Meinung, gegen die Mutter  
472 ausgesagt, vor niemandem. Das hat bei mir, bei mir alleine MONATE gebraucht,  
473 bis es mal einen Satz herausgebracht hat und das Ganze vor Gericht, vor

474 fremden Menschen, also ich glaube nicht, dass das Kind JE gegen die Mutter  
475 ausgesagt hätte. Und aufgrund dieser Meinung und der Erfahrung von den Leitern  
476 dort, ist es oft leider so, ich habe leider die Prozentzahl vergessen, von 100 Fällen  
477 werden ganz, ganz wenige, führen zu einer Anzeige und die, die zu einer Anzeige  
478 führen, wirklich nur ganz wenige zu einem, sagt man da Strafvollzug dazu? Ja.  
479  
480 I: Und (...) würdest du aber meinen, dass es in der Grundausbildung, also PH  
481 oder KPH oder, dass es da schon mehr bräuchte, um darauf vorbereitet zu  
482 werden?  
483  
484 B: Ja unbedingt! Weil das ist im Unterricht und im Alltag!  
485  
486 I: Und hat aber in der Ausbildung im Curriculum keinen Platz?  
487  
488 B: Also ich (...)/ Nein. Also es wurde bei uns nicht durchgenommen.  
489  
490 I: Generell Elternarbeit? Also Zusammenarbeit?  
491  
492 B: Sehr wenig, also sehr wenig. Also der Hauptpunkt meines Studiums war  
493 Reflexionen über Seminare zu schreiben und Projektarbeiten zusammenstellen,  
494 aber was die Elternarbeit angeht, was für mich eines der belastendsten Dinge hier  
495 in diesem Job ist, darüber ganz wenig, ganz wenig, ja.  
496  
497 I: Okay und hast du dann vielleicht eine Fortbildungsveranstaltung dazu besucht?  
498  
499 B: Nein.  
500  
501 I: Auch nicht.  
502  
503 B: Ich hätte auch noch keines, wobei ich habe mir den aktuellen Katalog jetzt  
504 noch nicht durchgelesen, aber ich hätte dazu noch nichts gesehen (leise). (...) Ja  
505 wäre wichtig, vielleicht. Wobei ich, wenn ich das sagen darf, einen  
506 Beratungslehrer oder Supervision besser finden würde als eine Fortbildung, weil  
507 auch in der Fortbildung setzt du dich rein, hörst zu, schreibst dir etwas Wichtiges  
508 auf, aber wenn es dann wirklich so weit kommt, hast du zum einen das Falsche  
509 aufgeschrieben und ich glaube, wenn es zu so einem Problemfall oder zu so einer  
510 Situation kommt, ist es immer noch besser, wenn du von Mensch zu Mensch mit  
511 jemandem reden kannst, als eigene Notizen durchzulesen.  
512  
513 I: Gibt es irgendetwas, was du gerne noch erzählen möchtest zu diesem Thema  
514 oder was dir noch wichtig wäre?  
515  
516 B: (...) Also (..) dass es einfach furchtbar ist, zu sehen, was eine Mutter mit einem  
517 Kind macht und was für eine Macht eine Mutter auf ein Kind hat oder auswirkt, ist  
518 erschreckend, das ist das eine. Zum anderen bin ich froh, eine Lehrerin zu sein  
519 und bin froh, dass ich versucht habe, in diesen eineinhalb, knapp zwei Jahren ein  
520 bisschen zu unterstützen, soweit ich halt konnte während des Unterrichts, (...) also da bin ich froh, dass er (...) zumindest eine Anlaufstelle hatte. Weil ich  
521 glaube, dass er die sonst nirgendwo hat und ich hoffe, ich wünsche ihm sehr,  
522 dass er in der neuen Schule, wo er jetzt ist, auch irgendwann es schafft zu seiner  
523 Lehrerin ein bisschen ein Vertrauen aufzubauen, mit ihr zu sprechen. Und das  
524 habe ich vergessen, das dürfte ich vielleicht noch erwähnen, ich habe mich dann  
525 auch so schlecht gefühlt, weil ich ja dem Kind versprochen habe, dass ich  
526 niemandem etwas davon erzähle und ich habe Angst gehabt, dass er sich dann  
527

528 verraten fühlt, dass der Junge sich verraten fühlt, weil ich habe ja dann alles  
529 weitererzählt und dass ist auch so (...) das war auch eine Belastung. Ich habe  
530 dem Kind hoch und heilig versprochen, ich erzähle nichts, bemühe mich, ich  
531 versuche dir nur zu helfen, ob das das Kind verstanden hat, dass ich das nur für  
532 das Kind gemacht habe, das glaube ich nicht. Also das hat mich belastet, also  
533 dieses schlechte Gewissen dem Kind gegenüber, weil ich es doch weitererzählt  
534 habe, aber ich hätte nicht gewusst, wie ich es anders machen hätte sollen.

535

536 I: Gut, von meiner Seite war es das auch schon.

537

538 B: Ja.

539

540 I: Von deiner?

541

542 B: Ja, ich hoffe, dass so etwas nicht wieder vorkommt. Es wäre schön, wenn wir  
543 Lehrer mehr Unterstützung bekommen könnten, in solchen Fällen, weil ich bin mir  
544 sicher, dass so ein Fall wieder auftaucht, (...) wenn man hinschaut. Wenn man  
545 nicht hinschaut, passiert nichts, sieht man gar nichts. Ja.

546

547 I: Gut, Dankeschön.

548

549 B: Dankeschön.

## Interviewpartnerin B:

Datum: 24.10.2018

Uhrzeit: 18.10 Uhr

Dauer des Interviews: 29,03 Minuten

Ort des Interviews: bei der interviewten Lehrperson zuhause

Dienstjahre der Lehrperson: im 6. Dienstjahr

---

- 001 I: Ich muss das am Anfang des Interviews immer fragen, ich darf Du sagen  
002 oder?  
003
- 004 B: Natürlich.  
005
- 006 I: Ja, gut. Zuerst, weißt du was Multiproblemfamilien sind, hast du den Begriff  
007 schon mal gehört?  
008
- 009 B: (...) Gehört noch nicht, aber ich kann mir vorstellen, was damit gemeint ist.  
010
- 011 I: Okay, kannst du mir deine Vorstellung kurz sagen und vielleicht kann ich dann  
012 noch etwas dazu sagen.  
013
- 014 B: Familien, die z.B. Geldprobleme haben, Scheidungen haben, kranke Kinder  
015 haben, ja also einfach Familien wo viele Probleme gehäuft vorkommen.  
016
- 017 I: Dann bist du eh schon ganz richtig, es kommt halt darauf an, wie verschiedene  
018 Faktoren auf eine Familie einwirken, die dann vielleicht zu einem sozial  
019 schwächeren Status beitragen, dass sie in ein sozial schwächeres Milieu  
020 abrutschen, solche Dinge halt.  
021
- 022 B: Mhm.  
023
- 024 I: Genau, okay. Dann würde mich interessieren, ob du in deiner beruflichen  
025 Laufbahn als Lehrerin bereits mit Multiproblemfamilien zu tun gehabt hast, ob du  
026 schon mal mit welchen zusammengearbeitet hast?  
027
- 028 B: Ja, definitiv (lacht).  
029
- 030 I: Waren das mehrere oder?  
031
- 032 B: Ja.  
033
- 034 I: Hast du konkrete Fälle im Kopf?  
035
- 036 B: Ja also einen konkreten Fall auf jeden Fall, der auch sehr (...) sehr schwierig  
037 war.  
038
- 039 I: Okay. Wenn du jetzt an die Zusammenarbeit von diesem einen konkreten Fall  
040 denkst, wie unterscheidet sich da die Zusammenarbeit mit so einer Familie zu  
041 einer Familie, die eben nicht als Multiproblemfamilie deklariert wird?  
042
- 043 B: (...) Naja, dadurch, dass diese Multiproblemfamilie immer irgendwie etwas  
044 verbergen will, weil es ihnen vielleicht auch unangenehm ist oder wenn es ihnen  
045 überhaupt bewusst ist/ In der Familie war das so, dass ihnen irgendwie  
046 unangenehm ist, dass die Dinge einfach nicht rund laufen und ja die lügen dann

047 halt auch oft, da kommt man dann halt auch oft darauf, dass gelogen wird und  
048 nicht die richtige oder die ganze Wahrheit gesagt wird und im Vergleich zu  
049 Familien, die halt eher keine Probleme haben, dann ist das so, dass das alles  
050 eben ein bisschen ehrlicher abläuft, würde ich jetzt sagen.

051

052 I: Magst du den konkreten Fall vielleicht ein bisschen schildern?

053

054 B: Es war ein Bub, der in der vierten Klasse war und er wurde von der Mutter  
055 gemeinsam mit seinem Bruder in der Ortschaft, wo die Schule war, ausgelassen  
056 quasi, weil sie dem Druck des Vaters nicht mehr standhalten konnte und/ Also die  
057 Eltern waren geschieden. und sie hat ihm dann quasi die Kinder bei der  
058 Mülldeponie anscheinend abgestellt und gesagt, ja bitte, jetzt bist du dafür  
059 zuständig. Der ältere Bruder hat Leukämie gehabt, dem ist es sehr schlecht  
060 gegangen, der wurde auch zuhause unterrichtet. Der Vater, bei dem ich dann  
061 war, seitdem ich das Kind gekannt habe, war sehr/ nach außen hin wollte er  
062 immer zeigen, wie toll er ist und hat eine Burg gekauft und seinen Namen ändern  
063 lassen, der zu dieser Burg dazupasst und was weiß ich, wie viele Häuser gekauft  
064 und/ aber auf den Sohn, also die Söhne nicht so wirklich Acht gegeben. Der Bub  
065 war definitiv vernachlässigt, durch seine ganzen Dinge, die er nicht gehabt hat,  
066 Schulmaterialien und alles/ unordentlich und der Vater hat halt mit dem auch nicht  
067 so gut können, mit dem einen Bub. Weil der andere Bub, der Leukämie hat, der  
068 ist halt eher ruhig und anpassungsfähig und der Bub, den ich gehabt habe, der  
069 war ein sehr auffälliges Kind im Verhalten und es hat sehr viele Probleme  
070 gegeben mit ihm in der Schule. Es ist dann halt so weit gegangen, dass der Bub  
071 mit einem blauen Auge in die Schule gekommen ist, mit Schriemen am Körper  
072 und immer wieder, also mir eigentlich erzählt hat, dass er, dass ihn der Papa  
073 gehauen hat, dass er wirklich gescheit geschlagen wird, wenn er Fehler macht  
074 oder etwas nicht richtig macht und dass er/ Das Ärgste, das Ausschlaggebende  
075 für mich war dann, dass ihm der Papa mit einer Spraydose nachgeworfen hat und  
076 er dann eben ein blaues Auge gehabt hat. Der Vater war, es war dann auch ein  
077 Beratungslehrer da und ein Gespräch mit Direktor, Beratungslehrer und mir und  
078 dem Vater. Der Vater hat uns die ärgsten Geschichten erzählt, seine Ex-Frau,  
079 dass sie eine Hure wäre und sowieso schon mit allen Männern aus der Ortschaft  
080 schon etwas am Laufen hatte, so, also sehr tiefes Niveau war dieses Gespräch  
081 und ja er war halt überhaupt nicht einsichtig und hat halt überhaupt keine  
082 Kontrolle gehabt über den Buben und keine Ahnung von seinem Kind gehabt,  
083 was er tun muss und ja/ Und dann war es eben so, dass wir das Jugendamt  
084 eingeschalten haben, obwohl sich eigentlich die Direktorin am Anfang dagegen  
085 gewehrt hat, aber ich hab dann gesagt, ich kann nicht mehr ruhig schlafen, das ist  
086 für mich nicht mehr okay, wenn ich da zusehe und ja, dann war halt großes  
087 Gespräch mit Bezirksschulinspektorin und eben Vater, Beratungslehrer, Direktorin  
088 und mir. Der Vater ist dann auf und davon, weil er das halt überhaupt nicht  
089 eingesehen hat, er hat wieder nur die Mutter schlecht gemacht und ganz arg und  
090 ja und ist auch auf das Jugendamt hergefallen, weil er da eh schon bekannt ist  
091 eigentlich. Es war dann auch so, dass der Bub erzählt hat, dass der Vater eine  
092 Waffe zuhause hat, es hat davor schon ein Gespräch gegeben nur mit der  
093 Direktorin und mir, wo die Direktorin schon geschaut hat, dass in der Ortschaft,  
094 die Polizei auch ist, falls irgendetwas ist, das haben sie mir aber nicht gesagt,  
095 also weil sie mir keine Angst machen wollten, ich habe mich zuhause nämlich  
096 auch schon wirklich gefürchtet und, weil der Vater natürlich auch gewusst hat wo  
097 ich wohne, zumindest in welchem Ort und ja/ Und dann ist das eigentlich ziemlich  
098 schnell gegangen, nach diesem Krisengespräch, eben mit der  
099 Bezirksschulinspektorin und dem Jugendamt wurde der Bub gleich direkt vom  
100 Chauffeur vom Jugendamt mitgenommen, von der Jugendwohlfahrt,

101 entschuldige, ich rede dauernd vom Jugendamt. Und ja es war sehr emotional, es  
102 war ganz schlimm. Also ich und die Direktorin und auch der Beratungslehrer, wir  
103 haben uns zwar alle zurückgehalten, aber wir haben geweint und es war echt  
104 eine ganz arge Situation und ja er ist dann mitgenommen worden und ja im  
105 Nachhinein war es dann so, dass er zum Schulfest zu uns gekommen ist ein paar  
106 Monate später und da ist auch die Mutter gekommen und die Mutter durfte ihn ja  
107 über ein Jahr, eineinhalb Jahre gar nicht sehen und die Mutter hat sich dann bei  
108 uns bedankt, dass wir das gemacht haben und sie ist so froh und ja, also da habe  
109 ich dann gemerkt, okay, das war eh richtig, weil jetzt darf er Mama und Papa  
110 sehen am Wochenende und ja was jetzt mit ihm ist, WEISS ich nicht, ob er jetzt  
111 noch in einer WG ist oder nicht, das kann ich nicht sagen. Es waren natürlich  
112 noch viel mehr Einzelheiten, an die ich mich jetzt so genau nicht mehr erinnern  
113 kann. (...) Ich hoffe, das war jetzt nicht zu lang (lacht).

114

115 I: Nein, das war perfekt. Wie lang hast du den Bub unterrichtet?

116

117 B: (...) Ein Jahr.

118

119 I: Okay und wie lange ist dieses ganze Verfahren gegangen? Circa?

120

121 B: Drei Monate.

122

123 I: Du hast vorher schon gesagt, also bevor du die Geschichte erzählt hast, dass  
124 die Zusammenarbeit mit der Familie insofern problematisch war, weil sie einfach  
125 sehr unehrlich war, die Zusammenarbeit, weil gelogen worden ist und viel nicht  
126 gesagt wurde. Kannst du dich vielleicht noch an andere Herausforderungen  
127 erinnern, die die Zusammenarbeit mit sich bringt mit solchen Familien?

128

129 B: Mit anderen Familien jetzt?

130

131 I: Nein mit so Multiproblemfamilien, also auch andere Herausforderungen als  
132 diese, dass eben gelogen wurde und sie unehrlich waren und/

133

134 B: Was ich jetzt z.B. für einen Fall habe, dass ich ein ungarisches Kind habe, und  
135 die Familie wohnt aber in Österreich und die Eltern können nicht deutsch. Das  
136 Kind kann sehr gut deutsch, wird aber auch ziemlich vernachlässigt, was er  
137 braucht, was er tun soll und das finde ich halt auch sehr schwierig und ja auch  
138 wenn die Eltern, wenn man merkt, dass die in der Psyche nicht ganz stabil sind  
139 oder dass sie dauernd ablenken wollen von den Problemen, die sie haben und/  
140 Also der Vater von dem Bub, von dem ich vorher erzählt habe, der hat dauernd  
141 erzählt, welche Baustoffe er jetzt nicht gekauft hat und, also immer wenn er mich  
142 gesehen hat, hat er mir erzählt, jetzt hat er gerade ein Dämmmaterial gekauft und  
143 das war so, ja, also er hat nicht gesehen, worum es eigentlich geht, dass es  
144 eigentlich um seinen Sohn geht. Bei einer anderen Familie habe ich das z.B.  
145 gehabt, die waren geschieden, die Eltern, und was ich dann auch immer sehr  
146 schwierig finde, wenn die Elternteile jeweils den anderen schlecht machen und  
147 dann das Kind das auch teilweise zu spüren bekommt. Also ich habe da mal  
148 Elternsprechtag gehabt, wo ich mir vorgekommen bin, als ob ich die Mutter von  
149 diesen zwei Eltern gewesen wäre und ich habe die ein paar Mal auffordern  
150 müssen, bitte in einem normalen Ton miteinander zu sprechen und sie darauf  
151 aufmerksam gemacht habe, dass es da um ihr Kind geht und beide beteiligt sind  
152 und man da auch ein Ziel verfolgt und ja das ist vielleicht bei Scheidungssachen  
153 auch schwierig und ja (...) auch dieses nicht so Ernst-Nehmen von der Schule  
154 vielleicht auch. Weil vielleicht auch so Problemeleute, die vielleicht nicht so ein

155 hohes Bildungsniveau haben, auch nicht wirklich begeistert von der Schule  
156 waren, zu der Zeit, als sie Schüler waren und dass sie die Schule einfach auch in  
157 einem schlechten Licht stehen lassen und das auch dem Kind mitgeben, du  
158 musst ja eh nicht, und es ist ja eh egal und die Lehrerin, die kann dir eh sagen,  
159 was sie will, ich bin die Chefin und das finde ich auch ganz schwierig. Ja das  
160 wären so die /

161

162 I: Und die erste Geschichte, die du so lang und ausführlich erzählt hast, die hat  
163 dich glaube ich emotional am meisten belastet. Kannst du erzählen, welche  
164 Herausforderungen (...), also welche emotionalen Belastungen du da irgendwie  
165 erlebt hast, aufgrund der Zusammenarbeit?

166

167 B: Also wie gesagt, ich habe halt dann wirklich schon Angst vor dem Vater  
168 gehabt, also wenn ich schon ein quietschendes Auto gehört habe, das zur Schule  
169 hingefahren ist, habe ich (gewusst?), das ist er und habe geschaut, dass ich ja  
170 nicht hinunter zur Tür gehe und ihm begegne und dann (...), ich bin dann glaube  
171 ich ein bisschen in die Mutterrolle hineingeschlüpft bei diesem Buben, was nicht  
172 professionell ist, aber auch nicht immer so leicht abzustellen ist. Also für mich war  
173 das halt sehr schwierig, als ich ihn hergeben musste, weil er eben auch abgeholt  
174 wurde, um in die WG gebracht zu werden oder auch ins Erstaufnahmezentrum,  
175 oder keine Ahnung, nennt man das nur bei den Flüchtlingen so, ich weiß es nicht  
176 (lacht). Und ja, da war das einfach für mich, wie wenn mir mein Kind weggerissen  
177 worden wär, das war auch sehr schwierig, das wurde dann auch im Nachhinein,  
178 weil es mir dann körper/ gesundheitlich nicht gut gegangen ist, auch in einer  
179 Therapie aufgearbeitet das ganze Thema, das hat mich halt wirklich auch sehr  
180 belastet. Und was ich dann halt auch immer schwierig/ Also ich habe so mit mir  
181 zu kämpfen gehabt, ich habe nicht gewusst, ob es dem Buben dann besser geht,  
182 wenn ich ihn rausnehme, weil Kinder halt doch immer die Eltern lieben, egal was  
183 sie tun und sie dann aus der Familie rauszureißen und er kommt dann in eine  
184 WG, ja ist halt immer schwierig. Wobei ich glaube, dass WGs heutzutage eh  
185 schon wirklich gut sind, also nicht so wie man sich früher die Heime vorgestellt  
186 hat, ja und deshalb habe ich schon auch damit gehadert, ob ich es machen soll  
187 oder nicht. Aber ich habe halt dann einfach auch aus dem Rechtlichen quasi  
188 gehandelt und ich bin für das Wohl des Kindes auch zuständig und dem Kind ist  
189 es nicht gut gegangen, deshalb musste ich etwas machen, ich hätte mir nur noch  
190 viel mehr Vorwürfe gemacht, wenn ich es nicht getan hätte und es wäre vielleicht  
191 noch etwas Schlimmeres passiert. Also ich glaube, ich habe durch diese Meldung  
192 an die Jugendwohlfahrt dann sehr viel von ihm abwenden können, was dann halt  
193 noch (schlimmer?) sein hätte können. Ja sonst/ (...) Ich habe dann immer wieder  
194 ein schlechtes Gewissen gehabt, weil wir eigentlich immer wieder gesagt haben,  
195 wir besuchen ihn, wir haben ihn dann aber leider nie besucht, das hat mich dann  
196 auch noch ein bisschen fertig gemacht, weil wir ihm das eigentlich versprochen  
197 haben und ja/

198

199 I: Und hast du irgendwelche Strategien gehabt, damit du zu diesem Zeitpunkt  
200 oder später mit diesen Belastungen umgehen kannst? Hast du da etwas  
201 entwickelt für dich, dass dir da hilft?

202

203 B: (...)

204

205 I: Oder bist du damit völlig alleine gelassen gewesen?

206

207 B: Also es war das einmal super, dass der Beratungslehrer da gewesen ist, weil  
208 der mit mir auch gesprochen hat und eben, dass die Direktorin die Polizei, was

209 ich erst im Nachhinein gehört habe/ da haben sich wirklich alle um mich Sorgen  
210 oder Gedanken gemacht und beschützen wollen und aber, das Einzige, dass ich  
211 noch weiß, dass um halb neun irgendwann am Abend, dann irgendwer bei mir  
212 angeklopft hat, ich habe aber keinen Besuch mehr erwartet und ich habe mich so  
213 stark gefürchtet und habe mir dann nur einen Notfallplan im Kopf ausgedacht,  
214 was ich machen werde, ich werde die Tür aufsperrn, werde raufrennen (lacht),  
215 werde dann oben beim Fenster hinausspringen und davon(laufen?) (lacht), ja  
216 solche Sachen. Aber nein, mir wurde eigentlich nicht geholfen, ah doch, ach ja,  
217 also geholfen wurde mir nicht, aber ich war da bei einer Fortbildung in dieser Zeit,  
218 zufällig eigentlich angemeldet, das war eine Supervision, eine  
219 Gruppensupervisionsfortbildung und da habe ich halt auch die ganze Geschichte  
220 schildern können und da wurde mir halt auch gesagt, wie es mir besser geht,  
221 wenn ich das tue, das tue und der Supervisor hat mir damals auch schon gesagt,  
222 dass ich da zu sehr in die Mutterrolle hineingeschlüpft bin und das eben  
223 deswegen einfach schwierig für mich war, weil ich eben auch noch sehr jung war  
224 und ich diesen professionellen Abstand, der sich vielleicht erst mit der Zeit  
225 entwickelt, oder meiner Erfahrung nach erst mit der Zeit entwickelt, noch nicht so  
226 gut meistern konnte. Jetzt mittlerweile, ich meine ich hatte jetzt auch nicht mehr  
227 so schwierige Situationen, kann ich sehr gut abschalten, also ich denke jetzt am  
228 Tag oder am Abend, wenn ich nicht mehr in der Schule bin, nicht mehr so über  
229 solche Dinge nach. Aber ja, das mit dieser Supervision war eigentlich auch nur  
230 Zufall und ansonsten wurde mir eigentlich, ja doch der Beratungslehrer hat mir  
231 seine Hilfe angeboten. Ja.

232  
233 I: Okay. Und von den Kolleginnen oder der Direktorin irgendwie, bist du  
234 unterstützt worden oder?

235  
236 B: Ja wie gesagt, die hat am Anfang (...) eigentlich das nicht machen wollen,  
237 diese Meldung an die Jugendwohlfahrt und aber nach mehrmaligem Erwähnen  
238 von mir und Nachdruck von mir hat sie sich dann quasi überreden lassen, dass  
239 wir das machen und sie hat dann auch im Nachhinein gesehen, dass es gut war.

240  
241 I: Okay, aber anfangs eher schwierig oder?

242  
243 B: Ja, sehr schwierig.

244  
245 I: Und deine Kolleginnen, dass die da vielleicht?

246  
247 B: Da war dann nur noch eine zweite (lacht), das war eine sehr kleine Schule und  
248 ja, nein, die haben ihn ja alle gesehen, die haben ja gewusst wie er ist. Ja er ist  
249 aber auch erst eineinhalb Jahre, ja insgesamt nur eineinhalb Jahre in dieser  
250 Schule gewesen, er war davor in einer anderen Schule und ich denke auch, dass  
251 der Vater den Sohn von der anderen Schule herausgenommen hat, weil da auch  
252 schon ein bisschen Verdacht in diese Richtung gekommen ist und er da einfach  
253 (ablenken?) wollte und einen Neustart machen wollte, wo das keiner checkt  
254 anscheinend, dass es dem Buben nicht gut geht.

255  
256 I: Und die Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitern, die dann von der  
257 Jugendwohlfahrt, ich weiß nicht genau, wie das dann bei euch abgelaufen ist, ob  
258 da jemand gekommen ist, es hat ihn ja dann jemand mitgenommen, wie ist da die  
259 Zusammenarbeit verlaufen, habt ihr nachher noch Kontakt gehabt, habt ihr  
260 gehört, was mit dem Jungen passiert? Seid ihr darüber aufgeklärt worden?

261  
262 B: Also ich muss sagen, die Sozialarbeiterin, also es waren zwei

263 Sozialarbeiterinnen da, die Chefin von der Jugendwohlfahrt von diesem Bezirk  
264 und eine Mitarbeiterin und die waren sehr kompetent muss ich sagen und haben  
265 eben die ganze Geschichte, weil er ja schon bekannt war, der Vater, die waren  
266 sehr, also die hat das sehr mit Nachdruck gemacht, also die hat gewusst, was sie  
267 will und dass sie den Buben rausnehmen will und dass sie nicht länger warten  
268 kann und dass sie das noch am selben Tag machen muss. Im Nachhinein war es  
269 dann so, dass sie uns angerufen haben, dass er schon dort ist, sie waren vorher  
270 mit ihm beim McDonalds, damit sie ihn ein bisschen ablenken und ja, das haben  
271 wir dann schon noch gehört, wir haben dann auch gewusst, in welche WG er  
272 nach der Anfangs/ nach der Erstaufnahmestelle gekommen ist und aber sonst/  
273 wir haben dann irgendwie, wie der Bub zwei bzw. drei Monate später zum  
274 Schulfest gekommen ist haben wir dann noch ein bisschen was von der Mutter  
275 erfahren und ich habe ihn zufällig, ich habe zusätzlich auch noch wo anders  
276 gearbeitet was eine Freizeitaktivität war und da hab ich ihn zufällig mit seiner WG,  
277 die haben einen Ausflug dorthin gemacht, getroffen. Und da habe ich auch  
278 gewusst, dass es ihm gut geht.  
279

280 I: Als ihr die Meldung gemacht habt, ist er gleich mitgenommen worden?  
281

282 B: (...) Nein, wir haben die Meldung gemacht, dann/ (...) Ich weiß nicht mehr  
283 genau, wie das war, wir haben die Meldung gemacht und zwei Wochen später  
284 war dann dieses große Gespräch, wo alle Beteiligten dabei waren, also außer der  
285 Mutter halt und an diesem Tag wo das Gespräch war, der Vater hat den Raum  
286 verlassen und dann wurde sofort geschaut, dass ein Chauffeur bereitsteht, der  
287 den Buben dann in die Erstaufnahme bringt. Es war am Anfang nicht ganz klar,  
288 ob sie ihn mitnehmen können, weil es nur Mädelsplätze gegeben hat, also das  
289 dürfte auch mit Plätzen gar nicht so einfach sein, da die richtige WG oder ja Stelle  
290 zu finden. Er hat ja dann auch sehr viel psychologische Betreuung gebraucht, der  
291 Bub.  
292

293 I: Du hast vorher gesagt, dass du eigentlich zufällig ein Fortbildungsseminar  
294 gemacht hast mit Supervision, aber hast du sonst Supervision genutzt oder?  
295

296 B: Das kreide ich den Landesschulräten eigentlich ziemlich an, ich habe das auch  
297 in einem Gespräch mit dem Landesschulamtpräsidenten erwähnt, dass ich, dass  
298 jeder Lehrer das Recht auf Supervision haben sollte, zumindest einmal im  
299 Semester und das ist schon ziemlich wenig, weil ich glaube, dass das sehr, sehr  
300 wichtig ist, aber es gibt es nicht, es wird nicht angeboten. Ich kann es mir  
301 natürlich privat bezahlen, aber ja das habe ich dann auch nicht gemacht, aber im  
302 Zuge meiner Krankheit habe ich das dann auch in meiner Therapie verarbeitet.  
303

304 I: Und hast du das Gefühl, dass du in deiner Ausbildung zur Lehrerin genügend  
305 darauf vorbereitet worden bist, wie sich eine Zusammenarbeit mit  
306 Multiproblemfamilien gestalten kann oder generell zur Elternarbeit überhaupt?  
307

308 B: Fangen wir mal mit Elternarbeit an, nein (lacht). Und mit Multiproblemfamilien  
309 haben wir eigentlich, also kann ich mich nicht erinnern, nicht wirklich etwas  
310 gelernt. Also es sagt ja schon das, dass ich den Begriff das erste Mal jetzt gehört  
311 habe. Ich meine, es ist logisch was es ist, aber ich habe den Begriff vorher noch  
312 nicht gehört. Und ja, nein, also muss ich echt sagen, wurden wir nicht  
313 (vorbereitet?).  
314

315 I: Und würdest du es für sinnvoll halten, dass es ins Curriculum mitaufgenommen  
316 wird, mit wie vielen Wochenstunden oder in etwa, wie würdest du es einschätzen,

317 wie viel man brauchen würde dazu?  
318  
319 B: Definitiv sehr viel würde ich jetzt sagen, es gibt so viele unnötige oder nicht so  
320 wichtige Fächer auf den Pädagogischen Hochschulen, die gelehrt werden und da  
321 wäre es auf jeden Fall sinnvoll in diese Richtung irgendetwas zu machen, weil  
322 man ist in der Klasse einfach schon teilweise der Sozialarbeiter und Psychologe  
323 und der ja/ Ja, also das finde ich schon, dass man in diese Richtung, auch wenn  
324 das eigentlich nicht so unser Aufgabengebiet ist, aber es ist einfach so. Also das  
325 ist Fakt, dass das immer mehr wird und da wäre es auf jeden Fall wichtig.  
326  
327 I: Okay also von meiner Seite war es das jetzt, hast du noch irgendetwas, dass  
328 du noch anmerken möchtest dazu oder irgendetwas noch loswerden möchtest?  
329  
330 B: (...) Ich hoffe, dass mir in so eine Richtung so ein Erlebnis nicht mehr  
331 wiederfahren wird.  
332  
333 I: Okay, Dankeschön.  
334  
335 B: Bitteschön (lacht).

## Interviewpartnerin C:

Datum: 25.11.2018

Uhrzeit: 17.00 Uhr

Dauer des Interviews: 15,53 Minuten

Ort des Interviews: bei der interviewten Lehrperson zuhause

Dienstjahre der Lehrperson: 4 Dienstjahre; sie ist nicht mehr als Lehrerin tätig

---

001 I: Bevor wir anfangen, ich darf Du sagen oder?

002

003 B: Ja natürlich.

004

005 I: Okay. Dann würde mich zuerst interessieren, ob du in deiner Laufbahn als  
006 Lehrerin mit Multiproblemfamilien mal zu tun gehabt hast?

007

008 B: Ja, also ich hatte mit einigen sozial beeinträchtigten Familien zu tun.

009

010 I: Okay. Und wenn du jetzt an diese Zusammenarbeit mit diesen  
011 Multiproblemfamilien denkst, inwiefern unterscheiden sie/ Also hat sich die Arbeit  
012 dann unterschieden zu Eltern, die eben nicht als solche deklariert werden?

013

014 B: Also es war für mich einerseits sehr anstrengend, wenn ich mich als  
015 Therapeutin für diese Eltern gesehen habe und die meine Hilfe auch sehr in  
016 Anspruch genommen haben und meine Hilfe auch wirklich gebraucht HABEN  
017 und ich habe mir da auch wirklich viel Zeit nehmen müssen bzw. war es mir  
018 auch ein Bedürfnis, die Familien zu begleiten und ja für sie auch da zu sein.

019

020 I: Weil du jetzt sagst, die Eltern, gab es mehrere in dieser Klasse oder weiß ich  
021 nicht?

022

023 B: Ja es gab da einen speziellen Fall, da hatte ich sogar Kontakt mit dem  
024 Familienamt, sprich Jugendamt und einen Fall, da war das Kind nicht wirklich in  
025 Betreuung, aber da wäre Betreuung notwendig gewesen und da war halt mehr  
026 oder weniger ich die Betreuung für Mutter und Familie, halt ja.

027

028 I: Magst du diese zwei Fälle vielleicht ein bisschen schildern oder einen davon  
029 zumindest?

030

031 B: Ja ein Fall war, dass das Kind immer zu spät in den/ zum Unterricht  
032 erschienen ist, die Schulleistungen waren eigentlich ganz okay, aber ich habe  
033 dann gemerkt, da wäre eigentlich mehr dahinter und da könnte man noch mehr  
034 fördern, weil es einfach ein kluges Kind ist, aber einfach die Unterstützung fehlt.  
035 Und bei Elternabenden und Elternsprechtagen habe ich mir da eben auch Zeit  
036 genommen und mit der Mutter so den Tag für das Kind geplant, sprich einen  
037 Tagesplan aufgestellt und die Mutter war mir dankbar, das Kind war mir dankbar  
038 und dann am nächsten Tag, das ist ein lustiges Beispiel, dann ist es pünktlich,  
039 zu pünktlich in der Schule erschienen. Die Kinder haben um dreiviertel acht in  
040 die Klasse hinein dürfen, wenn sie früher in der Schule sind, müssen sie eben  
041 draußen warten, ich war früher in der Klasse und ja der ist dann kurz nach  
042 sieben, viertel acht freudvoll in die Klasse gekommen, „Ja guten Morgen Frau C,  
043 danke für den Plan, ich bin schon zeitig schlafen gegangen, ich habe nicht  
044 ferngesehen, nicht Computer gespielt, ich habe sogar gelesen und Zähne  
045 geputzt, bin ich heute pünktlich?“ Und ich habe mich gefreut für das Kind und  
046 alles, habe dann das Kind aber wieder hinunterschicken müssen, weil es dann

047 zu zeitig (lacht) in der Schule war. Ja das war der eine Fall und ja der andere  
048 Fall, das war wirklich sehr anstrengend für mich auch, weil ich da wirklich oft mit  
049 dem Jugendamt telefoniert habe und da auch die Betreuerin in die Schule  
050 gekommen ist, wir gemeinsam geplant und besprochen haben, über den  
051 Entwicklungsstand des Kindes, wobei das Kind wirklich eine sehr gute Schülerin  
052 war und die Eltern auch dahinter waren. Der Vater des Kindes/ Es war hin und  
053 her gerissen wo es wohnt, beim Vater, bei der Mutter, die Eltern waren  
054 geschieden, dann hat sich aber die Oma in Szene gesetzt von der Mutter, aber  
055 der Mutter wurde das Kind weggenommen und der Vater hatte dann das  
056 Sorgerecht und dann doch wieder die Oma, also es war ein ständiger Wechsel  
057 und im Endeffekt das Jugendamt. Dann ist einmal die Mutter betrunken kurz  
058 nach acht in der Klasse gestanden, ja das Kind hat auch nicht gewusst/ Das hat  
059 sich einerseits gefreut, dass die Mutter da ist, andererseits hat das Kind  
060 gewusst, dass die Mutter nicht in der Schule sein darf, da habe ich eben  
061 Unterlagen bekommen und habe ich unterschreiben müssen, dass die Mutter  
062 nicht das Schulgebäude betreten darf, war dann/ habe dann auch nicht gewusst,  
063 wie ich mich verhalten soll und so, ich habe die Klasse nicht alleine lassen  
064 können, nicht zur Direktorin gehen und Bescheid geben können, dass die Mutter  
065 da in der Schule ist, Gott sein Dank habe ich eine nette Kollegin in der  
066 Nachbarklasse gehabt, die hat dann den Weg zur Frau Direktor/ also halt  
067 angetreten und ist zur Frau Direktor gegangen, dann ist die Frau Direktor in die  
068 Klasse gekommen, dann haben wir die Mutter höflichst hinausgebeten (...). Ja,  
069 die ist dann auch gegangen, hat das dann auch verstanden, dann hat es wieder  
070 Probleme mit dem Jugendamt gegeben, dann hat sich das wieder eingeschaltet  
071 und das war ein ständiges Her und Auf und Ab und dann war aber wieder die  
072 Oma da, dann hat die Oma aber auch wieder das Schulgebäude nicht betreten  
073 dürfen, weil der Vater dann die Verantwortung für das Kind gehabt hat und ja,  
074 war sehr anstrengend. Ja und du hast jeden Tag als Lehrerin nicht Angst haben  
075 müssen, aber selber warst du dann unsicher, wie du dich verhältst und welche/  
076 ja dass du da jetzt auch keine falsche Reaktion machst.

077

078 I: Das waren dann eigentlich schon die Herausforderungen, die diese  
079 Zusammenarbeit mit sich gebracht hat oder fallen dir vielleicht auch noch andere  
080 ein?

081

082 B: Ja das waren die zwei extremen Fälle und andere Fälle hat es natürlich auch  
083 gegeben, wo die Eltern überfordert waren und ja mich da auch mehr oder  
084 weniger als Therapeutin herangezogen haben, wie sie das Kind unterstützen  
085 und fördern können, ja weil das Kind auffällig war und die sich dann nicht mehr  
086 zu helfen gewusst haben und das hat halt allgemein Zeit in Anspruch  
087 genommen, so Elterngespräche und so halt, das Ganze.

088

089 I: Und wenn du jetzt so an die Gespräche denkst, gab es da irgendwelche  
090 Herausforderungen?

091

092 B: Also nein, da gab es eigentlich keine großen Herausforderungen, bis auf das,  
093 dass ich mich natürlich im Internet schlau gemacht habe, damit ich den Eltern  
094 Tipps geben kann, was die machen können, damit das halt alles besser wird,  
095 dass ich die unterstützen kann. Aber da hat das eben gut mit den Eltern  
096 funktioniert, weil mich die dann schon als Bezugsperson gesehen haben, was  
097 mir dann aber schon wieder zu viel war und ich mich verpflichtet gefühlt habe,  
098 für die da zu sein und ihnen zu helfen und ihnen Hilfe anzubieten.

099

100 I: Und eben aufgrund dieser Herausforderungen, dass du für sie da sein

101 musstest und was du vorher geschildert hast, hat das für dich dann auch eine  
102 emotionale Belastung dargestellt?  
103  
104 B: Ja schon.  
105  
106 I: Kannst du auch ein bisschen beschreiben, warum?  
107  
108 B: Ja natürlich, weil man nur das Beste für die Familien will, vor allem für das  
109 Wohl des Kindes und so, das hat einen dann dauernd begleitet, auch bei  
110 Gesprächen mit Freunden, mit der Familie, es hat halt viel Zeit in Anspruch  
111 genommen, das war ständig im Kopf natürlich.  
112  
113 I: Und wie bist du dann damit umgegangen? Hast du irgendwelche Strategien  
114 entwickelt, wie du eben mit diesen Belastungen umgehen kannst? Damit das  
115 auch erträglicher wird?  
116  
117 B: Ja weiß ich nicht, ob das eine gute Strategie war oder nicht, ob es nicht  
118 besser gewesen wäre, wenn ich das in der Schule lasse, diese Probleme und  
119 dann nicht wieder am Wochenende oder beim Treffen mit Freunden diskutiere  
120 und wieder rede, aber ja es hat mir geholfen, dass ich das berede und  
121 bespreche mit Kollegen und Kolleginnen und Freunden. Das war meine  
122 Strategie und mir ist es damit auch gut gegangen, es hätte natürlich auch  
123 bessere Variationen gegeben oder ja.  
124  
125 I: Okay. Bist du von Kolleginnen oder Direktor oder Direktorinnen unterstützt  
126 worden?  
127  
128 B: Ja also da muss ich sagen, habe ich wirklich die Unterstützung gehabt, die  
129 haben mir zugehört, haben mir auch Tipps und Ratschläge gegeben (gehustet),  
130 wie man diesen Eltern helfen kann. Von der Direktorin habe ich auch  
131 Unterstützung gehabt, die war dann auch immer gleich zur Stelle, hat sich damit  
132 auch selber auseinandergesetzt, sich mit den Gesetzen auch vom Jugendamt,  
133 mit Kontakt, mit Betreten des Schulgebäudes, mich da immer am Laufenden  
134 gehalten und mich da auch immer informiert.  
135  
136 I: Okay, noch irgendwelche besonderen Formen der Unterstützung, die du  
137 gehabt hast?  
138  
139 B: Nein, nicht wirklich (überlegt).  
140  
141 I: Habt ihr vielleicht in der Schule Beratungslehrer oder Psychologen oder sonst  
142 jemanden gehabt?  
143  
144 B: Beratungslehrer und Psychologen haben wir eigentlich nicht wirklich gehabt,  
145 also wie es halt in jeder Schule gehandhabt sein muss, hat es schon eine  
146 Kollegin gegeben, die da die Betreuungsperson war, aber das haben wir eher  
147 dazu genutzt, dass wenn es was im Team gibt, also die wollte ich dann nicht  
148 noch zusätzlich belasten mit meinen Kindern, weil es fast in jeder Klasse  
149 Probleme gegeben hat und ja (...).  
150  
151 I: Das heißt, die war bei euch an der Schule, aber eine Kollegin von euch, also  
152 die hat auch unterrichtet?  
153  
154 B: Ja, ja genau.

155  
156 I: Und vom Jugendamt von den Fachkräften, Sozialarbeitern, was auch immer,  
157 bist du da unterstützt worden?  
158  
159 B: Unterstützt nicht wirklich, also da haben wir uns halt immer ausgetauscht,  
160 was wieder mehr Zeit, also von mir, in Anspruch genommen hat, dass ich da  
161 wieder die Betreuerin informiere, weil den Entwicklungsstand des Kindes, was  
162 kann das Kind, ich habe das Kind dann auch speziell beobachten müssen, da ist  
163 schon sehr viel Arbeit auf mich zugekommen, alle Beobachtungen,  
164 Dokumentationen, Aufzeichnungen und die habe ich dann wieder weitergeben  
165 müssen.  
166  
167 I: Aber hat die Zusammenarbeit grundsätzlich geklappt mit diesen Fachkräften?  
168  
169 B: Ja, ja.  
170  
171 I: Und alleine gefühlt hast du dich damit auch nicht?  
172  
173 B: Nein. Nein.  
174  
175 I: Du wusstest immer was du tun musst und?  
176  
177 B: Ja, ich mein, ich muss sagen, ich habe das dann immer aus meinem  
178 Grundwissen gemacht, habe dann immer so gehandelt, wie ich es für richtig  
179 empfunden habe und laut dem Feedback der Eltern und Betreuerin ist mir  
180 gesagt worden, dass ich das eigentlich gut mache und dass das so passt. Ja,  
181 dass wir da gemeinsam an einem Strang ziehen.  
182  
183 I: Hast du zu dieser Zeit alternative Beratungsangebote genutzt, wie z.B.  
184 Supervision oder so etwas? Oder privat irgendetwas?  
185  
186 B: Nein, habe ich nicht.  
187  
188 I: Gäbe es bei euch die Möglichkeit für Supervision?  
189  
190 B: Ja ich denke (überlegt). Wobei ich habe mich dann da auch nicht genau damit  
191 auseinandergesetzt, weil das eine Kind dann auch von der Schule gegangen ist,  
192 eben aufgrund der familiären Probleme, Umzug, Wechsel, neue Freundin vom  
193 Vater, dann war das Kind wieder beim Vater, dann hat der das Sorgenrecht  
194 wieder bekommen, von dem her, ja, habe ich die dann auch ein wenig aus den  
195 Augen verloren.  
196  
197 I: Und hast du das Gefühl, dass du in deiner Ausbildung, also in deiner  
198 Grundausbildung zur Lehrerin, genügend darauf vorbereitet worden bist, wie  
199 sich so eine Zusammenarbeit mit Eltern oder speziell eben Multiproblemfamilien  
200 gestalten kann und zu welchen Herausforderungen es dabei eben kommen  
201 kann?  
202  
203 B: Also ganz ehrlich? Nein (lacht). Weil die Praxis ist komplett anders als an der  
204 damals dreijährigen PH noch vermittelt worden ist. Sprich, ja wenn ich da jetzt  
205 zum Erzählen anfangen, dauert das Ewigkeiten, die wichtigen Dinge, sind uns  
206 nicht vermittelt worden, nein.  
207  
208 I: Okay. Biss/

209  
210 B: Und schon gar nicht auf solche Fälle, also schon ein bisschen Anhaltspunkte,  
211 angesprochen wurde das Thema, aber ja/  
212  
213 I: Nicht ausreichend?  
214  
215 B: Nein. So wie viele andere Themen (lacht).  
216  
217 I: Und was bräuchte es aus deiner Sicht in der Ausbildung, damit das besser  
218 werden würde, also damit man darauf vorbereitet wird?  
219  
220 B: Ja ich denke mir wirklich, dass man auch mal da hineinschnuppert in solche  
221 speziellen Sonderklassen, wie das so gehandhabt wird und dass man da auch  
222 mal eine Hospitation macht oder so, dass man da mal, ja/ dass man da nicht  
223 wirklich Praxis macht an so einer Schule, sondern die Möglichkeit hat, zu  
224 hospitieren.  
225  
226 I: Oder würdest du es für sinnvoll halten, auch mit Lehrern in Austausch zu  
227 treten, die vielleicht/  
228  
229 B: Ja, das meine ich ja. Eben hospitieren und auch in Austausch zu treten mit  
230 solchen Lehrern, die vielleicht sogar spezialisiert sind für solche Fälle.  
231  
232 I: Hast du vielleicht zu dieser Thematik, Elternarbeit oder eben Zusammenarbeit  
233 mit Multiproblemfamilien speziell wahrscheinlich eher nicht, aber schon  
234 Fortbildungsveranstaltungen besucht?  
235  
236 B: (...) Ja ich habe dann schon gewählter meine Fortbildungen gewählt, aber ich  
237 habe dann/ da waren dann auch nur so Themen, wie, wie ich mich als Lehrerin  
238 in der Klasse gut auf Schüler einlasse, auf verhaltensauffällige Kinder. Speziell  
239 auf Familien bezogen, da hätte ich jetzt nicht wirklich etwas gefunden, nein.  
240  
241 I: Also du hast jetzt von dieser Fortbildung in Bezug auf die Zusammenarbeit  
242 auch nicht wirklich profitiert oder?  
243  
244 B: Nein.  
245  
246 I: Okay. Ja dann war es das eigentlich auch schon, hast du noch irgendwelche  
247 Anmerkungen, die du noch zum Thema sagen möchtest?  
248  
249 B: (...) Nein, eigentlich nicht wirklich.  
250  
251 I: Oder irgendetwas, dass du dir wünschen würdest?  
252  
253 B: Ich habe meine Erfahrungen eigentlich ausführlich geschildert und hoffe, dass  
254 ich dir auch helfen habe könne.  
255  
256 I: (lacht) Danke.  
257  
258 B: Und du mit meinen Informationen hoffentlich auch etwas anfangen kannst.  
259  
260 I: Ja bestimmt, Dankeschön.  
261  
262 B: Bitte gerne.

## Interviewpartnerin D:

Datum: 26.11.2018

Uhrzeit: 14.00 Uhr

Dauer des Interviews: 13,35 Minuten

Ort des Interviews: Restaurant in Wien

Dienstjahre der Lehrperson: im 9. Dienstjahr

---

001 I: Ich darf Du sagen oder?

002

003 B: Natürlich (lacht).

004

005 I: Okay (lacht). Dann würde mich interessieren ob du in deiner beruflichen  
006 Laufbahn als Lehrerin schon einmal Multiproblemfamilien zusammengearbeitet  
007 hast?

008

009 B: Was verstehst du jetzt genau darunter, unter Multiproblemfamilien?

010

011 I: Also als Multiproblemfamilien hat sich in der Literatur jetzt der Begriff  
012 durchgesetzt, die zuhause, also sei es Krankheiten, irgendwelche Sucht/ also  
013 Suchtfälle in der Familie, Scheidungsfälle, soziale Benachteiligung/ wenn da  
014 geballt viel auf einen zutrifft, dann wird von Multiproblemfamilien gesprochen.

015

016 B: Dann ja (lacht).

017

018 I: Und unterscheidet sich deiner Meinung nach, die Zusammenarbeit mit  
019 Multiproblemfamilien zu der Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht als solche  
020 deklariert werden?

021

022 B: Ja, sehr.

023

024 I: Ja und inwiefern?

025

026 B: Also normalerweise geht man davon aus, dass die Kinder zuhause  
027 Unterstützung bekommen, dass mit ihnen gelernt wird, dass die Sachen in  
028 Ordnung sind, dass ist bei denen halt gar nicht der Fall. Da muss man erst  
029 einmal schauen, haben sie sauberes Gewand an, haben sie Unterwäsche an,  
030 das beginnt ja schon mal ganz weit zurück. Das sind Sachen, da sagt man, die  
031 spielt es eigentlich zuhause, sind die Sachen alle da, verstehen sie das, wo sind  
032 die Kinder am Nachmittag, wenn sie jetzt eben z.B./ von einer suchtkranken  
033 Mutter, die ist manchmal überfordert gewesen, dann gab es einen Freund der  
034 Mutter, dann kamen sie wieder dorthin oder dann gab es eine Oma, dann sind  
035 sie wieder dort gewesen, also da war da schon einmal ein großes Problem.  
036 Oder halt eben Verständigungsschwierigkeiten, wenn sie nicht deutsch  
037 sprechen, das zählt da auch dazu, das ist dann auch nochmal ein großes Stück.  
038 (...) Ja, was kann man noch sagen? (...) Genau, dass die Kinder halt auch  
039 belastet sind, durch die Situation zuhause, wenn Eltern z.B. getrennt sind oder  
040 Mama es nicht gut geht oder dem Papa, egal, wenn jemand schwer krank ist,  
041 dann sind sie auch nicht voll konzentriert und dann muss man mit den Eltern  
042 sprechen und in Dosen sprechen und nicht das Gesamte, was man gerne sagen  
043 würde, sondern immer nur stückerweise, ja das macht es halt auch schwierig  
044 mal anzubringen, was man alles verlangt.

045

046 I: Das heißt, die Zusammenarbeit bringt definitiv Herausforderungen mit sich

047 oder?  
048  
049 B: Ja, DEFINITIV.  
050  
051 I: Und für deine Arbeit jetzt an sich, also für den Unterricht und so, was sind da  
052 dann die Herausforderungen? Damit du da quasi so arbeiten kannst, wie du  
053 eigentlich gern arbeiten würdest?  
054  
055 B: Dass ich nicht noch den Job eines Sozialarbeiters oder irgendwem, der sich  
056 um das Kind kümmert, auch noch übernehmen muss, sondern dass ich nur  
057 unterrichten würde. Also das würde das Unterrichten schon leichter gestalten,  
058 wenn diese Grundvoraussetzungen schon passen, wenn man keine Ahnung (...)   
059 nicht besprechen muss, wie man sich wäscht, wann man zum Friseur geht, die  
060 Haare frisiert, was Läuse sind, all diese ganzen Sachen. Ich würde mir von der  
061 Schule wünschen, dass da ein Sozialarbeiter da ist, der diesen Part übernimmt,  
062 den die Eltern zuhause nicht erfüllen können.  
063  
064 I: Hast du vielleicht einen ganz konkreten Fall im Kopf, der dich damals sehr  
065 beschäftigt hat, der für dich auch besonders herausfordernd war?  
066  
067 B: Ja, also eben von dem einem Mädchen, von dem die Mutter suchtkrank ist,  
068 da/ also das hat sie/ ich weiß nicht ob ich das so sagen darf, also eben von der  
069 Psychagogin, der hat die Mutter das erzählt und dann wurden wir auch schon  
070 von anderen Müttern darauf aufmerksam gemacht, dass mit der einen Mama  
071 etwas nicht stimmt. Dann hat uns die Psychagogin eben gesagt, dass die Mutter  
072 im Drogenersatzprogramm ist, weil eben die Frage war, ob sie etwas getrunken  
073 hat, ob sie Drogen genommen hat, weil sie draußen wankt, war nicht  
074 ansprechbar und da mussten WIR schauen bei der Übergabe, können wir das  
075 Kind mitgeben oder nicht? Und dann haben wir eben und was ich nicht wusste,  
076 dass sie im Ersatzprogramm täglich eine Dosis bekommen können oder einmal  
077 in der Woche, kann sein, dass man, wenn man dann die ganze Wochenladung  
078 auf einmal nimmt, dann im Zuge von diesem Ersatzzeug und da immer  
079 abzuschätzen, zum Beispiel, wo ist jetzt das, also darf ich das Kind jetzt  
080 mitgeben oder muss ich da jetzt jemanden anrufen? Also selbst dieses  
081 Entscheiden und ich habe dazu keine Erfahrungen, also das war schwierig. Und  
082 was noch ein schwieriges, also da habe ich mehrere Fälle gehabt (lacht), die  
083 Jugendamtsstelle von Kindesmisshandlung, wenn sie das in der Schule  
084 erzählen, wie ich da vorgehe, dass ich selbst einschätze, also ob ich da jetzt  
085 sofort das Jugendamt anrufe oder ob ich mal dort anrufe und nachfrage, was ich  
086 tun soll, ob ich mit den Elternteilen zuerst reden muss. Also auch diese  
087 Einschätzung, wenn einem die Erfahrung fehlt, auch wie ich dann ein  
088 Elterngespräch führe und frage, das Kind hat mir das erzählt, also ob ich da  
089 direkt die Eltern darauf anspreche. Das war halt schon/ Mittlerweile kann ich es,  
090 aber es war halt schon eine Herausforderung, die Eltern darauf anzusprechen,  
091 was die Kinder erzählt haben und was die Kinder genau erzählt haben im Detail  
092 und so.  
093  
094 I: Hast du da Unterstützung bekommen? Von der Direktorin oder? Kolleginnen  
095 oder?  
096  
097 B: Ja Kolleginnen mit dem Austausch, aber die Direktorin hat gemeint, ich soll  
098 das Gespräch alleine führen. Also in ganz besonderen Fällen oder wenn sie gut  
099 drauf ist, bietet sie uns ihre Unterstützung an, aber da hat sie mich oft alleine  
100 gelassen mit solch einem (Fall?).

101  
102 I: Diese Zusammenarbeit war aufgrund der Herausforderungen sehr belastend  
103 zu der Zeit damals? Mit diesem Mädchen zum Beispiel oder?  
104  
105 B: Ja, schon, weil das lässt man ja auch nicht, also da denkt man ja auch  
106 zuhause darüber nach und denkt nach, wie mache ich das beim nächsten Mal  
107 und war das jetzt richtig oder nicht? Also das beschäftigt einen schon den  
108 ganzen Tag (...).  
109  
110 I: Wie bist du dann damit umgegangen? Hast du irgendwelche Strategien  
111 entwickelt, wie du das eben ein bisschen zur Seite schieben kannst, sodass es  
112 nicht deinen Alltag beherrscht?  
113  
114 B: Ja der Austausch mit den Kolleginnen, die es auch betrifft, z.B. in den  
115 Klassen der Kindern, ja das hat eigentlich am meisten geholfen, also dieser  
116 Austausch mit den Kolleginnen. Dass wir das besprechen, hättest du das auch  
117 so gemacht, dass man jemanden hinzugeholt hat oder eben auch die  
118 Psychagogin fragt. Da können eben wir, also die Kinder hingehen, die  
119 Schwierigkeiten haben, die Direktorin, die Lehrerinnen, die Eltern und da habe  
120 ich mir auch schon Rat geholt, wenn ich nicht weiter wusste (lacht), wie ich  
121 damit umgehe, oder wie ich es formulieren soll, ja.  
122  
123 I: Okay. Hast du alternative Beratungsangebote genutzt, also Supervision oder  
124 solche Dinge? Habt ihr etwas angeboten bekommen? Oder hast du das privat  
125 gemacht?  
126  
127 B: Nein, für Elternarbeit haben wir, also wüsste ich niemanden, der das in  
128 Anspruch genommen hat, für andere Themen hatten wir schon einmal  
129 Supervision, also im Team.  
130  
131 I: Musstet ihr darum ansuchen, also für Supervision? Oder habt ihr das  
132 monatlich oder jährlich?  
133  
134 B: Nein, also wir hatten halt ein schwieriges Verhältnis mit der Direktorin, das  
135 war sehr, sehr schwierig und dann haben wir uns privat zusammen getan, weil  
136 wir haben zwar angesucht um Supervision, aber es wurde uns nicht ermöglicht  
137 und dann haben wir einfach privat Supervision gemacht ein paar Mal und dann  
138 hat das eine andere Kollegin aus einer Schule im Bezirk, die hat auch  
139 Supervision angeboten, so für spezielle Fälle und da konnten wir auch  
140 hingehen. Ach ja und die neuen Lehrer haben glaube ich dieses neue, wie heißt  
141 denn das, Mentorinnen-, Mentorenprogramm.  
142  
143 I: Die, die im neuen Dienstrecht sind oder wie?  
144  
145 B: Ich weiß nicht ob es neues Dienstrecht ist oder ob es vom Ausbildungsstand,  
146 Abschlussjahrgang abhängig ist, ab irgendeinem Zeitpunkt gab es dieses  
147 Mentorenprogramm und da gibt es eben diese älteren Lehrer, die nominiert sind  
148 als Mentoren und diesen Austausch wie bei Supervision oder so, weiß ich nicht  
149 (lacht).  
150  
151 I: Okay. Und weil du vorher auch gesagt hast, dass du mit dem Jugendamt  
152 zusammengearbeitet hast, hast du da das Gefühl gehabt, dass du von denen  
153 unterstützt worden bist, ausreichend informiert worden bist, wie, was, wann?  
154

155 B: Ja, also prinzipiell habe ich persönlich relativ gute Erfahrungen gemacht mit  
156 dem Jugendamt mit der Zusammenarbeit, aber ich habe schon von anderen  
157 Kolleginnen, der Direktorin gehört, dass es nicht gut gelaufen ist. Aber bei mir,  
158 wenn ich etwas gebraucht habe, sie haben mich beraten, sie habe sich darum  
159 gekümmert, allerdings was sehr schwierig ist, sie zu erreichen, wenn man etwas  
160 mitteilen möchte. Wenn etwas vorgefallen ist, müsste ich eigentlich eine  
161 Meldung an das Jugendamt machen, aber die sind irgendwie nicht erreichbar,  
162 weil sie irgendwie so Arbeitszeiten haben, da ruft man an, „Nein die ist nicht  
163 mehr da“, „Die ist noch nicht da“, „Ich weiß nicht wann sie zurückkommt“ und  
164 man wird nicht zurückgerufen, also die Erreichbarkeit vom Jugendamt ist  
165 schwierig. Und bei manchen Fällen sind sie, da geben sie zu wenig  
166 Rückmeldung. Das war jetzt bei mir nicht der Fall, aber bei manchen Kindern,  
167 was ich eben von Kolleginnen gehört habe, ist zu wenig rückgemeldet worden,  
168 wie die Betreuung abläuft. Ob da jetzt regelmäßig jemand dort ist, was sie genau  
169 machen und prinzipiell kann man sagen, das Jugendamt ist überfordert mit den  
170 Fällen und deshalb glaube ich kümmern sie sich wenig um die Kinder, die das  
171 brauchen würden. Z.B. eine Mama, eine Familie, die hat sechs Kinder oder so  
172 und alle Zehenspitzen und Muskelverkürzungen, weil sie sie immer in diese  
173 Hopser reingestellt hat, da ist schon alles mögliche untersucht und das  
174 Jugendamt betreut sie schon und der Bub in der vierten Klasse hat jetzt sogar  
175 schon Schule geschwänzt, in der VIERTEN Klasse, die Mama hat geglaubt er ist  
176 in der Schule, war er aber gar nicht und ständig Brillen vergessen, Hausübungen  
177 nicht machen, strabanz herum, obwohl sie einen Betreuer haben und ich  
178 würde mir mehr Betreuung wünschen inzwischen, als sie haben.

179  
180 I: Okay. Hast du das Gefühl, dass du in deiner Grundausbildung genügend  
181 darauf vorbereitet worden bist, wie sich die Zusammenarbeit, also generell  
182 Elternarbeit und speziell halt auch mit Multiproblemfamilien gestalten kann?

183  
184 B: Nein, überhaupt nicht. Also was ich mich erinnern kann, Tür- und Angel-  
185 Gespräche nicht führen, Termine ausmachen und das Elternarbeit wichtig ist,  
186 das war es dann halt (lacht).

187  
188 I: Aber nicht viel?

189  
190 B: Nein. Oder was alles möglich wäre, wie die Zusammenarbeit ablaufen könnte  
191 oder wie sie es im Moment tut, wohin man gehen könnte, wie oft man es  
192 machen sollte, am besten Protokolle führt, die unterschreiben lässt, also so  
193 Sachen, das ganze drum herum (lacht) ist dann alles learning by doing  
194 gewesen.

195  
196 I: Was würdest du meinen, dass es da noch in der Ausbildung bräuchte, um da  
197 besser vorbereitet zu sein?

198  
199 B: (...) Ja einfach (...) spezielle Schwerpunkte auf Elternarbeit, aber nicht, was  
200 einem eh klar ist, dass sie wichtig ist und so, aber speziell wie es abläuft, wie es  
201 ablaufen kann, wo man sich hinwenden kann, wie man Protokolle führt, was da  
202 alles genau hineinkommt und das Administrative auch und eine Liste mit Stellen,  
203 wo man die Eltern hinschicken kann, z.B. so Entwicklungsdiagnostik oder die  
204 ganzen Ergotherapien oder was auch immer das Kind dann speziell braucht, wo  
205 die Eltern Hilfe suchen können oder Sportverein oder egal in welche Richtung  
206 das geht, dass wir eine Anlaufstelle haben, wo wir fragen können, ich bräuchte  
207 jetzt Adressen von Entwicklungszentren, wo man schnell Termine bekommt, wo  
208 es was kostet und so. Das muss man sich halt/ Man bekommt Informationen,

209 aber immer nur so von speziellen Leuten, vom mobilen Motorik Team ein  
210 bisschen was, von der Psychagogin ein bisschen was, keine Ahnung, also von  
211 speziellen Themen, nur wenn man sie kennt, weil sonst ist man auch  
212 aufgeschmissen (lacht).  
213  
214 I: Hast du bezüglich dieser Thematik vielleicht mal eine  
215 Fortbildungsveranstaltung besucht? Hast du dazu etwas entdeckt im Katalog?  
216  
217 B: Ja, ich habe mal eine Fortbildung gemacht, aber das ist schon länger her. Ich  
218 weiß nur noch, sie war für mich relativ hilfreich, aber mittlerweile hat mir einfach  
219 meine Erfahrung geholfen und (lacht) darum bräuchte ich jetzt glaube ich auch  
220 keine.  
221  
222 I: Okay. Von meiner Seite war es das dann auch schon eigentlich. Hast du noch  
223 irgendwelche Anmerkungen, die du bezüglich dieses Themas noch loswerden  
224 möchtest?  
225  
226 B: Nein (überlegt). So ad hoc fällt mir jetzt nichts mehr ein, das war eh schon  
227 sehr ausführlich (lacht).  
228  
229 I: Ja dann Dankeschön.  
230  
231 B: Bitteschön.

## Interviewpartnerin E:

Datum: 29.11.2018

Uhrzeit: 13.30 Uhr

Dauer des Interviews: 31,19 Minuten

Ort des Interviews: bei der interviewten Person zuhause

Dienstjahre der Lehrperson: im 4. Dienstjahr

---

- 001 I: Zuerst einmal, danke, dass du dir überhaupt Zeit genommen hast (lacht).  
002  
003 B: Gerne.  
004  
005 I: Als Erstes, welches Dienstjahr hast du jetzt? Also auch wenn du gerade in  
006 Karenz bist, das zählt dann mit.  
007  
008 B: Zählt mit? Okay. Also vor der Karenz habe ich drei, dreieinhalb Jahre lang  
009 unterrichtet und bin jetzt seit einem Jahr in Karenz, also viereinhalb Jahre bin ich  
010 an der Schule. Ist das eh laut genug?  
011  
012 I: Und ich darf während dem Interview Du sagen oder?  
013  
014 B: Ja.  
015  
016 I: Perfekt.  
017  
018 B: Emilia<sup>14</sup> (lacht).  
019  
020 I: Dann fange ich gleich mit der ersten Frage an, mich würde interessieren, ob  
021 du in deiner beruflichen Laufbahn schon mit Multiproblemfamilien  
022 zusammengearbeitet hast?  
023  
024 B: In den vier Jahren, die jetzt als Schule gelten?  
025  
026 I: Ja.  
027  
028 B: Ja, ja.  
029  
030 I: Du weißt auch was Multiproblemfamilien sind?  
031  
032 B: Also ich interpretiere das so, das sind Familien, in denen es mehrere  
033 Probleme gibt, also nicht nur ein Problem, im Sinne von Scheidung, sondern  
034 dass da mehrere Aspekte hinzukommen. Ist das richtig? (lacht)  
035  
036 I: Ja perfekt, dann reden wir vom Gleichen (lacht).  
037  
038 B: Ja. Ja, damit habe ich definitiv zu tun gehabt.  
039  
040 I: Ja, hattest du da mehrere Fälle oder nur einen?  
041  
042 B: Mehrere Fälle, wobei einer ganz speziell war und den würde ich auch gerne  
043 schildern und wenn wir dazukommen auch noch die anderen, aber bei dem  
044 einen hätte ich mehr zu erzählen.

---

<sup>14</sup> Name wurde anonymisiert.

045  
046 I: Okay. Würdest du jetzt sagen, dass sich die Zusammenarbeit mit  
047 Multiproblemfamilien von der Zusammenarbeit mit Eltern, die eben nicht als  
048 solche deklariert werden, dass sich die Zusammenarbeit eben unterscheidet?  
049  
050 B: Ja, definitiv, ja.  
051  
052 I: Okay, inwiefern? Kannst du jetzt ein bisschen erzählen, wie das so abgelaufen  
053 ist und so?  
054  
055 B: Ja, soll ich gleich mit einem speziellen Fall beginnen und den schildern?  
056  
057 I: Gerne, ja.  
058  
059 B: Ja? Da fange ich ganz von Anfang an, ja unterscheidet sich ganz massiv,  
060 sage ich jetzt einmal. Ich hatte einen Schüler, der ist im Zuge der dritten Klasse  
061 zu mir gekommen, also ich bin Klassenlehrerin einer dritten Klasse damals  
062 gewesen und der ist unter dem Schuljahr zu mir gekommen. Er hat gewechselt  
063 von einer anderen Schule zu mir. Am Anfang waren die Eltern sehr kooperativ,  
064 sehr aufgeschlossen, sehr interessiert und sehr wohlwollend, auch mir  
065 gegenüber, weil sie einfach sehr dankbar waren, dass ihr Sohn einen Platz bei  
066 mir bekommen hat in der Klasse, weil es in der alten Schule Probleme gab.  
067 Welche Probleme genau, habe ich nie so wirklich erfahren, es war aber schon  
068 der Tenor der Eltern, die gesagt haben, die Lehrerin war so böse und die  
069 Lehrerin war schwierig und so gemein zum Kind und ja, sie sind so froh, dass  
070 ich so eine liebe Lehrerin bin und das Kind bei mir einen Platz hat. Also das hat  
071 alles nett begonnen und der Schüler war aber von Anfang an auffällig. Er hat  
072 von Anfang an eine Unruhe in die Klasse gebracht, er hat von Anfang an andere  
073 Verhaltensweisen an den Tag gelegt, die ich bisher nicht kannte und ich muss  
074 gestehen ich habe mir da auch schwer getan in wirklich einzugliedern in die  
075 Klasse, obwohl mir gerade das soziale Miteinander immer irrsinnig am Herzen  
076 gelegen ist, war immer mein oberstes Ding und Prinzip in der Klasse, dass alle  
077 Kinder sich wohlfühlen. Genauso wollte ich an diesen Schüler herangehen. Also  
078 ja, zu Beginn hat das alles wunderbar funktioniert und hat sich dann aber im  
079 Laufe der Zeit, ich sage einmal bis zum Ende der vierten Klasse wirklich sehr  
080 dramatisch geändert, sodass die Zusammenarbeit mit den Eltern einfach nicht  
081 mehr möglich war. Es war keine Zusammenarbeit mehr, es war leider ein  
082 Gegeneinander, kein Miteinander und allein/ anhand von dieser Familie habe ich  
083 eben den Vergleich auch, dass es am Anfang gut gehen kann und dann eben  
084 ganz, ganz dramatisch anders wird und genau wie es mit dieser Familie war,  
085 solche Fälle hatte ich mit anderen Familien gar nicht. Da habe ich einfach ganz  
086 konkret gemerkt, wie wichtig gute Elternarbeit ist und wie sie funktioniert, wenn  
087 es gut ist und wie sie funktioniert, wenn es eben nicht gut läuft. Ja, soll ich da  
088 gleich weitererzählen oder?  
089  
090 I: Ich hätte nur eine Frage. Inwiefern die dann als Multiproblemfamilie  
091 einzustufen war, also was war da der Hintergrund?  
092  
093 B: Da war zu Beginn der Hintergrund der, dass die Mutter mir gleich zu Beginn  
094 erklärt hat, sie haben familiär große Probleme, weil die Schwiegereltern versucht  
095 hätten, sie und das Kind zu vergiften. Da bin ich erst einmal mit großen Augen  
096 da gesessen und habe mir gedacht, um Gottes Willen, so eine arme Familie, so  
097 eine dramatische Geschichte und mehr wollte sie da aber nie erzählen.  
098 Entweder aus diversen Gründen, ihre Familie dann doch zu schützen

099 letztendlich oder wie auch immer. Also mehr habe ich dazu nicht erfahren. Im  
100 Laufe der Zeit habe ich diese Geschichte dann aber angezweifelt. Je besser ich  
101 die Familie kennengelernt habe, habe ich dann einfach gemerkt, dass da viele,  
102 glaube ich, viele psychische Schwierigkeiten innerfamiliär geherrscht haben, die  
103 dann letztendlich zu einer riesigen, sag ich einmal, Familienfehde geführt haben,  
104 die sie in die Schule mithineingetragen haben, die sie einfach in der Schule  
105 ausgespielt haben und das Kind war immer dazwischen. Also ich glaube eben,  
106 Lügengeschichten waren da, es waren psychische Probleme seitens, ich glaube,  
107 der Mutter da und ja schlussendlich gab es dann auch noch eine Scheidung mit  
108 einem schwerwiegenden Rosenkrieg. Ich glaube eben, das waren so mehrere  
109 Aspekte, die zu einem riesigen Problemfall geführt haben, ja.

110  
111 I: Okay. Und hat diese Zusammenarbeit dann ja wahrscheinlich auch  
112 Herausforderungen mit sich gebracht, also du hast schon geschildert, dass es  
113 nicht einfach war, kannst du ein paar nennen, die dir da jetzt so einfallen  
114 konkret? Was genau schwierig war, speziell schwierig war?

115  
116 B: Also wie ich gerade schon erwähnt habe, es war mit der Zeit schwierig, ich  
117 habe der Mutter nicht mehr geglaubt. Ich habe nicht gewusst, wie glaubwürdig  
118 das ist, was sie mir erzählt. Was stimmt? Was sind Geschichten, die sie erzählt,  
119 damit sie vielleicht Mitleid von mir bekommt? Was auch schwierig war, war, dass  
120 der Vater gar nicht mehr greifbar war für mich. Das heißt, ich hatte nicht die  
121 Möglichkeit mit anderen Familienmitgliedern über das Kind zu reden. Ich/  
122 Genau, die Mutter war nicht glaubwürdig für mich, der Vater war nicht greifbar,  
123 andere Familienmitglieder waren auch nicht greifbar für mich und/ (...) Jetzt war  
124 ich kurz abgelenkt (lacht), die Frage war, was die Schwierigkeit war?

125  
126 I: Genau, was die Herausforderungen waren.

127  
128 B: Und dann ist es letztendlich so weit gekommen, dass die Mutter teilweise  
129 schreiend am Gang bei uns gestanden ist und ein normales Gespräch, eine  
130 normale Basis gar nicht mehr vorhanden war. Ich konnte mich überhaupt nicht  
131 mehr normal mit ihr unterhalten und über das Kind, über die schulischen  
132 Leistungen reden, das ist schon in andere Ebenen gegangen, was da vor sich  
133 gegangen ist und eigentlich meine schulische Lehrerinnenkompetenz völlig  
134 überschritten hat. Das waren echt Schwierigkeiten, das zu meistern und ich  
135 glaube auch, das hat meine Kompetenz überschritten, da hätte es Hilfe  
136 gebraucht von außen, ja.

137  
138 I: Okay hat die Zusammenarbeit aufgrund der Herausforderungen für dich auch  
139 eine Belastung dargestellt? Auch inwiefern, also beruflich und privat?

140  
141 B: Ja, also schulisch war in erster Linie die große Problematik, dass ein  
142 normaler Unterricht oft gar nicht mehr möglich war, weil die Mutter oft mehrmals  
143 am Tag unangemeldet hineingeplatzt ist, in den Unterricht, herumgeschrien hat,  
144 natürlich hat das in erster Linie die Kinder verunsichert, auf die Dauer dann aber  
145 auch mich, weil man wusste nicht, wann geht die Tür auf, wann platzt sie herein  
146 und will irgendwas, wovon ich völlig überrumpelt war in diesem Moment. Das  
147 war schulisch eine wahnsinnige Herausforderung, hinzugekommen ist, dass sie  
148 gerade in den Pausen oft auf einmal da gestanden ist und versucht hat, andere  
149 Kinder zu disziplinieren, von denen sie der Meinung war, diese Kinder würden  
150 ihr Kind mobben und ich kümmere mich nicht darum als Lehrerin. Das war auch  
151 wahnsinnig schwierig, dass da eine schulfremde Person in dem Fall, ich meine  
152 sie ist die Mutter einer meiner Schüler gewesen, aber dann auf einmal da steht

153 und sich ins pädagogische Konzept einmischt und meint sie könne da  
154 mitdisziplinieren und mitunterrichten und das war, das war echt schwierig, das  
155 war, ja, darauf war ich nicht vorbereitet, ja. Privat bin ich ein Mensch, ich kann  
156 eigentlich schulisch und privat ganz gut trennen, das ist mir sogar bei der  
157 Familie geglückt, bis zu dem Zeitpunkt, als ich schwanger war, schwanger  
158 wurde, es dann auch schon offensichtlich war, die Kinder das wussten und die  
159 Mutter dann begonnen hat, mein ungeborenes Kind mit in die Streitgespräche  
160 zu bringen. Also sie hat mir dann gewünscht, dass es meinem Kind auch einmal  
161 so schlecht geht, wie es ihrem gerade bei mir als Lehrerin geht und das hat mich  
162 dann privat mitgenommen, weil ich mir gedacht habe, also mein ungeborenes  
163 Kind muss da wirklich nicht mithineingezogen werden, das geht dann zu weit  
164 und ja, das hat mich privat dann doch sehr mitgenommen und (...).

165

166 I: Auch beschäftigt?

167

168 B: Ja natürlich, ständig im Hinterkopf, ständig die Sorge, wann steht sie wieder  
169 da, was lässt sie sich jetzt einfallen? Ich habe schon gemerkt, die Frau hat  
170 vermutlich Hilfe gebraucht, hat sie vermutlich nicht bekommen, ich war auch die  
171 falsche Person, um ihr helfen zu können, aber sie hat letztendlich all ihre Wut, all  
172 ihren Frust, all ihre Schwierigkeiten, die sie im Leben hat, an mir und dann  
173 letztendlich an meinem ungeborenen Kind ausgelassen, das ist einfach definitiv  
174 zu weit gegangen.

175

176 I: Hast du da auch schon ein bisschen Angst verspürt da zu dieser Zeit?

177

178 B: Ja. Ja. Vor allem weil ich gemerkt habe, und das schließt eben jetzt wieder  
179 den schulischen Kreis, ich habe mich dann irgendwann nicht mehr auf das  
180 Unterrichten konzentrieren können. Und/ (...) Das war dann schulisch, ja hat sich  
181 dann wieder noch mehr auf das Schulische übertragen und das war ein  
182 Teufelskreis.

183

184 I: Ja. Hast du irgendwelche Strategien angewendet oder dann für dich entdeckt,  
185 wie du damit besser umgehen kannst?

186

187 B: Strategien, ja, in dem Sinne, dass ich ihr deutlich und sehr klar gesagt habe,  
188 jetzt ist Unterricht. Ich bin jederzeit gerne für ein Gespräch bereit, kooperativ und  
189 ich wünsche mir, dass es ihrem Kind besser geht und dass wir da gemeinsam  
190 eine Lösung finden, aber zu gewissen vorgegebenen Zeiten. Das war eine  
191 Strategie, die ich eh immer angewendet habe. Als ich gemerkt habe, das bringt  
192 alles nichts, habe ich meine Kolleginnen informiert, die das sowieso, die  
193 Schreiereien am Gang oft mitbekommen haben, die mich dann letztendlich auch  
194 sehr unterstützt haben, gerade als wieder eine Situation war, da ist die Mutter  
195 unangekündigt um dreiviertel acht bei mir in der Klasse gestanden und hat  
196 wieder herumgeschrien. Ich habe sie mit keinen verbalen Worten aus der Klasse  
197 befördern können, wenn ich das so sagen kann. Kolleginnen waren dann so lieb  
198 und haben mich unterstützt, sind zur Direktorin gegangen, haben die geholt, weil  
199 ich kann ja die Kinder nicht alleine lassen, unbeaufsichtigt und das war alles  
200 schwierig und die haben mir dann auch zugesichert, sie übernehmen jetzt die  
201 erste Stunde, damit ich wieder ein bisschen zur Ruhe kommen kann und das  
202 war eine Strategie, Freundinnen, Kolleginnen einfach zu informieren und sie zu  
203 bitten, mir in schwierigen Situationen dann auch wirklich zu helfen und da zu  
204 sein und das hat sehr gut funktioniert. Ich hatte da sehr liebe Kolleginnen, die  
205 mich da auch aufgefangen haben, sage ich einmal.

206

207 I: Auch gegen die Belastungen, hast du da eine Strategie gehabt?  
208  
209 B: Ja mein Prinzip ist grundsätzlich Schule ist Schule und daheim ist daheim und  
210 das habe ich einfach versucht mir immer wieder in Erinnerung zu rufen. In den  
211 Momenten, in denen es schwieriger wurde, als ich gemerkt habe, okay sie zieht  
212 meine Schwangerschaft mit hinein in ihre verbalen Attacken, dass ich mir immer  
213 wieder versucht habe vorzusagen, nein das ist Schule, ja ist eine Schwierigkeit,  
214 aber jetzt ist jetzt und ich bin jetzt zuhause, es geht mir gut, weiß ich nicht, ich  
215 habe mir dann privat Gutes getan (lacht), ich habe mir dann einfach eine  
216 Yogastunde gegönnt, ich habe geschaut, dass ich zur Ruhe komme, dass ich  
217 einen guten Tee trinke, einfach auch privat geschaut, dass es mir da gut geht.  
218 Weil ich sage, wenn es mir privat gut geht, kann es mir auch in der Schule  
219 besser gehen. Ja.  
220  
221 I: Und weil du vorher von deinen Kolleginnen erzählt hast, das heißt du hast  
222 Unterstützung bekommen von ihnen, wie war das dann auch mit der Direktorin?  
223  
224 B: Die Direktorin hat mich insofern unterstützt, als dass sie mir (...), als dass sie  
225 mir alles geglaubt hat. Also es stand ja dann letztendlich Wort gegen Wort, dass  
226 die/ Die Mutter hat z.B. behauptet, ich würde ihr Kind beschimpfen und mobben  
227 und überhaupt, ich würde dem Kind so sehr schaden, dass das Kind sein Leben  
228 lang psychische Schäden wegen mir haben wird, das war der Vorwurf, einer der  
229 vielen Vorwürfe der Mutter. Die Direktorin hat mich insofern unterstützt, dass sie  
230 mir das alles geglaubt hat, also sie hat dann selber gesagt, wenn sie die Hand  
231 für jemanden ins Feuer legt, der auf die Sozialkompetenz der Kinder achtet und  
232 die auf das psychische Wohlbefinden der Klasse achtet, eine gruppenspezifisch  
233 gute, einen gruppenspezifischen guten Zusammenhalt, dann ist das die Fr/  
234 dann bin das ich, ja. Und das hat mich sehr gestärkt, dass ich gewusst habe, ich  
235 muss nicht gegen zwei Fronten kämpfen und mich auch noch beweisen, dass  
236 ich dem Kind wirklich nichts getan habe. Aber mehr Unterstützung gab es nicht.  
237 Also die Gespräche habe ich alle alleine geführt mit der Mutter. Ich habe darum  
238 gebeten, dass ein Beweis, ein anderer dabei ist für den Beweis, eben die  
239 Direktorin, die hatte halt nie Zeit oder weiß ich nicht, immer eine Ausrede, wenn  
240 ich das so nennen darf. Kolleginnen haben sich dann bereit erklärt und sind  
241 beim Gespräch dabei gesessen, haben versucht einfach bei mir zu sein und  
242 gemeinsam auf die Frau beruhigend einzureden. Aber selbst da habe ich  
243 gemerkt, das hat auch gemeinsam unsere Kompetenz überschritten, da hätte es  
244 (...) soziale Einrichtungen benötigt, um da wirklich etwas zu erreichen und selbst  
245 dann wäre es fraglich gewesen. Ja.  
246  
247 I: Habt ihr an der Schule Beratungslehrer oder Psycho/ also Psychologen?  
248  
249 B: Nein.  
250  
251 I: Psychagoginnen?  
252  
253 B: Nein. Nein, gar nichts.  
254  
255 I: Das heißt, du hattest diesbezüglich auch überhaupt keine Hilfe und hast  
256 wirklich nur nach deinem besten Gewissen und Wissen gehandelt oder?  
257  
258 B: Nach meinem Bauchgefühl (lacht). Ich habe mir dann schon/ Genau, das ist  
259 vielleicht auch eine Strategie, die ich mir gesucht habe, die aber nicht wirklich  
260 gefruchtet hat. Ich habe mir dann sogar Bücher gekauft. Ein Buchtitel war

261 „Lehrer-Schüler-Konferenz“ z.B. oder der Buchtitel war „Warum machst du das“,  
262 wo es wirklich um schwierige Schüler geht, weil ich versucht habe mir  
263 anzulesen, wie, wie kann ich mit diesen Situationen umgehen. Ja. Aber oft war  
264 mein Kopf dann schon so voll, dass ich da gar nicht mehr aufnahmefähig war,  
265 mir da selbst etwas beizubringen, ja.  
266  
267 I: Ja, okay. Hast du vielleicht/ Oder eine Frage habe ich eigentlich noch dazu,  
268 irgendwelche bestimmte Formen der Unterstützung haben deine Kolleginnen,  
269 also außer, dass sie bei den Gesprächen dabei waren, auch nicht anbieten  
270 können oder?  
271  
272 B: Was sie angeboten haben und wir dann manchmal auch gemacht haben, ist,  
273 dass wir Stunden getauscht haben. Wenn wieder so eine Situation war, dass die  
274 Mutter herumgebrüllt hat und eine andere Kollegin/ und ich war relativ fertig  
275 danach, also einfach ja überfordert und hatte das Gefühl, ich kann jetzt gerade  
276 nicht in die Klasse gehen und eine ordentliche Mathematikstunde halten, dass  
277 eine Kollegin, die eine Freistunde hatte, gesagt hat: „Ich gehe jetzt zwanzig  
278 Minuten hinein und wenn es dir besser geht, kommst du halt wieder.“ Das war  
279 eine Unterstützung, die dann oft doch sehr hilfreich war, einfach zehn Minuten  
280 durchatmen, verschnaufen, Tasse Tee trinken und gestärkt in die Klasse  
281 zurückgehen.  
282  
283 I: Und von der Direktorin irgendwelche besonderen/  
284  
285 B: Nein.  
286  
287 I: Nein, okay. Hast du vielleicht alternative Beratungsangebote genutzt? Ich weiß  
288 nicht, habt ihr Supervision an der Schule?  
289  
290 B: Nein, wir haben keine Supervision an der Schule, aber, guter Punkt, das hätte  
291 ich fast vergessen, das hat mir eine Kollegin erzählt und da waren wir dann  
292 tatsächlich zu viert als Kolleginnen. Eine Supervision im Zuge einer Fortbildung  
293 und dort waren wir dann. Das hat einmal im Monat stattgefunden und das war  
294 eine Gruppensupervision, wo man wirklich über spezifische Lehrerprobleme  
295 reden konnte. Der Psychologe, der dort war, ist nämlich Psychologe, Therapeut  
296 und Lehrer und Direktor, also der kennt wirklich alle Seit/ und VATER, also der  
297 hat wirklich alle Seiten von so Schwierigkeiten gekannt. Ja da sind wir dann so  
298 als Kollegenteam von vier Kolleginnen hingegangen und dort habe ich über  
299 diese Probleme sehr wohl gesprochen. Ja. Hat sicher geholfen, darüber zu  
300 reden, aber da das nur einmal im Monat war und natürlich viele in dieser Gruppe  
301 waren, wurde jedem Problem gefühlt 15 Minuten Aufmerksamkeit geschenkt und  
302 davon lösen sich halt keine Dinge, aber geholfen hat es insofern, dass man  
303 darüber reden kann, ja.  
304  
305 I: Würdest du dir wünschen, dass es das gäbe an der Schule?  
306  
307 B: Unbedingt. Ja. Ja.  
308  
309 I: Okay. Und hast du das Gefühl, dass du in deiner Grundausbildung genügend  
310 darauf vorbereitet worden bist auf solche Situationen?  
311  
312 B: Nein. Überhaupt nicht (lacht). Gar nicht.  
313  
314 I: Hast du in der Ausbildung generell über Multiproblemfamilien etwas gehört

315 oder bist damit konfrontiert worden, dass das ja passieren könnte?  
316  
317 B: Nein. Also nein. Das Wort Multiproblemfamilien habe ich heute das erste Mal  
318 gehört. Dass natürlich Elternarbeit unter anderem schwierig sein kann, ja das  
319 war schon immer wieder Thema. Aber eben was man da tun kann und  
320 letztendlich mit welchen Problemen man als Lehrkraft konfrontiert ist, habe ich  
321 unterschätzt. Also dass es wirklich so heftig zugehen kann, hätte ich im Zuge  
322 der Ausbildung nicht gedacht. Aber ich wurde eines Besseren belehrt (lacht).  
323  
324 I: Was bräuchte es denn da aus deiner Sicht für die Grundausbildung, um da ein  
325 bisschen besser vorbereitet zu werden?  
326  
327 B: (...) Ganz banal gesagt, einfach wirklich Fallbeispiele. Also dass man wirklich  
328 ein Unterrichtsfach hat zum Thema Elternarbeit oder wie auch immer, in dem  
329 man wirklich konfrontiert wird, was in der Schule wirklich möglich ist an  
330 Problemfällen, aber auch ganz wichtig, wie man sich Hilfe holen kann als  
331 Lehrerin oder Lehrer. Wie man sagen kann, okay ich bin jetzt mit diesen  
332 Problemen konfrontiert, welche Möglichkeiten habe ich? Weil mehr, als dass ich  
333 sage, okay, ich gehe jetzt zur Direktorin und bitte um Hilfe, wüsste ich gar nicht,  
334 was ich machen kann und die ist auch nur eingeschränkt handlungsfähig oder  
335 vielleicht will sie auch nicht, das ist ja auch an jeder Schule anders. Aber da  
336 einfach mehr darauf vorbereitet zu werden, was passieren kann und was man  
337 tun kann.  
338  
339 I: Hattet ihr ein Seminar lang/ also ein Semester lang ein Seminar in dem es um  
340 Gesprächsführung oder Elternarbeit ging?  
341  
342 B: Nein. Nein.  
343  
344 I: Nur so zwischendurch?  
345  
346 B: Ich überlege ob es ein Wahlfach gab, aber ich/ das weiß ich jetzt nicht sicher,  
347 weil wenn hätte ich mich garantiert dafür angemeldet oder habe keinen Platz  
348 bekommen. Also ich war nie in einem Fach. Ich bin mir jetzt nicht sicher, ob ich  
349 es nicht probiert hätte hineinzukommen, aber ich glaube nicht, also kann ich  
350 mich jetzt nicht erinnern. Ja.  
351  
352 I: Okay. Du hast vorher gesagt, dass du im Zuge einer  
353 Fortbildungsveranstaltung Supervision gemacht hast, hast du vielleicht auch  
354 andere Fortbildungsveranstaltungen gesehen, die dieses Thema irgendwie  
355 betreffen, was/ wo du etwas dazu hören könntest, dich weiterbilden könntest,  
356 wäre dir einmal etwas aufgefallen?  
357  
358 B: Nein. Nein. (...) Nein (lacht). Hätte ich nämlich wahrscheinlich auch gebucht  
359 (lacht), also nicht gebucht, sondern mich angemeldet. Nein. Nein. Und auch auf  
360 die Supervision bin ich nur von einer Kollegin hingewiesen worden, auf die bin  
361 ich gar nicht selbst gekommen und die hat mich dann privat angemeldet dazu,  
362 ich habe dann schon über ph-online eine Bestätigungsemail oder so bekommen,  
363 aber die Anmeldung ist nur über Freundschaften gelaufen, weil da kennt jemand  
364 wen, der kennt wen, der kennt den Therapeuten und dadurch bin ich auch  
365 hineingekommen, also das habe ich auch nicht so im offiziellen  
366 Fortbildungsangebot entdeckt oder ja unter dem Titel interessant gefunden. Es  
367 hat schon Supervision geheißen, aber ja.  
368

369 I: Okay. Von meiner Seite war es das jetzt eigentlich schon. Gibt es noch  
370 irgendetwas, dass du gerne erzählen möchtest von den anderen Fällen oder dir  
371 jetzt noch einfällt zu diesem einen Fall und du noch nicht gesagt hast oder was  
372 du dir wünschen würdest oder ja?

373

374 B: (...) Ich muss kurz überlegen (lacht). (...) Ja was kann man zu diesem einen  
375 Fall noch sagen, ich glaube ich habe das vorhin nicht so ganz ausgeschmückt  
376 oder habe kurz unterbrochen, also wie gesagt, er ist zu mir gekommen, also ich  
377 wiederhole noch mal kurz die Geschichte, damit das klar ist. Er ist zu mir  
378 gekommen in der dritten Klasse, am Anfang war alles wunderbar, obwohl der  
379 Schüler doch recht auffällig war, hatte ich mit den Eltern ein gutes  
380 Einvernehmen, bei dem wir versucht haben, ihn wirklich gut zu integrieren und  
381 gemeinsam Wege zu finden, wie er sich in der Klasse wohlfühlt. Hat eine Zeit  
382 lang gut funktioniert, dann wieder überhaupt nicht, dann ist die/ Dann haben sich  
383 die Eltern das erste Mal getrennt, da wurde er noch auffälliger. Ich habe immer  
384 wieder versucht Gespräche zu suchen, dahingehend, dass ich gesagt habe, das  
385 Kind braucht Unterstützung, er lebt mitten in einem Rosenkrieg, kennt sich  
386 überhaupt nicht aus. Das wurde seitens der Eltern alles abgelehnt, dann sind die  
387 Eltern wieder zusammengekommen, alles war wieder total super und eitle  
388 Wonne, Sonnenschein. Der Schüler war trotzdem weiterhin auffällig,  
389 dahingehend auffällig, dass er anderen Kindern weh getan hat, oft unabsichtlich,  
390 also ihm sind wirklich viele Dinge einfach passiert, wo ich sagte, ja vielleicht  
391 macht es eine Ergotherapie, damit er seine motorischen Fähigkeiten einfach  
392 besser unter Kontrolle hat. Wurde alles abgelehnt von den Eltern, die gesagt  
393 haben, ja sie gehen ab jetzt mit ihm klettern, das muss auch reichen. Da habe  
394 ich gesagt, natürlich Klettern ist eine super Idee, aber hilft jetzt glaube ich nicht  
395 wirklich, um therapeutisch arbeiten zu können mit dem Kind. Also meine  
396 Vorschläge wurden ignoriert oder nicht ernst genommen, das weiß ich nicht.  
397 Und dann war es so, dass sich die Eltern tatsächlich scheiden haben lassen und  
398 von da an, ist alles bergab gegangen. Also da hatte ich tatsächlich das Gefühl,  
399 die Mutter bricht psychisch komplett ein/ kannst du/ die Mutter bricht psychisch  
400 komplett ein und lässt die Wut am Vater komplett an mir aus, also warum auch  
401 immer. War ich jetzt die Erste die für sie greifbar in der Nähe für sie war, weiß  
402 ich nicht? Der Vater war wie gesagt nicht mehr ansprechbar für mich, den habe  
403 ich nicht mehr erreicht, der war überhaupt nicht mehr greifbar für mich, um da  
404 über das Kind reden zu können. Und ja, ab dem Moment habe ich es glaube ich  
405 schon gesagt, dass/ stand die Mutter regelmäßig bei mir in der Klasse, hat  
406 geschrien, andere Kinder disziplinieren wollen und ja mir die Schuld am  
407 Verhalten ihres Kindes gegeben. Und das war halt ein riesiger Ball an  
408 Emotionen und Schwierigkeiten, ja. Und das war der erste große Fall über den  
409 wir jetzt eigentlich die ganze Zeit gesprochen haben (Störgeräusche des  
410 Computers) und/ Nimmt er noch auf oder?

411

412 I: Ich weiß es nicht. (...) Doch geht noch, glaube ich.

413

414 B: Aber es ist gerade erst dunkel geworden, also.

415

416 I: Ja, ja. Okay, na wir werden schon. (lacht)

417

418 B: Ja (lacht). Ja und dann habe ich noch zwei kleine kurze Fälle, da kann ich  
419 nicht so viel dazu erzählen. Der erste Fall war ein Mädchen aus Russland,  
420 warum kann ich da nicht so wahnsinnig viel dazu sagen? Weil die Eltern kein  
421 Wort deutsch gesprochen haben. Der Vater war Russe, die Mutter war Polin,  
422 diese Familie war alle zwei Monate in einem anderen Land, also alle zwei Jahre,

423 gefühlt ständig und das Kind wurde immer wieder abgeschoben und immer  
424 wieder in einer neuen Schule untergebracht, was natürlich eine riesige  
425 Herausforderung war, ist letztendlich dann auch bei mir gelandet. Dazu muss ich  
426 sagen, ich hatte eine Klasse mit 18 verschiedenen Nationen, einerseits war sie  
427 da natürlich gut aufgehoben bei mir, andererseits für mich als Lehrperson eine  
428 weitere Herausforderung (...). Und dieses Kind/ also diese Familie war  
429 deswegen eine Multiproblemfamilie, weil dieses Kind meiner Meinung nach  
430 wohlstandsverwahrlost war, zusätzlich hatte dieses Kind keine wirkliche  
431 Muttersprache, weil sie in keiner ihrer Sprachen wirklich gefestigt war und sich  
432 niemand für dieses Kind interessiert hat. Auch hier gab es dann eine Scheidung.  
433 Die Eltern haben sich dann auch scheiden lassen. Alles während diesen zwei  
434 Monaten, die es bei mir verbracht hat, weil länger war sie nicht bei mir. Weil  
435 dieses Kind ist dann so dermaßen auffällig geworden, dass sie dann tatsächlich  
436 bei uns von der Schule verwiesen wurde, die ist dann nämlich z.B. in der  
437 Direktion/ Ich habe sie einmal in die Direktion gebracht, weil ein Unterricht nicht  
438 mehr möglich war und das Kind hat dann die Direktion verwüstet, also ist in der  
439 Direktion auf den Tisch gehüpft und hat die Dokumente der Direktorin zerrissen.  
440 Das war der Punkt, an dem die Direktorin endlich gesagt hat (lacht), dieses Kind  
441 muss weg, ich habe mir gedacht, wow, es muss erst in der Direktion etwas  
442 passieren, damit etwas passiert und dieses Kind wurde dann in der KiPrax  
443 untergebracht, ich weiß nicht, ob dir das etwas sagt?

444

445 I: Nein.

446

447 B: Das ist eine Institution, die sich um schwer auffällige Kinder kümmert, die so  
448 im Regelschulsystem nicht beschult werden können. Viel mehr kann ich dazu  
449 nicht sagen, weil das waren eben nur zwei Monate, die sie bei mir war, die sehr  
450 heftig waren, aber wo es dann für das Kind hoffentlich eine gute Lösung gab und  
451 für mich war es auch die beste Lösung, weil ich da einfach nichts mehr  
452 ausrichten konnte. Ja und das dritte Kind war ein serbisches Kind, auch/ Also  
453 dieses Kind ist nur beim Vater groß geworden. Und dieser Vater war dann  
454 regelmäßig in Serbien und das Kind ist dann bei einer Nanny nach der anderen  
455 groß geworden und da war die große Schwierigkeit, dass dieses Kind einfach  
456 lapidar gesagt, einfach kein Benehmen hatte. Der hatte keinen, der ihm sagt,  
457 wie man sich benimmt, wirklich wie man, ja, wie man einfach/ Die einfachsten  
458 Grundregeln einer/ eines normalen Verhaltens hat der nicht beherrscht. Ja der  
459 Vater war permanent in Serbien unterwegs und deswegen auch für mich nicht  
460 greifbar und daher auch schwierig. Mutter gab es keine, es gab eine Nanny nach  
461 der anderen und ja, das war der dritte Fall. Aber ich glaube der spannendste  
462 (lacht) und aufwühlendste war der erste für mich. Das andere war ja dann fast  
463 schon normal (lacht). Ja.

464

465 I: Irgendeinen/ Irgendetwas, dass du dir noch wünschen würdest, das es noch  
466 bräuchte?

467

468 B: Ja unbedingt noch mehr Unterstützung. Unterstützung im Sinne einer/  
469 SUPERVISION, das ist schon einmal etwas ganz Tolles. Supervision für  
470 Lehrerinnen, in denen sie über alltägliche Problemchen und Probleme, also von  
471 klein bis groß reden können und weiß ich nicht (lacht), in einer Art von  
472 Selbsthilfegruppe hören von anderen, wie es denen geht und was für Konzepte  
473 und Strategien, die entwickelt haben, um dem Herr zu werden, also das wäre  
474 schon mal großartig und weiterführend psychologische Unterstützung in erster  
475 Linie einmal für Kinder und Eltern, aber auch für uns Lehrerinnen ganz wichtig.  
476 Dass man einfach sagt, okay ich brauche Hilfe, das übersteigt meine Kompetenz

477 und ja einfach auch Institutionen, die sagen, ja wir sind da. Also wie eine KiPrax,  
478 wo das eine Kind hingekommen ist, das finde ich großartig, aber das war ja  
479 wirklich auch schon ein schwer krankhafter Fall mit dem Mädchen, das führt wo  
480 anders hin. Aber Institutionen an die man sich wenden kann, wo man sagen  
481 kann: „Hilfe, ich habe dieses und jenes Problem und benötige jetzt einfach  
482 Strategien, wie ich umgehen kann damit.“ Und vielleicht manchmal auch ein  
483 bisschen besser geschulte Direktoren (lacht), die empathischer reagieren und  
484 einen nicht alleine im Regen stehen lassen oder erst handeln, wenn die  
485 Direktion in Teile zertrümmert wird (lacht). Ja.  
486  
487 I: Okay, Dankeschön.  
488  
489 B: Gerne.

## Interviewpartnerin F:

Datum: 29.11.2018

Uhrzeit: 15.26 Uhr

Dauer des Interviews: 24,59 Minuten

Ort des Interviews: Schule der interviewten Person

Dienstjahre der Lehrperson: im 30. Dienstjahr

---

001 I: Also danke, dass du dir Zeit genommen hast und es wird alles anonymisiert, es  
002 wird weder Name noch Schule genannt, falls dir doch etwas rausrutschen sollte,  
003 wird es im Transkript umgeschrieben (...) sonst gibt es nichts. Ich würde nur zu  
004 Beginn noch gerne wissen, wie lange du schon unterrichtest?

005

006 B: Ich unterrichte jetzt 30 Jahre.

007

008 I: Und du bist Klassenlehrerin?

009

010 B: Ich war Klassenlehrerin, ich bin jetzt Teamlehrerin.

011

012 I: Okay, dann starte ich mit meiner ersten Frage und die wäre, ob du in deiner  
013 beruflichen Laufbahn als Lehrerin schon mit Multiproblemfamilien  
014 zusammengearbeitet hast?

015

016 B: Multiproblem ist jetzt so ein neues Wort, ich hatte sicher mehrere schwierige  
017 Fälle, und eines davon fällt mir jetzt akut, also konkret ein, der Friedrich<sup>15</sup>, ein  
018 schwer krankes Kind. Dann gab es auch noch disziplinäre Probleme und vor  
019 allem Probleme mit Eltern, wo die Großeltern für die Privatschule waren und da  
020 Kämpfe/ Da gab es zuhause Kämpfe, die dann auf die Schule übertragen wurden.

021

022 I: Unterscheidet sich deiner Meinung nach die Zusammenarbeit mit solchen  
023 Eltern, die eben als Multiproblemfamilie vielleicht eingestuft werden, zu Eltern, die  
024 nicht als solche deklariert werden?

025

026 B: Natürlich. Wesentlich.

027

028 I: Und inwiefern, kannst du da etwas erzählen?

029

030 B: Nicht-Problem-Eltern sind die für mich, die mich arbeiten lassen, vertrauen und  
031 die kaum vorbeikommen, ganz besonders schön mit einer positiven Rückmeldung  
032 vorbeikommen. Die anderen sind die, die gar nicht kommen oder ständig kommen  
033 und die können Problem-Eltern werden oder meistens sind es die Problem-Eltern,  
034 die oft kommen, frech kommen, in Zeiten, wo sie keine Sprechstunde haben,  
035 kommen.

036

037 I: Kannst du vielleicht ein paar Herausforderungen nennen, vielleicht auch im  
038 Zuge einer Schilderung, wie das damals mit dem Kind war, was du vorher  
039 genannt hast oder mit den Großeltern.

040

041 B: Naja z.B. am Elternabend, dass der Vater ständig Zwischenfragen gestellt hat,  
042 negative Bemerkungen fallen ließ während meines Elternabends, die störend,  
043 aber nicht für meine Ohren waren, also teilweise konnte ich sie verstehen,  
044 teilweise nicht, also das war ganz eine schlimme Situation, aber sogar vor

---

<sup>15</sup> Name wurde anonymisiert.

045 Publikum.  
046  
047 I: Was z.B.?  
048  
049 B: Ich habe gesagt, dass die Kinder ein besonderes Heft brauchen, „das soll sie  
050 sich selber kaufen!“, ich habe gebeten, dass sie den Kindern irgendwo Linien  
051 ziehen oder Punkte machen, „das kann sie sich selber machen!“, also wirklich/  
052 und so/ in der letzten Reihe gesessen und so, also das waren ganz schlimme  
053 Situationen. Und sonst im Mitteilungsheft nicht unterschrieben haben, nicht ge/  
054 und die Großmutter dann mit mir zusammengearbeitet hat. Nur bis ich das  
055 gecheckt habe, warum die Situation so ist, war das sehr schwierig. Dann habe ich  
056 nur mehr der Großmutter geschrieben oder Kontakt aufgenommen.  
057  
058 I: Und das ist jetzt dieses Kind, das auch schwer krank/  
059  
060 B: Nein, das schwer kranke Kind war wirklich tragisch. Das war auch die  
061 Großmutter, die sich sehr viel Zeit genommen hat, um ihre Tochter zu  
062 unterstützen. Im Laufe dieser drei, vier Schuljahre ist auch die Ehe der Eltern  
063 auseinanderggegangen, weil eben das Kind schwer krank war und das hat  
064 natürlich sehr berührt und das hat insofern so sehr berührt, dass man auch in der  
065 Freizeit Kontakt aufgenommen hat und so unterstützend zusammengearbeitet  
066 hat, um dem Kind quasi einen möglichen Alltag zu ermöglichen. Also ja, war  
067 schlimm. Und der war im Krankenhaus, der war operieren und er ist uns dann  
068 sogar, also uns, er ist dann sogar gestorben in diesen vier Jahren Volksschule.  
069 (...) Und da hat man halt miterlebt, wie der Vater das Kind gebracht hat, geholfen  
070 hat, sich immer mehr zurückgenommen hat, mit der Mutter Scherereien gehabt  
071 hat, Krieg, Streitereien, nicht Krieg (lacht), die Mutter dann im Stich gelassen hat  
072 und die Situation dort zuhause ganz schwierig geworden ist. Man/ Das hat einfach  
073 weh getan, weil man dann/ Das war viel mehr als nur ein Schulkind und man hat  
074 natürlich auch viel mehr übernommen, viel mehr Pflichten übernommen (...) und  
075 ist alleine gewesen (...) von der Leitung alleine gewesen. Großartig war es sicher  
076 für die Klasse, erstens ein Kind behindert, krank, Rollstuhl, also die Klasse hat  
077 profitiert, die Klasse ist gereift und hat zusammengehalten. Aber für mich die  
078 ersten vier/ nein ab meinem zweiten bis sechsten Dienstjahr/ War eine Erfahrung.  
079  
080 I: Kannst du konkret Schwierigkeiten nennen, für dich, also was für dich/  
081  
082 B: Ja das Kind hat aufs Klo müssen und ich bin alleine gewesen, ich musste das  
083 Kind halten und das Schlimmste war im Kollegium, wie ich einmal gesagt habe,  
084 bitte helfen, vor acht hat das Kind aufs Klo müssen, obwohl die haben sich  
085 bemüht, dass das Kind zuhause/ und eine Kollegin meint: „Nein, ich kann jetzt  
086 nicht.“ Und ich musste dieses Kind, ich habe es körperlich fast nicht gehalten,  
087 also körperlich fast nicht geschafft, aber wir haben es dann doch  
088 zusammengebracht und das war für mich damals schon körperlich und seelisch  
089 schwierig. Und nebenbei die Klasse, aber/ (Schulterzucken)  
090  
091 I: Und du warst alleine?  
092  
093 B: Ich war alleine in der Klasse. Dieses kranke Kind war dann, also ich sage ja,  
094 das ist vor 26, 27, 25 Jahren gewesen, kein Stützlehrer, keine Begleitlehrerin, ein  
095 U-Boot als krankes Kind und ja. Wir haben es für das Kind gemacht. Also ich  
096 habe es für das Kind gemacht und bin heute überzeugt und froh, dass ich es  
097 gemacht habe, aber hatte keinerlei Unterstützung damals.  
098

099 I: Und mit den Eltern? Gespräche und so, einsichtig, einfach?

100

101 B: Ja, sehr dankbar, weil vom Schicksal so geprüft, also eine Mutter, die  
102 unheimlich dankbar war, dass ich das mache, eine Großmutter, die sehr dankbar  
103 war, ein Vater, der sich halt von der Situation überlastet gefühlt hat und dann  
104 distanziert hat. Und ich meine, bei dem Kind ging es jetzt gar nicht darum, ob er  
105 jetzt einen Zweier oder Dreier in Deutsch hat. Da ging es wirklich um das  
106 Überleben und ob das gehen kann, ob er in der Schule bleiben darf, kann und das  
107 war wahrscheinlich fast ein U-Boot, fast so nicht publiziert, wie krank er wirklich  
108 war und wie im Rollstuhl und so, also das war sicher auch eine außerordentlich  
109 Situation auch im Schulalltag, für dieses Schulhaus damals und für die ganze  
110 Situation.

111

112 I: Und die Zusammenarbeit mit der Familie, von der du vorher erzählt hast, wo die  
113 Großmutter eigentlich angemeldet hat? Kannst du dich da an irgendwelche  
114 Schwierigkeiten erinnern?

115

116 B: Sehr oft/ Also alles was ich von den Eltern verlangt habe, so alltägliche  
117 Mitteilungen, dass du sie unterschreiben lässt, wurden nicht unterschrieben. Habe  
118 ich etwas eingesammelt, ob es eine Kassa war, Geld war für einen Ausflug, habe  
119 ich nie pünktlich bekommen. Die Eltern haben mich blockiert und gehindert und  
120 bis ich darauf gekommen bin, dass ich alles, was ich brauchen möchte, von der  
121 Großmutter bekommen muss oder mich darum kümmern muss. Und (...) die  
122 Mutter war wohl, die hat sich dann ein bisschen geniert, die war dann auch auf  
123 unserer Linie, aber der Vater war sehr gegen den Schulplatz und gegen die  
124 Situation und das haben wir gemerkt. Also am besten war, wenn das  
125 Elterngespräch so war, dass der Vater gar nicht dabei war, dann war es für mich  
126 leichter, weil dann ging es oft nur sachlich um Leistung, um Benehmen und nicht  
127 um Debatte, ja kümmern Sie sich selber und will ich nicht und brauche ich nicht.  
128 Konkret jetzt? Nein, ich habe jetzt nur den Vater noch so in Erinnerung, weil ich  
129 jung, erste/ also erstes Rad, war eine Wahnsinnserfahrung, sehr unangenehm. In  
130 der Situation auch völlig überlastet, weil auch menschlich ich nicht wusste, wie ich  
131 umgehen soll vor Publikum oder mit der Tatsache, dass mich einer so blockiert.  
132 Damit habe ich nicht gerechnet, dass es Eltern gibt, die das nicht wollen.

133

134 I: Gar nicht jetzt so auf diese Fälle, fällt dir generell noch etwas ein, was  
135 herausfordernd ist für eine Lehrerin in der Zusammenarbeit mit Eltern, gerade da  
136 wo es vielleicht auch schwierig werden kann, wenn es zuhause/

137

138 B: Na es gibt z.B. eine Mutter, die mich, um/ Schwierig ist ein Maß zu finden. Ich  
139 habe versucht, also ich war bestimmt am Anfang strenger, dadurch glaube ich,  
140 auch objektiver. Heute gehe ich viel mehr auf Einzelsituationen ein, bin aber nicht  
141 mehr so gleich für alle. Heute überlege ich, was ist richtiger. Ich habe daraus  
142 gelernt, heute auf viele Kinder, Situationen einzugehen, früher wollte ich, dass alle  
143 schön schreiben, dass alle das gleiche Heft haben, dass sie es in Ordnung  
144 haben. Dann hat mich eine Mutter attackiert, ihr Bub schreibt viel zu wenig schön.  
145 Sie wollte, dass, sagen wir jetzt der Franz<sup>16</sup>, schöner schreibt. Ich habe aber  
146 gefunden, der Franz schreibt schön und das war dann auch so eine Situation,  
147 dass sie mit mir geschrien hat und die Eltern draußen gehört haben, wie sie mit  
148 mir schreit. Ich habe geschluckt, das war meine einzige Antwort wahrscheinlich,  
149 war nicht gerechtfertigt, dass ich finde, dass sein Schriftbild in Ordnung war, war  
150 eine sehr/ Dann aber wieder sehr freundlich und sehr höflich, also so eine Mutter

---

<sup>16</sup> Name wurde anonymisiert.

151 wo ich nie wusste, ist sie okay, ist sie einverstanden mit meiner Arbeit oder nicht.  
152 Ich weiß nicht, ob sie launisch war oder ob sie gewisse Sachen einfach anders  
153 haben wollte und das einfach nur sehr laut kundgetan hat. Dann hat sie mir  
154 wieder Geschenke gebracht oder ein Tuch, ein Seidentuch hat sie mir zum  
155 Abschluss gemacht, vom Schulhaus und allen Kindern, also so, was für mich  
156 dann so gar nicht gepasst hat, wie sie mit mir umgegangen ist, wie sie mit mir  
157 nicht einverstanden war mitunter und mir dann so ein Geschenk, so ein  
158 persönliches (lacht) also Geschenk, persönliches Abschlusspresent, ja/  
159  
160 I: Du hast vorher kurz gesagt, dass du damit ein bisschen überfordert und belastet  
161 warst, mit diesen zwei Situationen, mit dem kranken Kind und dann auch mit den/  
162 kannst du das ein bisschen schildern, wie das für dich war?  
163  
164 B: Ja. Es war persönlich berührend, das heißt, ich/ Mir hat dieses Kind sehr leid  
165 getan, der körperliche Zustand, ich war überhaupt nicht vorbereitet, warum ein  
166 krankes/ also ich war nicht vorbereitet, dass ich ein krankes Kind in der Klasse  
167 habe, dass das Kind so schwer krank ist und ich wusste/ jeden Tag habe ich  
168 eigentlich Sorge gehabt. Muss er aufs Klo, wird er den Tag stehen können, wird  
169 er durchhalten, was braucht er, einfach weil ich damit nicht alleine zurechtkam  
170 oder schlecht zurechtgekommen bin. Wobei ich wirklich sagen muss, die Klasse  
171 war super, weil wenn ich mit dem Kind auf die Toilette gegangen bin, war das  
172 nicht in zwei Minuten erledigt und musste dann schnell die Kinder beschäftigen  
173 und sagen, bitte bleibt, eigentlich ein Wahnsinn, war mit ihm auf der Toilette  
174 wahrscheinlich fünf Minuten oder sieben oder so. Und berührt hat es mich, es war  
175 wirklich ein Schicksal, es war wirklich tragisch und das ganz am Anfang. Und  
176 völlig alleine gelassen, ich habe es halt dann zuhause verarbeitet, mit der Familie  
177 darüber gesprochen, mit meiner Schwester, die ist Ärztin, wirklich aufklärende  
178 Gespräche geführt, was kann mit dem Kind in der Schule passieren, wie muss ich  
179 reagieren? Aber alles aus Eigeninitiative, einfach weil ich da durchziehen wollte,  
180 dass das Kind bei uns bleibt, also damals in der Klasse bleibt.  
181  
182 I: Das wäre eigentlich schon meine nächste Frage gewesen, ob du irgendwelche  
183 Strategien entwickelt hast, dass du damit umgehen kannst? Du hast gemeint, du  
184 hast sehr viel geredet/  
185  
186 B: Ich habe sehr viel geredet. Also ich muss sagen, egal welche neumodernen  
187 Wörter es dafür gibt, ich bin nach Hause gekommen und habe gesprochen. (...)  
188 Kolleginnen sehr wenig/  
189  
190 I: Aber privat oder?  
191  
192 B: Ja. Leitung gar nicht, weil/ Leitung gar nicht, das gebe ich heute zu, weil ich  
193 Angst hatte, mein Direktor hätte das als Scheitern verurteilt. Also ich habe sicher  
194 bei meinem Herrn Direktor mir keine Hilfe geholt. Ich habe das alles aus  
195 Eigeninitiative zuhause abgeholt, von Ehemann, bis sogar medizinischen  
196 Familienmitglieder, die mir einfach helfen konnten, dass ich ein Sachwissen habe.  
197  
198 I: Okay, also Direktor nicht, Kolleginnen, haben dich die da unterstützt?  
199  
200 B: Naja. Die Zeit hat man sich sehr (langsam)/ Man hat sich nicht die Zeit  
201 genommen im Kollegium darüber zu sprechen. Sicher zwischen Tür und Angel oft  
202 und wiederholt. (...) Aber es war nicht eine, wo ich gesagt habe, die ist meine  
203 erste Ansprechpartnerin, das war sicher sehr schlecht, weil ich ebenerdig die  
204 erste und einzige Klasse war. Eben ebenerdig damit der Junge mit dem Rollstuhl

205 dann hinein kann, wobei er nicht/ er ist noch gegangen, er ist in der ersten Klasse  
206 gegangen und schlecht gegangen. Und in der zweiten, dritten Klasse, dritte  
207 glaube ich, erst mit einem Rollstuhl und mit einem Gestell, wo wir ihn  
208 hineingeschraubt haben, damit er stehen kann, also ein Stehpult. Also das/ (...)  
209 Mit dem Wissen vielleicht schon von Anfang an Erdgeschoss, aber auch die  
210 einzige Klasse. Also nie, nicht einmal im Gespräch oder was. Einen Pfortner gab  
211 es und wenn wirklich mal etwas Akutes war, hat man den geholt, damit die Klasse  
212 nicht alleine war.  
213  
214 I: Das war aber eine normale öffentliche Schule?  
215  
216 B: Privatschule.  
217  
218 I: Okay, Privatschule. Hast du irgendwann mal Fälle gehabt, wo du mit dem  
219 Jugendamt zusammenarbeiten musstest?  
220  
221 B: Nein.  
222  
223 I: Nein, das heißt du kannst nicht sagen, wie die Zusammenarbeit da gelaufen ist.  
224  
225 B: Nein, gar nicht.  
226  
227 I: Okay. Hast du alternative Beratungsangebote genutzt, wie z.B. Supervision?  
228  
229 B: Nein.  
230  
231 I: Gab es auch nicht an der Schule oder?  
232  
233 B: Gab es überhaupt nicht. War damals, ich muss ja, vor 26 Jahren, habe ich mir/  
234  
235 I: Aber du bist ja jetzt noch immer Lehrerin?  
236  
237 B: Nein. Weil ich dem System nicht vertraue. Weil ich gehört habe, dass es  
238 Supervision gibt und wirklich schon und konkret gehört habe, dass das dann ein  
239 Bekannter war, der weitererzählt hat und ich bin dem gegenüber (...) sehr (...)  
240 sehr, jetzt fällt mir das richtige Wort nicht ein, kritisch gegenüber, misstrauisch.  
241 Und ich das Gefühl habe, in meiner Familie Gott sei Dank genug Unterstützung  
242 zu haben. Also alle Kraft, die ich habe, kriege, bekomme ich privat (...) mit Ärztin  
243 und Ehemann, ja.  
244  
245 I: Hast du das Gefühl, dass du in deiner Grundausbildung auf solche Fälle  
246 vorbereitet worden bist?  
247  
248 B: Nein. Nein. Elternarbeit überhaupt nicht. Gar nicht. Schwierige Elternarbeit  
249 überhaupt nicht, Elterngespräche viel zu wenig, das gar nicht.  
250  
251 I: Was hätte es deiner Meinung nach gebraucht im Studium, damit/  
252  
253 B: Gesprächsführung. Ich habe z.B. jetzt/ ich habe einmal ein Seminar besucht,  
254 rein um die Rhetorik zu verbessern. Wenn mich jemand verbal attackiert, dass ich  
255 sage: „Habe ich Sie richtig verstanden?“, also Techniken, die helfen, ein  
256 Gespräch runterzuholen, so etwas gibt es. So etwas habe ich auf Seminaren/ ich  
257 habe einmal zufällig ein gutes Seminar erwischt und da bin ich überzeugt, dass  
258 das einem Studenten sehr geholfen hätte. Also nein, ich, was ich mich erinnern

259 kann, gar nicht.  
260  
261 I: Hättest du dir gewünscht, dass es, es gibt ja so verschiedene Seminare, die ein  
262 Semester lang dauern, glaubst du wäre das dann schon fast zu viel gewesen  
263 oder?  
264  
265 B: Nein. Wenn man heute in der Praxis steht, das hätte nie zu viel sein können.  
266 Genauso wo finde ich das Jugendamt? Ja klar, ich kann es im Internet suchen,  
267 heute. Vor 30 Jahren gab es das Internet nicht, Telefonbuch. Also solche Sachen,  
268 Stellen wurden uns gar nicht vorgestellt, obwohl ich Sonderpädagogik ein oder  
269 zwei Semester hatte, sind wir darauf nicht vorbereitet worden, sehr schlecht  
270 vorbereitet worden.  
271  
272 I: Das heißt, wenn jetzt z.B. ein Missbrauchsfall gewesen wäre in deiner Klasse,  
273 hättest du gewusst, was du tun musst, wo du dich hinwenden kannst?  
274  
275 B: Nein. Ich hätte/ ich hoffe, ich hätte es gefunden, ich hätte es mir zugetraut,  
276 dass ich es gefunden hätte im Telefonbuch, aber von meiner Praxis, von meiner  
277 Ausbildung gar nicht. Nein. Und auch so Sachen wie Familienklassen und solche  
278 Sachen, das habe ich erst als Lehrerin kennengelernt, dass es so etwas gibt.  
279  
280 *Entschuldigung, ich muss nur ganz kurz etwas schauen. Darf ich?*  
281  
282 B: Muss ich sagen, auch solche Sachen habe ich dann auf Seminaren gelernt,  
283 dass es das überhaupt gibt. Das heißt, ich komme aus einer geschützten Familie,  
284 geschützter Arbeitsplatz, Ausbildung und das ist/ die Information fehlt hier, was es  
285 alles gibt, was alles sein kann. Das hätte man uns wahrscheinlich (...) beibringen  
286 sollen oder darauf hinweisen sollen. Weil ich habe das privat Gott sei Dank nicht  
287 erlebt, ich habe es in meiner Schulzeit nie mitbekommen, wurde als Studentin  
288 auch nicht damit konfrontiert, aber in der Praxis sieht es anders aus. Und da sind  
289 wir/ bin ich sicher gar nicht vorbereitet worden, was es für schreckliche Sachen  
290 gibt und was es aber auch für Hilfsangebote von der Stadt gibt. Nur das/ wenn  
291 man nicht zufällig in so ein Seminar kommt, habe ich es bis heute noch nicht  
292 wirklich erfahren in irgendeiner Art und Weise.  
293  
294 I: Hattet ihr damals an der Schule Beratungslehrer, Psychagogen, Psychologen,  
295 die unterstützt haben?  
296  
297 B: Nein. Nein. Nein, gar nichts.  
298  
299 I: Habt ihr das jetzt an der Schule wo du bist?  
300  
301 B: (...) Nein (lacht). Glaube ich, leider nein.  
302  
303 I: Ja, okay. Du hast gesagt, dass du dann eine Fortbildungsveranstaltung besucht  
304 hast, die dir halt rhetorisch dazu geholfen hat/  
305  
306 B: Ja also wo ich Tipps erfahren habe, wie man/  
307  
308 I: Aber generell zu/ zum Thema wirklich Elternarbeit, also jetzt nicht nur  
309 Gesprächsführung, sondern wo du vielleicht auf solche Fälle vorbereitet worden  
310 bist, wo Fallbesprechungen gewesen wären, wäre dir so etwas einmal aufgefallen  
311 oder hast du so etwas einmal besucht?  
312

313 B: Also, wenn du mich jetzt fragst, fällt mir keines ein. Alles nur praktische  
314 Erfahrungen, aber nichts Theoretisches. Vielleicht interessiert man sich als  
315 Student auch nicht dafür, weil man/ weil das so weit weg ist/ vielleicht, ja das kann  
316 ich jetzt natürlich nicht hundertprozentig sagen, aber ich glaube eben auch in  
317 Sonderpädagogik, dass wir so etwas nicht besprochen haben. Dass mich die  
318 Wirklichkeit wirklich erst in der Praxis eingeholt hat, was alles sein kann.

319

320 I: Was würdest du denn meinen, wie viel prozentuellen Anteil so die Elternarbeit  
321 vom generellen Berufsalltag in Anspruch nimmt?

322

323 B: (...) Das ist jetzt schwierig. Zeit gemessen (...) Elternsprechtag, Elternabend  
324 und Gespräche zwischen Tür und Angel, sind am unangenehmsten, die es aber  
325 gibt, auch wenn sie nicht sein dürfen und das Problem ist prozentuell, ist insofern  
326 schwer dir zu sagen, weil was dich belastet, was du mit nach Hause nimmst und  
327 wo du wirklich mit Eltern kämpfen musst, weil die, die Lob, die Positiven sind  
328 schön, selten, aber es gibt sie Gott sei Dank, die bekommst du, du freust dich und  
329 es passt. Aber die schweren Fälle belasten dich ja bis nach Hause und mitunter  
330 bis am Abend und bis wenn du nachts wach bist, wenn du wirklich einen  
331 schweren Fall hast, also das kannst du prozentuell gar nicht angeben. Zeitlich  
332 okay, Face to Face, aber was man mitnimmt mit Sorge, schlechtem Gewissen,  
333 mit auch nach 30 Jahren noch mit sich grübeln, ärgern, dann überlegen, warum  
334 passiert mir das, warum sagt sie so etwas, was nicht stimmt oder was ich nicht so  
335 gemeint habe, das ist sehr schwer prozentuell zu sagen. Face to Face ja, weiß ich  
336 nicht, ich glaube auch viel, aber ich glaube viel schlimmer ist das was man  
337 mitnimmt. Weil wir halt auch Menschen sind und auch gekränkt sein können und  
338 das Bauchweh machen kann.

339

340 I: Von meiner Seite war es das schon (lacht).

341

342 B: Okay.

343

344 I: Hast du noch irgendetwas, dass du jetzt noch/ im Nachhinein noch eingefallen  
345 ist, du vielleicht noch sagen möchtest? Was du dir wünschen würdest  
346 diesbezüglich?

347

348 B: Naja wünschen würde ich mir/ ich wünsche mir eine Unterstützung durch die  
349 Leitung, die (...) sehr wichtig ist und bei allen gleich sein sollte, objektiv sein sollte,  
350 aber ich sehe, dass in der Praxis nicht alle Eltern gleich behandelt werden und  
351 wünschen würde ich mir, dass sich die Leute mehr entschuldigen müssten und  
352 auch ich als Lehrerin, wenn ich einen Fehler mache, vor den Kindern mache, ich  
353 entschuldige mich. Es passieren mir Fehler, aber Eltern können einen den Kopf  
354 abreißen und gehen. Und ich würde mir wünschen, dass Kolleginnen sowieso gar  
355 nicht mehr alleine in der Klasse stehen, sondern für das Kind, weil wenn eine  
356 Lehrerin oder auch ich einen schlechten Tag habe, bin ich vielleicht weniger  
357 geduldig, nicht so sensibel mit den Kindern und dann könnte die Kollegin diese  
358 Rolle übernehmen. Und wenn Anschuldigungen im Raum stehen, ich hätte das  
359 und das gemacht, könnte man sagen, aber nein, das stimmt nicht, weil wir waren  
360 eh immer zu zweit, also auch ein Schutz für das Kollegium, das würde ich mir  
361 sehr, sehr wünschen. Und für beide Seiten, Kontrolle der Lehrer und für das Kind.  
362 Das wär mein großer Wunsch. Oh ja, für das Kind, für das Koll/ ja das ist mein  
363 größter Wunsch. Aber ich glaube, ich werde das nicht mehr erleben in meiner  
364 Dienstzeit (lacht).

365

366 I: Dankeschön.

367

368 B: Bitte sehr.

## Interviewpartnerin G:

Datum: 6.12.2018

Uhrzeit: 16.15 Uhr

Dauer des Interviews: 34,58 Minuten

Ort des Interviews: Café in Wien

Dienstjahre der Lehrperson: im 6. Dienstjahr

---

001 I: Also grundsätzlich nochmal danke, dass du dir überhaupt Zeit genommen hast.  
002 Zuerst möchte ich dir nochmal sagen, dass alles anonymisiert wird, das heißt,  
003 wenn dir Name vom Kind oder Name der Eltern oder Name der Schule  
004 herausrutscht, dann wird das von mir im Transkript komplett anonymisiert, sodass  
005 niemand zurückverfolgen kann, wer das Interview gegeben hat. Ansonsten  
006 müsste ich zuvor noch wissen, wie viele Dienstjahre du bereits hast?

007

008 B: Ich bin im sechsten Dienstjahr.

009

010 I: Okay und ob du an einer Privatschule oder einer öffentlichen Schule arbeitest?

011

012 B: An einer öffentlichen Schule.

013

014 I: Dann können wir schon anfangen. Meine erste Frage wäre, ob du in deiner  
015 beruflichen Laufbahn als Lehrerin schon mal mit Multiproblemfamilien  
016 zusammengearbeitet hast?

017

018 B: Ja.

019

020 I: Weißt du was Multiproblemfamilien sind? Kannst du ungefähr deine Vorstellung  
021 davon sagen?

022

023 B: Multiprobleme sagt mir schon, wo es mehr als Problem gibt, also wo jetzt nicht  
024 nur eventuell ein schulisches Problem dazukommt, sondern auch die  
025 Familienverhältnisse vielleicht schwieriger sind. Angefangen von einem  
026 Scheidungskind über Familien, wo bereits das Jugendamt involviert ist, zu  
027 häuslicher Gewalt, Problemfamilien oder auch finanzielle Probleme da sind, wo  
028 sich das einfach häuft. Und die Kinder, da ist dann gar kein Platz mehr für das  
029 Kind, das Schulische, da merkt man dann recht schnell, dass das solche Familien  
030 sind.

031

032 I: Perfekt, danke. Dann sprechen wir nämlich vom Gleichen (lacht). Okay und  
033 würdest du meinen, dass sie die Zusammenarbeit mit Multiproblemfamilien von  
034 der Zusammenarbeit mit Eltern, die eben nicht als solche deklariert werden,  
035 unterscheidet?

036

037 B: Ja, ganz stark. Es ist in erster Linie ein zeitlich/ eine zeitliche/ ein höherer  
038 Aufwand, großer Unterschied. Und was mir auffällt, man muss einfach viel länger,  
039 viel intensiver dahinter bleiben.

040

041 I: Okay. (...) Welche Herausforderung bringt dann so eine Zusammenarbeit mit  
042 sich?

043

044 B: (...) Fallabhängig oder von der Familie abhängig?

045

046 I: Du kannst gerne Fälle auch erzählen, ja.

047  
048 B: Im ersten Fall, den ich erlebt habe, war die größte Herausforderung einfach,  
049 dass mir die Mutter des Kindes nicht und nicht am Wort gekommen ist. Das war  
050 die ersten zwei Jahre lang, die ersten zwei Schuljahre, war es hauptsächlich  
051 meine Arbeit, mein Dahintersein und alles ist von mir ausgegangen. Die Mutter  
052 hat kaum eingelenkt, hat das auch nicht eingesehen, was genau die Probleme  
053 sind, hat das auch abgetan als, ja er ist halt anders als seine Schwester, anders  
054 als der Bruder und das quasi auch nicht als ein Problem als solches angesehen.  
055 Sie hat zwar gemerkt, dass er in der Schule auffällig ist und dass ich immer  
056 wieder ins Mitteilungsheft eingetragen habe, aber sie konnte/ Sie hat das Problem  
057 nicht erkannt. Das heißt, es war sehr viel Nacharbeiten von mir dann notwendig,  
058 damit die Mutter einmal verstanden hat, worum es geht. Und ich glaube bis zum  
059 Schluss, bis zur vierten Klasse, hat sie nicht verstanden, worum es uns eigentlich  
060 gegangen ist, nämlich dass es auch von ihr aus etwas zu tun gab. Sie hat dann  
061 immer gesagt, ja das geht von ihm aus, vom Kind aus, das ist eben seine  
062 Schwierigkeit, die er hat. Also sie hat überhaupt nicht an sich einen Fehler  
063 entdeckt, das war für sie gar nicht greifbar. Das was er am dringendsten  
064 gebraucht hätte, nämlich ihre Zuneigung und ihre Zeit, das konnte sie ihm einfach  
065 nicht geben. Zum Beispiel Thema Hausübungen, da hat sie immer gesagt, ja die  
066 Hausübungen, die macht er ja im Hort, das ist die Aufgabe des Hortes und der  
067 Hort ist schuld, dass dann die Hausaufgaben nicht gemacht werden. Also sie hat  
068 gar nicht gesehen, dass es nicht um die Hausübungen an sich geht, sondern,  
069 dass man einfach zum Beispiel mit dem Kind die Schultaschen packt und schaut  
070 ob wieder alles eingepackt ist, solche Sachen. Alle Schwierigkeiten, die  
071 aufgetreten sind, auf andere abgewälzt, nur bei ihr hat sie gar nichts entdeckt,  
072 dass da etwas von ihr ausgehen würde. Das war sehr, sehr anstrengend, das mit  
073 ihr herauszuarbeiten. Ich habe auch mit der Psychologin gesprochen, weil das  
074 Kind ist dann aufgrund mehrmaligem Nachwasserns von mir zu einer Psychologin  
075 gekommen und mit der Psychologin gemeinsam, zu dritt im Gespräch konnten wir  
076 ein bisschen in die Richtung arbeiten, dass sie auch eine Aufgabe hat, um dieses  
077 ganze Problem zu bewältigen, dass/ die Schulprobleme aufzuarbeiten, sie hat  
078 aber bis zum Schluss nicht wirklich verstanden, worum es geht. Das war die  
079 größte Herausforderung, sage ich jetzt einmal.

080  
081 I: Und wieso hättest du die Familie als Multiproblemfamilie eingestuft? Also gab  
082 es da irgendwelche Hintergründe, warum das so war?

083  
084 B: Begonnen hat es damit, dass er, also dass der Schüler einen älteren  
085 schizophrenen Bruder hat und dass von daher in der Familie Schwierigkeiten  
086 sind, dass es Probleme gibt, dann waren die Eltern getrennt, also der Vater hat  
087 nicht mehr in der Familie gelebt, der ist mehrmals zwischen Mutter und Vater hin  
088 und her geschoben worden. Die Mutter hatte sehr wenig Geld, musste immer bis  
089 19 Uhr arbeiten, also das Kind war immer bis zum Schluss im Hort, ist dann auch  
090 von der Nanny teilweise abgeholt worden und wo wir aufmerksam geworden sind  
091 auf das ganze Thema, war, als das Kind uns erzählt hat, dass er geschlagen wird  
092 mit dem Gürtel und dem Stock. Und so hat das Ganze dann schon begonnen in  
093 der ersten Klasse, in den ersten vier oder fünf Schulwochen, ist er über zehn Mal  
094 nicht abgeholt worden, die Mutter hat einfach auf ihn vergessen. Die ältere  
095 Schwester war damals auch schon bei uns in der Schule, die war schon im Hort,  
096 das heißt um die musste man sich nicht kümmern. Er hatte aber noch keinen  
097 Hortplatz und es war so, dass die Mutter regelmäßig einfach vergessen hat, dass  
098 sie ihn abholen muss, dass sie sich um ihn kümmern muss. Und dann hat er uns  
099 auch immer erzählt, er hat kein Geld für dieses, er hat kein Geld für jenes, immer  
100 wenn wir den Kindern erlaubt haben, Spielsachen mitzunehmen, hatte er keine

101 Spielsachen, die er mitnehmen konnte und so ist dann eines nach dem anderen  
102 immer schlimmer geworden, sage ich jetzt einmal. Für ihn. Für ihn war es einfach  
103 eine wahnsinnige emotionale Belastung, er ist dann zur Schulpsychologin  
104 gekommen und dort ist das dann auch aufgekommen, dass er zuhause  
105 geschlagen wird. Und dann haben wir das Jugendamt eingeschaltet und das  
106 Jugendamt hat sich dann zuhause die Familie angeschaut und da hat man das  
107 dann auch gesehen (unv.), also Scheidungskind, das schizophrene Kind, dass sie  
108 eigentlich gar nicht mehr nach Hause lassen darf, weil der regelmäßig nackt vor  
109 der Tür gestanden ist und hinein wollte und sie durfte nicht, das heißt, sie musste  
110 den eigenen Sohn verstoßen, wo sie genau gewusst hat der ist obdachlos  
111 draußen, was sie natürlich manchmal nicht geschafft hat, jetzt hat sie den älteren  
112 Sohn wieder in das Haus gelassen, der war aber sehr aggressiv, ist auf die  
113 Geschwister losgegangen und auf die Mutter. Dann hat man am nächsten Tag  
114 natürlich gemerkt, dass der Schüler komplett durch den Wind war, dann hat er  
115 erzählt, dass sein Bruder zuhause, der isst Schmutz, wo wir dann nach  
116 Nachfragen darauf gekommen sind, der dürfte aus dem Mistkübel gegessen  
117 haben, also er hat Sachen aus dem Mist genommen (unv.). Das war dann (lacht),  
118 da wussten wir auch nicht, wie tun wir weiter und er hat aber/ wollte dann auch in  
119 der Schule nichts mehr von zuhause erzählen. Erst mit der Schulpsychologin hat  
120 er sich dann ein bisschen geöffnet und auch in diesen Gesprächen konnte wir  
121 dann Schritt für Schritt herausfinden, was zuhause los ist.

122

123 I: Was ist mit ihm dann passiert?

124

125 B: Mit dem älteren Sohn?

126

127 I: Nein, mit dem Jungen, ist der in der Familie geblieben?

128

129 B: Ja, ja. Er ist in der Familie geblieben, das Jugendamt wurde eingeschaltet und  
130 hat sich darum gekümmert. Es gab dann mehrere Gespräche mit beiden  
131 Elternteilen, die Mutter hat das dann auch eingesehen und das hat mir dann  
132 gezeigt, dass sie einfach total überfordert ist. Sie hat insgesamt vier Kinder. Der  
133 älteste Sohn war der mit Schizophrenie, dann gab es einen zweiten Sohn, der war  
134 unter Führungszeichen normal, hat auch einen Schulabschluss gehabt, hat  
135 nicht zuhause gewohnt, hatte auch eine Freundin, da gab es keine  
136 Schwierigkeiten. Die ältere Schwester ist auch an unserer Schule gewesen, die ist  
137 später ins ZIS gekommen, das Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik, weil  
138 sie bis zur zweiten Klasse eigentlich nicht lesen konnte, da gab es ganz, ganz  
139 große Lernstörungen, -behinderungen, die sich nicht überwinden ließen,  
140 deswegen ist sie dann ins ZIS gekommen und er war der Jüngste. Bei ihm hat  
141 man auch gemerkt, dass er so bisschen, nicht wirklich der Nachzügler, aber  
142 bisschen zurückgelassen war. Weil sie hatte schon ein großes Problemkind, den  
143 ältesten und dann die ältere Schwester, auch noch ein Problemkind und für ihn  
144 war dann gar keine Zeit, weil er halt recht schlau war. Also in der ersten Klasse  
145 von der Lernauffassung war er irrsinnig gut, aber er hat halt sozial ganz große  
146 Defizite gehabt und damit konnte die Mutter nichts anfangen. Die Schwester kann  
147 nicht lesen, okay, versteht sie. Sie kann nicht lesen, sie ist schlecht in der Schule,  
148 da gibt es ein Problem. Er konnte aber lesen, deswegen gab es für sie kein  
149 Problem. Es war alles/ mit dem Jungen war alles normal, weil er kann ja lesen, er  
150 ist gut in der Schule, er kann rechnen, sie hat überhaupt nicht diese sozialen  
151 Schwierigkeiten, die er hatte, als Schwierigkeiten gesehen.

152

153 I: Du hast vorher gemeint, fallbezogen. Gab es andere Fälle auch noch? Kannst  
154 du die vielleicht noch kurz schildern, welche Herausforderungen es da gab?

155  
156 B: Also in meiner jetzigen Klasse, in einer ersten Klasse, auch eine  
157 Integrationsklasse, gibt es ein Mädchen, wo wir wissen, dass die Eltern im  
158 Drogensersatzprogramm sind und wir wissen auch von der Mutter, dass sie  
159 während der Schwangerschaft zumindest Alkohol konsumiert hat, wir vermuten,  
160 dass da natürlich auch noch etwas anderes dahinter war. Da sind auch die Eltern  
161 getrennt gewesen, dann wieder zusammen, jetzt wieder getrennt. Der leibliche  
162 Vater war dann lange Zeit im Krankenhaus, ich weiß bis jetzt nicht warum, aber er  
163 hatte ganz schwere Operationen. Es war auch eine sehr riskante Operation, wo er  
164 fast verstorben wäre. Das Mädchen hat alles mitbekommen, es hat ständige  
165 Angst irgendwie den Vater zu verlieren. Die Mutter hat keine Chance, dass sie  
166 sich um das Mädchen kümmert, weil sie selber (lacht) nicht einmal aus dem Bett  
167 gekommen ist in der Früh, natürlich mit Alkohol und Drogen, ganz, ganz viele  
168 Probleme mit sich selbst gehabt hat oder hat. Dann gab es noch die Oma von  
169 dem Mädchen, die dürfte aber ganz streng mit ihr umgegangen sein, weil vor der  
170 hat sie Angst, zur Oma mag sie gar nicht. Da ist auch schon in der Vorschulklasse  
171 das Jugendamt eingeschaltet worden, ich habe auch vor kurzem ein langes  
172 Gespräch gehabt mit dem Jugendamt, den Horterzieherinnen, der  
173 Integrationslehrerin und den Eltern und wir haben halt viel besprochen, wie wir  
174 umgehen können mit ihr, wie sie es schafft ihre Schullaufbahn meistern zu  
175 können. Das ist muss ich sagen, einer der schwierigsten Fälle, die ich jetzt auch  
176 im Bekanntenkreis bis jetzt gehört habe. Es ist zu den Eltern kaum ein  
177 Durchdringen, sie wollen natürlich, sie sind bemüht, aber keine Chance, die  
178 Mutter schafft es in der Früh nicht aufzustehen. Wir wissen genau, wenn sie bei  
179 der Mutter schläft, bleibt sie zuhause, weil die Mutter kommt nicht aus dem Bett  
180 und dann bleibt sie gleich zuhause mit dem Mädchen. Beim Vater geht es  
181 halbwegs, da kommt sie zwar auch zu spät, aber sie kommt immer in die Schule,  
182 also der Papa bringt sie dann später in die Schule und lässt sie nicht gleich den  
183 ganzen Tag zuhause. Das Kind wird oft nicht gewaschen, hat ganz fettige Haare,  
184 sie riecht auch sehr streng. Dann kamen Aussagen vom Vater, dass sie (...)   
185 Ausdünstungen hat und der Vater hat dann auch ganz oft (...) in einer Art und  
186 Weise gesprochen, wo sich bei mir einfach Vermutungen aufgedrängt haben, wir  
187 können aber nichts beweisen, wir wissen nichts Näheres, wir haben versucht jetzt  
188 da nachzugehen, wir können nichts beweisen, sage ich jetzt einmal, aber meine  
189 Vermutung ist, dass (...) es zuhause auch ganz, ganz schwierig ist, dass sie  
190 zuhause sehr unter Druck gesetzt wird, vom Vater eventuell angegriffen wird,  
191 weiß ich nicht, kann ich nur vermuten. Man merkt natürlich in der Schule, sie ist  
192 sehr unsicher, hat kein Selbstwertgefühl, man merkt es auch an der Figur, sie ist  
193 ein bisschen dicker, weil sie nur ungesunde Jause mit hat, also sie hat noch nie  
194 ein Schwarzbrot mit gehabt, nur Kuchenstücke oder Semmel, wobei Semmel ist  
195 schon gut, wenn sie das geschafft hat. Sie hat noch nie ein Stück Gemüse mit  
196 gehabt oder Obst, da wird einfach zuhause überhaupt nicht darauf geschaut.

197  
198 I: Gespräche mit diesen Eltern, von diesen beiden Fällen, die du jetzt geschildert  
199 hast, verlaufen wie?

200  
201 B: Die laufen an und für sich positiv, also ich habe noch nie mit einem Elternteil zu  
202 streiten begonnen oder hatte wirklich solche Probleme, dass die Eltern gesagt  
203 hätten, sie wollen das Kind aus der Schule nehmen oder wollen mit mir nicht mehr  
204 zusammenarbeiten, das zum Glück nicht. Also es wurde immer/ Die Gespräche  
205 wurden immer positiv aufgefasst und die Eltern haben sich bemüht, das  
206 umzusetzen, was wir ihnen vorgeschlagen haben. Im ersten Fall bei dem  
207 Burschen, war die Mutter gegen Ende viel, viel bereiter zu Gesprächen, das hat  
208 sich dann aber auch ergeben, in der dritten Klasse hat die nochmal geheiratet und

209 der Ehemann ist dann zu ihnen gezogen und daran hat man gemerkt, dass sie  
210 auch ein bisschen mehr Freiheit noch hat und konnte sich ein bisschen mehr um  
211 ihn kümmern. Und beim jetzigen Fall ist es auch so, dass die Eltern (...)/ man  
212 merkt, dass sie sich bemühen, sie kommen zu den Gesprächen, sie sind auch  
213 sehr dankbar, wenn wir Lösungsvorschläge haben, wenn wir z.B. sagen, weil sie  
214 nicht gern turnt oder nicht gerne eislaufen geht, dass sie dann in dieser Zeit, die  
215 Sachen nachholt, die sie verpasst hat, wo sie nicht in der Schule war. Das ist z.B.  
216 ein Kompromiss, den die Eltern als irrsinnig positiv aufgenommen haben und  
217 auch irrsinnig dankbar waren. Oder auch dass wir die Schulpsychologin vermittelt  
218 haben, haben sie auch ganz positiv aufgenommen, dass wir einen Antrag auf  
219 sonderpädagogischen Förderbedarf stellen, haben sie auch sehr positiv  
220 aufgenommen, also sie sind wirklich dankbar, dass sie hier (unv.) Unterstützung  
221 bekommen.

222

223 I: Was würdest du dann sagen, was wirklich herausfordernd ist bei diesen  
224 Zusammenarbeiten? Also was für dich einfach auch schwierig ist?

225

226 B: Es ist einerseits eine irrsinnig emotionale Belastung, weil man/ als Lehrerin  
227 schaltet man sowieso nie ab, nie ganz ab. Und gerade bei solchen Familien, das  
228 nimmt man mit nach Hause. Da denkt man auch zuhause darüber nach. Man  
229 überlegt sich, was könnte ich morgen machen? Wie könnte ich das Kind noch  
230 unterstützen? Was fallen mir noch für Ideen ein? Wen könnte ich noch  
231 kontaktieren? Wie könnte ich mich noch besser einbringen, um der Familie eine  
232 Unterstützung zu sein? Also es ist eine irrsinnige emotionale Belastung. Und da  
233 ist man noch ein bisschen verloren als Lehrerin, weil mit wem sollst du darüber  
234 reden? Mit Kolleginnen, die können dir vielleicht einen Ratschlag geben, aber du  
235 hast ja nicht wirklich eine Anlaufstelle, wo du sagst, mir geht es nicht gut mit der  
236 ganze Sache. Vor allem im ersten Fall, bei dem Buben, wo das meine erste  
237 Klasse war, das war ganz, ganz schwierig, also dann gab es Nächte, wo ich halt  
238 nur mehr geweint habe, weil ich nicht mehr gewusst habe, was soll ich tun? Er  
239 war irrsinnig lieb, ich mochte das Kind total gerne, er ist total sensibel, das hat  
240 man gemerkt, eine interessante Persönlichkeit und du hast keine Chance zu  
241 diesem Kind durchzudringen. Das war emotional ganz, ganz schwierig. Und vom  
242 Zeitaufwand ist es natürlich auch enorm. Also bei dem ersten Fall hatte ich am  
243 Anfang glaube ich wöchentlich Gespräche, dann war es zumindest einmal im  
244 Monat, dass ich irgendwie Kontakt mit der Mutter habe. Auch mit der privaten  
245 Telefonnummer, ich habe der Mutter angeboten, wenn etwas ist, sie soll mich  
246 anrufen auf dem Privathandy, bevor sie verzweifelt. Das hat sie nicht oft genutzt,  
247 aber hin und wieder hat sie dann angerufen, wenn sie etwas gebraucht hat, bei  
248 der Hausübung z.B., wenn sie gar nicht mehr weiter wusste, hat sie mich  
249 angerufen. Und ich war froh, wenn sie das gemacht hat, weil so habe ich  
250 gewusst, sie kümmert sich darum oder sie ist dahinter, aber natürlich ist es  
251 freizeitberaubend, wenn man auch irgendwie da sein muss. Und im jetzigen Fall  
252 ist es auch so, dass ich bereits dreimal ein Elterngespräch hatte, in dreizehn  
253 Schulwochen, das ist halt auch ein sehr erhöhter Schnitt, sage ich jetzt einmal,  
254 zusätzlich zum Elternsprechtag.

255

256 I: Und so für den Unterricht herausfordernd?

257

258 B: Im Unterricht war/ Beim ersten Fall war es so, dass er am Anfang des  
259 Schuljahres ein sehr aggressives Verhalten gezeigt hat, was bis zum  
260 Sesselwerfen gegangen ist, da ist dann die Herausforderung als Lehrerin vom  
261 Rechtlichen her. Ich darf ja offiziell ein Kind gar nicht anfassen, wie soll ich ein  
262 Kind aber davon stoppen, ein anderes Kind zu verletzen? Das heißt, ich bewege

263 mich ständig in einer rechtliche Grauzone. Darf ich das Kind nehmen oder nicht,  
264 wenn er sich weigert oder sich auf den Boden wirft? Darf ich ihn aus der Klasse  
265 nehmen oder nicht? Also hier ist man rechtlich total verlassen, weil man  
266 überhaupt nicht weiß, wie kann ich da jetzt. Und auch von den Unterstützungen  
267 her, die man hat, ich habe damals das mobile Mosaikteam angefordert und es hat  
268 sicher ein halbes bis dreiviertel Jahr gedauert, bis wir da die Unterstützung in der  
269 Klasse hatten. Am Anfang war das nur telefonisch, dann kam jemand hospitieren,  
270 bis ich diese Betreuung einmal die Woche für vier Stunden hatte, hat das sehr,  
271 sehr lange gedauert.

272

273 I: Was ist das mobile Mosaikteam?

274

275 B: Das mobile Mosaikteam ist eine (...)/ Also es gibt Mosaikklassen, das sind  
276 Kleinklassen für schwer erziehbare Kinder, das geht aus vom Rudolf-Eckstein-  
277 Zentrum im 20. Bezirk. Mittlerweile heißen sie, glaube ich (...) hat es einen  
278 anderen Namen „Unterstützung für den Schulstart“ oder so etwas in der Richtung,  
279 ich habe es noch unter mobiles Mosaikteam kennen gelernt, es gibt aber auch  
280 Mosaikklassen, also wo Kinder wirklich in kleine Klassen kommen. Dort sind dann  
281 bis zu acht Kindern mit zwei Lehrerinnen, wo wirklich ganz schwere  
282 verhaltensauffällige Kinder in Klassen kommen. Die machen das aber auch so,  
283 dass sie Lehrerinnen in die Schulen schicken, die in einzelnen Klassen einzelne  
284 Schülerinnen betreuen. (...) Und erst wie das Mosaikteam dann in der Klasse war,  
285 habe ich das Gefühl gehabt, okay, jetzt hilft dann mal jemand. Dass es im zweiten  
286 Jahr fortgesetzt wurde, war wieder ein enormer Kampf, wieder etliche Protokolle  
287 und Beobachtungsbögen zu dem Kind, also wieder zusätzlicher Aufwand für  
288 mich, damit ich das Mosaikteam wieder bekomme, dann leider auch eine andere  
289 Betreuung als in der ersten Klasse. In der ersten Klasse war es ein Mann, der  
290 auch sehr kreativ war, der hat irrsinnig gut mit dem Schüler arbeiten können, in  
291 der zweiten Klasse kam dann eine andere Frau, mit der konnte er/ Mit der ist er  
292 nicht warm geworden, das heißt, da hat er auch diese Betreuung abgelehnt und  
293 ich habe das auch nicht als eine Unterstützung empfunden. Es war einfach eine  
294 Erleichterung, dass jemand da ist, der sich jetzt um ihn kümmert und ich kann  
295 mich wieder ein bisschen mehr um die anderen Kinder kümmern. Aber eine  
296 Unterstützung für ihn, war es nicht. Und derzeit ist es so, ich habe die  
297 Integrationslehrerin in der Klasse, allerdings nur elf Stunden, nicht 22 Stunden,  
298 weil sie eine Vertretungslehrerin ist (...) (lacht) und da ist es schon so, wenn sie  
299 da ist, dann nimmt sie das Mädchen mit in die Kleingruppe, weil sie da besser  
300 arbeiten kann, als wenn sie jetzt in einer großen Klasse ist, tut sie sich natürlich  
301 schwerer. Aber die ist zumindest nicht aggressiv oder gemein zu anderen  
302 Kindern. Im ersten Fall war es wirklich so, dass der dann auf die anderen Kinder  
303 losgegangen ist, er hat sie zwar nicht geschlagen, aber sie berührt oder ihnen  
304 Sachen weggenommen, einfach sekkant gewesen und im Turnsaal ist immer  
305 wieder ein Unfall passiert, weil er die anderen Kinder nicht wahrgenommen hat.  
306 Ist gegen die Kinder gelaufen oder hat sich auf den Boden geschmissen, die  
307 Kinder sind dann über ihn darüber gefallen, also lauter Sachen, da waren einfach  
308 Gefahren (unv.). Wir haben dann auch versucht ihn / also eventuell mit ihm in der  
309 Garderobe z.B. Ball zu spielen, nicht im großen Turnsaal oder manchmal haben  
310 wir ihn auch nicht in den Turnsaal mitgenommen, damit die Kinder hin und wieder  
311 eine Turnstunde haben, wo sie sich nicht fürchten müssen, dass eben der auf  
312 einmal auf dem Boden liegt, gegen sie läuft oder über sie darüber springt. Das  
313 war so ein/ echt sehr anstrengend (lacht).

314

315 I: Du hast vorher gesagt, dass es emotional eine Belastung war, das wäre  
316 nämlich meine nächste Frage gewesen. Inwiefern? Du hast erzählt, dass du das

317 immer mit nach Hause genommen hast und dass du dann teilweise in der Nacht  
318 sogar geweint hast. Inwiefern hat es dich eingeschränkt beim Arbeiten?

319

320 B: (...) Ich habe versucht, es nicht zu einer Einschränkung werden zu lassen. Es  
321 ist mir größtenteils auch gelungen, also ich habe es zumindest (unv.) ein bisschen  
322 geschafft, dass ich es abschiebe von mir und habe versucht das bis zum  
323 Schulschluss hinauszuzögern, also erst wenn die Kinder weg waren, habe ich  
324 quasi zugelassen, dass ich, weiß ich nicht (lacht) geweint habe oder dass ich  
325 geschrien habe (lacht) manchmal oder mich mit der Integrationslehrerin  
326 ausgetauscht habe. Während des Unterrichtes habe ich natürlich versucht das  
327 komplett abzublocken und es ist mir auch meistens gelungen, muss ich sagen. Da  
328 habe ich mich soweit unter Kontrolle gehabt, dass ich sage, während des  
329 Unterrichtes mache ich das gar nicht. Aber man hat schon gemerkt, dass mir die  
330 Nerven leichter gerissen sind. Also das ist, war schon/ dauert natürlich manchmal  
331 in der Klasse, weil ich schon manchmal mit ihm geschrien habe. Ich habe schon  
332 gemerkt dass er mich da, dass ich mich von ihm provoziert fühle, also dass er  
333 mich in eine Ecke drängt, wo ich nur mehr mit Schreien darauf reagieren kann.  
334 Also wo ich selber dann schon so wütend geworden bin, weil er hat  
335 weitergemacht und weitergemacht und in einer Art provoziert, das war schon sehr  
336 anstrengend. Das ist erst besser geworden in der zweiten Klasse, wo auch ein  
337 bisschen mehr Ruhe schon in der Klasse war. Und in der ersten Klasse war es  
338 schon sehr anstrengend, weil die Kinder sich alle erst an die Schule gewöhnen  
339 müssen, die Regeln erst kennenlernen müssen und wenn man dann ein Kind hat,  
340 dass sich mitten in der Stunde einfach auf den Boden schmeißt und unter allen  
341 Sitzbänken durchkrabbelt und aufsteht und herumschreit, dann ist das natürlich  
342 (lacht) eine Zusatzbelastung. Also da ist es mir dann schon passiert, dass ich  
343 lauter geworden bin und mir in dem Moment aber natürlich gedacht habe, sei  
344 nicht so blöd, lass dich da nicht so in die Ecke drängen. Deswegen war ich  
345 meistens sehr froh, als die Integrationslehrerin in der zweiten Klasse, die war da  
346 sehr feinfühlig, darauf reagiert hat, die hat ganz genau gewusst, wann es bei mir  
347 reicht und hat ihn dann schnell zu sich geholt und das war eine gute  
348 Unterstützung. In der ersten Klasse, die Integrationslehrerin war selber (...) ich  
349 versuche das positiv zu formulieren, war weniger Unterstützung (lacht).

350

351 I: Das heißt deine Integrationslehrerin hat dich sehr unterstützt, andere  
352 Kolleginnen oder Direktorin oder Direktor? Ich weiß ich nicht, wie es bei euch ist.

353

354 B: Ja, es gab in der ersten Klasse eine Sprachförderlehrerin, die war auch elf  
355 Stunden bei mir in der Klasse. Die hat mir ganz viel geholfen. Die hat mich  
356 generell vom Schulstart angefangen eben bei diesem Fall ganz, ganz viel  
357 unterstützt. Das war auch meine emotionale Stütze in der ersten. Also ohne der  
358 hätte ich, weiß ich nicht, wahrscheinlich den Beruf gewechselt (lacht) schon  
359 damals in der ersten Klasse.

360

361 I: Direktor, Direktorin? Ich weiß nicht was ihr/

362

363 B: Die Direktorin hat natürlich versucht zu unterstützen und hat mich auch immer  
364 wieder bei Protokollen und Beobachtungsbögen, bei der Formulierung so  
365 nachgeholfen, dass sie noch dringlicher wird, also noch eindringender und hat  
366 natürlich versucht, hier zu unterstützen, aber im Unterricht selber war das keine  
367 Möglichkeit.

368

369 I: Mit dem Jugendamt hattest du auch schon zu tun. Wie war die Zusammenarbeit  
370 mit dem Jugendamt?

371  
372 B: Die habe ich als sehr positiv auch erlebt. Vor allem beim ersten Fall, da habe  
373 ich eigentlich auch nur telefonischen Kontakt gehabt, aber da war es so, dass das  
374 Jugendamt sehr gut in der Familie mitgearbeitet hat. Also das wurde auch damals  
375 von der Familie sehr gut aufgenommen. Beim jetzigen Fall ist es so, dass ich  
376 mich manchmal frage, was genau machen sie in der Familie? Es ist vom Hort und  
377 von mir schon mehrmals die Anfrage bezüglich der Hygiene des Mädchens  
378 gekommen und das Jugendamt ist einmal in der Woche bei der Familie und  
379 trotzdem ist am nächsten Tag das Kind nicht geduscht, wo ich mich frage, es ist  
380 schon Thema, wir haben das dem Jugendamt schon gesagt, warum wird da  
381 nichts gemacht? Also da bin ich schon der Meinung, dass hier noch intensivere  
382 Arbeit passieren sollte. Ich kann das nicht ganz nachvollziehen, warum das nicht  
383 gemacht wird, aber ich kann jetzt nichts Negatives sagen. Also die Betreuerinnen  
384 vom Jugendamt sind beide zum Gespräch gekommen, haben beide auch  
385 vermittelt, haben das alles auch sehr, also aufgenommen, was in der Familie  
386 schon passiert ist und was wir in der Schule jetzt schon gemacht haben, also wir  
387 haben schon versucht hier eine Brücke zu schlagen und wirklich auch ein  
388 bisschen so als Mediatoren zu fungieren so zwischen Jugendamt und den Eltern,  
389 weil natürlich für die Eltern ist es immer unangenehm, wenn die Lehrerin sagt, da  
390 passt was nicht, das ist für die Eltern, habe ich das Gefühl, immer beängstigend,  
391 da waren sie schon eine sehr gute Unterstützung für die Eltern.  
392  
393 I: Hast du alternative Beratungsangebote genutzt? Weil es für dich ja eben auch  
394 belastend war, hast du irgendetwas in Anspruch genommen? Supervision oder so  
395 etwas?  
396  
397 B: Ich war in der ersten Klasse in einer professionellen (unv.) Leitung für  
398 Berufseinsteiger, das wurde uns nahe gelegt von der Inspektorin, dass wir da ein  
399 Seminar besuchen und in der zweiten Klasse war ich in einer  
400 Supervisionsgruppe.  
401  
402 I: Hattet ihr an der Schule Supervision? Oder hast du das privat gemacht?  
403  
404 B: Das war von der Inspektorin aus. Also unsere Inspektorin, die hat ein Projekt  
405 und da konnten wir uns melden, im ersten Jahr war es eine Einzelstunde mit einer  
406 Coachingberaterin, in der zweiten Klasse war es dann eine Supervisionsgruppe.  
407  
408 I: Machst du das noch immer?  
409  
410 B: Nein.  
411  
412 I: Hat es dir etwas gebracht?  
413  
414 B: (...) Ja. Am Anfang war ich sehr skeptisch, aber wir haben dann natürlich auch  
415 oft über diesen Fall gesprochen und sie hat mir dann schon einfach bisschen Mut  
416 zugesprochen. Das hat damals schon geholfen, weil man hat dann als Lehrerin in  
417 solch einer Situation einfach das Gefühl, man versagt als Lehrerin, ja. Man hat  
418 keine Chance irgendwie etwas zu machen. Da war sie schon eine Unterstützung,  
419 weil sie hat gesagt, nein, das machst du schon ganz richtig, vor allem sie hat  
420 dann ein paar Vergleiche, wo sie gesagt hat, schau die machen das so und so  
421 und da bin ich schon auf dem richtigen Weg. Also einfach dieses/ diese positive  
422 Unterstützung, das war schon gut.  
423  
424 I: Habt ihr an der Schule Beratungslehrer, Psychagogen?

425  
426 B: Eine Psychagogin.  
427  
428 I: Hast du die manchmal hinzugeholt?  
429  
430 B: Ja, aber weniger für mich, sondern für das Kind.  
431  
432 I: Hast du das Gefühl, dass du in deiner Grundausbildung auf solche Fälle  
433 vorbereitet worden bist?  
434  
435 B: Nein, habe ich nicht, überhaupt nicht.  
436  
437 I: Elternarbeit?  
438  
439 B: Es gab glaube ich eine Vorlesung, ein Seminar Elternarbeit, da konnte man  
440 sich eintragen. Aber es gab auch viele andere Sachen und entweder bist du gar  
441 nicht hineingekommen in diese Gruppe oder es hat dich dann etwas anderes  
442 interessiert und dann hat man dieses Thema gar nicht gestrifen.  
443  
444 I: Also es war ein Wahlfach?  
445  
446 B: Ja. Und was mir einfach geholfen hat, das ist aber persönliches Engagement,  
447 ich war ein Monat, noch während der Studienzeit in einer Volksschule und da hat  
448 uns die Lehrerin aus der Volksschule Tipps gegeben und da habe eigentlich in  
449 Bezug auf Elternarbeit das meiste gelernt, privat angeeignet und auch im privaten  
450 Freundeskreis und Bekanntenkreis ausgetauscht, das war das, was mir geholfen  
451 hat. Im Studium gar nichts in diese Richtung leider (lacht).  
452  
453 I: Was bräuchte es deiner Meinung nach im Studium damit man da besser  
454 vorbereitet wird?  
455  
456 B: Ich finde schon, dass man entweder bereits unterrichtende Lehrerinnen  
457 einladen könnte, die sich dann auch mit den Studierenden austauschen und  
458 einfach Rollenspiele klingt jetzt ein bisschen banal, aber einfach  
459 Fallbesprechungen, wie würde es dir ergehen? Wie würdet ihr damit umgehen?  
460 Und dass man sich einfach mal Gedanken darüber macht, was könnte mir denn  
461 alles passieren, weil ich glaube, wenn man noch studiert, ist das Schlimmste, was  
462 man sich vorstellt, dass man dann fünf Kinder hat, die ein Nicht genügend haben.  
463 Man ist komplett auf die Leistung fokussiert und man merkt einfach gar nicht/  
464 Während der Studienzeit in der Praxis ist man so damit beschäftigt, wie mache  
465 ich das richtig, wie halte ich mich an den Plan, dass man gar nicht merkt, was  
466 passiert alles noch rundum in der Klasse, wie kommt es überhaupt dazu, dass die  
467 Kinder so sind, wie sie sind. Da hast du im Studium noch keinen Gedanken daran  
468 verschwendet und dann stehst du aber in deiner eigenen Klasse und wirst auch  
469 überladen mit solchen Situationen. Das ist schon eine ziemliche Umstellung. Also  
470 ich würde auch viel mehr Praxis empfehlen in der Studienzeit (lacht).  
471  
472 I: Hast du eine Fortbildungsveranstaltung mal besucht? Also als du schon  
473 unterrichtet hast, vielleicht zu dem Thema?  
474  
475 B: Ja. Ja, ich habe/ Ein anderer Fall noch, das war ein autistisches Kind, der war  
476 aber im Vergleich zu den anderen harmlos (lacht), da habe ich eine Autismus-  
477 Schulung gemacht und dann habe ich auch eine Veranstaltung für  
478 verhaltensauffällige Kinder besucht und dann habe ich auch recht viel in Richtung

479 dramatisches Spiel in der Schule, wie kann man irgendwie mit Theaterpädagogik  
480 in diese Richtung ein bisschen etwas erarbeiten und aus dem Kind etwas  
481 herausholen, was es vielleicht nicht sagen möchte.

482

483 I: Warum waren die/ Also hast du die als Unterstützung empfunden?

484

485 B: Ich habe mir das herausgenommen, wo sie mich unterstützen könnten.

486

487 I: Was war das z.B.?

488

489 B: Ganz einfache Sachen. Dass man z.B./ ein konkretes Beispiel vielleicht, da hat  
490 der Bub gesagt, dass er die Hausübung nicht machen konnte, weil ein Monster  
491 hat ihn daran gehindert. Und dann war das irgendwie so, okay, was soll ich jetzt  
492 anfangen mit dieser Aussage, dann war eine Möglichkeit damit umzugehen, ich  
493 lasse das Kind jetzt dieses Monster zeichnen. Und der konnte mir wirklich sofort  
494 konkret aufzeichnen, wie dieses Monster aussieht und dann haben wir quasi  
495 dieses Monster aufgestellt und immer wenn die Hausübung gefehlt hat, war das  
496 Monster schuld und nicht das Kind. Damit habe ich dem Kind dann den Druck  
497 genommen, dass er unbedingt die Hausübung bringen MUSS, weil das Monster  
498 war schuld. Somit hat nicht er die Strafe bekommen, sondern das Monster. Das  
499 war eine Sache, die mir total gut gefallen hat und die hat auch bei ihm funktioniert.

500

501 I: Okay. (...) Ich bin eigentlich schon bei meiner letzten Frage, hast du noch  
502 irgendetwas das du noch gerne anmerken möchtest oder dir wünschen würdest  
503 für die Schule in Bezug auf dieses Thema?

504

505 B: Wie gesagt, ich würde mir mehr Praxis wünschen für die Studierenden, schon  
506 die Möglichkeit hineinzuschnuppern und (...) ich finde bei den Praxisschulen, die  
507 man als Studierende besucht, werden immer so ein bisschen die Vorzeigeschulen  
508 hergezeigt (unv.). Ich würde auch die Brennpunktschulen tatsächlich als  
509 Praxisschulen nehmen, es ist nun mal so, dass man schwierige Kinder hat in der  
510 Klasse, dass man sie da darauf vorbereiten sollte und dass man da nicht die  
511 Hände vor die Augen halten sollte. Also nicht immer dieses wie kann man ideal  
512 lernen, sondern wie kann man Kinder überhaupt dazu bringen, dass sie lernen  
513 wollen, weil so viel zuhause passiert, dass gar kein Platz ist zum Lernen, das  
514 würde ich mir schon stark wünschen. Und wie gesagt, der Austausch zwischen  
515 den Studierenden und schon unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern und ja/  
516 (lacht).

517

518 I: Dankeschön (lacht).