DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lehrersein im System Schule. Eine Fallstudie über das Zusammenwirken von System und Umwelt.

Verfasserin

Claudia Brenner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Kurzfassung

Ziel der Diplomarbeit ist es, herauszufinden, inwieweit das System Schule und ihre Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss nimmt. Und inwiefern dies Einfluss auf seine/ihre Berufsauffassung hat. Die Schule als System wird mittels systemtheoretischer Betrachtungsweise in ihren Subsystemen analysiert, damit der/die LehrerIn als Umwelt des Systems Schule in seinem/ihren Anschluss oder Irritationen an diese, betrachtet werden kann. Es werden daher auch die Operationsweisen, die im jeweiligen Subsystem systemtheoretische Anwendung bekommen, differenziert. Außerdem wird der/die Lehrer als psychisches System in der Schule näher bestimmt. Die Arbeit ist als Fallstudie angelegt. Es wurden Interviews mit LehrerInnen durchgeführt und Jahresberichte der Schule herangezogen. Die Auswertung erfolgte mittels der Inhaltsanalyse.

Abstract

Aim of this paper is to come to know about how the system „school“ and its self-definition affects the teacher in his professional activity and how far it takes action in his/her professional perception. School as a System is analyzed in its subsystems by systems theoretical perspective therewith the teacher can be looked ata s environment oft he system „school“ in his connection or irritation to it.Therefore the methods, that are applied in the respective subsystems, are sophisticated. Furthermore the teacher is closer defined as psychical system in school. This paper is arranged as case study. There were interviews with teachers performed and annual book of the school consulted. The evaluation took place by use of the content analysis.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG……..……6

HERMENEUTISCHER TEIL……..……..8

1. Systemtheorie ……8

1.1. Soziale Systeme……8

1.2. Systemtheoretische Aspekte……..9

1.2.1. Soziale Systeme - Umwelt - Grenzen……...……...9

1.2.2. Operationsweise von sozialen Systemen……...11

1.2.3. Soziale Systeme - Strukturen……12

1.2.4. Stabilität /Veränderung im System……..……..13

1.3. Selbstbeschreibung/Selbstbeobachtung/Systemgedächtnis……13

1.4. Soziale Systeme - Unterteilung……16

1.4.1. Interaktionssysteme……....16

1.4.2. Organisation……...17

1.4.3. Interaktionssystem - Organisationssystem……..……...19

2. Schule als soziales System……...……21

2.1. Schule als Organisation……22

2.1.1. Schule als Bürokratie/Schule als Lernorganisation…….……...22

2.1.2. Organisationssystem der Schule……..……...24

2.1.3. Interaktionssysteme der Schule……..……26

2.1.4. Organisationssystem - Interaktionssystem……...……...26

2.1.5. Schule als pädagogische Organisation……...……28

2.2. Funktion von Schule……..…288

2.3. Schule und ihre Umwelt……...31

3. Psychische Systeme……...……..33

3.1. Das Verhältnis von sozialen und psychischen Systemen……33

3.2. Der Lehrberuf……..35

3.2.1. Professionalität……...….36

3.2.2. Anforderungen und Erwartungen an LehrerInnen……..……37

3.2.3. Arbeitsbedingungen für LehrerInnen…….....37
3.3. Der Lehrer als psychisches System im System Schule……38

4. Zusammenfassung……..……42

EMPIRISCHER TEIL……...46

5. Forschungsfrage……..46

6. Forschungsdesign……...…….…….……...47

7. Qualitative Forschung……..…….…….……48
7.1. Fallstudie…….……49
7.2. Erhebungsmethode…….…….…….....49
7.3. Auswertungsmethode…….…….……49
7.3.1. Analyse der Jahresberichte durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse……..50
7.3.1.1. Analyseeinheit……...50
7.3.1.2. Beispiel der Jahresbericht-Analyse……...50
7.3.2. Analyse der Interviews durch die strukturierte Inhaltsanalyse……...52
7.3.2.1. Analyseeinheit……...52
7.3.2.2. Kategorienerstellung der Interviews…….53

8. Schulporträt……..……..……..……...59

9. Ergebnisdarstellung…….……...……....60
9.1. Die Schule Als Einheit……..…….……..60
9.2. Die Schule in ihrer Differenz……..…….....61
9.2.1. Die Schule in Differenz zu ihrer Vergangenheit……61
9.2.2. Die Schule in Differenz zu ihren Teilsystemen…….64
9.3. Kategorie A: Irritationen durch die Organisation……...……..…...68
9.4. Kategorie B: Lösungen der Lehrer im Anschluss an Irritationen der Organisation……73
9.5. Kategorie C: Irritationen durch die Interaktionssysteme……...……..74
9.6. Kategorie D: Lösungen im Anschluss an Irritationen der Interaktionssysteme……..76
9.7. Kategorie E: Irritationen durch die Lehrer…….…….....77

9.8. Kategorie F: Akzeptanz des Leitbilds…….…….80
9.9. Kategorie G: Berufliche Tätigkeiten der Lehrer……..……....80
9.9.1. Kategorie H: Anschlussfähigkeit der LehrerInnen an ihre Berufstätigkeit……81
9.9.2. Kategorie I: Berufsauffassung der LehrerInnen…….82

10. Reflexion der Ergebnisse……..…….84

11. Fazit……..86

Literaturverzeichnis……..…...…….……..…....93

ANHANG…….99

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1) Funktionssystem der Erziehung…….31

EINLEITUNG

Diese Arbeit umfasst das Thema Schule als soziales System und den systemtheoretischen Ansatz, dass der Lehrer/die Lehrerin in der Umwelt des Systems Schule verankert ist. Die Theorie Luhmanns ist der Grundlagentext für diese Arbeit.

Der Bestimmung der Schule kommt in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, die geprägt ist durch Implementierung von Steuerungsmechanismen, verstärktes Interesse zu. Brühlmann und Gather (2012) führen aus, dass Steuerungsversuche in Schulen in den letzten zehn Jahren zu neuen Spannungsfeldern geführt haben (vgl. Brühlmann/Gather 2012, 5). Auch Dumay (2012) zeigt die Bedeutung auf, die Schulorganisationsformen und Arbeitskulturen von Schule neu zu erfassen. Dies sieht er insbesondere, da eine zentrale Hypothese besteht, dass „die von den meisten Bildungssystemen vorgeschriebenen neuen Formen der Zusammenarbeit und der gemeinsamen Rechenschaftslegung innerhalb der Schulteams neue Spannungen und Machtverhältnisse auslösen (…)“ (Dumay 2012, 16). Ebenso sieht sich die Schulorganisation Veränderungen gegenüber gestellt, dies geschieht im Blickwinkel der Autonomisierung und Selbstständigkeit von Schulen (vgl. Tacke 2004, 19). Das Zusammenwirken von Schule und den in ihr arbeitenden LehrerInnen ist daher ein Thema, das für die Erziehungswissenschaften von Bedeutung ist.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit folgenden zusammengehörigen Forschungsfragen: Inwieweit nehmen das System Schule und seine Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss? Und inwiefern hat dies Einfluss auf seine/ihre Berufsauffassung?

Aufgrund dieser Forschungsfragen werden zuerst systemtheoretische Erkenntnisse aus der Literatur erarbeitet und in einem zweiten Schritt auf die Schule übertragen. Soziale Systeme als Organisation und Interaktion werden in einem weiteren Schritt beschrieben, um ihre Bedeutung für die Schule zu bestimmen. Hierbei erscheint es aber auch wichtig, die Funktion der Schule und ihrer Umwelt zu erfassen. Anschließend wird der Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer Rolle als Mitglied und als Umwelt der Schule beschrieben. Der Lehrberuf, Erwartungen und Anforderungen an den Lehrer/die Lehrerin werden ebenso ausgearbeitet.

Der Methodenzugang beschränkt sich im theoretischen Teil auf die Hermeneutik. Durch diese sollen Gegenstände oder Phänomene durch die Erfassung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen (Kontext) verständlich werden (vgl. Wulf 1983, 27).

Im empirischen Teil sollen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durch Anwendung des Kategoriensystems sowohl die Jahresberichte als auch die Interviews einer Schule analysiert werden. Die qualitativ-empirischen Interviews wurden mittels eines leitfadengestützten Interviews durchgeführt.

HERMENEUTISCHER TEIL

1. Systemtheorie

Es gibt keine in sich abgeschlossene Systemtheorie, sondern es gibt eine Vielfalt systemtheoretischer Ansätze (vgl. Mikula 2002, 107). Diese Arbeit beschäftigt sich vorwiegend mit der Systemtheorie nach Luhmann, welche dem Anspruch folgt, alle gesellschaftlichen Teilbereiche erklärbar zu machen. Insofern bezieht sie sich auch auf die Erziehungswissenschaft. Die Systemtheorie ist eine soziologische Theorie mit eigener Lexik und Semantik. Sie grenzt sich selbst von der Philosophie ab und versteht sich als Reflexionstheorie (vgl. Scheef 2009, 74f).

Systemtheoretische Aspekte, so führt Mikula aus, spielen „bei zahlreichen pädagogischen Prozessen bis hin zur Theoriebildung eine wesentliche Rolle“ (Mikula 2002, 35). Denn es zeigt sich, dass die Erziehungswissenschaft von der Systemtheorie gar nicht so weit entfernt ist und diese sich gegenseitig bereichern können (vgl. Mikula 2002, 37). Vielmehr kann die Systemtheorie helfen, „(…) die Komplexität erziehungswissenschaftlicher Wirklichkeit zu erfassen, ohne den damit oft befürchteten Bezug zur Realität zu verlieren“ (Saldern 1991, 15). Überall dort, wo eine eindimensionale Betrachtungsweise nicht ausreichend ist, hilft die systemische Betrachtungsweise (vgl. Mikula 2002, 77).

1.1. Soziale Systeme

> *„(…) Organisationen haben keinen Körper, aber sie haben einen Text“*
>
> (Luhmann 2000, 422).

Soziale Systeme entstehen, „wenn Handlungen mehrerer Personen sinnhaft aufeinander bezogen werden und dadurch in ihrem Zusammenhang abgrenzbar sind von einer nicht dazu gehörigen Umwelt“ (Luhmann 1975, 9). In diesem Sinne ist für Luhmann jeder soziale Kontakt ein System (Ebd. 1984, 33). Er unterscheidet unter dem Oberbegriff „soziale Systeme“ zwischen Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften (vgl. ebd. 1987, 16). Menschen fallen in die Umwelt von sozialen Systemen und werden als psychische Systeme bezeichnet (vgl. ebd. 1987, 286).

1.2. Systemtheoretische Aspekte

Die Systemtheorie beinhaltet eine Fülle an Erkenntnissen. Im Folgenden sollen jene systemtheoretischen Inhalte betrachtet werden, die für diese Arbeit wesentlich sind.

1.2.1. Soziale Systeme – Umwelt – Grenzen

Wichtiges Merkmal sozialer Systeme ist, dass jede im System verwendete Einheit aus dem System selbst und nicht aus seiner Umwelt stammt. Diese Eigenschaft sozialer Systeme bezeichnet Luhmann als autopoietisch.[1] Die Besonderheit autopoietischer Systeme wird deutlich, indem er darauf hinweist, dass weder die Umwelt im System operieren kann, noch das System außerhalb seiner Grenzen (vgl. Luhmann 2000, 51).

Innerhalb der Systemtheorie bekommt das System-Umwelt-Verhältnis eine spezielle Bedeutung. Die Differenz von System und Umwelt bildet nämlich die Grenzen des Systems und somit das System selbst (vgl. ebd. 1987, 35). Das System ist in diesem Verständnis keine Einheit sondern Differenz (vgl. ebd. 2000, 55). Hier fungieren die Grenzen als Trennung des Systems zu seiner Umwelt.

Auch nach außen (zu der Umwelt des Systems) wirken Grenzen einschränkend, denn aufgrund der Grenzen eines Systems kann die Komplexität des Systems nicht nach außen vermittelt werden. Luhmann sieht selbst die beste Informationsverarbeitungskapazität eines sozialen Systems als unzureichend, um Transparenz zu erzeugen. Systeme werden füreinander nicht mehr bestimmbar, weshalb neue Systeme die Regulierung übernehmen müssen (vgl. ebd. 1987, 53). Doch mit steigender Zahl entsteht Zwang nach Selektion. Denn nimmt die Anzahl der Elemente „die in einem System oder für ein System als dessen Umwelt zusammengehalten werden (zu)“ (Ebd., 46; Anmerkung in Klammer C.B.), ist die Verknüpfung der Elemente zu jedem Element im System nicht mehr möglich. Selektionszwang in den Relationen zwischen den Elementen ist erforderlich (vgl. ebd., 47). So schreibt Luhmann: „Welche Beziehung zwischen Elementen realisiert werden, kann nicht aus der Komplexität selbst deduziert werden; das ergibt sich auf jeder Ebene der Systembildung aus der Differenz von System und Umwelt und aus den Bedingungen ihrer evolutionsmäßigen Bewährung“ (Ebd., 47).

Durch die Grenzbildung wird die Umwelt grundsätzlich als ein anderes System gesehen. Wenn dies nicht möglich ist, da durch das Agieren mit unterschiedlichen Einrichtungen in der Umwelt keine einheitliche Grenze gezogen werden kann, gestaltet sich das System seiner

[1] Die Autopoiesis sozialer Systeme, zeigt sich in der Betrachtung seiner späteren Werke als Kernstück seiner Theorie.

Umwelt gegenüber selbstreferentiell (vgl. ebd, 55). Selbstreferenz meint, dass sich komplexe Systeme ihrer eigenen Komplexität anpassen müssen. „Die operative Schließung verhindert auch, dass das System einzelnen Irritationen zu große Bedeutung beimisst“ (Ebd. 2000, 76).
Grenzen können auch als Verbindung zwischen System und Umwelt wirken (vgl. Luhmann 1987, 52). Denn komplexe Systeme können Umweltprobleme aufnehmen und diese durch einen vereinfachten Bezugsrahmen, den die Umwelt nicht besitzt, bearbeiten (vgl. ebd. 1971, 118). Dies ist möglich, obwohl ein System durch seine eigene Autopoiesis geschlossen ist. Die Umwelt wird hierbei in Ausschnitte gefasst, wobei die Auswahl immer von der systemeigenen Rationalität und der eigenen Verwertbarkeit abhängig ist. Aufgrund von Selektion wird es dem System jedoch möglich, sich der höheren Komplexität[2] der Umwelt zu öffnen ohne dass sich hiermit das System verändert. Diese Verbindung zwischen System und Umwelt wird als strukturelle Kopplung bezeichnet (vgl. ebd. 1998, 92-120). „Strukturelle Kopplungen sorgen mithin für eine Co-Evolution von Systemen und Umwelten“ (Ebd. 1995, 17). Auf diese Weise kann sich das System, das aufgrund seiner eigenen Autopoiesis nur innerhalb der eigenen Innenseite seiner Grenzen bewegen kann, nach außen richten. Es kann sich „auf das Resultat einer Co-Evolution von System und Umwelt stützen“ (Ebd. 17). Irritationen können so intern als Information gelesen werden (vgl. ebd., 17).

Auch wenn die Umwelt eines Systems als ein „verwirrendes komplexes Gefüge wechselseitiger System/Umweltbeziehungen (zu sehen ist)“ (Luhmann 1987, 37; Anmerkung in Klammer C.B.), kann ein System, das selbstreferentiell-geschlossen ist, daher der Umwelt gegenüber sehr wohl umweltoffen sein (vgl. ebd., 63). Im Gegenteil ist die Möglichkeit, Kontakt mit der Umwelt aufzubauen, durch die selbstreferentielle Operationsweise des Systems erhöht, da die bestimmbaren Elemente vereinfacht nach außen kommunizieren können (vgl. ebd., 63).
Luhmann geht davon aus, dass autopoietische Systeme, die sich selbst reproduzieren, von Anfang an der Umwelt gegenüber angepasst sein müssen (vgl. ebd. 2000, 74). Dies meint er jedoch nicht dahingehend, dass sich das System nach seiner Umwelt ausrichten muss, sondern dies ist überhaupt Grundvoraussetzung für dessen Entstehen (vgl. ebd.). Das System versucht, im Gegenteil sich selbst gegenüber angepasst zu bleiben. Dies, so schreibt Luhmann, ist besonders wichtig, wenn es zu Irritationen im System kommt (vgl. ebd.).
Menschen, so wurde im Kapitel 1.1 bereits hingewiesen, sind nicht als Teil sozialer Systeme zu betrachten, sondern als deren Umwelt. Sie können daher, Luhmanns Theorie folgend, in sozialen Systemen, nicht operieren. Dies wird in Kapitel 3 näher analysiert.

[2] Die Umwelt eines Systems ist komplexer als das System selbst (vgl. Luhmann 1975, 9).

Hohm bezieht sich auf die Ausführungen von Luhmann und diskutiert, dass ein spezieller Aspekt Luhmanns Theorie sozialer Systeme darin liegt, dass die verschiedenen nicht zugänglichen Umwelten dem System durch Beobachtung zugänglich sind. Die Umwelt kann „in den Grenzen und mittels des kommunikativen rekursiven Netzwerkes des jeweiligen sozialen Systems beobachtet werden“ (Hohm 2006, 15).
Welche Funktion Kommunikation in sozialen Systemen zukommt, wird im folgenden Kapitel analysiert.

1.2.2. Operationsweise von sozialen Systemen

Im systemtheoretischen Denken kommt der Kommunikation spezielle Bedeutung zu, denn der „(…) basale Prozeß sozialer Systeme, der die Elemente produziert, aus denen diese Systeme bestehen, kann (…) nur Kommunikation sein“ (Luhmann 1987, 192). Die Operationsweise sozialer Systeme ist somit Kommunikation, die es nur als soziales System und nur in sozialen Systemen gibt (vgl. Luhmann 2000, 59).
Durch Operationen wird es dem System möglich, Anschlüsse herzustellen, die in weiteren Anschlussfähigkeiten münden kann, wobei die Anschlussfähigkeiten als Informationen erreicht werden (vgl. ebd., 50, 56). In diesem Sinne spricht Luhmann davon, dass alle „Operationen des Systems (…) *Informationsverarbeitung (sind)*“ (ebd., 57; Hervorhebung im Original, Anmerkung in Klammer C.B.).
Es erfolgt in der Informationsverarbeitung eine Selektion zwischen Information, Mitteilung und einem selektiven Verstehen dieser Vorgänge. In diesem Sinne ist Kommunikation daher von Wahrnehmung zu unterscheiden, da sich ein Verstehen aus der Selektion zwischen Information und Mitteilung ausformen muss (vgl. Luhmann 1995, 115). Luhmann grenzt Kommunikation in ihrem Prozess von anderen Systemen ab und schlussfolgert, dass sie autopoietisch ist (vgl. ebd., 118).
Betrachtet man Kommunikation in der Form von Informationen, muss man zwischen Themen und Funktion der Kommunikation unterscheiden (vgl. 2000, 59). „Themen bilden mithin das Gedächtnis des Systems. Die Themenstruktur repräsentiert in ihrer unabgeschlossenen und doch strukturgebenden Beweglichkeit die Welt des Systems, und dies (…) als Resultat der nach der Zukunft hin offenen Geschichte des Systems“ (Ebd., 60). Außerdem dienen Themen als sachlich-zeitlich-soziale Strukturen. Außerdem lassen sich aufgrund von Themen Sinnbezüge auszumachen, die in der Einzelkommunikation nicht erkennbar wären (vgl. ebd. 1987, 216). Sie sind somit die Handlungsprogramme der Sprache (vgl. ebd.).

1.2.3. Soziale Systeme - Strukturen (Differenzen)

Luhmann sieht in der Autopoiesis einen großen Vorteil für das System, denn er erkennt in der operativen Geschlossenheit von Systemen „einen großen Spielraum für die Entwicklung von Strukturen, die sich als mit Autopoiesis kompatibel erweisen“ (Luhmann 1998, 446). Ein System muss jedoch geordnet sein, damit es auf die komplexere Umwelt in ihrer Unabsehbarkeit reagieren kann (vgl. ebd. 1975, 28). Die Strukturen des Systems sind auch ausschlaggebend für das Maß, durch das die Umwelt des Systems erfasst werden kann (vgl. ebd. 1971, 120).

Wie im vorherigen Abschnitt erläutert wurde, können sich in einem System weitere Systeme bilden, da das System für sich selbst sonst nicht mehr bestimmbar wäre. Diese können als Teilsysteme bezeichnet werden, wobei das Gesamtsystem als interne Umwelt in spezieller Weise für diese Teilsysteme fungiert (vgl. Luhmann 1984, 37f). „(…)das Gesamtsystem multipliziert sich selbst als Vielheit interner System/Umwelt-Differenzen“ (Ebd. 1987, 38). Dies ist so zu verstehen, dass die Differenz des Systems zu der Einheit (als Differenz zu seiner Umwelt) eine zweite Identität des Systems (als Differenz zu sich selbst) erzeugt (ebd., 38).

Luhmann sieht verschiedene Möglichkeiten wie sich Teilsysteme ausformen können. Er nennt hier Möglichkeiten aufgrund von Rangordnung, als verschiedenen Funktionen zugeordnet oder auch als Differenz von Innen und Außen (vgl. ebd., 38f).

Ein differenziertes System besteht daher „(…) nicht mehr aus einer gewissen Zahl von Teilen und Beziehungen zwischen Teilen; es besteht vielmehr aus einer mehr oder weniger großen Zahl von operativ verwendbaren System-Umwelt-Differenzen, die jeweils an verschiedenen Schnittlinien das Gesamtsystem als Einheit von Teilsystemen und Umwelt rekonstruieren“ (Ebd., 22).

Es gibt einen Doppelzugriff auf Teilsysteme, dies geschieht durch Strukturvorgaben und Umweltvorgaben. Hierdurch wird es möglich, dass innerhalb eines Systems andere Selbstselektions- und Grenzziehungsprinzipien angewandt werden (vgl. ebd. 1975, 19). Dennoch müssen Strukturen auch offen für andere Möglichkeiten sein, da sie auf Sinn abgestellt sind (vgl. ebd. 2000, 54).

Da die Teilsysteme aus der Einheit des Systems entstanden sind, kann die Einheit von außen nicht beobachtet werden, sondern sie muss im Unterschied zu anderem gesetzt werden (vgl. ebd. 1987, 61). Man kann ein System daher entweder mittels Systemdifferenzierung oder Systemkomplexität betrachten. Bei dem erstgenannten ist die Hierarchisierung der

Teilsysteme von Interesse und bei dem zweitgenannten werden die Verknüpfungen oder Relationen zwischen den Elementen betrachtet (vgl. ebd., 41).

1.2.4 Stabilität / Veränderung im System

Grundsätzlich sind Systeme immer in einem Zustand der Unsicherheit (vgl. Luhmann 2000, 47). Luhmann meint, dass „dies (…) im Verhältnis von System und Umwelt begründet (ist), da eine besondere Kombination von Systemleistungen einer anderslaufenden Umwelt abgewonnen werden muß und insofern problematisch bleibt“ (Ebd. 1971, 40f; Anmerkung in Klammer C.B.). Unsicherheiten im System können nicht beseitigt werden, sondern werden nur transformiert „in Anpassung an wechselnde Zustände der Irritation“ (Ebd. 2000, 47). Ebenso können die Systemstrukturen bestehende Grundprobleme des Systems nicht lösen. Vielmehr „erhalten (sie) nur eine bestimmte Form und werden in dieser Form als Verhaltenslast dem Handelnden auferlegt“ (Ebd. 1971, 40; Anmerkung in Klammer C.B.).
Luhmann führt aus, dass soziale Systeme nur durch Bewusstseinssysteme irritiert werden, wobei die strukturelle Kopplung hier sehr sensibel und variabel operiert (vgl. ebd. 1995, 17). Irritationen können entweder linear zu einer Aktion führen (Input/Output-Modell) oder mehrere Prozesse in System verursachen, welche zu Unsicherheiten und Interpretationsbedarf führen. Hier werden in sozialen Systemen latente Ressourcen durch Kommunikation aktiviert (vgl. ebd., 19f).
Stabilität erreicht ein System, indem es die Differenz, die durch die Grenzziehung zwischen sich und seiner Umwelt besteht, beobachtet. Hierdurch entsteht allerdings ein Überschuss an Möglichkeiten für das System, weshalb das System auf sein eigenes Gedächtnis zurückgreifen muss (vgl. ebd. 1998, 113). Das System ist dann lernfähig, wenn es sich zum einen erinnern kann, zum anderen aber auch vergessen kann. Für das System entsteht der Eindruck, dass es sich auf Erfahrungen beruft (vgl. 2000, 75f).

1.3. Selbstbeschreibung/Selbstbeobachtung/Systemgedächtnis

Wie im vorherigen Kapitel analysiert, kann ein System seine eigene Stabilität erzeugen, indem es sich selbst beobachtet. Da „es keinen direkten Kausalzugriff der Umwelt auf das System ohne Mitwirkung des Systems (gibt)“ (Luhmann 1987, 479, Anmerkung in Klammer C.B.), müssen soziale Systeme entweder ihre spezielle Operationsweise definieren, oder sich reflektieren (Identität), damit die interne Sinneinheit, welche die Selbstproduktion des Systems bestimmt, geregelt werden kann (vgl. ebd. 1987, 61). Zudem ist die

Selbstbeobachtung des Systems entscheidend für die Wahrnehmung außenstehender BeobachterInnen (vgl. ebd. 2000, 79).
Eine Form der Selbstbeobachtung ist die Selbstbeschreibung. Wie sich diese dennoch von der Selbstbeobachtung unterscheidet und welche Kriterien Selbstbeschreibung ausmachen, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

> Durch Selbstbeschreibungen entsteht *„trotz eingeschränkter Entscheidungs-autonomie eine abgrenzbare organisationale Identität (…)“* (Drepper, Tacke 2012, 232).

Selbstbeschreibungen entstehen, indem sich das System einen Eigennamen gibt und es Texte verfasst, die ereignishaft und situationsgebundene Selbstbeobachtungen sind. Es erfolgen Strukturbeschreibungen, durch die sich das System selbst beschreibt (vgl. Luhmann 1998, 880). Im engsten Sinne sind Selbstbeschreibungen Beobachtungen, in denen sich der/die Beschreibende aufgrund der Operation des Beobachtens aus dem System abhebt (vgl. ebd., 882). Wobei unter Selbstbeobachtung „eine im System auf das System gerichtete Operation verstanden (…) (wird) und unter Selbstbeschreibung die Anfertigung eines entsprechenden Textes“ (ebd., 887, Anmerkung in Klammer C.B.). Eine Selbstbeschreibung muss immer im System selbst stattfinden, jede andere Beschreibung ist eine Fremdbeschreibung (ebd. 2000, 433). Da sich das System aufgrund seiner Autopoiesis selbst nicht zugänglich ist, sind Selbstbeschreibungen als Konstrukt zu sehen (vgl. ebd. 1998, 885f). Es sind Simplifikationen, die als Erzeugnis sozialer Systeme der Koordination von Gedächtnisleistungen dienen (vgl. ebd. 2000, 418). Durch sie wird Wahrnehmung in sozialen Systemen erst möglich (vgl. ebd.), indem sie Mehrdeutigkeiten reduzieren und dadurch Entscheidungsoptionen begrenzen (vgl. Emmerich 2010, 183). In Organisationen erfolgt durch sie die Reproduktion des Systemgedächtnisses (vgl. Luhmann 2000, 418, 442). „Sie haben eine höherstufige Funktion, nämlich Ordnung durch Ordnung auf Ordnung zu reduzieren“ (Ebd., 440). Die Intransparenz des Systems kann durch Selbstbeschreibungen jedoch nicht beseitigt werden, sondern der Text der Selbstbeschreibung verdeckt diese und wird für das System operationsleitend (vgl. ebd., 417).
Ein System kann mittels seiner eigenen Operationen nicht in der Umwelt agieren, durch Selbstbeobachtung jedoch stellt das System eine Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz an. Diese Unterscheidung wird als re-entry in das System hinein übernommen (vgl. ebd. 2000, 72).

Es wurde festgestellt, dass durch Selbstbeschreibungen die Reproduktion des Systemgedächtnisses erfolgt. Auch wurde in der bisherigen Ausführung des Öfteren vom Systemgedächtnis gesprochen, weshalb dieses folgend kurz dargestellt wird.

> *„Das Gedächtnis ist nicht das System, denn das System muß schon am Laufen sein, um etwas erinnern zu können“* (Luhmann 1998, 583).

Ein System, das aus seiner Geschichte heraus gewachsen ist, braucht ein Gedächtnis, damit es die Unterscheidung zum jetzigen Zustand im Vergleich zum vorherigen rekonstruieren kann (vgl. ebd. 578). Dies ist insbesondere für operativ geschlossene Systeme, die Selbstreferenz einschließen notwendig. Diese müssen nicht nur „ihre Vergangenheit als erworbene Gegenwart repräsentieren (…) sondern auch die Zukunft in die Gegenwart (…) integrieren“ (Ebd. 1996, 307). Das Gedächtnis ist allerdings eine Funktion, die immer in der Gegenwart arbeitet, um die Realität des Systems auf seinen Bestand zu überprüfen (vgl. ebd. 1997, 578f; 2000, 419). Zudem ist das Gedächtnis auch für das System wichtig, wenn die gegenwärtigen Operationen keinen Austritt aus dem System bedeuten sollen. Es muss daher wieder ein Eintritt in die Zeit stattfinden, damit nicht ein Bruch zwischen Vergangenheit und Zukunft geschieht (vgl. ebd. 1996, 326). Sinnhaft erfasste Gegebenheiten müssen über den Moment hinaus zur Verfügung stehen, dies wird „über symbolische Generalisierung in das konkrete Erleben und Handeln eingearbeitet“ (Ebd. 1987, 136). So wird „dem Erlebnisfluß Identität aufgeprägt – Identitäten im Sinne von jeweils reduktiven Beziehungen zu sich selbst“ (Ebd.).
Dem Gedächtnis kommt die Funktion des Erinnerns und Vergessens zu (vgl. Luhmann 1996, 312). Es zeigt sich jedoch, dass die Aktualisierung von den Gelegenheiten abhängig ist, die sich bieten (vgl. ebd. 2000, 420). Indem das Gedächtnis die Funktion des Vergessens übernimmt, verhindert es eine Selbstblockierung des Systems. Nur auf diese Weise ist es dem System möglich zu lernen (vgl. ebd. 1998, 579). Die Erinnerung ist für das System von Bedeutung, da der Zustand aus dem es kommt, für das System von Bedeutung ist (vgl. ebd., 883).

Luhmann geht davon aus, dass jedes soziale System ein Gedächtnis besitzt. Dies begründet er durch die Notwendigkeit, dass Kommunikation „Verstehen“ voraussetzt (Luhmann 1996, 315). Psychische Prozesse, so Luhmann, fließen in das Gedächtnis eines sozialen Systems nicht ein. Bewusstseinssysteme sind vielmehr die Umwelt des sozialen Systems (vgl. ebd., 315f). „Als genuin soziale Form von Gedächtnis ist vor allem die Sprache zu nennen mitsamt ihrem Derivat Schrift“ (Ebd.). Es besteht die Tendenz Erfolgreiches in das Gedächtnis

aufzunehmen, das Gegenteil wird vergessen. Dies ist eine Eigenart sozialer Systeme (vgl. ebd. 1998, 581f).

Von Bedeutung ist auch, dass dem Gedächtnis Kontrolle über die Operationen des Systems zukommt. Denn es „kontrolliert den Widerstand der Operationen des Systems gegen die Operationen des Systems. Es hält mit seiner Konsistenzprüfung das fest, was dem System nach Bearbeitung dieses inneren, selbstorganisierten Widerstandes als ‚Realität' (…) erscheint. Und das wiederum heißt: es kontrolliert, von welcher Realität aus das System in die Zukunft blickt" (Ebd., 581).

1.4. Soziale Systeme - Unterteilung

Soziale Systeme können nach Luhmann in drei verschiedene Unterkategorien eingeteilt werden (vgl. Kapitel 1.1). Luhmann schränkt diese klare Trennung jedoch ein, indem er schreibt, dass sich soziale Systeme jedoch nicht alle nach den Merkmalen der Interaktion, der Gesellschaft und Organisation bilden (vgl. Luhmann 1975, 13). Die Gemeinsamkeit sozialer Systeme so konnte in Kapitel 1.2.2 festgestellt werden, ist in ihrer Kommunikation zu finden. Hierin findet auch die strukturelle Kopplung zwischen den Systemen statt (vgl. Kuper 2004, 122). Im Folgenden werden Interaktionssysteme und Organisationen näher analysiert, da diese für diese Arbeit relevant sind.

1.4.1. Interaktionssysteme

Interaktionen „kommen dadurch zustande, daß *Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen*" (Luhmann 1975, 10; Hervorhebung im Original). Hierdurch drückt sich aus, dass Interaktionssysteme bei Abwesenheit nicht stattfinden können. Sie können jedoch mittels der Sprache die Umwelt des Interaktionssystems thematisieren (vgl. ebd.). Das Thema gibt vor, welche Beiträge erfolgen können, wobei Themen der Vergangenheit ebenso wie der Zukunft erfolgen (vgl. ebd., 10f). Interaktionssysteme sind zeitintensiv, da Themen nur nacheinander behandelt werden können. Beiträge müssen selektiert werden (vgl. ebd., 11). Es zeigen sich daher Beschränkungen, weshalb Luhmann ausformuliert, dass Interaktionssysteme keine hohe Komplexität erreichen können. Dies gilt jedoch nicht nur für das System in dessen eigenen Möglichkeiten, sondern auch bezüglich dessen Umweltbeziehungen (vgl. ebd.).

Hohm unterscheidet Interaktionssysteme in flüchtige Interaktionssysteme und organisierte Interaktionssysteme (vgl. Hohm 2006, 18). Hohm schlägt vor, diese unter vier Sinndimensionen zu betrachten und nennt zeitliche, sachliche, soziale und räumliche

Beobachtungsmöglichkeiten von Interaktionen. Die Sozialdimension ist durch die Adressstelle der Kommunikation charakterisiert und wird auch von Hohm als Situationsrolle bezeichnet. Unter Sachdimensionen sind situationsbezogene und generelle Themen zu verstehen. Die Raumdimension ist durch ihre symbolische Grenzziehung von Anwesenheit und Abwesenheit geprägt (vgl. ebd., 18f).

- Flüchtige Interaktionen:

Diese sind in ihrer zeitlichen Dimension meist einmalig und von kurzer Dauer. Für eine Wiederholbarkeit müssen Organisationsbemühungen im Kontext der Funktionssysteme erfolgen und zeigen sich in Situationen des Wartens, der Unterbrechung oder Vorbereitung. Die Personen sind sich unbekannt (Sozialdimension). Es erfolgen in flüchtigen Interaktionen sowohl situationsbezogene Themen als auch generelle Themen und die Raumdimension erstreckt sich auf sämtliche Binnenräume von Gebäuden oder auch Außenräumen (vgl. Hohm 2006, 19f).

- Organisierte Interaktionssysteme:

Sie sind dann gegeben, wenn ihr Zustandekommen erwartbar ist. Sie schließen die zeitliche Dimension der Wiederholung ein, da Vorkehrungen für eine Wiederholung getroffen werden (formelle oder informelle Vereinbarung). In ihrer Sachdimension sind ihre Themen auf die Funktionssysteme der modernen Gesellschaft bezogen. Hohm verweist darauf, dass die Inhalte je nach der Kopplung der organisierten Interaktionssysteme an Entscheidungsprogramme der formalen Organisation, die Inhalte mehr oder weniger konkret sind (vgl. Hohm 2006, 22). Eine Sozialdimension ist die Rolle, die von der Person eingenommen wird. In organisierten Interaktionssystemen ist die Ausdifferenzierung von Leistungs- und Laienrollen zu beobachten (vgl. ebd., 23). In ihrer Raumdimension finden organisierte Interaktionssysteme in kleinräumigen Gebieten öffentlicher oder privater Gebäude der Funktionssysteme statt (z.B. Büro). Die Reproduktion erfolgt durch verbale Sprache und Schrift (vgl. ebd.).

1.4.2. Organisation

Im 20. Jahrhundert entstand die Organisationswissenschaft, die sich die Analyse organisierte Sozialsysteme zum Ziel setzte (vgl. Luhmann 2002, 156). Gegenstand waren anfänglich industrielle Produktion und Verwaltung, weshalb sich Organisationsmodelle auf diese bezogen. Doch ist laut Luhmann nicht mehr die Rationalität der Anspruch, nach dem sich Organisationen ausrichten. Die neue Frage so Luhmann lautet nun, „wie eine Organisation

ohne nachweisbare Rationalität überleben und anscheinend gut überleben und sogar wachsen könne“ (Ebd.).
Organisation bildet grundsätzlich eine eigenständige Form und lässt sich weder in das Gesellschaftssystem noch in das Interaktionssystem einordnen (vgl. ebd. 1975, 12).
So schreibt Luhmann: „Eine Organisation ist ein System, das sich selbst als Organisation erzeugt“ (Ebd. 2000, 45). Formale Organisationen unterscheiden sich von Interaktionssystemen dadurch, dass ihnen eine größere Eigenkomplexität zugrunde liegt, wodurch sie mehrere Möglichkeiten haben, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren (vgl. Hohms 2006, 30). Sie weisen spezielle Merkmale auf, weshalb Luhmann, von einer eigenen Dynamik spricht (vgl. ebd. 2002, 162). So ist z.B. Mitgliedschaft ein Merkmal von Organisation. Es werden Rollen zugewiesen, die Mitglieder von Nichtmitgliedern trennen (vgl. Luhmann 2000, 112). Festgelegte Mitgliedschaftsregeln unterstreichen dies. Ebenso ist eine formalisierte Kommunikation zu erkennen, die Verhaltenserwartungen an ihre Mitglieder stellt (vgl. Kuper, 2008, 259). Dies ist von Bedeutung, denn selbst wenn die unmittelbare Anwesenheit der Mitglieder nicht besteht, sind Erwartungen an diese gegeben (vgl. Hohm, 2006, 30). Da das Mitglied im System in einer oder mehreren Abteilungen tätig ist, ist dies im System als Stellenkontext abgespeichert (vgl. Luhmann 2000, 113). Ihre Raumdimension ist nicht auf einen einzigen Ort beschränkt (vgl. Hohm 2006, 34). Formale Organisationen weisen eine eigene systemspezifische Geschichte auf (vgl. ebd., 32). Sie liefern allerdings nicht nur den Rahmen für ihre eigene Systemgeschichte, sondern auch für Geschichten ihrer Subsysteme und ihrer organisierten Interaktionssysteme (vgl. ebd., 40).

Luhmann stellt fest, dass Organisationen „die Umwelt anderer Organisationen turbulent (machen) und (…) so die Voraussetzung für das Erfordernis des Wachsens und ständigen Reorganisierens in allen Organisationen (liefern)“ (Luhmann 1993, 361; Anmerkung in Klammer C.B.).
Die Operationen des Systems sind Entscheidungen (vgl. ebd. 2000, 46). „(Doch) Entscheidungen lassen sich nicht als (…) Einzelphänomene begreifen, sie bedingen sich wechselseitig in dem Sinne, daß es ohne andere Entscheidungen nichts zu entscheiden gäbe“ (Ebd. 1993, 353). Hohm führt aus, dass sich Entscheidungen in Organisationen vielmehr durch eine kommunikative Vernetzung von Entscheidungen ausformen. Sie beziehen sich auf Erwartungsstrukturen und münden schließlich in Entscheidungsprogrammen der Organisation (vgl. Hohm 2006, 30). „Die Operationsweise ‚Kommunikation von Entscheidungen' und das ständige Reproduzieren von Entscheidungsbedarf durch Entscheidungen sichert dem System

eine Art selbsterzeugte Unruhe, also hohe endogene Irritabilität. Der Entscheidungsprozess erfordert einen ständigen Nachschub von Informationen und Gründen, die aber nur im System selbst erzeugt werden können“ (Luhmann 2000, 71). Da Organisationen durch ihre elementaren Operationen weitere Informationen erzeugen, entsteht schließlich ein Überschuss an Möglichkeiten, weshalb es notwendig ist zu selektieren (vgl. ebd., 46, 69). Wesentlich ist, dass Entscheidungen im System der Organisation von individuellen Entscheidungen zu unterscheiden sind (vgl. Tacke 2004, 27).

Die Struktur der Organisation ist entscheidend dafür, welche Informationen im System zu Irritationen führen können (vgl. Luhmann 2000, 52). „Die Operationsform der Kommunikation von Entscheidungen ist die Form, in der das System auf Irritationen reagiert und sich selbst reflektiert“ (ebd., 68). Hierbei verweist Tacke auf Luhmann und unterscheidet drei Strukturen, die für Entscheidungen in Organisationen bestehen. Diese sind Entscheidungsprogramm, Kommunikationswege und Personal (vgl. Tacke 2004, 28). Während Entscheidungsprogramme vorgeben, welche Entscheidungen für die Organisation von Bedeutung sind und daher Orientierung für richtiges Entscheiden bieten, regeln Kommunikationswege die Möglichkeiten der Kommunikation. In diesem Sinne kann nicht jeder mit jedem kommunizieren. Über das Personal werden Arbeitsrollen bestimmt, die darauf ausgelegt sind, Erwartungen zu erfüllen (vgl. ebd., 28ff).

Grundsätzlich können nach Kuper drei Bereiche geführter Kommunikation in Organisationen unterschieden werden. Kommunikation mit der Gesellschaftsumwelt der Organisation, systeminterne entscheidungsbasierende Kommunikation und Kommunikation aufgrund von Interaktionen (vgl. Kuper 2004, 144). Vergrößert sich eine Organisation jedoch in der Zahl ihrer Entscheidungen, verringert sich Kontrolle und Beeinflussung und wird durch Mythologie ersetzt (vgl. Luhmann 1993, 365).

Tacke weist darauf hin, dass die Bezugnahme der Organisation auf Entscheidungen andere Handlungstypen nicht ausschließt. So sind informale Kommunikation, Interaktion, Mikropolitik, Routine oder Kultur im System feststellbar (vgl. Tacke 2004, 27).

Das Zusammenspiel von Organisation und ihren Interaktionssystemen wird im folgenden Kapitel analysiert.

1.4.3. Interaktionssysteme - Organisationssystem

Zu beachten ist, dass mittels der Interaktion organisatorische Zwecke nicht einfach zu erreichen sind. Vanderstaeten begründet dies mit ihrem spezifischen systemischen Charakter.

Dennoch laufen diese zwei Systeme nicht unabhängig voneinander ab, denn die Organisation liefert Strukturen, die für die Interaktion nutzbar sind (vgl. Vanderstaedten 2004, 58). So stellt die Organisation institutionelle Grundlagen bereit, damit Interaktionen für die Mitglieder wiederholbar sind. Aus der Sicherstellung von Interaktion verläuft Interaktion in verschiedenen Intensitäten. Mitglieder können mehr oder weniger Engagement zeigen, hieraus entwickeln sich Differenzen, die von anderen beobachtbar sind und auf mehr oder weniger positive oder negative Resonanz stoßen. Es ist der Organisation jedoch nicht möglich Interaktionen zu kontrollieren, sie laufen auch in der Organisation formell und informell ab (vgl. ebd., 59ff). Auch wenn die formale und dokumentierte Kommunikation in Organisationen nutzbringender ist, gibt es Situationen, in denen Informalität für die Organisation sehr wohl wichtig ist. Denn ist die Umwelt von großer Unsicherheit geprägt, ist eine andere Art der Entscheidungsfindung notwendig. Luhmann verweist hier auf die informale Kommunikation und die persönliche Kommunikation. Hier wird z.B. von den Beteiligten geprüft, wie sie sich dem Organisationssystem gegenüber verhalten sollen (vgl. Luhmann 1993, 363).

Kuper sieht in den Unterschieden zwischen Interaktion und Organisation Erklärungen für die Unterscheidung von Informalität und Formalität der Kommunikation. So sieht er die Interaktion insbesondere durch ihre Spontanität geprägt, da die Themen von den Beteiligten und den Gegebenheiten abhängig sind. Hieraus schließt er, dass Fixierungen nicht in dem Maße möglich sind, wie es Organisationen zulassen. In Organisationen kommt es zu einer reflexiven Bezugnahme von Verhaltensregeln. Hierdurch entstehen Entscheidungen, die formalisiert werden (vgl. Kuper 2008, 260f). Interaktion benötigt keine Formalität, sie kann sich jedoch auf formale Regeln der Organisation beziehen. Demgegenüber ist die Organisation auf formale Kommunikation angewiesen, da sie sonst keine sicheren Strukturen für Entscheidungen aufbauen könnte. Informalität ist in ihren Strukturen aber möglich (vgl. ebd., 266).

Das zeitliche Bestehen von Interaktionssystemen ist, wie in Kapitel 1.4.1 erörtert, unterschiedlich. Dennoch überdauern formale Organisationen in ihrem Bestehen meistens ihre Interaktionssysteme (vgl. Hohm 2006, 32). Ihre Geschichten können jedoch in die Organisation einfließen (siehe auch Kapitel 1.4.2) (vgl. ebd., 40).

2. Schule als soziales System

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erkennt Luhmann die Ausdifferenzierung eines Systems schulischer Erziehung (vgl. Luhmann 2002, 145). „Man kann Schule (…) zwar als soziales System, nicht aber, mit Durkheim, als »Mikrokosmos« der Gesellschaft in der Gesellschaft auffassen“ (ebd., 114). Sondern es ist vielmehr ein operativ geschlossenes System und kann daher nur im eigenen System tätig sein (vgl. ebd. 1996b, 37). Auch Wille bestätigt Luhmanns Ausführungen und äußert sich gleichermaßen: „Zweifelsfrei ist (…) Schule als Organisation ein soziales System, ein autopoietisches Gebilde“ (Wille 2008, 84). In diesem Sinne, können die Ausführungen in Kapitel 1.2 auch auf Schule angewandt werden. Es werden nun, die bisherigen systemtheoretischen Ausführungen vom Autor dieser Arbeit auf die Schule als soziales System übertragen:

Schule besteht somit aus Teilsystemen, da sie sonst für sich selbst nicht mehr bestimmbar wäre. Das Gesamtsystem Schule ist interne Umwelt für ihre eigenen Teilsysteme. Hier gibt es unterschiedliche System/Umwelt-Differenzen. Durch Diese Differenz besteht Schule und gewinnt eine weitere Identität, nicht nur im Unterschied zu anderem, sondern auch in Unterschied zu sich selbst. Die Teilsysteme von Schule können sich aufgrund ihrer Rangordnung, ihrer Funktionen oder ihrer Differenz von Innen und Außen herausbilden. Hierbei wesentlich ist, dass die Teilsysteme von Schule nicht nur ihrer Struktur Folge leisten, sondern auch den Vorgaben ihrer Umwelt Rechnung tragen müssen.

Schule hat somit wie jedes soziales System, damit zu kämpfen, dass nicht jedes Element mit jedem in Verbindung stehen kann und Informationen in ihrer Komplexität nicht für jeden zur Verfügung stehen. Die Beziehungen, die entstanden sind, konnten sich vielmehr aufgrund evolutionsmäßiger Bewährung durchsetzen. Zudem bilden die Grenzen von Schule keinen Zugang für deren Umwelt. Irritationen können nur einwirken, soweit die Strukturen von Schule dies zulassen. Zudem muss sich Schule zuerst ihrer eigenen Komplexität zuwenden, dies ist ein Schutz auf Irritationen von außen.

Ein Ziel von Schule ist daher, dass sie ihrem System gegenüber angepasst bleibt. Dies erreicht es über ihr eigenes Systemgedächtnis, das über Erinnern und Vergessen entscheidet. Dennoch ist es durch strukturelle Kopplung mit der Umwelt für die Schule möglich, sich mit dieser zu entwickeln. Hier spielen die eigenen Strukturen (systemeigene Rationalität und eigene Verwertbarkeit) wieder eine große Rolle, wodurch es zur Selektion kommt. Innerhalb der Schule wird der Anschluss zwischen den System-Umwelt-Beziehungen durch Kommunikation erreicht, diese wird erst durch Information für das System verwertbar.

Themen bilden für das System einen Bezugspunkt, Luhmann spricht auch vom Gedächtnis des Systems. Da sich die Schule als Organisationssystem ausgeformt hat, ist für sie die operationsweise durch Entscheidungen wesentlich. Irritationen durch die Umwelt können im System auf diese Weise behandelt werden.
In jedem System gibt es Unsicherheiten, diese entstehen durch Irritationen der Umwelt. So gibt es diese auch im System Schule. In der Struktur von Schule werden diese Unsicherheiten den handelnden Personen auferlegt. Schule betrachtet sich in ihren Grenzen und muss anschließend, die verschiedenen Möglichkeiten durch ihr eigenes Systemgedächtnis reduzieren. So erhält Schule ihre eigene Stabilität. Selbstbeschreibungen bieten hier die Möglichkeit, dass Schule sich selbst beobachtet.
Die Kommunikation der Schule nach außen wird aufgrund ihrer vorhandenen Elemente durchgeführt. Doch Schule bietet die Möglichkeit in ihrem Rahmen, Ausschnitte aus der Umwelt zu bearbeiten.
Vogd führt aus, dass Schule als schulische Organisationen und schulische Interaktionen zu analysieren ist. Er bezieht sich hierbei auf die Systemtheorie Luhmanns (vgl. Vogd 2005, 114). Dies wird in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 ausgeführt.

Im Folgenden wird zuerst kurz auf die Organisationsforschung eingegangen und ihre Bezugnahme auf Schule erörtert, danach wird Schule in ihrem Organisationssystem beleuchtet und schließlich ihre Interaktionssysteme analysiert.

2.1. Schule als Organisation

2.1.1. Schule als Bürokratie/ Schule als Lernorganisation

Schule wird in zwei unterschiedlichen Betrachtungsweisen analysiert. Zum einen stehen Ordnungs- und Planungsfragen im Vordergrund, die sich auf den Staat mit seiner Verwaltung und darauffolgend auf die Einzelschule beziehen. Schlagworte, wie Schulsystem, Schulplanung, Schuladministration, Schulordnung oder auch Schulmanagement beziehen sich auf diese Perspektive (vgl. Drepper/Tacke 2012, 209). Schule wird in ihrem Organisationsverständnis in unterschiedlichen Kontexten betrachtet. Dies geschieht im Zusammenhang mit Schulreformen, Qualitätsbegriffen (Evaluation, Qualitätsentwicklung usw.) und polit-ökonomischem Governance-Diskursen (Erwartungen an Lernbereitschaft und -fähigkeit, Verbesserungspotentiale und -kompetenzen) (vgl. ebd., 212). Es entsteht jedoch oftmals ein bürokratisches Verständnis von Schule, das in Input-Output-Modellen mündet

(vgl. ebd.). In dieser Entwicklung steht die Schule einer Ökonomisierung und Managementisierung gegenüber (vgl. ebd., 213).

Zum anderen wird die Schule in ihrem erzieherischen Kern, dem Unterricht, betrachtet (vgl. ebd., 209). Lersch schreibt diesbezüglich, dass sich Unterricht und Erziehung von dem zweckrationalen Handeln der Organisation Schule unterscheidet (vgl. Lersch 2004, 78). Drepper und Tacke schreiben hier, dass diese zwei Betrachtungsweisen in der Forschung weitgehend getrennt voneinander behandelt werden, weshalb eine komplexe „und differenziertere organisationssoziologische Ausarbeitung zum Organisationstyp Schule (…) nicht (vorliegt)“ (Drepper/Tacke 2012, 209; Anmerkung in Klammer C.B.). Auch Herzog analysiert, dass es für die Organisation der Schule keine umfassende und allseitig anerkannte Theorie gibt und bezieht sich hierbei unter anderem auf Terhart 2004 (vgl. Herzog 2011, 168).

Zwar sprechen Seitz und Capaul von einer Organisation Schule, sie messen sie jedoch nicht nach ihrer Rationalität. Vielmehr charakterisieren sie diese als Organisation „die gemeinsame Ziele anstrebt und entsprechende Denk- und Handlungsmuster, ja eine eigene Kultur mit ihren Werten und Normen entwickelt, die den einzelnen Organisationsmitgliedern einen tieferen Sinn für ihr berufliches Handeln gibt“ (Seitz/ Capaul 2005, 195). Auch Kuper sieht in der Schule definierte Merkmale einer Organisation verwirklicht, er sieht allerdings in der Bezeichnung der Schule als Organisation Widerstände seitens der Erziehungswissenschaften (vgl. Kuper 2008, 259).

Drepper und Tacke hinterfragen generell „inwieweit die Schule, soweit sie eine Organisation ist, mit ihren Entscheidungen dem Erziehungssystem selbst insgesamt zugeschrieben werden kann“ (Drepper/Tacke 2012, 207). Er bringt dies mit ihrer Souveränitätsbindung an den Staat (Politik, Recht) in Zusammenhang. Denn, so Drepper und Tacke, wurde der Staat formgebend für die Schulorganisation. Dies erfolgte „ unter korporatistischer Beteiligung, Begleitung und Beratung von und durch Professions- und andere Verbände (…)“ (Ebd.).

Er sieht jedoch ein verstärktes Interesse an einem Organisationsverständnis von Schule, da dies „(…) im Zusammenhang mit dem aktuellen Diskurs zur Schulreform und Schulsteuerung, in dem eine stärkere ‚Autonomisierung' und veränderte politische Form der Steuerung der Schule thematisiert wird, womit die Schule für viele überhaupt als Organisation in den Blick gerät“ (Ebd., 211). Es zeigt sich allerdings, dass Unternehmensorganisationen mit Erziehungsorganisationen oftmals nicht zu vergleichen sind (vgl. ebd., 212).

2.1.2. Organisationssystem der Schule

Die Organisation der Schule ist auf Schulklassen aufgebaut (vgl. Luhmann 2002, 139). „Die Einheit, die für Differenzierungen zur Verfügung steht, ist die Schulklasse“ (Ebd., 138). Hierdurch wird es dem System möglich auf Veränderungen (z.B. Zugangsveränderungen) einzugehen (vgl. ebd., 139). Die Einteilung in Jahrgangsklassen erfolgte im 19. Jahrhundert und hatte, so Luhmann, organisatorische Gründe. Schule wurde auf diese Weise zum Massenbetrieb (vgl. ebd., 154).

Aufgrund der Lehrpläne ist eine Verteilung von Fächern auf Klassen und die Festlegung des zeitlichen Umfangs eines Faches festzulegen (vgl. ebd., 155). So wurde es nun möglich, den Arbeitsplatz der LehrerInnen auf mehrere Klassen aufzuteilen, weshalb mehrere Fachlehrer eine Klasse unterrichten konnten (vgl. ebd., 162). Die räumliche Abgeschlossenheit der Klasse hilft die Konzentration auf den Unterricht zu lenken und die Klasse macht es möglich, eine Beobachtung zwischen den SchülerInnen in ihrer Leistung herzustellen (vgl. ebd.). Luhmann stellt hier fest, dass dies „zu einer Steigerung der Komplexität durch Reduktion von Komplexität (führte)“ (Ebd.; Anmerkung in Klammer C.B.).

Wesentliches Kriterium in Organisationen ist, dass Ressourcen vorhanden sind, die günstige Bedingungen im System erzeugen (vgl. Kuper 2008, 263). In der Organisation der Schule werden daher Mechanismen genützt, die zur Vereinheitlichung führen (vgl. ebd.). In der Schule bezieht sich daher alles auf den Unterricht. Verschiedene Erwartungen und Motive müssen daher unter einheitliche Bedingungen gestellt werden (vgl. ebd.). So wird auch „das Sozialverhalten nach bestimmten Richtlinien, Vorschriften, Gesetzen und Konventionen orientiert, geordnet, erwartet und diszipliniert“ (Drepper/Tacke 2012, 206). Auch die Jahrgangsklassen, das Notenschema zur Beurteilung von Leistungen und die Ausstattung der Klassen und Schulen erfolgt nach einheitlichen Kriterien (vgl. Kuper 2008, 263). Regelmäßigkeit und Wiederholung wird in der Organisation Schule durch Stunden- oder Dienstpläne garantiert, wodurch ein regelmäßiges Zusammenkommen der SchülerInnen mit den LehrerInnen innerhalb des Unterrichts erreicht wird. Das Schulleben ist durch wiederkehrende Zeiteinteilungen geprägt, wie Schuljahre, Schulstunden, Ferien und es sind spezifische Orte bereitgestellt, die mit speziellen Personen assoziiert werden (vgl. Drepper/Tacke 2012, 206). Mittels der Formalität, die Organisation bereitstellt, werden Möglichkeiten für Kommunikation geschaffen. Mitglieder der Schule können somit in schulinternen Angelegenheiten mitbestimmen (vgl. Kuper 2008, 271f).

Betrachtet man Schule, erkennt man eine bürokratische Organisation. So zeigt sie regelhafte Amtsausübung, Leistungen werden nach Verordnungen erbracht und durch standardisierte

Kontrollen überprüft und die Kommunikation erfolgt aktenmäßig (vgl. Herzog 2011, 167). Die organisatorische Struktur von Schule weist, im Gegensatz zu anderen Organisationen, jedoch eine Besonderheit auf. Terhart sieht die Besonderheit darin, dass die „additive, ‚zellulare' Struktur der Schule als Arbeitsplatz der Lehrer und als Lernumwelt der Schüler (…) zu einem zerstückelten Arbeitsablauf, in dem jeder einzelne Lehrer nur seinen individuellen Arbeitspflichten nachkomme (führt)" (Terhart 2006, 164; Anmerkung in Klammer C.B.). Die Einheit der Schule in ihrem Auftrag und Sinn wird der Organisation überlassen (vgl. ebd.).

Herzog sieht, dass die Unterrichtstätigkeit des Lehrers/der Lehrerin kaum zu standardisieren noch zu technisieren ist (vgl. Herzog 2011, 167f). Genau deshalb sieht Kuper es jedoch als wichtig, dass die Schule ihre Organisationstrukturen so ausrichtet, dass die im Unterricht erforderliche pädagogische Kommunikation in ihrer Formalität und Informalität günstig zueinander steht (vgl. Kuper 2008, 267).

Die Reaktion von Organisationen auf Irritationen oder auf Kritik wird systemintern personalisiert, d.h. Fehler werden Personen zugeschrieben, nicht der Organisation (vgl. Luhmann 2002, 160).

Die Verbindlichkeit von schulinternen Entscheidungen entsteht erst durch den Stellenwert, der diesen beigemessen wird. Kuper verweist daher auf die Bedeutung von Selbstbeschreibungen der Schule. Er versteht diese jedoch nicht nur als ein pädagogisches Programm, sondern sieht die Notwendigkeit auch organisatorische Strukturen, die für operative Prozesse von Bedeutung sind, zu reflektieren (vgl. Kuper 2002, 876f). Auch Drepper und Tacke machen deutlich, dass es schwierig ist, die Organisationstypik von Schule zu finden, weshalb „zur sozialen Typisierung und Identitätsbildung vor allem kommunikative Akte der Selbstzurechnung beitragen, so dass es auf Fragen der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung bzw. auch der Fremdbeobachtung und Fremdbeschreibung ankommt" (Drepper/Tacke 2012, 208).

Dies auch deshalb, da Schule mit dem Begriff Gedächtnis beschrieben wird. So formuliert Emmerich, dass Schulen als, „Sozialsysteme mit ‚Gedächtnis und Identität' innerhalb der Metaorganisation des staatlichen Schulwesens (Mehrebenensystems)" (Emmerich 2010, 188) beschrieben werden können. In diesem Sinne sieht Emmerich, dass es Selbstbeschreibungen gibt, die Schulen nützen um sich zu organisieren (vgl. Emmerich 2010, 188).

2.1.3. Interaktionssysteme der Schule

Nach Vanderstraeten „ist Erziehung (…) in der Moderne meistens *organisierte Interaktion*“ (Vanderstraeten 2004, 54; Hervorhebung im Original). Hier sieht er in der Unterrichtsstunde, die kleinste organisierte Einheit, die das Erziehungssystem aufweist (vgl. ebd.). Durch die Planung der Unterrichtsstunden entsteht Orientierung für die Interaktionen (vgl. Luhmann 2002, 162). „Die Organisation zieht sich (im Unterricht) gleichsam zurück und überläßt der Interaktion die Führung“ (Ebd., 160f). Auch wenn der Unterricht in der Organisation abläuft, zeigt dieser eine eigene Dynamik (vgl. ebd., 161). Vanderstraeten weist darauf hin, dass die Anwesenheit nicht Garant für die Inklusion in die Interaktion darstellt, denn diese wird erst durch die Kommunikation geregelt (vgl. Vanderstraeten 2004, 55). Die Rollenzuteilung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ermöglicht trotz der Größe und Komplexität des Systems Kommunikation (vgl. Luhmann 2002, 105).

Im Unterricht ist aufgrund der Erzeugung von Überschuss an Beobachtungsmöglichkeiten eine Kontrolle durch Kommunikation nicht möglich. Diese Ungewissheit macht es notwendig, dass LehrerInnen sich nach den Gelegenheiten, die sich bieten, richten (vgl. ebd., 104f). Durch doppelte Kontingenz und Zusammenwirken des sozialen und psychischen Systems ist somit eine kontrollierte Zweck-Mittel-Relation im Unterricht unmöglich, wodurch Spontanität erforderlich ist (vgl. Kuper 2004, 128f). Lersch sieht deshalb, dass für soziale Interaktion und pädagogische Prozesse die Notwendigkeit für individuelle Perspektiven vorhanden sein muss. Dies ist in der planerisch-rationalen Ausführung nicht möglich. Lersch sieht daher gerade in informellen Beziehungen der Organisation Möglichkeiten, subjektive Perspektiven einzubringen (vgl. Lersch 2004, 78f).

Terhart kritisiert, dass der Arbeitsplatz Klassenzimmer oftmals als Privatangelegenheit der LehrerInnen betrachtet wird und ebenso Elternkontakte unter der alleinigen Anwesenheit eines Lehrers/einer Lehrerin stattfinden (vgl. Terhart 2006, 164). Die Interaktionssysteme sind jedoch sehr aufwendig und bedürfen Zeit und Personal (vgl. Luhmann 2002, 122).

2.1.4. Organisationssystem - Interaktionssysteme

Kuper führt aus, dass die Beschreibung der Organisation Schule ein schwieriges Unterfangen ist, da sie sich aus Interaktionssystem und Organisationssystem zusammensetzt und diese in ihren Relationen schwer zu erfassen sind. So ist zum einen das System der Schule organisatorisch nicht durchgängig strukturiert, wodurch die Interaktion Eigendynamik entfalten kann, andererseits ist Interaktion in den Strukturen der Organisation ebenso eingeschränkt (vgl. Kuper 2008, 264). Insofern folgert Kuper, müssen die Mitglieder des

Systems Schule ihre Interaktion nach den Regeln der Kommunikation von Organisation ausrichten (vgl. ebd., 265).

Allerdings greift die Organisation in den Unterricht ein, wenn es zu großen Irritationen kommt. Die Interaktionen können in ihrer Sequenz von Entscheidungen nachträglich überprüft und von der Organisation in Frage gestellt werden (vgl. Luhmann 2002, 161). Die Organisation kann sich jedoch, im Vergleich zu den im System stattfindenden Interaktionen, nur an wenige Entscheidungen erinnern (vgl. ebd.).

Kuper argumentiert Luhmanns Ausführungen über das Vorhandensein eines Technologiedefizites pädagogischer Kommunikation dahingehend, dass er anmerkt, dass die Organisation der Schule gerade wegen dieses Defizites notwendig ist. Durch sie werden nämlich Beobachtungen, Selbstsimplifikationen und Selektionen von Verhaltenserwartungen möglich, die Interaktionen nicht bereitstellen (vgl. Kuper 2004, 131). Insofern ist es stimmig, wenn Luhmann schreibt, dass sich das „System (…) als Einheit von Routinen und Zufällen, als Einheit von Ordnung und Unordnung (reproduziert)“ (Luhmann 2002, 109; Anmerkung in Klammer C.B.).

Kuper erkennt eine wechselseitige Interpenetration zwischen der Organisation der Schule und dem Interaktionssystem des Unterrichts. Er meint, dass diese beiden Systeme füreinander Strukturmerkmale bereit stellen (vgl. Kuper 2008, 265). Deshalb meint Kuper, dass die Kommunikationsregeln der Interaktion von jenen der Organisation nicht zu unterscheiden sind. Vielmehr wird „die interaktionsförmige pädagogische Kommunikation in ihr durch Elemente der organisationstypischen Kommunikation von Entscheidungen und Entscheidungsprämissen besetzt (…)“ (ebd., 264). Luhmann hingegen sieht nicht, dass Entscheidungen für die Interaktion des Unterrichts im Unterricht selbst getroffen werden können (vgl. Luhmann 2002, 120f). Es ist vielmehr zu beobachten, dass kollegialer Erfahrungsaustausch unterbleibt (vgl. ebd., 122). Allerdings sind auch für das Interaktionssystem Unterricht Strukturen gegeben. So nennt Luhmann den Stundenplan als Beispiel einer Form der Kommunikation von Entscheidungen. Der Lehrer/die Lehrerin muss sich danach richten (vgl. ebd., 160). Kuper sieht in der Formalisierung der Kommunikation ein wichtiges Organisationsmerkmal, denn erst dadurch ist die Realisierung von Entscheidungen (Strukturen und Prämissen) möglich (vgl. Kuper 2008, 265f). Wobei dies Informalität nicht komplett ausschließt, jedoch reduziert (vgl. ebd., 266) „Die Bedeutung der Variabilität von Formalität und Informaliät der Kommunikation bleibt in Schulen aber nicht auf die Regulierung von Vorgängen begrenzt; sie durchzieht vielmehr in der Unterrichtsinteraktion den operativen Kern der Schule“ (Kuper 2008, 267).

2.1.5. Schule als pädagogische Organisation

Luhmann formuliert, dass die klassische Organisationstheorie nicht auf die Organisationen des Erziehungssystems zutrifft. Zum einen sind Aufwand und Ertrag ihrer Leistungen durch zuverlässige Kontrolle nicht eruierbar und zum anderen bekommen sie keine gesellschaftlichen Rückmeldungen oder marktmäßige Erfolgsbescheinigung ihres Produkts (Ausbildung, Diplom). Es besteht lediglich die generelle gesellschaftliche Meinung der Notwendigkeit dieser Produkte (vgl. Luhmann 2002, 157). Außerdem fehlt die in Organisationen erkennbare Struktur der Hierarchie und Rationalität als Prämisse. Luhmann erkennt somit eine fehlende Organisationstheorie für die Organisationen des Erziehungssystems (vgl. ebd., 158). Drepper und Tacke erkennen dies ebenso, finden das organisationstheoretische Problem bei der Betrachtung von Schule jedoch darin, dass die formalen Strukturen der Schule mit ihrer gleichzeitig wenig bis informellen Gegebenheiten gemeinsam nicht zu erfassen sind. Er sieht jedoch ein Bestreben pädagogische Organisation neu zu betrachten (vgl. Drepper/Tacke 2012, 210).

In das neue Verständnis von Organisationen, so Böttcher, wird gerade das Unkalkulierbare, hiermit ist z.B. die Unmöglichkeit alles zu planen, Individualität, Spontanität, Kreativität mit einbezogen. Dies kommt dem Verständnis von Bildung und Erziehung entgegen. Hier sieht Böttcher für die pädagogische Organisationsforschung in der Systemtheorie von z.B. Luhmann oder u.a. auch in neoinstitutionalistischen Ansätzen gute Zugangsmöglichkeiten (vgl. Böttcher 2005, 225f).

2.2. Funktion von Schule

Nach Luhmann ist jedes Organisationssystem Teil eines Gesellschaftssystems (vgl. Luhmann 1975, 18). In hochkomplexen Gesellschaften können Organisationssysteme zentrale Funktionen jedoch nicht vollständig erfüllen, da es dem System aufgrund seiner Organisationsziele und -kriterien nicht möglich ist. So wird Erziehung mit unterschiedlicher Verteilung durch das Schulsystem und Familien umgesetzt (vgl. ebd., 15).

Schulen arbeiten für die Gesellschaft, da sie den Ort an dem der Nachwuchs sozialisiert und erzogen wird, bilden und damit den Fortbestand der Gesellschaft sichern (vgl. Fend 2008, 33). In der westlichen Gesellschaft sind die Sozialisationsordnungen pluralistisch. Heranwachsende sollen befähigt werden, die größtmögliche Rationalität, Vernunft und Selbstständigkeit zu entwickeln. Damit dies garantiert werden kann, bedarf es einer stabilen Umgebung, die im institutionalisierten Bildungssystem erreicht werden soll (vgl. ebd., 24).

Zwischen dem System Schule und dem System Gesellschaft muss eine enge strukturelle Koppelung vorhanden sein, damit Wert- und Normvorstellungen nicht zu weit auseinanderliegen (vgl. Huschke-Rhein 2003, 137). Das System Schule hat insofern eine Sonderstellung inne, da es im Gegensatz zu anderen Systemen nicht nur um die Fortsetzung seiner eigenen Autopoiesis bemüht ist und damit die Differenz zu seiner Umwelt vorrangig ist. Es muss im Gegenteil ihre Mitglieder befähigen, einen Anschluss in der Umwelt des Systems zu finden (vgl. ebd., 137f).

Huschke-Rhein weist jedoch darauf hin, dass sich die Differenz zwischen Gesellschaft und Schule in der Postmoderne verstärkt hat. Zum einen hat sich seiner Meinung nach die Schule als System weiter ausdifferenziert, wodurch die eigene Komplexität gestiegen ist, zum anderen ist „(…) auch der Kontext der gesellschaftlichen Postmoderne viel komplexer geworden (…)“ (Ebd., 138).

Schulen müssen sich innerhalb von vier übergeordneten bildungspolitischen Zielsetzungen positionieren: Effizienz und Effektivität, Marktversorgung und Konkurrenz; Chancengleichheit; individuelle Förderung der Lernenden; vielfältige Schulstruktur (vgl. Seitz/Copaul 2005, 52f.). Die Einflussnahme von außen ist sehr hoch, weshalb das Bildungssystem im Vergleich zu anderen Funktionssystemen geringere Eigenständigkeit zeigt. Es steht unter öffentlicher Kontrolle, wobei der Staat in vielen Ländern die Trägerschaft der Schule besitzt (vgl. Herzog 2011, 164).

Erziehung hat verschiedene Ansprüche zu erfüllen, so hat sie nach Drepper und Tacke „die Person- Werdung des Individuums als gesellschaftliche Adresse zum Ziel“ (Drepper/Tacke 2012, 214). Da Schule jedoch auch mit der Wirtschaft gekoppelt ist, bereitet das Erziehungssystem auch auf eine Berufstätigkeit vor. Sie verfolgt neben dem Konzept der Generalisierung auch jenes der Spezialisierung. Hier sieht Luhmann Widersprüche, weshalb die Einheit des Systems nicht so einfach zu formulieren ist (vgl. Luhmann 1996b, 20f). Das Schulsystem ist daher durch laufende Kritik und Reform geprägt (vgl. ebd., 22).

Die Schule kann die Umwelt nur in kleinen Ausschnitten betrachten, wie in Kapitel 1.2.1erwähnt. Dies ist auch der Weg, den die Schule einschlagen kann, um mit diesem Problem umzugehen. Sie betrachtet kleine Ausschnitte der Systemumwelten, so z.B. wird das Wirtschaftssystem unter dem Aspekt gesehen, dass AbsolventInnenen einen Job bekommen sollen (vgl. ebd. 2002, 125).

Bei Erziehung handelt es sich nach Luhmann um psychische Auswirkung von Kommunikation (vgl. ebd. 1995, 204). Hierbei kritisiert Luhmann das Erziehungssystem, da es keine Technologie gibt, die es ermöglicht, „Kommunikation gegen die Strukturen des

Interaktionssystems zu differenzieren und weitgehend unabhängig von ihnen zu lassen“ (ebd. 1996b, 204). Dennoch ist es nicht nur Kommunikation, sondern Kommunikation, die geformt ist. Hiermit drücken Drepper und Tacke aus, dass Unterscheidungen getroffen werden, die auch für einen weiteren Gebrauch nützlich sind (vgl. Drepper/Tacke 2012, 215). In der Differenzierung erscheinen so auch die Rollen von SchülerInnen und LehrerInnen, die sich in der Schule institutionalisiert haben (vgl. ebd.). Sie sehen das moderne Erziehungssystem somit als gesellschaftliches Kommunikationssystem, „das zusammen mit ihrer Leitprofession – der Profession der Lehrer – sowie der Ausdifferenzierung der Rollen von Lehrern und Schülern das Kerngeschehen in der Schule in spezifischer Weise formt“ (Ebd. 2012, 214).

Die Funktion erhält ein System durch seinen Code. Innerhalb des Systems wirken zwei Ebenen, denen Steuerungsfunktion zukommt. Diese werden von Luhmann als Codierung und Programmierung bezeichnet (vgl. Luhmann 1994, 182). Codierung meint, dass eine Ausdifferenzierung über eine binäre Codierung mit positivem und negativem Wert erfolgt (vgl. ebd.). So besteht eine Codierung im Erziehungssystem durch Selektionsfunktionen, wie z.B. gut/schlecht usw. (vgl. ebd., 195). Die zweite Ebene, die von Luhmann als Programme bezeichnet wurde, gibt an, unter welchen Bedingungen ein Code auf Sachverhalte oder Ereignisse richtig zugeordnet werden kann. Insofern ordnet das Programm das Handeln hinsichtlich des binären Codes (vgl. ebd., 183f). Während das Programm geändert werden kann, ist der Code des Systems unveränderlich. Das System kann durch die Ebene des Programmes der Umwelt gegenüber offen bleiben, durch den Code hingegen gestaltet es sich geschlossen (ebd. 184).

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, verfügt das Erziehungssystem über einen eigenen Code, der in der Schule, das ein Teilsystem des Erziehungssystems ist, wirksam ist. Der Code besteht aus der positiven und negative Ausformung gute/ schlechte Noten, artig/ unartig, richtig/ falsch und gebildet/ ungebildet. Diese Codes werden in Lehr- und Lernprogramme verwirklicht (vgl. Abbildung 1).

Schule darf somit „mit anderen gesellschaftlichen Medien, zum Beispiel Geld oder politische Macht, nicht verwechselt werden“ (Luhmann 2002, 112) und hat somit ein eigenes Medium. Dies ist für das Erziehungssystem im Lebenslauf zu finden (siehe Abbildung 1) wobei die Funktion der Erziehung auf Karriere, Ausbildung und damit auch auf Selektion gerichtet ist.

Abb.1: Funktionssystem der Erziehung

	Code	Programm	Medium	Funktion
Erziehung	gute/schlechte Noten artig/unartig richtig/falsch gebildet/ungebildet	Lehr-Lern-Programme	Lebenslauf	Bildungskarriere, Ausbildung, Selektion

(Quelle: Scheef 2009, 41)

2.3. Schule und ihre Umwelt

Schule braucht ein Gebäude und die Angestellten bekommen Gehälter. Dennoch ist der Eigentümer über das Gebäude und die Geldmittel nur die Umwelt des Systems. Allerdings entscheidet die Schulaufsicht nicht nur über die Ausstattung der Schule, sondern sie gibt auch Themen vor und trifft Entscheidungen über Curricula (vgl. Luhmann 2002, 119). Schule als ein soziales System, erzeugt sich jedoch selbst, wie in Kapitel 1.2.1 ausgeführt. Die Grenzen zu der Umwelt von Schule definieren somit auch die Schule selbst.

Es gibt verschiedene Funktionssysteme, die sich in der Gesellschaft ausgebildet haben, so das Wirtschaftssystem, das politische System, das Wissenschaftssystem und das Erziehungs- bzw. Bildungssystem (vgl. Herzog 2011, 163). Die Schule ist Teilsystem des Erziehungs- bzw. Bildungssystems, wobei es in direktem Austausch mit den gesellschaftlichen Subsystemen steht, „insbesondere mit den Systemen der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft und verschiedenen kulturellen Partialsystemen (Religion, Kunst, Musik, Sport etc.), für die es spezifische Leistungen erbringt“ (Ebd., 163). Es gibt unterschiedlichste Rollen im Erziehungssystem, da es unterrichtliche Funktionen zu erfüllen gilt, genauso wie administrative Tätigkeiten (vgl. ebd., 164).

Luhmann und Schorr verweisen auf ein pädagogisches Establishment. Hierunter meinen sie all jene Rollen, die sich nicht direkt auf den Unterricht beziehen, aber trotzdem dem Erziehungssystem zugeordent werden (vgl. Luhmann, Schorr 1979, 343). Herzog analysiert Luhmanns Sichtweise des pädagogischen Establishment, sieht aber das Wissenschaftssystem als eigenes soziales System und nicht wie Luhmann, der die Bildungs- und Unterrichtsforschung dem pädagogischen Establishment zurechnet (vgl. Herzog 2011, 164). Herzog meint, „dass die Systemeinheiten Unterricht, (Einzel-)Schule und pädagogisches Establishment nur bedingt aufeinander abgestimmt sind, da sie als Teilsysteme des

Bildungssystems einer je eigenen Logik folgen, sodass eine problemlose Kopplung des einen an den anderen Bereich nicht möglich ist“ (Herzog 2011, 164).
Schmitz und Voreck geben zu bedenken, dass das Umfeld von Schule von starken Veränderungen geprägt ist. So zeigen sich gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen insbesondere durch Globalisierung, Wirtschaftskrisen und Finanzkrisen (vgl. Schmitz, Voreck 2011, 134), weshalb die äußere Umwelt in ihrer Unsicherheit sowie Komplexität zunimmt. Diese muss im Sinne der Systemtheorie Luhmanns im System Schule reduziert werden. Schulen sind mit unterschiedlichen Problembereichen konfrontiert, z.B. zunehmende Lernschwierigkeiten von SchülerInnen, kulturelle und sprachliche Minderheiten, ungünstigere Zukunftsaussichten der SchulabgängerInnen, geringere finanzielle Ressourcen etc. (vgl. Seitz/Copaul 2005, 91).

In der Systemtheorie ist der Mensch Umwelt eines sozialen Systems. Wie sich das Verhältnis von sozialen Systemen und in ihnen tätigen Menschen vollzieht, wird in Kapitel 3 erläutert.

3. Psychische Systeme

Innerhalb der Systemtheorie werden Menschen weder als Teil noch als Element sozialer Systeme angesehen (vgl. Luhmann 1995, 26). Luhmann argumentiert dies damit, dass der Mensch nur auf diese Weise empirisch als Individuum ernstgenommen werden kann (vgl. ebd., 29). Er gesteht jedoch auch ein, dass diese Sichtweise radikal antihumanistisch ist (vgl. ebd., 36). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass diese Besonderheit Luhmanns Theorie sehr viel Kritik erzeugt hat. So auch in der Pädagogik. Es wird jedoch für diese Arbeit ein Vorteil in der Trennung zwischen Lehrer und Schule in der Beobachtung mittels der Systemtheorie gesehen. Da die Begrifflichkeit der Systemtheorie hier neue Erkenntnisse bringen kann.

Systeme sind durch ihre Operationsweise, durch die sie sich selbst produzieren und reproduzieren, definiert (vgl. ebd., 269). Die Operationsweise psychischer Systeme ist Denken (vgl. ebd., 30).

3.1. Das Verhältnis von sozialen und psychischen Systemen

Vogd bezieht sich in seiner Ausführung auf Luhmann und analysiert, dass die wechselseitige Irritation von Systemen dazu führt, dass psychische Systeme, Interaktionssysteme, Organisationen und gesellschaftliche Funktionssysteme nicht in eine triviale Betrachtung fallen können, sondern jedes System als ein eigenständiges verstanden werden muss. Er sieht daher Schule aufgrund ihrer verschiedenen Systeme (u.a. psychische Systeme) nicht auf eine Kausalität beschränkt, sondern in ihren vielen möglichen Systemverhältnissen. Die Wirklichkeit ist daher nicht linear zu sehen (vgl. Vogd 2005, 113).

Das soziale System arbeitet getrennt vom psychischen System, da es zu keinem Einbau der Operation (als Sequenz und Wiederholung) von „Denken und Kommunikation als Modus der Selbsttransformation ein und desselben Systems kommen könnte“[3] (Luhmann 1995, 32). Es erfolgt allerdings Irritation des einen Systems durch das andere. Insofern beeinflussen sich soziale und psychische Systeme gegenseitig. Dies geschieht z.B. durch laufende Kommunikationsbeeinflussung für psychische Systeme und wird als structural drift bezeichnet (vgl. ebd.). „In beiden Fällen handelt es sich um strukturdeterministische Systeme, das heißt, um Systeme, die jede Reproduktion ihrer eigenen Operationen, was immer die externen Anlässe sind, nur an den eigenen Strukturen orientieren“ (ebd., 39). Während ein

[3] Luhmann gesteht einem Beobachter jedoch zu, Bewusstseinsleistungen und kommunikatives Geschehen zusammenziehen und als einheitliches Ereignis identifizieren zu können (vgl. Luhmann 1995, 152f).

Bewusstseinssystem auch ohne Kommunikation vorhanden ist, benötigt die Kommunikation das Bewusstsein. Dennoch heißt dies nicht, dass sich die Kommunikation dem Bewusstsein anpasst, sondern vielmehr ist das Bewusstsein ist für die Kommunikation Medium. Insofern ist das Bewusstsein an Kommunikation beteiligt (vgl. ebd., 39-45)
Bewusstseinssysteme und Kommunikationssysteme bilden „ein Verhältnis struktureller Komplementarität. (…).Sie benutzen einander aber zugleich zu einer gegenseitigen Auslösung solcher Strukturänderungen“ (Ebd., 45).

Aufgrund der vielfältigen Thematisierungsmöglichkeiten können sich Bewusstseinssysteme abgrenzen. Man kann darin Schutzvorrichtungen erkennen (vgl. ebd. 2000, 66).
Die Kommunikation bildet Reaktionen aufgrund der Irritation von psychischen mit sozialen Systemen. Diese Reaktionen vermeiden binäre Logik. Darunter ist z.B. die Form der Nichtkommunikation zu sehen oder auch die unaufrichtige Kommunikation (vgl. ebd., 116ff.). In Organisationen wird die Wahrnehmung standardisiert, so z.B. mittels der Schrift. Hierdurch wird auch die Kommunikation reduziert (vgl. ebd., 119). Luhmann sieht jedoch Freiheitsgrade, die der Kommunikation in struktureller Kopplung an Wahrnehmung entgegen kommt. Er nennt zum einen die Berichterstattung von Individuen, wodurch Wahrgenommenes in z.B. Protokolle einfließt. Und zum anderen die Herstellung von Artefakten, worin ebenso die Wahrnehmung der Individuen ausgedrückt und anderen zugänglich ist (vgl. ebd., 119f).
Da die Wahrnehmung durch verschiedenste räumliche, zeitliche Aspekte beeinflusst ist, kommt Individuen eine besondere Bedeutung zu. Diese entlasten nämlich die Kommunikation von komplexen Bedingungen, indem sie eine Auswahl über die Zeichen setzten, die sie mitteilen. Ergebnisse werden erst auf diese Weise für andere im Kommunikationsprozess verständlich (vgl. ebd., 120).
Die Mitgliedsrolle in einer Organisation ist eine strukturelle Kopplung, „deren Irritationen dann in den psychischen Systemen und in den Organisationen auf sehr verschiedene, nicht-integrierbare, immer wieder überraschende Weise verarbeitet werden“ (Ebd., 111).
„Sachlich ermöglicht die Mitgliedschaft eine *doppelte Rahmung* der kommunikativen Operationen des Systems“ (Ebd., 112, Hervorhebung im Original). Einerseits grenzt sich das System nach außen hin durch Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ab, andererseits kann nicht alles was geschieht (teilweise gleichzeitig) beobachtet werden. So gibt es Ereignisse (Entscheidungen), die unbeobachtet bleiben. Die Mitgliedsrolle ist hier durch Entscheidung fixiert und kann das Interaktionsgedächtnis des Systems organisieren (vgl. ebd., 113).

3.2. Der Lehrberuf

Da es am Ende des 18. Jahrhunderts zum Aufbau des Schulsystems kam, musste der Lehrer/die Lehrerin nun hauptberuflich tätig werden und sich durch eine Ausbildung für den Lehrberuf qualifizieren (vgl. Luhmann 2002, 153). Zierer und Kahlert bezeichnen den Lehrberuf als einen der komplexesten Berufe, die es gibt (vgl. Zierer/Kahlert 2010, 528).

Die Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin ist niemals abgeschlossen, denn, so führt Ofenbach aus, Fortbildung und Weiterbildung ist ein wesentlicher Bestandteil des Lehrberufs (vgl. Ofenbach 2006, 143). Hippel sieht die Lehrerfortbildung auch deshalb notwendig an, da während der LehrerInnenausbildung widersprüchliche Handlungsanforderungen an den LehrerInnen zu wenig thematisiert werden. Durch Fortbildung soll es dem Lehrer/der Lehrerin möglich sein, Einstellungen, Werthaltungen und Wissen zu gewinnen, um mit Unsicherheiten umgehen zu können (vgl. Hippel 2011, 250). LehrerInnenfortbildung ist von LehrerInnenweiterbildung zu unterscheiden. Hier werden erworbene Qualifikationen erweitert, während bei der LehrerInnenfortbildung eine Aktualisierung der LehrerInnenbefähigung im Vordergrund steht (vgl. ebd., 248). Schmitz und Voreck verweisen unter Bezugnahme auf Terhart (2003), Rauin (2008), Döbrich et al. (2003) daraufhin, dass ExpertInnen in der LehrerInnenausbildung, Reformbedarf sehen(vgl. Schmitz, Voreck 2011, 157).

Einerseits bringt der Lehrberuf dem Lehrer/der Lehrerin einen relativ sicheren Arbeitsplatz, seine/ihre Möglichkeiten für Aufstiegsmöglichkeiten und Gehaltserhöhungen sind allerdings gering (vgl. Kunter/Pohlmann 2009, 263). Engagierte LehrerInnentätigkeit findet keine Möglichkeit der Beförderung (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 135f). Beamtenverhältnisse machen LehrerInnen unkündbar, wodurch LehrerInnen obwohl sie ihren Job nicht gut ausführen, dennoch im Arbeitsverhältnis in der Schule toleriert werden müssen (vgl. ebd., 137). Zudem wird in Medien vorwiegend mehr Negatives als Positives über LehrerInnen und Schule berichtet (vgl. ebd.). Zu bedenken ist allerdings, dass wenn es Spannungen zwischen Schule und ihrer Umwelt gibt, diese systemintern ausgeglichen werden müssen (vgl. Luhmann 2002, 114).

Die Beurteilung seiner Tätigkeit ist durch die SchülerInnen bestimmt und lässt sich schwer an objektiven Kriterien bemessen (vgl. Kunter/Pohlmann 2009, 263). Der Beruf des Lehrers/der Lehrerin ist jedoch von einer relativ hohen Autonomie geprägt, da er/sie im Unterrichten kaum strukturelle Vorgaben findet und die restliche Arbeitszeit nach eigener Zeiteinteilung leistet (vgl. ebd.).

Ofenbach analysiert, dass für die Bildung der LehrerInnenpersönlichkeit, nicht nur die Ausbildung und im Weiteren die Fortbildung wichtig sind, sondern sich diese vor allem im praktischen Handeln in der Schule entwickelt (vgl. Ofenbach 2006, 115, 142). Wobei Routinen privat und individuell entwickelt werden (vgl. ebd., 142). Ebenso führen Drepper und Tacke aus, dass zum einen die LehrerInnenrolle (Profession) und zum anderen die Schule (Organisation) die erzieherische Kommunikation und Interaktion geformt haben (vgl. Drepper/Tacke 2012, 215).

Grell gibt zu bedenken, dass der Trend amerikanischer LehrerInnenausbildungsprogramme, die Qualifizierung und Professionalisierung von LehrerInnen nicht im Blickpunkt haben, auch auf andere Länder übergeht. Er nimmt hier Bezug auf zunehmenden LehrerInnenmangel (vgl. Grell 2009, 67). Der jetzt schon merkbare Mangel an Lehrkräften wird durch den kommenden sehr starken Generationenwechsel verstärkt. Es droht ein Verlust an Erfahrungen im Lehrberuf, da viele Lehrer in Pension gehen (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 135).

Terhart und Klieme stellen zur Diskussion, ob der Lehrberuf möglicherweise verstärkt Personen anzieht, die zum einen zwar gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchten, allerdings dies nur unter ihrer eigenen Autonomie (vgl. Terhart/Klieme 2006, 164).

3.2.1. Professionalität

Laut Luhmann kam es erst im 20. Jahrhundert zu einer Ausformung der Profession (vgl. Luhmann 2002, 147). Hier stellt Luhmann fest, dass Profession unter Unsicherheit ihres Erfolges stattfindet, weshalb sie sich nach außen hin abschirmt. Angehörige der Profession erfahren Schutz durch ihren Berufsstand (vgl. ebd., 149). Das Fachwissen ist nur ein Teil von dem was Profession ausmacht (vgl. ebd., 152).

„Eine Besonderheit professioneller Arbeit liegt schließlich in der Art, wie auf beiden Seiten Person und Rolle getrennt werden“ (ebd., 149). Luhmann versteht darunter, dass in der Situation des Lehrers/der Lehrerin nur seine berufliche Rolle von Relevanz ist und andere Rollen aus dem privaten Leben ausgeklammert werden müssen. Gleichzeitig gibt Luhmann zu bedenken, dass gerade beim Lehrberuf die Person des Lehrers/der Lehrerin wichtiger ist als Methodik (vgl. ebd., 150). LehrerInnen müssen, um als professionell zu gelten, über eine große Zahl komplexer Routinen verfügen (vgl. ebd., 149).

Tacke führt aus, dass, unter dem Schlagwort Autonomie von Schulen, den Schulen Aufgaben des Schulmanagements und Aufgaben der sozialen Arbeit zukommen, für die LehrerInnen keine Ausbildung besitzen. Hierin sieht sie eine Gefahr der De-Professionalisierung (vgl. Tacke 2004, 37).

3.2.2. Anforderungen und Erwartungen an LehrerInnen

Die Hauptaufgabe von LehrerInnen wird im Unterrichten gesehen. Der Lehrer/die Lehrerin muss in dieser Rolle die SchülerInnen „bewegen, sich aktiv mit Themen auseinanderzusetzen und anstrengende Lerntätigkeiten vorzunehmen, die sich die Lernenden typischerweise nicht freiwillig gewählt haben“ (Kunter/Pohlmann 2009, 262). Die Anforderungen an Lehrerinnen sind hierbei vielfältig. Sie müssen neben seiner Unterrichtstätigkeit Unterrichtsstunden planen, Korrekturen an Arbeiten der Schüler vornehmen, an Schulveranstaltungen mitwirken, Elternsprechstunden abhalten usw. (vgl. ebd.).

In berufsbildenden Schulen sind LehrerInnen gefordert mit der Geschwindigkeit der Technik in der gewerblichen Wirtschaft mitzuhalten. Hierfür zeigt sich ein persönlicher Kontakt zu Firmen hilfreich (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 162).

Sowohl Öffentlichkeit als auch Bildungspolitik stellen eine Vielzahl an Erwartungen und Forderungen an Lehrkräfte (vgl. Kunter/Pohlmann 2009, 262). Auch die Schulleitung setzt Erwartungen an LehrerInnen. Diese umfassen z.B. Engagement für die Schule erbringen, Verantwortung tragen, freiwillige Übernahme von zusätzlichen Arbeiten in der Schule und Zusammenarbeit (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 165).

3.2.3. Arbeitsbedingungen für LehrerInnen

Fidler führt aus, dass sich in den letzten 30 bis 40 Jahren die Strukturen an den für LehrerInnen gestellten Arbeitsplatz Schule enorm verschlechtert haben. Dies sieht er zum einen in einer veränderten Zusammensetzung der SchülerInnenschaft als auch in gestiegenen Anforderungen an LehrerInnen. Gleichzeitig konnte weder die Ausbildung von Lehrern, noch die berufsbegleitende Fortbildung, an diese Veränderungen angepasst werden (vgl. Fidler 2004, 61).

Es ergeben sich veränderte Arbeitsbedingungen für LehrerInnen, die in Mehrarbeiten durch gesteigerte Anforderungen und LehrerInnenmangel mit gleichzeitig geringeren Einkommen, deutlich werden (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 134f). Sie nennen eine große Fülle an Anforderungen, so z.B. Lehren in fachfremden Unterrichtsfächern, Arbeitsplatzbelastungen, durch eine Vielzahl an Tätigkeiten in der Schulen und belastendes Verhalten der SchülerInnen (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 135).

Formale Arbeitsbedingungen sind von materiellen Arbeitsbedingungen zu unterscheiden. Formale betriebliche Arbeitsbedingungen entstehen im Rahmen der staatlichen Gesetze und Verwaltungsvorschriften (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 138). Die materiellen betrieblichen Arbeitsbedingungen hingegen ergeben sich in der Schule. Hier nennen Schmitz und Voreck

schulische Umgebungsbedingungen (Schulgebäude, Pausenhof, Licht, Wärme usw.), Arbeitsplatzbedingungen (Arbeitsplatz im LehrerInnenzimmer, verschiedene Schulstandorte), arbeits- bzw. schulorganisatorische Bedingungen (Mitarbeit im hierarchischen Schulsystem) sowie tätigkeitsspezifische Arbeitsbedingungen (Klassengröße, Zusammensetzung der SchülerInnen nach Erstsprache) (vgl. ebd., 143- 145).

Unter den sozialen Bedingungen bezüglich der Arbeitssituation von LehrerInnen fallen allgemeine soziale Arbeitsbedingungen. So entstehen aufgrund der Beziehung von LehrerInnen und SchülerInnen oder LehrerInnen und SchulleiterInnen Wechselwirkungen, die psychischen, geistigen und emotionalen Ursprungs sind und z.B. zu veränderte Erwartungshaltungen der LehrerInnen führen (vgl. ebd., 151). Hier kommt dem Führungsverhalten der Schulleitung große Bedeutung zu (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 152).

In die allgemeinen personalen Arbeitsbedingungen fallen alle für die Ausübung des pädagogischen Berufs notwendigen physischen und psychischen Bedingungen wie z.B. Gesundheit, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 156). Wobei Schmitz und Voreck hier kritisieren, dass die „ pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der jungen Lehrkräfte (…) aufgrund einer berufsfernen pädagogischen Ausbildung oft nicht den schulischen Anforderungen (entsprechen)“ (ebd., 157, Anmerkung in Klammer C.B.). Ebenso führt er aus, dass LehrerInnen in der Schule nicht die Bedingungen vorfinden um ihre Bedürfnisse zu stillen. Zusätzlich wirkt die Kontrolle von außen durch die Schulbehörde belastend auf LehrerInnen und auch die jeweilige Schulleitung kann negativ wahrgenommen werden (vgl.ebd.).

3.3. Der Lehrer als psychisches System im System Schule

„(D)as professionelle Handeln in pädagogischen Systemen (ist) ein ´Handeln unter Unsicherheit`, weil es selbstorganisierenden Systemen gegenüber erfolgt, die teilweise als linear und teilweise als ´nicht linear` zu beschreiben sind“ (Huschke-Rhein 2003, 33, Hervorhebung im Original).

Zwischen dem Kollegium, SchülerInnen, Eltern und der Schulleitung besteht eine Differenz zwischen dem was gewollt wird und dem was umgesetzt werden kann. Es zeigt sich, dass jede/r eine eigene Wahrnehmung über eine Situation hat(vgl. Heinrich 2008, 35).

Das System Schule erschwert eine Zusammenarbeit unter KollegInnenen, da in diesem die Unterrichtstätigkeit in räumlich voneinander getrennten Klassen abgehalten wird, in denen der Lehrer/die Lehrerin als Einzelperson agiert. So ist der Kontakt zu anderen LehrerInnen nur in den Zeiträumen zwischen den Unterrichtseinheiten möglich. LehrerInnen müssen allerdings

diese Pausen nützen, um Vorbereitungen für die nächste Stunde zu treffen, weshalb zeitlich kaum Kontakt zu anderen LehrerInnen besteht (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 164).

Zwei Modelle erklären das Handeln der Lehrer an Schulen. Dieses ist zum einen das Autonomie-Paritäts-Muster. Dieses sagt aus, dass LehrerInnen vorweg autonom in ihrer Klasse unterrichten, ohne Koordination mit anderen KollegInnen. Der Lehrer/die Lehrerin wird auch als EinzelkämpferIn bezeichnet. LehrerInnen sind einerseits gleichberechtigt zu sehen und zu behandeln, andererseits ist eine Einmischung in die Arbeit des Lehrers/der Lehrerin nicht geduldet. Dies hat zur Folge, dass Unterschiede zwischen dem Lehren in ihrer Unterrichtsarbeit, oder in anderen Tätigkeiten an der Schule, nicht offiziell besprochen werden (vgl. Feldhoff 2011, 25). Das Modell der Trennung von Unterrichts- und Verwaltungsaufgaben thematisiert die strikte Trennung der LehrerInnen zwischen diesen zwei Bereichen. LehrerInnen sehen Verwaltungsaufgaben oftmals nicht als Teil ihrer Profession, sondern als Belastung, die sie der Schulverwaltung zuweisen. Werden Verwaltungsaufgaben in Schulen thematisiert, erfolgt aus diesem Grund Widerstand (vgl. Altrichter/Messner 1998, 51f).

In Schulen, die sich um Schulentwicklung nicht bemühen, dominieren LehrerInnen mit Autonomie-Paritäts-Muster oder EinzelkämpferInnenmentalität. In Schulen, wo Schulentwicklung von Bedeutung ist, sind überproportional viele LehrerInnen mit Teamorientierung zu finden (vgl. Altrichter/Eder 2004, 218f). Die Kooperation der LehrerInnen untereinander ist selten (vgl. Pröbstel 2012, 55). „Organisation und Kooperationsgruppen stehen (…) in einem Verhältnis wechselseitiger Ermöglichung: Sie stellen sich Gelegenheiten zur Verfügung und beschränken sich dadurch auch wechselseitig, weil mit jeder eröffneten Option andere, ebenfalls mögliche, ausgeschlossen werden“ (Idel/Ullrich/Baum 2012, 14).

Die Teambildung gilt als Möglichkeit, komplexe und funktionsübergreifende Probleme zu lösen. In Schulen wird sehr selten in Teams gearbeitet, da LehrerInnen sich als EinzelkämpferInnen sehen. Wird jedoch Teamarbeit ausprobiert, so zeigen sich darin Probleme(z.B. Schuldzuweisungen) (vgl. Senge 2001, 37).

Interaktion gilt in der pädagogischen Arbeit als Medium pädagogischer Kommunikation (vgl. Kuper 2008, 261). Die Kommunikation ist fremdreferenziell, da sie sich auf die beteiligten Personen in ihren Personeneigenschaften bezieht. In diesem Sinne steht die strukturelle Kopplung der pädagogischen Kommunikation an die psychische Umwelt im Vordergrund (vgl. ebd.). Hierin liegt auch das Erfordernis, dass Entscheidungen getroffen werden, wie die Kommunikation weiter erfolgen soll (vgl. ebd.). Dabei sind die jeweiligen

Umweltbedingungen ausschlaggebend, was in der Interaktionssituation von LehrerInnen mit SchülerInnen im Unterricht zu sehen ist (vgl. ebd., 262). Die Interaktionssysteme im Unterricht sind von hoher Relevanz, da sich zeigt, dass es Klassen gibt, die kein Mindestmaß an Konzentration zulassen (vgl. ebd., 264).

Der Lehrberuf, so führt Terhart aus, ist kein freier Beruf, da er vom Staat geregelt ist. Die SchülerInnenschaft wird dem Lehrer/der Lehrerin zugewiesen und er/sie kann nur mit Gruppen, die von der Schulorganisation gebildet wurden, arbeiten (vgl. Terhart 2011, 204f). Blutner gibt hier zu bedenken, dass dies Schwierigkeiten mit sich bringt, da der Lehrer seine Wünsche für das Mitgliedschaftsverhältnis erst in den Erfordernissen vor Ort entdeckt und es dann nur noch wenig Raum für diese gibt. Dies behindert eine Standardisierung der Erwartung, wodurch zwischen LehrerInnen und Schulleitung ständige Situationsdefinitionen notwendig sind und es zu dauerhaften Problemen zwischen Erwartungen seitens der Schule und persönlichen Motiven der LehrerInnen kommt (vgl. Blutner 2004, 147f). Der Stundenplan des Lehrers/der Lehrerin ist oftmals die einzige Orientierung, die er/sie in der Schule haben kann, weshalb sich LehrerInnen auch gänzlich auf ihre Unterrichtstätigkeit konzentrieren. So entwickeln sich LehrerInnen zu EinzelkämpferInnen (vgl. ebd., 148f).

LehrerInnen haben Entscheidungskompetenzen, die sich auf die Stundenplanung, den Vertretungsunterricht und die Teilnahme auf Konferenzen beziehen, weshalb Blutner diese als freie MitarbeiterInnen beschreibt. Der/die SchulleiterIn verfügt über kein hinreichendes Instrument, um ein mögliches Fehlverhalten des Lehrers/der Lehrerin zu sanktionieren. Für Blutner ergibt sich somit die zusammenfassende Darstellung, dass sowohl die, „Erfordernisse der Schule (als auch) die Vorstellungen des Lehrers weitgehend unberücksichtigt (bleiben)“ (Blutner 2004, 156, Anmerkung in Klammer CB). Der Erfolg des Lehrers/der Lehrerin in seiner/ihrer Arbeit zu lehren ist nicht nur von der Didaktik, die er anwendet, bestimmt, sondern auch von verschiedenen anderen Faktoren. Die Organisation des Schulsystems, der Lehrplan und seine zeitliche Aufteilung auf Fachinhalte sind unter anderem Einflussgrößen (vgl. Grell 2009, 75). So schreibt Grell, dass LehrerInnen und SchülerInnen in der Schule vom administrativ eingeschränkten Rahmen des Schulsystems abhängig sind (vgl. Ebd.).

Verschiedenste Umweltbedingungen beeinflussen die LehrerInnen. So beschreibt Ofenbach, dass nicht nur die Lehrererfahrungen, die aus Kindheit, Schule und eigener Familie entstammen, den Lehrer in seiner Tätigkeit beeinflussen, sondern auch Ereignisse wie Krankheit, Trennung, Erfolg und anderes. Hieraus ergibt sich für den Lehrer/die Lehrerin ein individueller Stil (vgl. Ofenbach 2006, 114). Auch Brühlmann und Gather erkennen verschiedene Faktoren, die LehrerInnen beeinflussen, und nennen unter anderem Herkunfts-

und Ausbildungsbiographien der einzelnen Personen, Pflichten und Rechte, Gebäudearchitekturen, Anordnung der Abteilungen, interne Strukturen, Regeln und Eltern als Einflussfaktoren (vgl. Brühlmann/Gather 2012, 5).

4. Zusammenfassung

Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Systemtheorie eine Möglichkeit darstellt, sich der erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeit (Schule als komplexes soziales System) zu nähern. Schule, so konnte gezeigt werden, ist ein soziales System, das nach Luhmann autopoietisch ist (Luhmann, 2000, 51).

Die Systemtheorie verfügt über eigene Begrifflichkeiten, die im ersten Kapitel ausgearbeitet wurden. Hierbei standen anfänglich vier grundlegende Interessensschwerpunkte im Vordergrund: soziale Systeme in ihrer Umwelt und in ihren Grenzen, die Operationsweise von sozialen Systemen, ihre Strukturen und die Stabilität sowie die Veränderung im System.

Soziale Systeme (wie beispielsweise Schulen) sind demnach auf der Basis ihrer System-Umwelt-Differenz zu analysieren, wobei das System sowohl in der Differenz zu sich selbst (Teilsysteme) als auch in Differenz zu anderen analysiert werden kann. Die Einheit kann von außen nur beobachtet werden, wenn sie in Differenz gesetzt wird (vgl.ebd. 1984, 22). Teilsysteme können durch ihre Rangordnung, aufgrund ihrer Funktionen oder auch als Differenz von Innen und Außen betrachtet werden. Teilsysteme sind außerdem durch einen Doppelzugriff charakterisiert, dies ist sowohl durch Strukturvorgaben bestimmt als auch durch Umweltvorgaben (vgl. ebd. 1975, 19). Systeme sind daher entweder mittels der Systemdifferenzierung oder der Systemkomplexität zu betrachten. Beim erstgenannten ist die Hierarchisierung (Teilsysteme), beim zweiten die Verknüpfung oder Relationen zwischen den Elementen von Bedeutung (vgl. ebd. 2000, 41).

Während ein System durch seine Grenzen die weitaus komplexere Umwelt überhaupt wahrnehmen (vgl. ebd. 1998, 92-120) und Irritationen der Umwelt verarbeiten kann (vgl. ebd. 1995, 17), ist ein System in seiner Informationskapazität jedoch eingeschränkt und kann seine eigene Komplexität nicht nach außen vermitteln (vgl. ebd. 1987, 53).

Da sich soziale Systemen nach außen hin abgrenzen, auf sich selbst bezogen sind und sich selbst durch ihre eigenen Elemente produzieren (vgl. ebd. 2000, 51), kann geschlussfolgert werden, dass jedes System einzigartig ist.

Die Strukturen des Systems sind ausschlaggebend dafür, wie das System seine Umwelt wahrnehmen kann und sind daher auch Bedingung für die Entwicklung des Systems gemeinsam mit seiner Umwelt (vgl. ebd. 1971, 120; 1995, 17). Gibt es Probleme im System können Systemstrukturen diese nicht lösen und auch Unsicherheiten durch die komplexere Umwelt nicht beseitigen. Vielmehr „erhalten (sie) nur eine bestimmte Form und werden in dieser Form als Verhaltenslast dem Handelnden auferlegt“ (Ebd. 1971, 40, Anmerkung in

Klammer C.B.). Wobei zu beachten ist, dass soziale Systeme nur durch psychische System irritiert werden können (vgl. ebd. 1971, 40).

Kommunikation ist die Operationsweise sozialer Systeme. Hierdurch wird es dem System möglich, Anschlüsse herzustellen. Kommunikation ist ein Prozess, bei dem sich durch Selektion aus Informationen Mitteilungen ausformen und durch den „Verstehen“ möglich wird (vgl. ebd. 1995, 115). Kommunikation unterscheidet sich aufgrund dieses Vorganges von der Wahrnehmung (vgl. ebd. 1995, 17).

Themen dienen dem System als sachlich-zeitlich-soziale Struktur. Sie sind die Handlungsprogramme der Sprache (vgl. ebd. 1987, 192; 216).

Stabilität erreicht ein System durch Selbstbeobachtungen seiner Grenzen, wobei ein Überschuss an Beobachtungen durch das Systemgedächtnis selektiert wird (vgl. ebd. 1998, 113). Aufgrund des Systemgedächtnisses kann das System lernen, da es durch dieses sowohl vergessen als auch erinnern kann (vgl. ebd. 2000, 75f). Selbstbeschreibungen/ Selbstbeobachtungen sind für das System wichtig, da diese an der Selbstproduktion des Systems mitwirken (vgl. ebd., 1987, 61). Unter Selbstbeschreibungen versteht Luhmann die schriftlichen Anfertigungen eines Systems und unter Selbstbeobachtung „(…) eine im System auf das System gerichtete Operation (…)“ (Ebd. 1997, 887). Durch sie wird Wahrnehmung in sozialen Systemen erst möglich (vgl. ebd. 2000, 418).

Es konnte gezeigt werden, dass die Schule aus Interaktionssystemen und einem Organisationssystem besteht, wobei Luhmann die Schule nicht in die klassische Organisationstheorie einordnen kann (vgl. ebd. 2002, 157). Die Beschreibung der Schule als Organisation ist umstritten, steht aber aufgrund der bildungspolitischen Steuerungsproblematik im Vordergrund. Drepper und Tacke sehen daher die Notwendigkeit, eine eigene Theorie pädagogischer Organisation auszuarbeiten(vgl. Drepper/Tacke 2012, 210). Doch Kuper formuliert, dass die Beschreibung der Organisation Schule mit Schwierigkeiten einhergeht, da die Relationen zwischen Organisationssystem und Interaktionssystem schwer zu erfassen sind (vgl. Kuper 2008, 264).

Es konnte nur ansatzweise geklärt werden, ob die Operationsweise von Organisationen (Entscheidungen durch Kommunikation) auch auf die Schule zutrifft. In ihrem organisatorischen System steht dies außer Frage, doch in ihrem Interaktionssystem, welches einen wesentlichen Kern des Systems Schule darstellt, zeigen sich die Autoren widersprüchlich. Es erweist sich jedoch, dass Entscheidungen nicht als Operationsweise im Interaktionssystem Unterricht gelten können. Es wurde vielmehr deutlich, dass Spontanität die Voraussetzungen für das Interaktionssystem Unterricht bildet (vgl. ebd. 2004, 128f).

Dennoch konnte ein Zusammenhang zwischen dem Organisationssystem Schule und dem Interaktionssystem Unterricht gefunden werden, da die Organisation in den Unterricht eingreifen kann, wenn es zu großen Irritationen kommt. Auch die Stundenplaneinteilung mit ihrer Klassenzuweisung erfolgt durch Entscheidungen des Organisationssystems (vgl. Luhmann 2002, 160).

Eine Besonderheit der Schule liegt in ihrer formalen und informalen Kommunikationsstruktur. Diese beiden ergänzen sich, da nach Luhmann bei Unsicherheiten informale Kommunikation erfolgt, um diese auszugleichen (vgl. ebd. 1993, 363). „Die Bedeutung der Variabilität von Formalität und Informalität der Kommunikation bleibt in Schulen aber nicht auf die Regulierung von Vorgängen begrenzt; sie durchzieht vielmehr in der Unterrichtsinteraktion den operativen Kern der Schule“ (Kuper 2008, 267).

Hohm sieht eine Möglichkeit, Interaktionssysteme, in der Beobachtung ihrer zeitlichen, sachlichen, sozialen und räumlichen Dimension zu analysieren (vgl. Hohm 2006, 18f).

Huschke-Rhein formuliert, dass zwischen der Schule und ihrer Umwelt eine enge strukturelle Kopplung vorhanden sein muss, da sie in ihren Wert- und Normvorstellungen nicht zu weit auseinanderliegen dürfen. Er zeigt jedoch auf, dass sich die Differenz zwischen der Gesellschaft und der Schule vergrößert hat (vgl. Huschke-Rhein 2003, 138). Auch, meint Luhmann, ist die Einheit der Schule nicht so leicht zu formulieren, da sie Widersprüche in ihrer Funktion aufweist (vgl. Luhmann 1996b, 20f).

In einem zweiten Teil wurde der Lehrer/die Lehrerin in seinem/ihren Verhältnis zum System Schule analysiert. Hier wurden der Lehrberuf sowie die Anforderungen und Erwartungen an diesen diskutiert.

Der Lehrer, so konnte analysiert werden, ist nicht Teil oder Element des Systems Schule, sondern er wird durch sein Bewusstsein an das System Schule anschlussfähig und ist daher in der Umwelt der Schule verankert (vgl. ebd. 1995, 26). So kommt es zu keinem Einbau der Kommunikation mit dem Denken des psychischen Systems (vgl. ebd. 1995, 32). Allerdings können Irritationen (z.B. Enttäuschungen von Erwartungen) beobachtet werden (vgl. ebd. 1995, 32).

Insofern ist die Mitgliedsrolle des Lehrers/der Lehrerin in der Schule eine strukturelle Kopplung (vgl. ebd. 2000, 111), wobei Luhmann ausführt, dass „(…) deren Irritationen dann in den psychischen Systemen und in den Organisationen auf sehr verschiedene, nicht integrierbare, immer wieder überraschende Weise verarbeitet werden“ (ebd., 111). Von Bedeutung ist auch die Feststellung, dass Probleme in der Struktur der Organisation von den Handelnden ausgeglichen werden müssen (vgl. ebd. 1971, 40). Zierer und Kahlert

beschreiben den Lehrberuf als einen der komplexesten Berufe (vgl. Zierer/Kahlert 2010, 528). Die Anforderungen an die LehrerInnen sind sehr vielfältig und die Erwartungen an diese sehr hoch (vgl. Kunter/Pohlmann 2009, 262). Das Handeln eines Lehrers/einer Leherin ist durch ständige Unsicherheit geprägt (vgl. Hippel 2011, 250). Wobei Fidler ausführt, dass sich der Arbeitsplatz Schule für LehrerInnen in den letzten 30 bis 40 Jahren enorm verschlechtert hat (vgl. Fidler 2004, 61). Die widersprüchlichen Handlungsanforderungen an die LehrerInnen können in der LehrerInnenausbildung zu wenig thematisiert werden. So ist auch trotz LehrerInnenausbildung eine ständige LehrerInnenfortbildung und –weiterbildung vorgesehen (vgl. Ofenbach 2006, 143).

Das System Schule, so konnte analysiert werden, gibt die Strukturen vor, in denen Kommunikation ablaufen kann. Hier zeigen sich im System Schule Probleme, da die Zusammenarbeit der LehrerInnen durch die Strukturen des Systems eingeschränkt ist.

So zeigt Blutner auf, dass Erwartungen der Lehrer im System Schule durch schlecht formulierte Mitgliedschaftsverhältnisse enttäuscht werden (vgl. Blutner 2004, 147f).

EMPIRISCHER TEIL

5. Forschungsfrage

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit Schule als System und der Betrachtung des Lehrers/ der Lehrerin als psychisches System im System Schule, widmet sich der empirische Teil der Beantwortung der Forschungsfragen durch eine Fallstudie.
Folgende Forschungsfragen sind für diese Arbeit leitend:

Inwieweit nehmen das System Schule und seine Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss? Und inwiefern hat dies Einfluss auf seine/ihre Berufsauffassung?

Aus diesen Hauptfragestellungen ergeben sich in der vorliegenden Diplomarbeit weitere Fragen:
Wo im System kann/ soll sich der Lehrer/ die Lehrerin anschließen? Wo im System werden seine/ ihre Erwartungen enttäuscht? Wo kann sich der Lehrer/die Lehrerin nicht anschlussfähig machen, wo fehlen die Sinnbezüge?

Die Systemtheorie wird in verschiedenen Disziplinen verwendet um unterschiedliche Fragestellungen zu untersuchen. So auch in der Pädagogik.
Die für diese Arbeit entstandene Forschungsfrage wurde in der eingängigen wissenschaftlichen Literatur noch nicht mithilfe der Systemtheorie erforscht. Stattdessen gibt es Arbeiten in der Schultheorieforschung, Studien zur Implementierung von Innovationen in Schulen, zur Personalentwicklung (Börger, 2007) und in der Sonderheilpädagogik (hier im Bereich Inklusion/Exklusion).

6. Forschungsdesign

Es werden Jahresberichte der Schule analysiert und leitfadengestützte Experteninterviews mit 18 LehrerInnen durchgeführt.
Da die Schule vier Abteilungen aufweist, war es Ziel mindestens vier LehrerInnen aus jeder Abteilung für ein Interview zu gewinnen.

1) Um ein Bild der Schule als Arbeitsplatz der LehrerInnen zu gewinnen, steht am Anfang der Fallstudie eine Analyse der Schule in zwei Schritten:
Zum einen wird die Schule in Differenz gesetzt zu ihrer eigenen Vergangenheit.
Dies geschieht durch eine Inhaltsanalyse der Jahresberichte aus den Jahren 1982, 1989/1990, 2001, 2010/11. Die Erhebungsmethode orientiert sich an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring. Hierbei interessiert vor allem welche Inhalte im Laufe der Zeit vergessen wurden/aus der Beschreibung ausgenommen wurden und welche Inhalte neu hinzugekommen sind.
Zum anderen wird die Schule in ihren Abteilungen betrachtet (als internes System/Umweltverhältnis). Dies geschieht durch eine Inhaltsanalyse der Interviews, wobei das strukturierte Verfahren der Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen wird.

2) Um herauszufinden, inwieweit das System Schule und seine Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/ die Lehrerin in seiner/ ihrer beruflichen Tätigkeit an der Schule Einfluss nehmen, werden:
die Interviews mit den LehrerInnen mittels der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

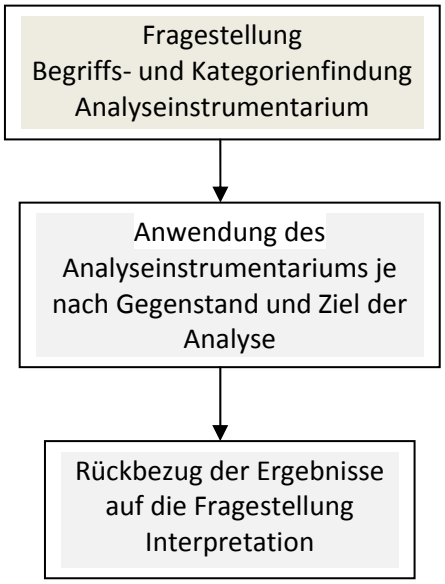
7. Qualitative Forschung

Die Arbeit ist unter den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung durchzuführen.
Zentrale Prinzipien sind hier:

- Offenheit (unerwartete Informationen müssen einfließen können)
- Forschung als Kommunikation (als wechselseitiger Prozess zwischen Forscher und Erforschtem)
- Prozesscharakter (Verhaltensweisen und Aussagen sind als Ausschnitt der Realität zu verstehen)
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse (Bedeutungsinhalte sind erst durch den Rekurs ihrer Erscheinung verständlich)
- Explikation (Offenlegung des Forschungsvorganges)
- Flexibilität (Der Forschungsvorgang ist so angelegt, dass Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes in der Untersuchung berücksichtigt werden können) (vgl. Lamnek 2005, 21-26).

Der Forschungsvorgang ist ein Prozess, der von Mayring als dreistufiges Phasenmodell beschrieben wird:

Abbildung 2: Phasenmodell der qualitativen Analyse



(Quelle: Mayring 2008)

In Abb.1 ist gut erkenntlich dass sich qualitative Forschung ausgehend von der Fragestellung über die Auswahl des Analyseinstrument und dessen Anwendung wieder auf die Fragestellung in einem rekursiven Zirkel zurückbezieht. Dies erfolgt mittels Interpretation.

7.1. Fallstudie

Die Studie ist als Fallstudie angelegt. Lamnek schreibt, dass auf diese Weise „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt“ (Lamnek 2005, 299) dargestellt werden kann. Sämtliche Dimensionen können daher in die Untersuchung des Objektes einbezogen werden. Bei der Einzelfallstudie sollen jedoch nicht Individualmerkmale im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, sondern verschiedene Einheiten, Personen, Organisationen usw. (vgl. Lamnek 2005, 30) Die einzelne Person wird in diesem Zusammenhang,als Experte in der Deutung des eigenen Alltags gesehen (vgl. Lamnnek 2005, 300). Es sind sämtliche Methoden der empirischen Sozialforschung einsetzbar, wobei die Authentizität der Erhebungssituation und des Materials wesentlich sind (vgl. Lamnek 2005, 301).

7.2. Erhebungsmethode

Für die Erhebung der Daten wurden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt.
Diese Methode wurde gewählt, da sie die Möglichkeit bietet, komplexe Wissensbestände zu erheben (vgl. Flick 2007, 215). Als Expertenwissen wird hierbei nicht nur Fachwissen verstanden, sondern auch Praxis- oder Handlungswissen (vgl. Bogner/ Menz 2002, 46). Insofern stellen LehrerInnen in den Interviews ihr Praxis und Handlungswissen zur Verfügung.
Mittels des leitfadengestützten Interviews wird eine flexible Interviewdurchführung möglich, da die Fragen nicht genau ausformuliert sind. Dies bietet die Möglichkeit, dass Unerwartetes in die Interviews einfließen kann. Der Leitfaden soll daher keinem standardisierten Ablaufschema entsprechen (vgl. Meuser/ Nagel 1997, 83).

7.3. Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Jahresberichte und der Interviews wird in dieser Arbeit die Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Laut Mayring ist jede Art fixierter Kommunikation mithilfe der Inhaltsanalyse auswertbar (vgl. Mayring 2008, 11f.). Die Inhaltsanalyse ist durch

ein systematisches, regelgeleitetes und theoriegeleitetes Vorgehen geprägt. Ziel der Inhaltsanalyse ist es, Aussagen über vordefinierte Aspekte abzuleiten (vgl. Mayring 2008, 12).

Für die Analyse der Jahresberichte wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse gewählt, da die Inhalte der Jahresberichte von Interesse sind und diese direkt aus dem Datenmaterial gewonnen werden müssen um damit Kategorien aufstellen zu können.

Für die Analyse der Interviews wurde die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Im Unterschied zu der Analyse der Jahresberichte gibt es vorgefertigte Kategorien, die aufgrund der Systemtheorie aufgestellt wurden.

Es werden nun beide Auswertungsmethoden getrennt voneinander beschrieben.

7.3.1. Analyse der Jahresberichte durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse der Jahresberichte wurde mithilfe der zusammenfassenden Analyse nach Mayring durchgeführt. Ziel der Zusammenfassung ist es, das vorgegebene Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren. Zu beachten ist, dass ein Abbild des Grundmaterials noch gegeben ist (vgl. Mayring 2008, 58).

Der Ablauf der Analyse ist im Anhang dieser Arbeit dargestellt. Die Inhaltsanalyse der Jahresberichte wurde daher aufgrund dieser Vorgangsweise durchgeführt.

7.3.1.1. Analyseeinheit

Nach der Kontaktaufnahme mit dem Direktor der Schule wurde mir seine Sekretärin vorgestellt. Sie stellte in der weiteren Arbeit meine Hauptansprechperson dar. Da sich die Schule zu dem Zeitpunkt der Kontaktaufnahme im Umbau befand, war nur ein Teil der Jahresberichte zugänglich. Jahresberichte vor 1981 befanden sich schon in einem Archiv. Für die Arbeit war es wesentlich, Ausgangsmaterial aus einem größeren Zeitraum zu verwenden, um diese miteinander vergleichen zu können. Daher wurden Jahresberichte im Abstand von jeweils ungefähr zehn Jahren herangezogen. (Da nicht alle Jahresberichte verfügbar waren, wird der Zeitabstand nicht exakt eingehalten). Die Analyseeinheit stellen somit vier Jahresberichte aus den Jahren 1981, 1989/90, 2001 und 2010/2011 dar. Es interessieren hierbei nur die schriftlichen Ausführungen, Fotomaterialien oder Werbungen sind nicht Teil der Analyse.

7.3.1.2.Beispiel der Jahresbericht- Analyse

Das angeführte Beispiel gibt nicht das komplette Verfahren der Analyse wieder, es liegen Schritte der Bearbeitung vor dieser Darstellung. Unter der Abkürzung J.b. (Jahresbericht) sind

die Jahresberichte als A, B, C, und D angeführt. Die Zahl unter Nr. bezieht sich auf die Nummerierung der Paraphrasen in Zeilen, die im ersten Arbeitsschritt vorgenommen wurde. In der Paraphrase werden die inhaltstragenden Textstellen aus den Jahresberichten angegeben. K 1, K 2 usw. stellen die gewonnen Kategorie dar.

Die Fragestellung macht es notwendig das System der Schule als Einheit zu begreifen, weshalb die Jahresberichte in ihren Inhalten untersucht und verglichen werden. Dies war maßgeblich für das Abstraktionsniveau der zu gewinnenden Kategorien.

J.b	**Nr.**	**Paraphrase**	**Generalisierung**	**Reduktion**
A	71	Neue gesetzliche Rahmenbedingungen für die Kollegformen	Anordnungen vom Bildungsministerium	K 1 Anschluss der Schule an ihre Umwelt
A	73	Neue Lehrpläne		
A	73	Reifeprüfungen in allgemeinbildenden Fächern im vorletzten Jahr möglich		
A	48	Die Schule arbeitet mit Universitäten zusammen und ermöglicht ihren Schülern Zusatz-qualifikationen	Kooperation mit Bildungseinrichtungen	
A	83	Kooperationspartner durch Universitäten im Ausland		
A	74	Schul und bundesländerüber-greifende Plattform für die Ausbildung.	Vernetzung der Abteilung mit der Umwelt	
A	66	Praktikumsplätze sind schwierig zu finden, aber verpflichtender Teil der Ausbildung	Ausbildungsprobleme	
A	84	Kuratorium	Mitwirkende an der Schule	
A	84	Versuchsanstalt		
A	6	Team for you Lehrergruppe, die interessiert ist alltägliche Herausforderungen	Team für Soziales Engagement gegenüber Schülern	K 2 Strukturen der Schule für das Interaktionssystem Unterricht

		aufzuarbeiten und jungen Menschen zu helfen.		
A	65	Einführung der verbindliche Übung Sozial- und Personalführung um den Übergang von den Vorschulen zu erleichtern und um die Klassen-gemeinschaft zu fördern.	Maßnahmen um Dropout-Raten zu verringern und die Klassengemeinschaft zu fördern	
A	73	Die neue Übergangsstufe ist im Testlauf.	Einführung der Übergangsstufe	
A	19	Lehrerzufriedenheit sorgt für Erfolg	Lehrerengagement ist wichtig für die Schule	K 3 LehrerInnen
A	50	Durch Engagement der Lehrer ist Zusatzangebot an Kursen für Schüler möglich.		
A	20	Lehrertätigkeit und Lehrerpersönlichkeit werden geschätzt	Lehrer werden geschätzt	
A	22	Lehrersein ist nicht nur im Unterrichten zu sehen, sondern auch in ihrer praktischen Erfahrung	Lehrersein	

7.3.2.Analyse der Interviews durch die strukturierte Inhaltsanalyse

Ziel ist es, mittels vordefinierter Ordnungskriterien „(…) bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2008, 58).

Der Ablauf der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring ist im Anhang zu finden. Im Folgenden wird die Analyse der Interviews aufgrund dieses Ablaufes vorgenommen.

7.3.2.1.Analyseeinheit

Die Interviews fanden im Frühjahr 2011 und im Herbst 2011 statt. Die Aufteilung der Interviews auf zwei verschiedene Zeitpunkte war organisatorisch bedingt. Es wurde hierin jedoch ein Vorteil gesehen, da sich ein Teil der Schule im Herbst 2011 schon im neuen

Schulgebäude befand. Somit konnten die Erkenntnisse der LehrerInnen auch in Bezug zum neuen Gebäude erfasst werden.
Im Frühjahr 2011 erfolgte die Festlegung der Interviewpartner durch telefonische Anfrage. Es wurde darauf geachtet, LehrerInnen aus verschiedenen Abteilungen der Schule zu finden. Die Interviewtermine wurden von den LehrerInnen meistens so gewählt, dass diese in Pausen zwischen ihren Stunden stattfanden. Während der Interviews kam es daher manchmal zu Unterbrechungen (Telefon läutete, andere LehrerInnen kamen in den Raum, Schüler brauchten etwas). Alle Interviews fanden in der Schule statt.
Im Herbst 2011 vereinbarte die Schule die Interviewkontakte. Ein Abteilungsleiter stellte die Kontakte zu den LehrerInnen her. Die noch fehlenden Interviewpartner, wurden vom Sekretariat ausfindig gemacht. Auch hier wurde darauf geachtet, LehrerInnen aus verschiedenen Abteilungen für die Studie zu gewinnen.
Es wurden 18 Interviews durchgeführt, wobei auch zwei Abteilungsleiter interviewt wurden. Dies war notwendig, da der Direktor aufgrund des Umbaus und vieler Termine keine Zeit hatte. Die Sichtweise der Organisation durch die Abteilungsleiter erwies sich als sehr wichtig.
Die Interviews dauerten im Durchschnitt 45 Minuten. Die erklärten sich bereit, bei weiteren Fragen zur Verfügung zu stehen.

7.3.2.2.Kategorienerstellung der Interviews

Für die Kategorienerstellung müssen die Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung gewonnen werden, dies erfolgt theoriegeleitet (vgl. Mayring 2008, 83).
In dieser Arbeit liegt das Forschungsinteresse in der Beantwortung der Frage:
Inwieweit nehmen das System Schule und seine Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/ die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss? Und inwieweit hat dies Einfluss auf seine/ihre Berufsauffassung?
Wesentliche Strukturdimensionen, die aus den Fragestellungen entnommen wurden, sind:
System Schule, Selbstbeschreibungen, LehrerInnen, berufliche Tätigkeit, Berufsauffassung.
Für die Beantwortung der Forschungsfragen sind jedoch auch die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit wesentlich. Hier interessiert insbesondere die Erkenntnis, dass Systeme nur innerhalb eigener Grenzen operieren können, sich die Systeme allerdings wechselseitig irritieren können. Es ist daher zu prüfen ob Irritationen, die im System Schule entstehen, auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss nehmen.

Im Folgenden werden die Strukturdimensionen in ihren Ausprägungen zerlegt und zu Kategorien zusammengeführt.

Strukturdimension „System Schule“

Das System Schule ist, wie in der Theorie ausgeführt, kein Einzelsystem (vgl. Kuper 2008, 264) Vielmehr setzt es sich aus Interaktionssystemen (insbesondere dem Unterricht) der Organisation und aus ihm agierenden psychischen Systemen (jeweils eigene Systeme) zusammen (siehe Kapitel 2.1.4 und Kapitel 3). Es sind in der Schule jedoch auch Teilsysteme zu finden, die eigene Grenzen setzen. Dies soll in den Kategorien berücksichtigt werden
Es wird somit auch eine eigene Kategorie „Teilsysteme“ gebildet, die ermöglicht, die Schule in ihrer internen System-Umwelt-Differenz zu zeigen.

Um die Fragestellung beantworten zu können, müssen daher Interaktionssysteme, Organisation und agierende psychische Systeme im Kategorienschema berücksichtigt werden. Es ist allerdings nicht möglich den Lehrer, den Vorgesetzten, den Schüler als jeweils eigenes System in dieser Arbeit zu erfassen, es wird daher von den Lehrern, den Vorgesetzten, den Schülern gesprochen. Die Kategorien müssen daher so aufgestellt werden, dass sie Faktoren der Organisation, der Interaktionssysteme und der in ihr agierenden psychischen Systeme, die wiederum beim Lehrer/bei der Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Irritationen auslösen können, sammeln.
Zu beachten ist, dass keine eigene Kategorie „Umwelt des Systems Schule“ (z.B. Bildungsministerium, Wirtschaft, usw.) aufgestellt wird. Obwohl agierende Personen in diesen Systemen, ebenso zu Irritationen sowohl in der Schule als auch bei den LehrerInnen führen (vgl. Kapitel 1.2.4), wird es als sinnvoller erachtet die Umwelt des Systems Schule sofern LehrerInnen Irritationen aus diesem Bereich angeben in den beeinflussten Systemen der Schule zu nennen und zu diskutieren. Dies ist wichtig, um die Organisation der Schule von der Umwelt des Systems Schule abgrenzen zu können.

Strukturdimension „Einfluss auf berufliche Tätigkeit des Lehrers/der Lehrerin“

Es ist zu prüfen wie LehrerInnen mit Irritationen umgehen, d.h. ob Irritationen als Informationen gelesen werden können und welche Lösungen LehrerInnen im Anschluss an das System Schule finden. Es gilt somit herauszufinden ob es zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung der Schule und der LehrerInnen kommt. Bei der Erstellung der Kategorien muss daher darauf geachtet werden, Faktoren zu sammeln, die Lösungswege der LehrerInnen für Irritationen, die aus dem System Schule entstehen, beschreiben.

Die berufliche Tätigkeit des Lehrers/ der Lehrerin ist (siehe Kapitel 3.2), sehr komplex. Für die Beantwortung der Fragestellung ist es daher zusätzlich wichtig herauszufinden, welche Tätigkeiten die LehrerInnen an der Schule verrichten, um erkennbar zu machen, wo LehrerInnen sich dem System Schule anschließen.

Strukturdimension „LehrerInnen“

Da LehrerInnen als psychische Systeme eine spezielle strukturelle Kopplung mit dem System Schule durch ihre Mitgliedschaft und ihren beruflichen Pflichten an der Schule eingehen, durch ihre Mietgliedschaft und ihren beruflichen Pflichten an der Schule, stellen sie ihre Strukturen dem System zur Verfügung (vgl. Kapitel 3.1). In diesem Sinne können auch LehrerInnen das System Schule irritieren und damit dem System Lasten auferlegen, die wiederum auf andere LehrerInnen zurückfallen (vgl. Kapitel 1.2.4). Dies ist in dieser Arbeit zu berücksichtigen, weshalb hier eine Kategorie zu bilden ist, die alle Faktoren sammelt, die Aufschluss über Irritationen gibt, die LehrerInnen im System Schule verursachen.

Strukturdimension „Selbstbeschreibungen“

Unter Selbstbeschreibungen sind Texte zu verstehen, die vom System selbst erstellt wurden in Abgrenzung zu Beschreibungen des Systems durch Personen, die nicht im System agieren (vgl. Luhmann 2000, 433). Selbstbeschreibungen müssen daher von Mitgliedern der Organisation Schule erstellt werden und Beobachtungen des Systems darstellen. Deshalb wird das Leitbild der Schule als eigene Kategorie herangezogen. Es interessiert, ob das Leitbild von den LehrerInnen akzeptiert wird, sie dieses in ihrer beruflichen Tätigkeit umsetzen und ob die Organisation durch dieses Einfluss auf die LehrerInnen nimmt.

Strukturdimension „Berufsauffassung“

Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist die Bildung einer Kategorie zur Berufsauffassung nötig. Unter dieser Kategorie müssen alle Informationen gesammelt werden, die darüber Aufschluss geben, wie sich LehrerInnen in ihrer Arbeit beschreiben, worin die Arbeit des Lehrers/der Lehrerin besteht.

<u>Aufgrund der besprochenen Strukturdimensionen, können nun folgende Kategorien formuliert werden:</u>

(Für die ersten drei Kategorien werden auch die Ankerbeispiele angeführt)

1. Kategorie: Irritationen durch die Organisation

In der ersten Kategorie (Kategorie A) werden alle Aspekte gesammelt, die durch die Organisation der Schule verursacht sind und den Lehrer/die Lehrerin als psychisches System in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit hindern. Wird die Arbeit der LehrerInnen in der Organisation durch Ressourcenmangel beeinflusst, fließt dies in diese Kategorie ein.

Kodierregel: Nur jene Aspekte, die den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer Arbeit betreffen, fließen ein. Zu beachten ist, dass die Organisation von den Interaktionssystemen zu unterscheiden ist. Kommunikation, die aufgebaut wird um Entscheidungen über die Organisation oder die Organisation der Interaktionssysteme zu treffen, fällt unter diese Kategorie. Da die Kommunikation um Entscheidungen auch außerhalb des Gebäudes stattfinden kann, ist die Organisation nicht auf das Gebäude der Schule beschränkt. Die Umwelt wird mit einbezogen wenn es um Ressourcen geht.

Ankerbeispiel: „*Es ist manchmal sehr anstrengend, herausfordern, manchmal ein bisschen chaotisch, im Sinne, dass Abläufe, Organisatorisches einfach in diesem großen Unternehmen oftmals viel straffer und klarer gehören, da Informationsflüsse und Wege nicht wirklich klar sind, das macht es manchmal mühsam"(Int.1,S1).*

2. Kategorie: „Lösungen der LehrerInnen im Anschluss an (von der Organisation verursachte) Irritationen

In der zweiten Kategorie (Kategorie B) werden alle Inhalte berücksichtigt, die über den Umgang des Lehrers/der Lehrerin (psychisches System) mit Irritationen durch das Systems Aufschluss geben.

Kodierregel: Nur Lösungswege der LehrerInnen, die die Organisation betreffen, fließen in diese Kategorie ein. Lösungswege, die sich auf die Interaktionssysteme außerhalb der Kommunikation um Entscheidungen der Organisation und die Personen im System Schule beziehen fallen nicht in diese Kategorie.

Ankerbeispiel: *„Ja, so naja, man sollte so unterrichten so dass man sich auf nichts verlassen muss. Alle möglichen Dinge. Wie Internet" (Int.17, S.72).*

3. Kategorie: Irritationen durch die Interaktionssysteme

In der dritten Kategorie (Kategorie C) sind alle Aspekte von Interesse, die durch die Interaktionssysteme der Schule begründet sind und den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit hindern.

Kodierregel: Die Interaktionssysteme sind insbesondere der Unterricht und jedes Aufeinandertreffen von psychischen Systemen, bei dem eine wechselweise Wahrnehmung des jeweils anderen psychischen Systems stattfindet. Es interessieren nur jene Interaktionssysteme, die innerhalb des Systems Schule geschehen und nicht die Kommunikation über Entscheidungen der Organisation betreffen.
Ankerbeispiel: „*Die Schüler hängen herum und fehlen, irgendwann kommen sie dann wieder" (L3, S.10).*

4. Kategorie: Lösungen im Anschluss an Irritationen der Interaktionssysteme.

In der 4.Kategorie (Kategorie D) werden alle Informationen berücksichtigt, die beschreiben wie LehrerInnen mit Irritationen in den Interaktionssystemen umgehen.
Kodierregel: Es interessieren alle Lösungen, die LehrerInnen finden, um mit Irritationen in den Interaktionssystemen umzugehen. Auch die Zuhilfenahme der Umwelt ist mit eingeschlossen.

5. Kategorie: Akzeptanz des Leitbilds

In der fünften Kategorie (Kategorie E) werden Inhalte gesammelt, die eine Antwort auf die Akzeptanz des Leitbildes durch die Lehrerinnen bieten.
Kodierregel: Von Interesse für die Akzeptanz des Leitbildes ist das Wissen des Lehrers/der Lehrerin über das Leitbild der Schule, die Bereitschaft zur Mitgestaltung des Leitbildes und die Umsetzung des Leitbildes in der Schule.

6. Kategorie: Berufstätigkeit der LehrerInnen

In der sechsten Kategorie (Kategorie F) wird festgehalten, welche Tätigkeiten die LehrerInnen an der Schule verrichten.
Kodierregel: Alle Tätigkeiten, die LehrerInnen nennen und die sie für die Organisation der Schule und für die Interaktionssysteme unternehmen, fallen in diese Kategorie.

7. Kategorie: Anschlussfähigkeit der LehrerInnen an ihre Berufstätigkeit

In der siebenten Kategorie (Kategorie G) werden alle Inhalte gesammelt, die Aufschluss über den Umgang der LehrerInnen mit ihrer Berufstätigkeit geben.
Kodierregel: Nur die Beschreibungen, die LehrerInnen darüber liefern, wie sie mit ihrer Berufstätigkeit an der Schule zurechtkommen, fallen in diese Kategorie.

8. Kategorie: Berufsauffassung der LehrerInnen

Die achte Kategorie (Kategorie H) beschäftigt sich damit, wie die LehrerInnen ihren Beruf sehen.

Kodierregel: Nur die Beschreibungen, die LehrerInnen zu den Tätigkeiten, die sie für das System Schule und in ihr agierende psychischen Systeme (Schüler, LehrerInnen usw.) abgeben, fallen in diese Kategorie.

9. Kategorie: Teilsysteme

In der neunten Kategorie (I) sollen Aussagen einfließen, die Aufschluss darüber geben, wie sich das Verhältnis der Abteilungen zueinander gestaltet. Und wie die Verbindungen zwischen den Abteilungen hergestellt werden.

Kodierregel: Es interessieren in dieser Kategorie die Teilsysteme der Schule. Diese formen sich durch interne System-Umwelt-Differenzen aus. Menschen stellen keine Teilsysteme dar.

8. Schulporträt

Da die Schule anonymisiert wurde, werden nur allgemeine Informationen der Schule Preis gegeben.

Die Schule ist eine höhere Schule, die sich im Laufe ihres Bestehens in ihrer Größe und ihren Ausbildungsschwerpunkten wesentlich erweitert hat. Dies ging mit organisatorischen und platztechnischen Problemen einher mit denen die Schule lange Zeit kämpfen musste. Nachdem die Schülerzahl einige Zeit explosionsartig stieg, ist die Nachfrage in letzter Zeit durch Konkurrenz mit anderen Schulstandorten gesunken. Ebenso ist das Niveau der Schüler gesunken, die sich für die Schule anmelden, wobei angemerkt sein muss, dass es immer noch sehr gute Schüler an der Schule gibt.

Innerhalb der Schule gibt es außerdem eine Fachschule und Kollegs für Berufstätige. Die vier Ausbildungsschwerpunkte unterscheiden sich sehr. Die Schule steht aufgrund ihrer beruflichen Ausbildung in sehr engem Kontakt zur Wirtschaft und ist gefordert ihre Ausbildung den Veränderungen ihrer Umwelt anzupassen. Die Abteilungen der Schule sind daher laufend mit Lehrplanveränderungen konfrontiert. Die Schule beherbergt auch eine Versuchsanstalt, wodurch die Schule sehr gut an Forschung, Technik und Wirtschaft gekoppelt ist.

Viele der LehrerInnen, die in der Schule arbeiten, waren vor ihrer Tätigkeit an der Schule in einem oder mehreren Betrieben tätig. Manche LehrerInnen arbeiten nach wie vor in Betrieben und sind nur wenige Stunden an der Schule. Es sind ca. 170 LehrerInnen für ca. 2000 Schüler verantwortlich.

Zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews wurde die Schule gerade umgebaut. Die Schule war aufgeteilt auf zwei Standorte.

9. Ergebnisdarstellung

Es werden nun die Ergebnisse der qualitativen Studie in Form einzelner Materialbeispiele dargestellt und mit Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil analysiert. Ziel ist es, die Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten. Anschließend an dieses Kapitel sollen in einer Reflexion (Kapitel 10) mögliche Probleme dieser Arbeit aufgezeigt werden und auf offene Forschungsfragen eingegangen werden. Im Kapitel 11 werden die Kernergebnisse dieser Arbeit nochmals präsentiert.

9.1. Die Schule als Einheit

Da sich Schule aus verschiedenen Teilsystemen zusammensetzt, ist sie in ihrer Einheit schwierig darzustellen. Dies zeigte sich auch in den Interviews, als LehrerInnen um Antwort nach der Einheit der Schule gebeten wurden:

Folgende Begriffe wurden genannt: Großstadt, Ameisenstock, große Bildungsstätte, historische Institution, Schule im Umbruch, ein bunter Garten, eine träge Schule, eine Schule mit Überraschungen, eine gute Schule, eine Schule für morgen, ein Konzern, ein großer Betrieb.

Aus diesen Antworten wird ersichtlich, dass sich LehrerInnen in ihrer Beschreibung für die Schule auf unterschiedliche Systeme beziehen.

Viele der interviewten LehrerInnen sehen die Größe der Schule als Möglichkeit für ihre Beschreibung. Sie nehmen hier jedoch primär auf die große Anzahl psychischer Systeme (LehrerInnen) Bezug, die in der Schule arbeiten. Die Schule wird aber auch in ihrem Organisationssystem beschrieben, insofern als Entscheidungen thematisiert werden, die zu einem Umbruch im System Schule führen, oder Entscheidungen, die eben nicht getroffen werden. Das Interaktionssystem (Unterricht) wird von LehrerInnen ebenfalls gewählt, um die Schule zu beschreiben. Die LehrerInnen verweisen auf die Auseinandersetzung mit ihren Schülern. Schule wird daher auch in der Beobachtung der Schüler (psychische Systeme) beschreibbar. Dies wird in der Aussage von Lehrerin 11 deutlich:

„Die Schule ist für mich (…) ein Ort der Leidenschaft. Von Hoch bis Tief, auch dramatische Dinge, Erkrankungen von Schülern (…)Unfälle. Es ist für mich das Leben“ (Int.11, S.35.)

Es zeigt sich, dass die Beschreibungen für sich stehen, da sie sich auf unterschiedliche Systeme beziehen. Nur zwei Lehrer gaben Antwort auf das was die Schule in ihrer Gesamtheit ist:

Die Schule wird von einem Lehrer in ihrem langen zeitlichen Bestehen beschrieben, wodurch erkenntlich wird, dass die Schule ihre Vergangenheit nicht vergessen möchte. Die Schule, als Schule für morgen (Antwort eines anderen Lehrers), richtet ihren Blick jedoch auch auf die Zukunft.

9.2. Die Schule in ihrer Differenz

9.2.1. Die Schule in Differenz zu ihrer Vergangenheit

Luhmann macht den Vorschlag ein System durch Differenz zu beschreiben (vgl. Luhmann 1987, 38). In diesem Sinne wurden die Jahresberichte der Jahre 1982, 1989/1990, 2001, 2010/11 inhaltliche analysiert, um die Schule in ihrer Differenz zu ihrer eigenen Vergangenheit zu zeigen. Von besonderem Interesse ist das Systemgedächtnis der Organisation. Dieses ist Ordnungsinstanz und gibt an, was für die Organisation in der Gegenwart mit Handlungsrichtung in die Zukunft bestimmend ist oder was vergessen werden sollte (vgl. Emmerich 2010, 440; vgl. Luhmann 1998, 581).

Folgende Kategorien konnten in den Jahresberichten gefunden werden:

<u>Jahresbericht 2010/11:</u>

Anschluss der Schule an ihre Umwelt, Schulqualität und Unterrichtsqualität, Schulische Gemeinschaft, LehrerInnen, SchülerInnen, Strukturen der Schule für das Interaktionssystem Unterricht, Strukturen der Schule für Projektarbeit, Abteilungen, Themen (Ökologie-Umwelt, Gesundheit, Allgemeinbildung, Umbau)

<u>Jahresbericht 2001:</u>

Anschluss der Schule an ihre Umwelt, LehrerInnen, SchülerInnen, Organisationsprobleme, Abteilungen, Ausbildung, Themen (Schülerzuwachs, fehlende Ressourcen, Budgetkürzungen, Kaffeekultur, Ernährung, Allgemeinbildung)

<u>Jahresbericht 1989/1990:</u>

Anschluss der Schule an ihre Umwelt, LehrerInnen, SchülerInnen, Abteilungen, Ausbildung, Themen (Ressourcen, Hilfe für Rumänien, Kunst, Versuchsanstalt, Bekleidung, Textilien, Zukunft der Textilindustrie, Wirtschaft, EDV)

Jahresbericht 1982:

Anschluss der Schule an ihre Umwelt, Ausbildung, Themen (SchülerInnenzahl, Ressourcen, Schulausbau, Jobchancen, Lehrertätigkeit außerhalb der Schule)

Die Schule zeigt sich in ihrem letzten Jahresbericht (2010/2011) im Vergleich zu den anderen untersuchten Jahresberichten als Schulgemeinschaft. Die Schule wird als Familie beschrieben und es findet abteilungsübergreifende Teamarbeit statt. Hier wurde das Thema „Umwelt-Ökologie" für die Schule leitend. Es wird davon gesprochen, dass sich SchülerInnen und LehrerInnen ergänzen und der neue Weg des Erfolges der Schule wird als GEMEINSAMER Weg ausgedrückt. Es zeigt sich außerdem, dass die Projektarbeit der SchülerInnen im Gegensatz zu den anderen Jahresberichten im Vordergrund steht und Strukturen für leistungsschwache SchülerInnen geschaffen wurden. Die Ressourcenprobleme und organisatorischen Probleme durch steigende SchülerInnenzahlen und geringe LehrerInnenzahlen, die insbesondere im Jahresbericht 2001 zur Geltung kamen, sind im Jahresbericht 2010/2011 nicht mehr vorhanden. Auch die Themen Textilindustrie, Wirtschaft und EDV, die im Jahresbericht 1989/1990 die Schule prägten, verloren an Bedeutung. Themen der Schule 2010/ 2011 sind u.a. Umwelt, Gesundheit und Allgemeinbildung.

Es zeigt sich daher, dass die Schule im Vergleich zu früher, nicht nur stärker auf ihre psychischen Systeme (SchülerInnen) fokussiert ist, sondern auch versucht eine Verbindung zwischen den verschiedenen Abteilungen (Teilsystemen) und Interaktionssystemen herzustellen. Die Anschlussfähigkeit der Schule an ihre Umwelt wird in allen Jahresberichten stark betont. Im Jahresbericht 2010/11 wird ersichtlich, dass die Vernetzung des Systems Schule mit ihrer Umwelt sogar noch weiter zunimmt. Diplomprojekte in Zusammenarbeit mit Firmen (Umwelt der Schule) wie auch das verpflichtende Praktikum in der Fachschule machen eine enge Kopplung an die Umwelt der Schule erforderlich.

Aus diesen Ausführungen kann geschlossen werden, dass das Systemgedächtnis der Schule 2010/2011 folgendes beinhaltet:

- Sehr gute, aber auch leistungsschwache Schülerschaft

- Vernetzungen im System Schule (Anschlüsse zwischen den Teilsystemen und Systemen innerhalb von Schule)
- Neue, gute und wenig gute Anschlüsse zu den Systemen ihrer Umwelt
- Schule als Familie und Gemeinschaft

Selbstbeschreibungen stellen Entscheidungen darüber dar, welche Inhalte erinnert und welche vergessen werden sollen und sind daher leitend für das Vorgehen des Systems in der Zukunft (vgl. Kapitel 1.3). Die genannten Punkte sind daher für die Schule zentrale Punkte ihrer Aufmerksamkeit und es ist davon auszugehen, dass das Organisationssystem hierfür Strukturen schaffen möchte.

Dies bedeutet für den/die LehrerIn in seiner/ihrer Berufsausübung, dass er/sie mit Erwartungshaltungen der psychischen Systeme (Abteilungsleiter und Direktor) konfrontiert ist. Die Erwartung an die LehrerInnen richtet sich darauf, dass sie insbesondere über die Grenzen der Abteilungen hinaus mit anderen LehrerInnen zusammenarbeiten oder zumindest innerhalb ihrer Abteilung über ihr eigenes Fach hinaus kooperieren sollen. Außerdem sollen die Interaktionen zwischen den psychischen Systemen (LehrerInnen, SchülerInnen, Abteilungsleiter, Direktor) intensiviert werden. Diese Erwartungshaltungen decken sich mit den Ausführungen von Schmitz und Voreck (siehe Kapitel 3.2.2) Vanderstaeten führt hier jedoch aus, dass eine Kontrolle der Interaktionssysteme durch die Organisation nicht möglich ist (vgl. Vanderstaeten, 2004, 59ff).
Erwartungshaltungen drücken sich auch in der Beschreibung der Schule als Familie und Gemeinschaft aus. Daraus kann abgeleitet werden, dass es erwünscht ist, dass LehrerInnen mehr Zeit an der Schule (auch außerhalb des Interaktionssystems Unterricht) verbringen.
Außerdem sollen LehrerInnen in ihrer Profession sowohl auf leistungsstarke als auch leistungsschwache SchülerInnen eingehen können.
Die Schule ist sich der Notwendigkeit bewusst, die SchülerInnen in einem Beruf an die Umwelt der Schule anschlussfähig zu machen. Es werden daher LehrerInnen mit engem Kontakt zur Wirtschaft bevorzugt, da diese nicht nur für Kooperationen mit Firmen (Diplomprojekte und Praktika) von Bedeutung sind, sondern auch den Anschluss an Forschung und Entwicklung garantieren und dazu beitragen, dass AbsolventInnen bessere Jobaussichten vorfinden.

Es kann daher geschlussfolgert werden, dass die Erwartungen der psychischen Systeme (Abteilungsleiter, Direktor) auf eine Verstärkung der Interaktion und Kommunikation ihrer

Mitglieder ausgerichtet sind. In diesem Sinne versucht das Organisationssystem, die LehrerInnen in ihrer Berufsausübung zu beeinflussen.

9.2.2. Die Schule in Differenz zu ihren Teilsystemen

Luhmanns Theorie zufolge bilden sich in Organisationen aufgrund wachsender Komplexität, Teilsysteme (vgl. Kapitel 1.2). In der untersuchten Schule bildet die Direktion mit ihrem angeschlossenen Sekretariat ein Teilsystem, sowie die EDV Betreuung der Schule aber auch z.B. das „Team for You“, das ganz eigene Kommunikationsstrukturen gebildet hat um mit Jugendamt, Sozialarbeitern usw. zu agieren. Von besonderer Bedeutung für die Schule sind ihre verschiedenen Abteilungen, die spezielle Ausbildungsschwerpunkte anbieten. Mittels der Abteilungen kann die Organisation mit ihrer Umwelt kommunizieren. So treten die verschiedenen Abteilungen auch getrennt voneinander in ihrer Umwelt (psychischen Systemen, z.B. Eltern, interessierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene) in Erscheinung.
Es sind vier verschiedene Abteilungen in der Schule zu finden, die je von einem Abteilungsvorstand geleitet werden. Die Abteilungsleiter agieren im Organisationssystem der Schule. Diese unterstehen dem Direktor (bildet mit dem Sekretariat ein eigenes Teilsystem) und sind diesem gegenüber weisungsgebunden.
Da sich die Abteilungen aufgrund eigener Funktionen (Ausbildungen) herausgebildet haben, haben sie getrennte Kommunikationsstrukturen aufgebaut. Kommunikationsstrukturen der Abteilungen sind Jour Fix Termine, die zwischen Mitgliedern der Abteilung und dem Abteilungsvorstand bei Bedarf stattfinden. Zudem gibt es Fachbereichsgruppen, die sich ca. drei Mal im Jahr treffen um Lehrinhalte abzusprechen.

Es ist jedoch interessant, dass LehrerInnen erzählen, dass sie bei Eintritt in das System der Schule, Motivation zeigten sich über die Grenzen der Abteilung zu engagieren, dies jedoch nach Erfolglosigkeit auch nicht mehr angedacht wird. So meint Lehrerin 3:

> *„…am Anfang habe ich oft probiert, im Rahmen der Info Tage, die ich organisiert habe, die irgendwie zusammenzubringen und Projekte anzureißen, aber es ist sehr sehr schwierig, es sind wirklich unterschiedliche Welten, die man sehr sehr schwierig zusammenbringt“ (Int.3, S.8).*

LehrerInnen erzählen auch, dass der Berufsalltag hauptsächlich in der Abteilung stattfindet und Kommunikation zwischen LehrerInnen verschiedener Abteilungen selten geschieht. Es erweist sich, dass LehrerInnen (als psychische Systeme) ihr eigenes Denken nicht im System der Schule umsetzten können, wenn es darum geht Kommunikation mit unterschiedlichen Abteilungen aufrecht zu halten. Luhmann schreibt (siehe auch Kapitel

1.2.2 und Kapitel 3.1), dass die Operationsweise psychischer Systeme „Denken“ ist. Es besteht jedoch eine Diskrepanz zwischen dem Denken eines psychischen Systems und seiner Kommunikation. Dies liegt, wie im theoretischen Teil (Kapitel 1.2.2) erörtert, im Kommunikationsprozess, der ein wechselseitiges Anschließen an die Mitteilung des anderen im Sinne von „Verstehen“ notwendig macht (vgl. Luhmann 1995, 115) LehrerInnen sind im System der Schule daher in ihrer Kommunikation nicht autonom, sondern diese findet aufgrund eines Prozesses statt. Es zeigt sich daher, dass LehrerInnen sich, aufgrund von Erfahrungen in der Schule, den bestehenden Kommunikations-strukturen und Interaktionsstrukturen anschließen. Tritt ein neuer Lehrer/eine neue Lehrerin als psychisches System in die Schule ein, passt der/sie sich der jeweiligen Abteilung im Kommunikationsprozess und seinem Interaktionsverhalten an. Ein ähnliches Kommunikationsverhalten zeigt sich auch bei SchülerInnen zwischen den verschiedenen Abteilungen. LehrerInnen meinten, dass Schüler der verschiedenen Abteilungen wenig Kontakt zueinander haben.

Es wird deutlich, dass es dann Verbindungen zwischen den Abteilungen gibt, wenn die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin dies notwendig macht. So meint eine allgemeinbildende Lehrerin:

> *„Wir sind das verbindende Element, (…), wir haben den Lehrplan für alle gleich, da gibt es zwei Strukturen, die Abteilungen mit den Fachkollegen und die Allgemeinbildner die herumwandern“ (Int.11, S. 31).*

Ein Abteilungsleiter weist jedoch darauf hin, dass allgemeinbildende LehrerInnen es bevorzugen mit LehrerInnen unterschiedlichster Abteilungen ein Lehrerzimmer zu teilen.[4]
Es ist daher davon auszugehen, dass allgemeinbildende Lehrer zu Lehrerinnen der unterschiedlichen Abteilungen in Kontakt stehen.
Aus dem Interview mit Lehrer 3 wird ersichtlich, dass die Abteilungen von den LehrerInnen als unterschiedliche Welten oder in einem anderen Interview als verschiedene Schulen bezeichnet werden. Es zeigt sich außerdem, dass sich die Abteilungen voneinander abgrenzen:

> „*Gegenüber den anderen Abteilungen gibt es schon eine große Skepsis und Misstrauen. Und es gibt auch die Meinung, wir machen es so wie wir wollen, wir haben nicht die Probleme, die die EDV hat“ (Int.7, S.23).*

Nicht nur die psychischen Systeme der Abteilungen grenzen sich voneinander ab, auch Entscheidungen werden innerhalb der jeweiligen Abteilungen getroffen. Dies ist jedoch

[4] Eine Besonderheit der Schule ist es, dass es mehrere kleine Lehrerzimmer gibt, die für 6 bis 12 LehrerInnen konzipiert wurden.

notwendig, damit sich jede Abteilung ihrer eigenen Komplexität zuwenden kann und das System sich selbst gegenüber angepasst bleibt (vgl. Luhmann 2000, 76). Wie schon im Schulporträt beschrieben (siehe Kapitel 8), müssen die Abteilungen ihre Ausbildungen ständig an wirtschaftliche Veränderungen abstimmen. Ein Lehrer meint auch, dass die angebotenen Ausbildungen der Wirtschaft immer einen Schritt voraus sein müssen.

Die Abteilungen sind aus der Sicht der LehrerInnen sehr stark durch ihre Interaktionssysteme charakterisiert. So wird eine Abteilung z.B. durch ihren rauen Umgangston beschrieben, eine andere als familiär. LehrerInnen argumentieren dies durch die unterschiedliche Schülerschaft (psychische Systeme) in den Abteilungen. Es wird aus mehreren Interviews ersichtlich, dass insbesondere ein stärkerer Buben oder Mädchenanteil zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung der LehrerInnen des Interaktionssystems (Unterricht) führt.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass LehrerInnen nicht nur ihre beruflichen Tätigkeiten in der ihnen zugewiesenen Abteilung ausführen, sondern dass ebenso ihre Interaktion als auch Kommunikation auf diese Abteilung beschränkt ist. LehrerInnen müssen daher Strukturen des Systems übernehmen, so wie Luhmann dies formulierte (vgl. Kapitel 1.2). Dennoch gibt es Strukturen, die Anschluss für allgemeinbildende LehrerInnen in verschiedenen Abteilungen ermöglicht. Es zeigt sich daher, dass die Grenzen der Teilsysteme von psychischen Systemen überwunden werden können, sofern diese einen Arbeitsauftrag ausführen, der sich auf alle Teilsysteme (Abteilungen) bezieht.

Exkurs: Doppelte Mitgliedschaft des Direktors

Es zeigt sich, dass in den Interviews eine weitere Weisungsstelle angegeben wird, so äußert sich Lehrer 17:

> *„Es gibt das Ministerium, da haben wir eine Chefin, das ist die Chefin vom Direktor, dann gibt es den Direktor mit den Abteilungsvorständen unter sich, das war es“ (Int.17, S.69).*

Luhmanns Theorie zufolge (siehe Kapitel 1.2.1), ist jedes System autopoietisch, d.h. es erzeugt seine eigenen Strukturen und baut diese nach Notwendigkeit weiter aus, d.h. es kann sich nur durch sich selbst weiterentwickeln, indem es für vorhandene Strukturen passende weitere Strukturen entwickelt (vgl. Luhmann 2000, 51).

Das Bildungsministerium ist Umwelt der Schule. Da das Ministerium im System Schule selbst nicht operieren kann, ist der Direktor der Schule zuständig, dass Anordnungen der

Umwelt im System umgesetzt werden. Dem Direktor kommt aus der Sicht der Systemtheorie eine doppelte Rolle zu. Er ist Mitglied im System der Schule und im System des Ministeriums. Lehrer 5 meint daher:

> *„…weil der Direktor, der Vertreter der Schulbürokratie ist und für den Direktor, interpretier ich einmal so, ist der Erfolg der Schüler sekundär, es ist für ihn wichtig, dass der Betrieb hier ordentlich läuft, und damit gibt es dann immer wieder Vorgaben vom Ministerium, die gesetzt werden müssen und das ist die Aufgabe des Direktors, dies den Lehrern nahe zu bringen. Oder Maßnahmen zu setzten, die eigentlich von niemanden mehr verstanden werden, wofür man das überhaupt braucht, oder das sein muss, und er muss diese trotzdem durchsetzen. Das belastet unter Umständen das Verhältnis schon" (Int.5, S.16).*

Der Lehrer (als psychisches System) fühlt sich in seinen Erwartungen an den Direktor der Schule enttäuscht. Er ist durch die doppelte Rolle des Direktors irritiert und findet keinen Anschluss an die Kommunikation durch Entscheidungen des Direktors. In Kapitel 2.1.1 hinterfragen Drepper und Tacke inwieweit das Organisationssystem der Schule dem Erziehungssystem zugerechnet werden kann, da er den Staat als starke Einflussgröße für dieses sieht (vgl. Drepper/Tacke 2012, 207) Wie im theoretischen Teil beschrieben, agiert das Erziehungssystem nach einem anderen Code als die anderen Funktionssysteme der Gesellschaft (siehe Kapitel 2.2). Die LehrerInnen beschreiben die Beziehung mit steigender hierarchischer Ebene (Abteilungsleiter, Direktor) schlechter ausgeformt. Dem Direktor wird jedoch in der Interviewstelle kein Kontakt zu den SchülerInnen und Eltern adjustiert. Dies stärkt die These von Drepper und Tacke, wodurch Teile des Organisationssystems einem anderen Code folgen könnten, als dies dem Erziehungssystem entspricht. Dies bedeutet jedoch eine klare Trennung zu den Interaktionssystemen und damit zu den Lehrern, die ihr Berufsverständnis auf den Code des Erziehungssystems ausrichten.

LehrerInnen, die zum Direktor ein schlechtes Verhältnis haben, meinen jedoch auch, dass die Türe des Direktors für alle offen steht. Das Angebot wird allerdings von LehrerInnen nicht so offen angenommen, eine Lehrerin meint:*„Um zum Direktor zu gehen, dafür ist die Schule zu groß, welche fachlichen Probleme sollten wir haben…" (Int. 11, S.31).*

Zu beachten ist allerdings, dass Weisungen des Ministeriums in der Schule selbst nur aufgrund eigener Strukturen erfüllt werden. Verfügt ein System daher über wenige Strukturen, so wie die untersuchte Schule, kann es die Komplexität der Umwelt durch die eigenen geringen Strukturen nicht verarbeiten und stagniert. Es entsteht auch hierdurch Widerstand.

Es zeigt sich, dass der Direktor durch seine doppelte Mitgliedschaft, bei den psychischen Systemen (Lehrer) Irritationen auslöst. Da die Interaktion zwischen diesen beeinflusst ist,

stellt sich die Frage inwiefern dies auch auf die Kommunikation durch Entscheidung zwischen diesen Systemen (Direktor-Lehrer) Einfluss nimmt. Dies wird im nächsten Kapitel betrachtet.

9.3. Kategorie A: Irritationen durch die Organisation

Wie im theoretischen Teil erarbeitet (siehe Kapitel 1.4.2), ist Kommunikation durch Entscheidungen die Operationsweise von Organisationen. Diese ist daher für die Funktionsfähigkeit des Organisationssystems wesentlich.

In den Interviews wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass es hier Probleme gibt.

Aufgrund der flachen Hierarchie der Schule und der Größe der Schule übernehmen LehrerInnen unterschiedliche Aufgaben in der Organisation und können dadurch im System der Organisation mitentscheiden. Dies bleibt jedoch nicht ohne Konflikte.

So äußert sich Lehrer 4:

> *„Unter den Lehrern ist es nicht immer einfach, da es keine strenge Führung gibt, was auch gut ist. Man weißt jedoch mehr auf sich hin, als wenn jemand genau sagt was jeder machen soll“ (L4, S.13).*

Kommunikation durch Entscheidung ermöglicht dem System auf Irritationen zu reagieren (vgl. Luhmann 2000, 68).. Im theoretischen Teil wurde herausgearbeitet, dass es drei Strukturen für die Entscheidungen in Organisationen gibt (vgl. Kapitel 1.4.2) Dies geschieht u.a. durch die Stellenbesetzung der Lehrer (Mitglieder). Es wird dem System dadurch möglich sich zu strukturieren. Im System der Schule fehlen Aufträge zur Stellenbesetzung im Organisationssystem. Der interviewte Lehrer äußert Unsicherheiten, die so entstehen. Lehrer (psychische Systeme) besetzen im Organisationssystem der Schule undefinierte Arbeitsrollen, wodurch Irritationen durch falsche Erwartungshaltungen folgen.

Dies wird auch in der Folgenden Interviewstelle deutlich, so meint Lehrer 4:

> *„Es waren 8 Lehrer, die ein Netzwerk aufgebaut haben mit dem Jugendamt mit Sozialarbeitern …. Es folgte ein Nährboden für Mobbing. Es wurde gestritten und viele haben das System verlassen. Es ist einiges nicht machbar, weil die klaren Aufträge fehlen“ (Int.4, S.10).*

Die Systemtheorie weist darauf hin, dass im System, Stellen durch die Mitglieder abgespeichert sind, d.h. es sind Erwartungen mit ihnen verbunden (vgl. Kapitel 1.4.2) Normalerweise werden jedoch die Rollen zugewiesen, die Mitglieder von Nichtmitgliedern trennen. Blutner sieht den Lehrer als freien Mitarbeiter in der Schule (siehe Kapitel 3.3). Dem Lehrer/der Lehrerin kommt zwar als freiem Mitarbeiter im Interaktionssystem der Schule aufgrund seiner Stundenpläne eine geregelte Tätigkeit zu, diese ist in der Organisation der

Schule allerdings nicht geregelt (vgl. Blutner 2004, 148f, 156). Da es zwei unterschiedliche Systeme sind, entstehen auch hier durch die jeweiligen Grenzziehungen, Spannungen die von den Mitgliedern beider Systeme zu tragen sind.

Eine Spannung zwischen diesen beiden Systemen wird im Folgenden deutlich.

Lehrerin 7 meint:

> *„Der Abteilungsleiter hat viel Macht. Jene Lehrer, die viel machen, zum Beispiel Stundenpläne einteilen oder jene die Suplierungen machen, können sich aussuchen, was sie unterrichten“ (Int.7, S.24.)*

Es zeigt sich, dass LehrerInnen, die organisatorische Aufgaben übernehmen im Gegensatz zu anderen LehrerInnen bevorzugt werden. Der Abteilungsleiter (psychisches System) agiert im Organisationssystem und trifft Entscheidungen, die sich auf die Planung des Unterrichts beziehen. Indem er keine Entscheidung trifft über die Stundenplaneinteilung und Klasseneinteilung mancher LehrerInnen, überlässt er ihnen die Entscheidung. Hieraus ergeben sich undefinierte Machtverhältnisse. Eine Lehrerin sieht dies als großes Problem und findet, dass das Schulklima sehr vom Abteilungsleiter abhängig ist.

Manche interviewten LehrerInnen (psychische Systeme) sind durch die unklaren Mitgliedschaftsrollen der LehrerInnen in ihrer Arbeit irritiert. Die unklare Übernahme von unterschiedlichsten Tätigkeiten durch LehrerInnen erschwert zum einen die Transparenz der Organisation, Ansprechpartner sind nicht klar und Abläufe sind nicht eindeutig. Dies wird verkompliziert durch die Größe der Schule. Zum anderen gelangt die Kommunikation durch Entscheidungen nicht zu den LehrerInnen. Vorhandene Mitteilungen formen sich nicht zu Informationen aus und werden von den LehrerInnen (psychische Systeme) daher nicht verstanden.

Dennoch mangelt es im System Schule auch an klaren einheitlichen Entscheidungen.

Lehrerin 1 nennt hier die Betragensnotenfindung am Ende des Jahres und meint, dass es verschiedene Anweisungen gibt. So erzählt sie:

> *„Dann gibt es jedes Jahr die Diskussion, und am Ende machen es die Klassenvorstände mit sich selbst aus, sie kennen in irgendeiner Weise diese Richtlinien, und finden irgendeine Lösung, aber ich hätte da gerne eine klare Vorgabe, die für die ganze Schule gilt. Das sind so Dinge, die es mühsam machen“ (Int.1, S.3).*

Auch gibt es anscheinend Probleme, die durch verschiedene Umwelt- System-Grenzen zu stande kommen. Hier agieren die Abteilungen in ihren Anweisungen unterschiedlich. So meint Lehrerin 1:

> *„Ich habe das Gefühl, dass hier einfach sehr oft der Kapitän einen Befehl gibt, die Stewards fünf verschiedene Befehle“ (Int.1, S.3).*

LehrerInnen werden aufgrund fehlender einheitlicher Entscheidungsfindung in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit beeinflusst. In Kapitel 9.2.2 wurde herausgearbeitet, dass die Abteilungen eigene Teilsysteme bilden, die in ihrer Entscheidungen nicht nur dem jeweiligen Abteilungsleiter unterstellt sind, sondern auch dem Direktor. Hier fehlen entweder Kommunikationsstrukturen zwischen dem Direktor und den Abteilungsleitern oder die Kommunikation der Entscheidungen zwischen den LehrerInnen und den Abteilungsleitern wurde unterbrochen, wodurch ein „Verstehen" ausbleibt.

Es stellt sich in den Interviews jedoch heraus, dass die Organisation der Schule durch wenige aktive Stellen besetzt ist, weshalb diese überlastet sind. Es fehlen Zwischenstellen, die Informationen verarbeiten können. Dies wird im folgenden Abschnitt deutlich.

Lehrerin 12 beklagt sich, dass in einer Zeitung und auf der Homepage eine Ausbildung eines Tageskollegs vergessen wurde, ihr jedoch niemand auf ihr E-Mail geantwortet hat:

> *„… da ist aber kein Thema darüber zu sprechen, (…) mich frustriert das und ich glaube ich bin nicht die einzige, und da fühlt man sich dann abgewertet. Es wird viel abgewertet bei uns. Ob das jetzt Absicht ist oder nicht" (Int. 12,S.37).*

Es zeigt sich, dass Lehrerin 12 als psychisches System keinen Anschluss an das Organisationssystem der Schule findet, wodurch sie irritiert ist. Die Irritation wird jedoch nicht als Überlastung des Organisationssystems verstanden, sondern als Desinteresse an den LehrerInnen. Die Trennung der Berufsrolle (Profession) und subjektive Einschätzungen (siehe Kapitel 3.2.1) werden in dieser Interviewstelle nicht vorgenommen. Hier stellt sich allerdings die Frage, inwiefern sich LehrerInnne, die kaum Anschluss an das Organisationssystem der Schule haben, Beobachtungen so ausrichten können, dass es zu keiner subjektive Einschätzung kommt. Es wurde in den Interviews mit einem Abteilungsleiter deutlich, dass dieser Probleme hat, die Menge an täglichen Mails zu beantworten. Er meinte, dass er überlastet sei. Es kommt hier deutlich zum Ausdruck, dass LehrerInnen die Beobachtung des Organisationssystems der Schule vernachlässigen.

Es gibt laut Lehrerin 1:

> *„zu wenige Querverbindungen zwischen den Abteilungen und viele Ressourcen sind ungenützt, da das Wissen nicht wirklich untereinander vernetzt wird. Es ist viel zu wenig bekannt wer was macht, damit man andere unterstützen kann" (Int.1, S.1).*

Die Lehrerin spricht hier von Projektarbeiten, die die beiden Systeme Organisation und Interaktionssystem wesentlich in Anspruch nehmen. Hier könnten sich LehrerInnen gegenseitig entlasten, da jedoch dem Organisationssystem eine unbestimmte Zahl an

Mitgliedern zukommt, ist es nicht nur schlecht besetzt, sondern auch undurchsichtig. Außerdem wird Kommunikation über die Zusatztätigkeit der jeweiligen LehrerInnen nicht unternommen. Die Zusammenarbeit der LehrerInnen wird so, trotz Interesse behindert. Die Anschlussfähigkeit der LehrerInnen (als psychische Systeme) in ihrer beruflichen Tätigkeit wird daher insbesondere bei Projektarbeiten durch fehlende Informationen erschwert.

Die Organisation wirkt auf das Interaktionssystem Unterricht nur begrenzt ein, dies wird von LehrerInnen prinzipiell als sehr gut bewertet. Dennoch zeigt sich, dass LehrerInnen in ihrer Arbeit im Interaktionssystem in besonderer Weise auf die Organisation angewiesen sind.
So meint Lehrer 6:

> *„Negativ, ist, dass es oft bei großen Problemfeldern, die wirklich das Unterrichten erschweren eine zu wenig, hart durchgreifende Hand gibt. Natürlich ist jeder Vorgesetzte an Gesetzgebungen gebunden, und man muss ja diesen Linien folgen und wie ein Jurist, die Sache sieht, ist ja ein etwas anderes, als es der Schulalltag tatsächlich präsentiert und die Schwierigkeit, die Lehrer die das auffangen müssen, ich würde sagen das ist ein Nachteil, dass viele Dinge verzettelt werden bis etwas geschieht" (Int.6, S.20).*

In diesem Interviewteil wird deutlich, dass das Organisationssystem der Schule ihre Entscheidungen in Kopplung an andere Funktionssysteme anpassen muss (z.B. Rechtssystem). Es kommt dadurch aber im System zu Irritationen. Luhmann schreibt, dass Spannungen einer anderslaufenden Umwelt im System ausgetragen werden müssen (vgl. Luhmann 1971, 40f), dies ist auch hier ersichtlich. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Informationen des Interaktionssystems Unterricht erschwert nach außen gelangen, da Systemgrenzen hier zu Verzerrungen führen.
Grenzen sind hier zu sehen zwischen Interaktionssystem Unterricht (auch den in ihm agierenden psychischen Systemen) und dem Organisationssystem (hier auch zu beachten die Abteilungen in ihrer Grenzbildung und auch die psychischen Systeme) als auch zwischen Organisationssystem und dem Rechtssystem und anderen Systemen die vielleicht einbezogen wurden (z.B. Eltern). Zeitverzögerungen sind in diesem Beispiel die Folge. Verzögerungen wichtiger Entscheidungen sind innerhalb der Organisationssysteme in zu spät einberufenen Konferenzen zu sehen.
Luhmann schreibt (siehe Kapitel 1.4.1), dass Interaktionssysteme aufgrund ihrer linearen Kommunikation und ihrer geringen Komplexität erschwert mit ihrer Umwelt kommunizieren können (vgl. ebd. 1975, 11) Das Interaktionssystem Unterricht ist zwar ein organisiertes Interaktionssystem, ist aber in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt auf Hilfestellung angewiesen. Diese soll durch das Organisationssystem der Schule bereitgestellt werden. Da

das Interaktionssystem des Unterrichts in spezieller Weise durch Spontanität geprägt ist (vgl. Kuper 2004, 128f), ist die Arbeit der LehrerInnen durch Verzögerungen der Hilfestellung durch die Umwelt in ihrem Kern irritiert. Es wird deutlich, dass die LehrerInnen (als psychische Systeme) für ihre Arbeit im Interaktionssystem nach klaren unmittelbaren Entscheidungen ihrer Umwelt verlangen, da sie sich sonst an die Schüler im Interaktionssystem (Unterricht) nicht anschließen können. Da z.B. das Rechtssystem nach einem anderen Code operiert als das Erziehungssystem, können LehrerInnen, Sachverhalte, die diesem zugrunde liegen auch nicht professionell lösen. Es zeigt sich, dass LehrerInnen im geschützten Interaktionssystem Unterricht bei Irritationen viele Systemgrenzen überwinden müssen.

Luhmann schreibt (siehe Kapitel 2.1.4), dass die Organisation im Vergleich zu Interaktionssystemen nicht jede Entscheidung erinnern kann (vgl. Luhmann 2002, 161). Bei verspäteten Entscheidungen durch die Organisation könnte deshalb auch eine Überlastung der Organisation durch ihre Interaktionssysteme vorliegen.

Mangelnde Ressourcen

Lehrer 4 meint, dass in der Verwaltung und im Management zu wenige Leute angestellt sind. *„Es gibt schlanke Strukturen mit Nachteilen von Überlastungen“ (Int.4, S.11).* LehrerInnen verlassen sich in ihrer Arbeit im Interaktionssystem Unterricht nicht gerne auf anderes, z.B. Internet, Geräte usw. So erzählt Lehrerin 2:

> *„…dass manchmal die Mittel fehlen um etwas gut zu vermitteln wie zum Beispiel Kopierkontingente, die man zur Verfügung hat. Man kann den Schülern oft weniger zur Verfügung stellen, als notwendig, damit es anschaulicher ist, das ist schon eher ein Problem als solches“ (Int.2, S. 5).*

Da der Staat die Ressourcen für die Schule bereitstellt (siehe auch Kapitel 2.3), sind Irritationen der LehrerInnen durch fehlende Ressourcen im Interaktionssystem Unterricht in der Umwelt von der Schule verankert. Es zeigt sich aber, dass dies in der Organisation Probleme auslöst. So meint Lehrerin 12:

> *„Schauen sie sich das Arbeitszimmer an, wir haben wenig Plätze, wir haben zwei Computer, da habe ich mich vor einer halben Stunde eingeloggt, das ist auch einfach der Grund. Auch wenn ich länger bleibe um mit den Kolleginnen etwas zu sprechen, aber arbeiten kann ich hier nicht“ (Int.12, S.38).*

Es zeigt sich generell das Bild, dass LehrerInnen nur an der Schule sind, wenn sie unterrichten, kurz etwas mit Kollegen besprechen müssen oder sie in ihrem Stundenplan leere Stellen haben. Die Organisation der Schule kann so auf ihre LehrerInnen bei Bedarf nicht zurückgreifen, da sie gar nicht vorhanden sind. In den Interviews wurde allerdings mehrfach

betont, dass der Arbeitsplatz an der Schule (hier ist nicht das Unterrichten gemeint) nicht zum Arbeiten geeignet ist. LehrerInnen erzählten auch, dass ihnen die Ruhe fehlt.

Eine Spannung die zwischen dem System Schule und den LehrerInnen entsteht, ist in unterschiedlichen Belastungen der LehrerInnen mit Burnoutgefahr und zusätzlicher unterschiedlicher Bezahlung zu sehen. Ein Lehrer meint daher:

> *„Sie knien sich für wenig Geld hinein und auf diese greifen die Führungskräfte zurück, da sie sich nicht wehren, wie andere. Andere machen eher wenig, und verdienen sehr viel“ (Int.4, S.11).*

Das Gehaltschema der LehrerInnen wird nicht durch die Schule bestimmt, sondern erfolgt durch den Staat (siehe Kapitel 2.3). LehrerInnen können sich Anerkennung ihrer zusätzlichen Tätigkeiten im System der Schule nicht durch ihr Gehalt erwarten, sondern sie müssen diese Tätigkeiten ausüben, weil es ihnen wichtig ist.

9.4. Kategorie B: Lösungen der LehrerInnen im Anschluss an Irritationen der Organisation

Es finden sich LehrerInnen (psychische Systeme) im System der Schule, die nicht auf Aufträge warten, sondern selbst aktiv werden und sich zu Gruppen zusammenschließen. Lehrerin 13 erzählt, dass sich eine Gruppe von LehrerInnen jede Woche in einem Cafe oder im Lehrerzimmer trifft um sich innerhalb eines Schulversuchs zu koordinieren. Sie meint:

> *„da gehen wir dann aus der Schule raus, es kommen alle zusammen, sprechen über Dinge die gut gelaufen sind, über Dinge, die nicht so gut gelaufen sind und wie wir das verbinden und dann weiterführen. (…) Auftrag gibt es keinen. Wir arbeiten sehr unbürokratisch, unbeamtisch, wir wollen dass etwas passiert und deshalb tun wir es auch“ (Int.13, S.39).*

Die LehrerInnen haben ein Thema, auf das sich ihre Kommunikation stützt, als gemeinsames Interesse erkannt. Themen, sind (siehe Kapitel 1.2.2) die Handlungsprogramme der Sprache (vgl. Luhmann 1987, 216). Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass in der Schule nicht nur Entscheidungen durch die Organisation getroffen werden, sondern, dass sich die Schule durch Themen weiterentwickelt, die im System wichtig sind. Psychische Systeme bilden aufgrund dieser Themen neue Kommunikationsstrukturen. Insofern kommt „Information über das System und in ihr agierende psychische Systeme“ eine spezielle Bedeutung zu, da sich die Schule als autopoietisches System durch Kommunikation weiterentwickelt. Fehlende Information führt zu einer Stagnation im System, da LehrerInnen innerhalb des Systems zu anderen LehrerInnen keinen Anschluss finden. In Kapitel 9.3,

formte sich eine Lehrergruppe aus, die durch das Thema Sozialarbeit ein Teilsystem bildete. Doch wie beschrieben, kam es zu Mobbing. Der Lehrer gab als Problem an, dass der Auftrag fehlte. Es wäre interessant nachzuprüfen ob, sich innerhalb der Gruppe ein Thema entwickelt hat, das nicht mehr für alle aus der Gruppe (jeder Lehrer/ jede Lehrerin ist ein eigenes System) relevant war und es deshalb zu einem Konflikt kam. Es zeigt sich daher, dass es LehrerInnen im System der Schule gibt, die Anschluss in der Schule suchen, wenn sie ein Thema als interessant erachten.

Wie in Kapitel 9.2.1 analysiert, ist es das Bestreben der Organisation, dass die psychischen Systeme stärker zusammenarbeiten. Es gibt wie aus der oberen Interviewstelle auch LehrerInnen, die dieser Entscheidung des Systems nachkommen. Andere LehrerInnen übersehen eigene Grenzen aufgrund ihrer vielfältigen Aktivitäten an der Schule. Lehrerin 1 meint daher:

> *„Ganz konkret, ich habe nicht ohne Grund ein Burnout Seminar gemacht, weil ich phasenweise auch durch die Belastung von Zusatzprojekten unter Schlaflosigkeit gelitten habe " (Int.1, S.2).*

Die Lehrerin findet zwar eine Lösung um ihren Beruf an der Schule weiter auszuüben, allerdings meint sie auch, dass sie ihre Stunden an der Schule reduzieren möchte. Die Lehrerin setzt Grenzen im Anschluss an das System der Schule.

9.5. Kategorie C: Irritationen durch die Interaktionssysteme

Da das Interaktionssystem Unterricht durch große Unsicherheiten geprägt ist, ist die Profession der LehrerInnen von großer Bedeutung, damit diese als psychische Systeme dem Schüler (psychisches System) gegenüber anschlussfähig werden können (siehe Kapitel 3.2.1 und Kapitel 3.3). Die Arbeit des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht, so konnte aus den Interviews entnommen werden, wird durch das Verhalten der SchülerInnen auf folgender Weise irritiert: durch Aggressionen, Konflikte, Abwesenheit, Zuspätkommen, respektloses Verhalten und Lärm.

Die Ursachen für Störungen des Unterrichts werden von den LehrerInnen in Desinteresse der SchülerInnen für die Ausbildung, in fehlender Konzentration, in fehlenden Deutschkenntnissen, in schwersten psychischen und familiären Problemen, in traumatischen Erlebnissen der SchülerInnen (insbesondere bei MigrantInnen), in dem unterschiedlichen sozialen Umfeld der SchülerInnen, in fehlender Zeit für Amtswege, in Freizeitgestaltung und Mediensucht gesehen. Viele Probleme, die sich im Interaktionssystem der Schule zeigen, haben somit ihre Wurzeln im Gesellschaftssystem. Dies bestätigt Huschke-Rhein (siehe

Kapitel 2.2), der die Gesellschaft seit der Postmoderne als komplexer identifiziert und eine steigende Differenz zwischen dem Gesellschaftssystem und der Schule sieht (vgl. Huschke-Rhein 2003, 138) Auch Schmitz und Voreck sehen steigende Unsicherheiten in der Umwelt von Schule (siehe auch Kapitel 2.3).

In der Klasse soll die Konzentration der Schüler auf den Unterricht gelenkt werden (siehe Kapitel 2.1.2) (Luhmann 2002, 155), die zunehmende Differenz der SchülerInnen in ihrer Vorbildung aber auch soziale und familiengeschichtliche Aspekte belasten das LehrerInnen-SchülerInnen- Verhältnis.

So meint Lehrer 16:

> *„(..) Die Männer lassen die Mütter alleine, (…) wenn so ein junger Mensch insbesondere ein Bursch in dem Alter mit fünfzehn sechzehn (…) entweder ist er schon gefestigt genug, dann funktioniert es halbwegs, oder er ist es nicht, und er sucht sich irgendeine Ersatzfigur. Der Lehrer oder die Lehrerin kann das meistens nicht, oder in nur ganz geringem Ausmaß, und deshalb gibt es dann Probleme"(Int.16, S. 60f).*

Aus dieser Interviewstelle wird deutlich, dass die Schule mit ihren abgegrenzten Klassen, gesellschaftliche Probleme nicht abschirmen kann. Der Lehrer gibt zu bedenken, dass SchülerInnen Erwartungshaltungen dem Lehrer/der Lehrerin gegenüber entwickeln.

Ein anderer Lehrer meint:

> *„In niedrigeren Jahrgängen, (…) dass ist oft eine Knochenarbeit für die Klassenvorstände (…).Das man so viele Schüler in dem Alter auf einen Nenner bringt, (…) dann gibt es das Problem der Unterforderung und der Überforderung. Früher hat es nicht geheißen Schüler mit nicht Deutscher Muttersprache, der redet Türkisch und der redet Jugoslawisch oder Serbokroatisch. Jetzt hast du drei aus der Ukraine, einen aus Rumänien, das ist auch manchmal das soziale Umfeld, du weißt gar nicht, was mit den Leuten vorher war (…). Die Leute sind oft so was von durcheinander und du kannst eine Gruppe von vierzehn Leuten haben und einer schmeißt dir die Gruppe und das mindestens einmal in der Woche".*

Es wird hier deutlich, dass das Interaktionssystem Unterricht ein sehr sensibles System ist, da sich die Wahrnehmung der SchülerInnen (psychische Systeme) auf die Lehrinhalte fokussieren soll. LehrerInnen müssen auf SchülerInnen eingehen, damit sich diese den Lehrinhalten gegenüber anschließen. Störungen irritieren jedoch nicht nur das Interaktionsverhältnis zu einem /einer SchülerIn, sondern die ganze Gruppe. Da in den ersten Jahrgängen die Vorbildung der SchülerInnen sehr unterschiedlich ist, und Deutschkenntnisse bei manchen SchülerInnen ungenügend sind, wurde in der Schule neuerdings eine Übergangsstufe eingeführt, in der SchülerInnen ihre Defizite in Deutsch, Englisch und Mathematik ausgleichen können. Leistungsschwache SchülerInnen sind Thema der Schule, das wurde auch in Kapitel 9.2.1 erarbeitet. Daher entwickelt das

System Strukturen, die vom Organisationssystem der Schule bereitgestellt werden. Die Arbeit von LehrerInnen soll dadurch entlastet werden.
Allerdings fehlen Strukturen um das Interaktionssystem Unterricht von verhaltensauffälligen SchülerInnen zu entlasten. Das „Team for You“ wird in den Interviews zwar als Hilfestellung genannt, zeigt sich aber für fast 2000 SchülerInnen als unzureichend, genauso wie die Schulpsychologien.

Irritationen gibt es in Interaktionssystemen außerhalb des Unterrichts insofern, dass LehrerInnen unterschiedlicher Abteilungen kaum Kontakt zueinander haben oder dass LehrerInnen, die sich zusammenschließen um für gewisse Themen in der Schule, Strukturen zu bilden den gegenseitigen Anschluss verlieren („Team for you“). Nur allgemeinbildende LehrerInnen stehen in stärkerem Kontakt zu LehrerInnen der verschiedenen Abteilungen. Wobei Lehrerin 6 meint:

> *„unter den Lehrern ist es nicht so ein großes Teamplay, dies ist bezogen auf die Lehrer, die allgemein bildende Fächer unterrichten. Entweder es funktioniert in winzig kleinen Gruppen oder es gibt die Einzelkämpfer“ (Int.6, S.18).*

LehrerInnen erzählen in den Interviews, dass sie eigentlich nur an der Schule sind um zu unterrichten, da sie die Möglichkeiten die der Arbeitsplatz an der Schule bietet für ihre Arbeit als ungeeignet erleben. Sie erledigen Vorbereitungen für nächste Unterrichtsstunden daher zu Hause erledigen. Insofern fehlt aber auch ihre Präsenz an der Schule.
Das Interaktionsverhältnis zwischen LehrerInnen und Abteilungsleiter gestaltet sich schwierig, wenn diese z.B. Neuerungen für die Abteilung zu erkämpfen haben. In den meisten Interviews wurde gesagt, dass die Interaktion mit steigender Hierarchie (Abteilungsleiter, Direktor) abnimmt. Ein Lehrer äußert sich bezüglich des Direktors: „*Er war Personalvertreter und war sehr beliebt, dann ist er Direktor geworden“ (Int.3, S.7).* Die veränderte Rolleneinnahme des Direktors führte bei dem Lehrer zu Enttäuschungen, dies wirkte sich negativ auf die Interaktion zwischen den hierarchischen Ebenen aus (siehe auch Kapitel 9.2.2)

9.6. Kategorie D: Lösungen im Anschluss an die Irritationen der Interaktionssysteme.

Gibt es im Interaktionssystem Unterricht Probleme, versuchen LehrerInnen dies auf ihre Weise zu lösen. Ein besonderes Problem stellen in der Fachschule fehlende

Deutschkenntnisse der Schüler dar. Lehrer 5 sieht angesichts dieser Situation für sich nur eine Lösung:

> *„Ich bin in der Fachschule dazu übergegangen, dass ich gesagt hab okay, die beurteile ich nicht mehr. Wenn jemand halbwegs regelmäßig kommt und nicht stört, bekommt er ein Genügend, ist positiv abgeschlossen. Die dem Unterricht folgen können, die es interessiert, können etwas Besseres bekommen“ (Int.5, S.15).*

Wie schon erwähnt, hat sich in der Schule mittlerweile eine Übergangsstufe gebildet, die LehrerInnen entlasten soll. Es wird hier aber sichtbar, dass LehrerInnen im Interaktionssystem der Schule aufgrund der Eigendynamik des Systems, selbst reagieren und dies nicht immer nach den Vorgaben, die sie bekommen, geschieht. Das wird auch in der zweiten Interviewstelle ersichtlich. In den ersten beiden Unterrichtsstunden fehlen SchülerInnen der verschiedenen Abteilungen. Lehrerin 11 meint

> *„Vom Gesetz haben wir da kaum etwas in der Hand. Zwischen acht und Halb neun geht alle paar Minuten die Türe auf. Also ich sperre jetzt immer zu, das ist zwar nicht erlaubt, aber es kommt niemand mehr rein und stört. Das ist grenzwertig und ist nicht erlaubt, aber ich denke mir, ich muss das probieren sonst kann ich meinen Unterricht vergessen“ (Int.11, S.30).*

Im Organisationssystem der Schule ist es wesentlich, dass Entscheidungen im Sinne der Organisation getroffen werden (siehe Kapitel 1.4.2), wie durch die Interviewstellen ersichtlich ist, handeln die LehrerInnen im Interaktionssystem jedoch bei Irritationen eigeninitiativ.
Es zeigt sich in den Interviews, dass manche allgemeinbildende LehrerInnen die verschiedenen Interaktionssysteme (Unterricht) der Abteilungen nicht nur sehr gut beschreiben können, sondern dass sie sich auch sehr stark an die unterschiedliche Schülerschaft anpassen und die Bedürfnisse der psychischen Systeme (SchülerInnen) unterschiedlich erfassen. LehrerInnen meinen daher dass, sie aufgrund ihrer Berufserfahrung an der Schule gelernt haben, mit den SchülerInnen im Interaktionssystem Unterricht umzugehen.

9.7. Kategorie E: Irritationen durch die LehrerInnen

Eine Spannung die zwischen dem Organisationssystem der Schule und den LehrerInnen entsteht, ist in unterschiedlichem Einsatz der LehrerInnen im Organisationssystem zu sehen. Lehrer 14 meint:

> *„Es gibt einen kleinen Personenkreis in der Schule, der unglaublich oft da ist, die bestimmte Dinge betreiben, das sind sehr wenige“ (Int.14, S.47).*

Da das System Schule mit ihren Mitgliedern (LehrerInnen) eine spezielle strukturelle Kopplung eingeht, sind die Strukturen, die LehrerInnen der Schule zur Verfügung stellen für diese sehr wesentlich. Insbesondere, da sich in den Interviews zeigt, dass die Schule in Konkurrenz mit anderen Umweltstandorten (Schulen mit derselben Ausbildung) steht. LehrerInnen sind daher gefragt, die in der Schule das Organisationssystem unterstützen, die gute Kontakte zur Umwelt der Schule (Betrieben, Bildungseinrichtungen, Wissenschaft) einbringen und Zugang zu den neuesten technischen Entwicklungen haben. Die eingeschränkten Ressourcen führen jedoch bei LehrerInnen, die mehr Tätigkeiten übernehmen zu Überlastung, dies wurde in Kategorie A schon erwähnt. Die Organisation der Schule benötigt allerdings vielmehr LehrerInnen, die sich in ihrem System engagieren.

So meint Lehrer 15 :

> *„Die Schwachpunkte sehe ich vielleicht eher im bedienen der Schulgemeinschaft nach innen. Es gibt verschiedene Themenbereiche wofür sich die Kollegen Kolleginnen nicht verantwortlich fühlen. Schauen sie sich zum Beispiel unsere Homepage an. Etwas Katastrophaleres kenne ich nicht für eine EDV Schule"(Int.14, S.44).*

Dieser Interviewausschnitt spricht das im theoretischen Teil beschriebene Modell der Trennung von Unterrichts- und Verwaltungsaufgaben durch LehrerInnen an (siehe auch Kapitel 3.3). Auch das Autonomie-Paritätsmuster aus dem theoretischen Teil (siehe Kapitel 3.3) deckt sich mit der Aussage eines Lehrers. So meint Lehrer 17:

> *„ In der Tagesschule überlebt der Lehrer in den ersten paar Jahren nur dann wenn er genau weiß was zu passieren hat, das heißt viele Leute verinnerlichen, dass nur ich weiß was zu passieren hat, alle anderen nicht …" (Int.17, S.68).*

Lehrer 17 erzählt außerdem:

> *„Die Leute machen einfach was sie wollen. Es ist relativ schwierig eine Gruppe von Personen, die etwas gemeinsam erreichen sollen, zu erreichen und auch in die Richtung wo es hingehen soll. Ein schönes Beispiel ist fächerübergreifender Unterricht, der Abteilungsvorstand versucht seit Ewigkeiten das in alle möglichen Ausbildungsrichtungen hinein zu bekommen, aber die Leute sind beharrlich und machens nicht" (Int.17, S.68).*

Im Kap.9.2.1 wurde analysiert, dass das Systemgedächtnis Vernetzungen der Klassen als auch der Abteilungen beinhaltet. Dies deckt sich mit dieser Interviewstelle. Die Abteilungsleiter versuchen ihre Mitglieder zu einer abteilungsübergreifenden Arbeitsweise zu bewegen. Es wurde jedoch im Kap. 9.2.2 darauf hingewiesen, dass die Abteilungen eigene Grenzen gebildet haben, weshalb eigene Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden müssen um die Abteilungen zu verbinden, wobei dies durch das Autonomie-Paritätsmuster der LehrerInnen erschwert ist.

Lehrer 4 meint: *„Es gibt Inseln, die machen mehr als andere und es gibt Konflikte und Machtkämpfe“* (Int.4, S.13).
Psychische Systeme (siehe auch Kapitel 3.1) grenzen sich durch unterschiedliche Thematisierungsmöglichkeiten voneinander ab (vgl. Luhmann 2000, 66). LehrerInnen, die sich im System der Schule nicht an Themen anschließen, grenzen sich somit von anderen LehrerInnen ab.

Außerdem muss die Schule ihre Ausbildungen den neuesten Entwicklungen anpassen, hierfür sind LehrerInnen notwendig, die zu Weiterbildung bereit sind.
Hierzu äußert sich Lehrer 16:

> *„Das andere Problem … wie bleibe ich in diesem Bereich on top oder möglichst vorne dabei. Das bedeutet ich brauche Lehrer und Lehrerinnen, die bereit sind sich weiter auszubilden, die eine gewisse Flexibilität haben hier weiter zu tun„… ah neue Wege zu gehen und das ist natürlich auch nicht jedem gegeben“ (Int.16, S.54).*

In Kap.3.2 wurde analysiert, dass der Lehrberuf in seiner Ausbildung niemals abgeschlossen ist. Doch wird in der Interviewstelle darauf hingewiesen, dass dies in der beruflichen Bildung auch heißen kann, dass LehrerInnen ganz neue Wege gehen müssen und daher große Flexibilität für den Lehrberuf mitbringen müssen. Diese Flexibilität zeigt sich allerdings nicht bei allen LehrerInnen (psychischen Systemen) an der Schule.

Nicht alle LehrerInnen trennen im Interaktionssystem (Unterricht) ihre Person von ihrer Profession. So wurde in den Interviews erwähnt, dass es LehrerInne gibt, die gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund respektloses Verhalten zeigen sind und dass es LehrerInnen gibt, die sich sexistisch äußern. In den Interviews wurde gesagt, dass es sich um sehr wenige LehrerInnen in der untersuchten Schule handelt, die diese Irritation auslösen. Die LehrerInnen werden jedoch durch ihr Expertenwissen an der Schule geschätzt. Es zeigt sich, dass das Expertenwissen der LehrerInnen als höherrangig gesehen wird als das Vorbildverhalten in ihrer Person. LehrerInnen als psychische Systeme müssen im Interaktionssystem Unterricht spontan auf Unsicherheiten reagieren. Da sich allerdings das Interaktionssystem durch Wahrnehmung ausformt, gibt Luhmann (siehe auch Kapitel 3.2) zu bedenken, dass die Person des Lehrers/der Lehrerin wichtiger ist als seine/ihre Methodik (vgl. Luhmann 2002, 150) Insofern erhält die Person des Lehrers/der Lehrerin eine wichtige Bedeutung im Interaktionsverhältnis des Unterrichts. Hier ist zu hinterfragen ob durch die Irritation der LehrerInnen das Verhalten der Schüler im Interaktionssystem Unterricht negativ beeinflusst wird.

9.8. Kategorie F: Akzeptanz des Leitbilds

Durch das Leitbild werden Unsicherheiten im System abgebaut. Dies geschieht dadurch, dass das System Schule gefordert ist Beobachtungen anzustellen, die sich auf die Grenzen des eigenen Systems richten (vgl. Luhmann 1998, 113) Dadurch ist es dem System möglich sich selbst als Einheit zu sehen (vgl. Luhmann 1987, 22, 479), zum anderen ist es eine Möglichkeit Entscheidungen an alle Mitglieder des Systems zu vermitteln (siehe auch Kapitel 1.3). Hierfür ist allerdings die Akzeptanz des Leitbildes seitens der LehrerInnen relevant. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen ob LehrerInnen das Leitbild der Schule akzeptieren. In den Interviews wurde deutlich, dass so gut wie alle LehrerInnen dem Leitbild Desinteresse entgegenbringen. In den Interviews wurden die LehrerInnen aufgefordert zu einzelnen Inhalten des Leitbildes Aussagen zu treffen ob diese in der Schule verwirklicht werden.
Eine Interviewstelle soll hier vermitteln wie LehrerInnen auf die Frage nach der Umsetzung der Inhalte des Leitbildes ungefähr reagierten:

> *I: Verantwortung für die Schulgemeinschaft, wird das an ihrer Schule umgesetzt?*
> *L17:Was kann man sich darunter vorstellen. Ich hab es gelesen, finde es interessant, aber es ist auf der Webseite. Es weiß niemand darüber.*
> *I:Ist ein Konsens entstanden bei der Erstellung des Leitbildes?*
> *L17:Kaum. Das haben sich ein paar Leute ausgedacht, ich weiß gar nicht wer das gemacht hat. Hat nie wirklich jemanden interessiert.*

Eine andere Lehrerin erzählt:

> *„Beim Thema Zuspätkommen, da ist eine starke Partizipation. Ist es ein Thema wie Leitbild, okay, da war es nicht ganz so eine starke Diskussion. Je nachdem wie man betroffen ist von einer Situation... Unser Leitbild würde ich sagen würde auf fast jede Schule zutreffen“ (Int.11, S.32).*

Es zeigt sich, dass das Leitbild kein Thema an der Schule ist, da andere Themen für die LehrerInnen wichtiger sind. Außerdem fand kein Konsens statt, sodass die Inhalte des Leitbildes nicht von der Lehrerschaft akzeptiert werden. Das Leitbild hat somit keinen Einfluss auf die berufliche Tätigkeit der LehrerInnen, da dessen Inhalte der Lehrerschaft weitgehend unbekannt waren.

9.9. Kategorie G: Berufliche Tätigkeiten der LehrerInnen

Die LehrerInnen sehen ihr Arbeiten an der Schule als ein gestaltendes, kreatives, innovatives Arbeiten, wobei auch Improvisieren und Organisieren wesentlich ist.
Aus den Interviews konnte außerdem festgestellt werden, dass LehrerInnen Verwaltungsarbeiten wie Arbeiten in der Schulverwaltung (Stundenplaneinteilungen,

Lehrpläne entwickeln, Mitarbeit im Betriebsrat und Dienststellenausschuss) übernehmen. Zudem arbeiten sie mit Firmen zusammen, leiten Schülerprojekte oder beteiligen sich an ihnen, engagieren sich in Teams für die Schule, helfen Kontakte zu Firmen herzustellen und wirken mit in der EDV – Betreuung. Neben dem Unterrichten, sehen es LehrerInnen als ihre Aufgabe mit Eltern, Jugendheimen, Sozialarbeitern zu telefonieren und sich mit juristischen Problemen (z.B. Thema Körperverletzung) auseinanderzusetzen. Die meisten der interviewten LehrerInnen nannten Zusatztätigkeiten an der Schule. Aus den Interviews mit zwei Abteilungsleitern wurde aber ersichtlich, dass sich LehrerInnen kaum im Organisationssystem der Schule engagieren. LehrerInnen bringen sich hingegen sehr für die Arbeit im Interaktionssystem (Unterricht) ein. Einer der Abteilungsleiter erzählt:

> *„Ich habe Kollegen die kaum das Projekt zu Ende, das nächste Projekt machen, ich mache das ich mache das, ich mache das. Ich sage immer nur wie lange seid´s ihr furt. Was macht´s ihr überhaupt? Man kann sich hier einsetzen ohne Ende, und eigentlich schon machen was man möchte. Ich glaube da ist eine irrsinnig große offene Tür, ah und die offene Tür, manche gehen durch und manche sehen sie überhaupt nicht"(Int.14, S.45f.).*

9.9.1. Kategorie H: Anschlussfähigkeit der LehrerInnen an ihre Berufstätigkeit

Alle LehrerInnen meinten, dass ihnen der Lehrberuf gefällt, auch jene LehrerInnen, die sich überlastet fühlen, gaben dies an.

Lehrerin 1, die ein Burnout Seminar machte, meinte:

> *„Im Vergleich zu meinen Probejahren in der AHS, wo man sehr behütet ist. In der HTL ist es ein sehr freies und autonomes Arbeiten möglich, das sehr angenehm ist" (Int.1, S.1).*

LehrerInnen schätzen insbesondere ihre Autonomie an der Schule und arbeiten gerne eigeninitiativ.

Ein anderer Lehrer schätzt insbesondere seine Kollegen und erzählt:

> *„(…)ich habe eigentlich nur Kollegen, die wirklich interessant sind, das muss man schon sagen. So, dass ich mich in den Unterricht reinsetze und mir das auch anhöre, weil es interessant ist"(Int.8, S.25).*

Viele LehrerInnen geben in den Interviews an, dass sie KollegInnen freundschaftlich außerhalb der Schule treffen und sich über die Schule unterhalten. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass LehrerInnen als Beobachter zweiter Ordnung die Schule im Gespräche mit KollegInnen wahrnehmen. Sie daher auch reflexiv über ihre Arbeit kommunizieren.

LehrerInnen sehen ihr zusätzliches Engagement an der Schule entwertet, da es nicht bezahlt ist. Lehrer 4 äußert sich hierzu:

> *„vor allem sollte es auch bezahlt werden, denn die die viel machen, bekommen das alles nicht bezahlt, und was nicht bezahlt wird, ist nichts wert“ (Int.4, S.10f.).*

Der interviewte Lehrer beteiligt sich im System der Schule über jene Pflichten hinaus, die in seinem Vertrag stehen. Er meint, dass an der Schule so viel zu tun wäre und er deshalb auch motiviert ist, sich im System der Schule einzubringen. Da die Bezahlung von der Umwelt des Systems vorgegeben wird, sieht er die Lehrertätigkeit jedoch als minderwertig eingestuft. Lehrer 3 meint außerdem:

> *„Wenn die öffentliche Meinung angeheizt wird, dass wir faul sind, das ist sehr belastend, muss ich sagen und unangenehm“ (Int.3, S.8).*

Eine Lehrerin sieht insbesondere in der Erhöhung der Stundenverpflichtung an der Schule, die Gefahr, dass LehrerInnen ihre Eigeninitiative an der Schule nicht mehr fortsetzen. Auch führen Belastungen durch zusätzliche Tätigkeiten in der Schule bei zwei von 18 LehrerInnen zu dem Entschluss, Stunden an der Schule zu reduzieren. Ein anderer Lehrer meint, dass LehrerInnen, die sich an der Schule wirklich einsetzen, in kürzester Zeit Burnout gefährdet sind, da die gesellschaftlichen Probleme in der Schule auf die diese belastend einwirken.
Eine Lehrerin empfindet insbesondere Projekte mit Firmen als große Belastung. LehrerInnen nennen ihre Arbeit an der Schule im Gegensatz zu der Arbeit in einem Betrieb als beste Entscheidung ihres Lebens.

9.9.2. Kategorie I: Berufsauffassung der LehrerInnen

Der Lehrberuf so konnte in Kap. 3.2. analysiert werden, ist ein sehr komplexer Beruf, der nie wirklich abgeschlossen ist (vgl. Zierer/Kahlert 2010, 528). LehrerInnen an der Schule verstehen ihren Beruf unter verschiedenem Motto:

- <u>Ich mache, das was mir selbst auch gefällt</u>

So sehen sich LehrerInnen als „Chef“ im Unterricht und übernehmen Projekte über Projekte. So meint Lehrer 14: *„...es gibt keine so große Welt wo sie so eine große Spielwiese haben wie als Lehrer.“ (Int.14, S.45)* Dies wird auch von zwei LehrerInnen genannt, die verschiedene Tätigkeiten in der Organisation der Schule ausüben. Sie waren jedoch vor ihrer Lehrertätigkeit in der Privatwirtschaft.
Es wird ersichtlich, dass die Anschlussfähigkeit mancher LehrerInnen an der Schule durch ihre eigenen Interessensgebiete bestimmt ist. LehrerInnen folgen hier vermehrt Tätigkeiten, die dem Code des Erziehungssystems entsprechen und sich somit auf das Interaktionssystem

Unterricht beziehen. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich LehrerInnen auch im Organisationssystem der Schule engagieren. LehrerInnen richten unter diesem Verständnis ihre Beobachtung auf sich selbst aus.

- Ich unterrichte nicht nur, sondern ich bin auch für die SchülerInnen verantwortlich

Lehrerin 11 meint:

> *„… es gab ein Problem mit einem Schüler und ich habe die Mutter angerufen, obwohl er großjährig ist. Das hätte ich gar nicht machen dürfen, aber ich find halt es ist sinnlos und die Mutter hat nicht gewusst dass er nicht in der Schule ist. Ich müsste es nicht tun, aber man tuts halt. Für mich gehört das mit zum Beruf"(Int. 11, S.29).*

Oder Lehrerin 1:

> *„… ich denke es wird auch weiter in die Richtung gehen, dass wir Sozialarbeiter und Wissensvermittler sind" (Int. 1, S. 33f.).*

LehrerInnen sehen sich veranlasst, ihren Beruf auf die individuellen Probleme der SchülerInnen (psychische Systeme) auszurichten. Die Wahrnehmung der LehrerInnen richtet sich daher nicht nur im Interaktionssystem Unterricht auf die SchülerInnen, sondern auch außerhalb dieses Raumes.

- Ich bilde SchülerInnen für eine verantwortliche Gesellschaft aus

So äußert sich Lehrerin *: „…wir müssen die Jugendlichen für die Wirtschaft ausbilden, das ist an der HTL, und ich sage immer wir müssen sie zum Menschsein ausbilden" (Int.11, S.36).*

In dieser Sicht, spiegelt sich sehr stark der Code des Erziehungssystems. LehrerInnen, üben ihren Beruf aus, da sie ihre Tätigkeit des Ausbildens und der Persönlichkeitsbildung als Erfüllung ihres Auftrages sehen. SchülerInnen stehen in Beobachtung ihrer Entwicklung.

- Die Arbeit an der Schule entspricht jener in einem Betrieb.

LehrerInnen arbeiten sehr eng mit Betrieben der Wirtschaft zusammen, das wurde im Zuge dieser Arbeit schon genannt, es zeigt sich jedoch, dass dadurch auch ihre Berufsauffassung beeinflusst wird. Im Interview wurde außerdem deutlich, dass LehrerInnen, ihre SchülerInnen als auch die Eltern der SchülerInnen als Kunden sehen. In dieser Berufsauffassung steht das Produkt oder Werk, das im Zuge der Arbeit entwickelt wird, im Vordergrund. Es soll die Erwartungen der SchülerInnen als auch der Eltern erfüllen. Es wird daher die Beobachtung weniger auf den Schüler in seiner Entwicklung gelegt, sondern mehr auf das Werk, das der Schüler/ die Schülerin produziert.

10. Reflexion der Ergebnisse

Ziel der Arbeit war es herauszufinden, inwieweit das System Schule und seine Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss nehmen. Und inwiefern dies Einfluss auf seine/ihre Berufsauffassung hat.
Um diese Fragestellungen beantworten zu können, wurde das System der untersuchten Schule in seinen unterschiedlichen Subsystemen differenziert. Die Schule setzt sich aus dem Interaktionssystem (Unterricht), einem Organisationssystem und aus mehreren Teilsystemen zusammen. Neben dem Interaktionssystem Unterricht, treten weitere Interaktionssysteme auf, die sich zwischen den psychischen Systemen (z.B. LehrerInnen-LehrerInnen, LehrerInnen-Abteilungsleiter, usw.) ausformen. Hierbei muss aufgrund Luhmanns Theorie Kommunikation als ein eigenes autopoietisches System von Interaktion unterschieden werden (vgl. Luhmann 1995, 118) Es zeigte sich, dass die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Systemen (durch die gegenseitige Bezugnahmen) und die Trennung zwischen Kommunikation als Operationsweise sozialer Systeme, Kommunikation durch Entscheidung im Organisationssystem der Schule und Wahrnehmung als Operationsweise von Interaktionssystemen eine sehr genaue Analyse notwendig macht.

In der Analyse der LehrerInneninterviews wurde ersichtlich, dass ein Interview mit dem Direktor der Schule weitere Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen geliefert hätte. Diese Lücke wurde durch Interviews mit Abteilungsleitern der Schule zum Teil geschlossen. Diese lieferten wertvolle Informationen um die Aussagen der LehrerInnen besser analysieren zu können. Es zeigt sich, dass sich die Systeme wechselseitige beeinflussen, weshalb sämtliche System-Umwelt-Beziehungen in die Forschungsarbeit miteinfließen mussten.

Folgende Fragen sind im Zuge der Arbeit entstanden:

Inwiefern operiert das Organisationssystem der Schule nach dem Code des Erziehungssystems und inwiefern hat dies Auswirkungen auf den Anschluss der LehrerInnen an das Organisationssystem der Schule?

Inwiefern sind LehrerInnen, die in verschiedenen Abteilungen der Schule arbeiten, eher daran gewöhnt in unterschiedlichen Systemen zu agieren, als LehrerInnen, die nur im Interaktionssystem Unterricht arbeiten?

Welche Operationsweisen sind im System der Schule dominanter als andere? Und welche Konsequenzen können daraus für die im System der Schule agierenden psychischen Systeme ausgemacht werden?

Inwiefern sind LehrerInnen, aufgrund der in das Interaktionssystem Unterricht einwirkenden Differenzen der Gesellschaft, einer komplexen Kommunikation gegenübergestellt?

11. Fazit und Schlusswort

Folgende Antworten konnten für die erste Forschungsfrage gefunden werden: Inwieweit nehmen das System Schule und seine Selbstbeschreibungen auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss?

Indem das System Schule Strukturen vorgibt, die von LehrerInnen genutzt werden können, nimmt das System Schule auf den Lehrer/die Lehrerin in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss. Die Strukturen der untersuchten Schule sind in ihren Subsystemen (Organisationssystem und Interaktionssystemen) sowie in ihren Teilsystemen zu finden. Diese Systeme unterscheiden sich nicht nur in ihrer Operationsweise voneinander, sondern sie grenzen sich auch voneinander ab. Menschen (z.B. Lehrer, Abteilungsleiter, Direktor, Schüler) sind als psychische Systeme in der Umwelt von Schule positioniert, stellen aber ihre Strukturen dem System Schule gleichermaßen zur Verfügung (vgl. Luhmann 1995, 26). Es zeigt sich in den Interviews, dass aufgrund von unterschiedlichen Grenzziehungen in der jeweiligen Umwelt-System-Differenz, Spannungen entstehen, die zwischen den Systemen zu Irritationen führen (siehe Kapitel 9.3). Die Arbeit des Lehrers/der Lehrerin stellt sich daher durch Anschluss oder Anschlussprobleme dar. Das System der Schule gibt in diesem Sinne Anschlussmöglichkeiten für LehrerInnen vor.

Da das System Schule mehrere Operationsweisen aufweist, müssen sich die Mitglieder des Systems diesen anschließen. Es konnte im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt werden, dass sich das Organisationssystem durch Entscheidungen ausformt (vgl. Luhmann 2000, 46) und das Interaktionssystem durch Wahrnehmung (vgl. Luhmann, 1975, 10). Es zeigt sich jedoch in den Interviews, dass das Interaktionssystem (Unterricht) ebenso ein Kommunikationssystem beinhaltet, da LehrerInnen und SchülerInnen sich nicht nur gegenseitig wahrnehmen, sondern sich Mitteilungen als Informationen zu einem „Verstehen“ ausformen müssen. Genauso ist dies im Organisationssystem zu sehen. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass LehrerInnen, die in der Schule arbeiten, sich verschiedenen Operationsweisen anschließen müssen und sie daher auch ihre Arbeit den Strukturen des Systems Schule anpassen müssen.

<u>Im Folgenden wird dargestellt, wie LehrerInnen im System der untersuchten Schule Anschluss finden:</u>

LehrerInnen (psychische Systeme) der Schule betrachten hierbei die Schule nicht in ihrer Einheit, sondern in ihren Teilsystemen (Abteilungen). Der Arbeitsplatz der LehrerInnen sind daher die Abteilungen, in denen die Interaktionssysteme (Klassen) getrennt von anderen Abteilungen beinhaltet sind. Innerhalb der Teilsysteme (Abteilungen) schließen sich LehrerInnen mit anderen LehrerInnen der gleichen Fachgruppe zusammen, um Lehrplanabstimmungen vorzunehmen. Teilweise schließen sich LehrerInnen auch ohne Entscheidung des Abteilungsvorstandes eigeninitiativ zusammen (z.B. für die Absprache in einem Schulversuch). Allgemeinbildende LehrerInnen arbeiten in allen Abteilungen und schließen sich Fachbereichsgruppen an, die Kommunikation für ihr Fach (z.B. Deutsch) anbieten. Es zeigt sich daher, dass Lehrer im System Anschlussstellen finden, die ihnen ermöglichen, über ihr Fach zu kommunizieren. Da es sich um Absprachen über den Lehrstoff handelt, ist dies Kommunikation durch Entscheidung und fällt daher in das Organisationssystem der Schule.

LehrerInnen unterschiedlicher Abteilungen finden gemeinsam Anschluss an das System der Schule, wenn sie Themen aufgreifen, die für mehrere Lehrer interessant sind und die sich im System der Schule entwickelt haben. Dies zeigt die Lehrergruppe „Team for You“, die ein neuen Teilsystem in der Schule darstellt. Hier erkannten LehrerInnen, dass neue Kommunikationsstrukturen im System der Schule notwendig sind, um auf die sozialen Probleme der SchülerInnen eingehen zu können. LehrerInnen finden daher Anschluss im System, wenn sie an Themen anknüpfen, die von vielen im System als Problem identifiziert werden.

LehrerInnen finden Anschluss an der Schule durch Tätigkeiten, die dem Code des Erziehungssystems folgen. Eine geringe Zahl an LehrerInnen engagiert sich im Organisationssystem der Schule. Hier schließen sich LehrerInnen dem Organisationssystem durch Entscheidungen an.

Insbesondere allgemeinbildende LehrerInnen schließen sich in ihrer Arbeit den verschiedenen Interaktionssystemen, die durch unterschiedliche Schülerschaft charakterisiert sind, in sehr differenzierter Art und Weise an. Sie beschreiben die Bedürfnisse der SchülerInnen als sehr unterschiedlich und versuchen in ihrem Unterricht auf diese Bedürfnisse einzugehen.

Das System der Schule ermöglicht es LehrerInnen in Interaktion zueinander zu treten. Es wird in den Interviews mehrfach betont, dass LehrerInnen Interaktionssysteme aufgrund von

Freundschaft zu anderen LehrerInnen bilden. Hier sprechen sie auch über die Schule, weshalb sie als Beobachter zweiter Ordnung das System der Schule zum Teil reflektieren.

Alle LehrerInnen, auch jene die von beruflichen Belastungen an der Schule sprechen, meinen, dass ihnen ihre Tätigkeit an der Schule gefällt. Insbesondere aufgrund der Autonomie, die ihnen im Interaktionssystem der Schule zukommt, finden LehrerInnen als psychische Systeme an der Schule Anschluss.

Im Folgenden wird dargestellt, wo LehrerInnen im System der Schule keinen Anschluss finden:

LehrerInnen (psychische Systeme) übernehmen vorhandene Kommunikationsstrukturen. So zeigte sich, dass LehrerInnen, die neue Kommunikationsstrukturen zwischen den Abteilungen aufbauen wollten, dies aufgrund von Hindernissen später unterließen und sich den vorhandenen Kommunikationsstrukturen und Interaktionsformen anschlossen.

Auch räumliche Abgrenzungen (Lehrerzimmer) schaffen Kommunikationsstrukturen, die LehrerInnen nutzen können. Da die Schule über viele kleinere Lehrerzimmer (6 bis 12 Personen) verfügt, ist es möglich, dass LehrerInnen der einzelnen Abteilungen mit allgemeinbildenden LehrerInnen, die über ein gutes Interaktionsverhältnis zu verschiedenen Abteilungen verfügen, einen Raum teilen. Aufgrund von Lärm und fehlender Ausstattung ziehen es Lehrerinnen jedoch vor, ihre Arbeit (z.B. Vorbereitungen) außerhalb des Systems Schule zu erledigen. Die Kommunikationsstruktur im Lehrerzimmer ist daher nicht sehr ausgeprägt. Auch die unterschiedlichen Arbeitszeiten führen dazu, dass sich das Interaktionssystem im Lehrerzimmer kaum ausformen kann.

Weiters wurde ersichtlich, dass LehrerInnen jenen Aspekt ihrer beruflichen Tätigkeit präferieren, der sich am Code der Erziehungswissenschaft orientiert. LehrerInnen zeigen insbesondere folgende Operationsweisen in ihrer Arbeit: Wahrnehmung (im Sinne, dass sie die Bedürfnisse ihrer SchülerInnen erkennen müssen), Kommunikation (im Sinne, dass sich im Wechselverhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen Informationen zu „Verstehen“ ausformen), Entscheidungen, die dem Code des Erziehungssystems entsprechen (im Sinne, dass LehrerInnen auf Irritationen der SchülerInnen spontan ohne Absprache, Maßnahmen setzen). In geringerem Ausmaß treffen sie im Interaktionssystem (Unterricht) Entscheidungen, die dem Organisationssystem der Schule entsprechen (z.B. Anwesenheit der SchülerInnen überprüfen). Da das Interaktionssystem Projektarbeit vorsieht und zum Teil auch Praktika, sind LehrerInnen gefordert ihre Arbeit mit Systemen außerhalb des Systems

Schule zu koppeln. Da viele LehrerInnen der Schule in Systemen der Umwelt gearbeitet haben oder noch immer Mitglieder anderer Systeme sind, ist ihnen der Umgang innerhalb dieser Kommunikationsstrukturen bekannt. Als Belastung wird diese außerhalb der Schule gelagerte Arbeit dennoch von manchen gesehen.

Die Beobachtung des Organisationssystems wird von LehrerInnen vernachlässigt. Sie schließen sich dem Organisationssystem der Schule nur vereinzelt an. Drepper und Tacke vermuten hier einen divergierenden Code, der nicht dem des Erziehungssystems folgt (vgl. Drepper/Tacke 2012, 207). Im Gegensatz zu Dreppers und Tacke Annahmen zeigen jedoch LehrerInnen, die Kommunikation durch Entscheidung bereits aus Betrieben kannten, nicht wesentlich mehr Engagement, im Organisationssystem der Schule tätig zu sein, als LehrerInnen ohne diese Erfahrungen.

Da Entscheidungen durch Mitglieder des Systems kommuniziert werden, hat dies Auswirkungen auf das Interaktionssystem LehrerInnen – LehrerInnen, LehrerInnen-Abteilungsleiter, LehrerInnen - Direktor.

Werden Entscheidungen des Organisationssystems LehrerInnen überlassen, kann dies aufgrund veränderter Machtverhältnisse die Anschlussfähigkeit an das System der Schule für manche LehrerInnen verschlechtern.
Im Organisationssystem werden Entscheidungen für das Interaktionssystem Unterricht von Abteilungsleitern nicht einheitlich getroffen, weshalb LehrerInnen im Interaktionssystem eigene Entscheidungen treffen müssen, um sich dem System gegenüber anzuschließen. Dies wird von ihnen als belastend wahrgenommen.
Es wurde jedoch auch ersichtlich, dass LehrerInnen bei Irritationen durch SchülerInnen im Interaktionssystem (Unterricht) eigene Entscheidungen treffen, die nicht vom Organisationssystem vorgegeben sind. In diesem Sinne stellen Entscheidungen in Übereinstimmung mit Kupers Ausführungen zu diesem Thema (vgl. Kuper 2004, 264) sehr wohl eine Operationsweise von LehrerInnen dar. Entscheidungen, die einem anderen Code zugrunde liegen, müssen jedoch durch die Organisation und andere Funktionssysteme z.B. das Rechtssystem getroffen werden.

Das Interaktionsverhältnis zwischen LehrerInnen und Mitgliedern des Organisationssystems verschlechtert sich mit zunehmender Hierarchieebene. Dies kann eventuell in einer Abnahme der Bedeutung des Codes der Erziehungswissenschaft für die höchste Ebene im System der Schule liegen. Der Direktor könnte seine Arbeit auf andere Codes ausrichten, weshalb es zu

einer Verschlechterung der Interaktionsbeziehung zu LehrerInnen kommen könnte. Dies konnte aber aufgrund des fehlenden Interviews mit dem Direktor der Schule nicht überprüft werden.

Weiters zeigte sich, dass das Interaktionssystem Unterricht ein sehr sensibles System ist, weshalb Störungen die Interaktion zwischen LehrerInnen und der gesamten Schülergruppe beeinflussen. Die Anschlussfähigkeit der LehrerInnen an SchülerInnen im Interaktionssystem der Schule wird insbesondere durch Irritationen ausgelöst, die ihren Ursprung im Gesellschaftssystem haben. Das geschützte Interaktionssystem kann, die Probleme einer sich komplexer ausdifferenzierten Gesellschaft nicht abschirmen. Es gibt LehrerInnen an der Schule, die in der Beobachtung des Interaktionssystems (Unterricht) ihre eigenen Grenzen übersehen.

Durch die Analyse wurde deutlich, dass es Erwartungen an die LehrerInnen im System der Schule gibt. Folgende Punkte wurden als Systemgedächtnis der Schule identifiziert: Anschluss der LehrerInnen in ihrer Unterrichtstätigkeit zu LehrerInnen anderer Fächer und zu LehrerInnen anderer Abteilungen, Verbindung der Interaktionssysteme zu einer Gemeinschaft oder „Familie“, Kopplung insbesondere an schwache SchülerInnen, Erhaltung und Ausbau von Kommunikationsstrukturen zu der Umwelt vom System Schule. Es zeigt sich jedoch, dass LehrerInnen sich vor allem vorhandenen Kommunikationsstrukturen anschließen. Als hinderlich für die Entwicklung von neuen Kommunikationsstrukturen kann gesehen werden, dass Mitteilungen über Systemgrenzen hinweg schlecht zu Informationen verarbeitet werden. Dies zeigt sich zwischen Organisationssystem und den LehrerInnen (psychischen Systemen) aber auch zwischen (Abteilungen) Teilsystemen.

Da das Leitbild als Selbstbeschreibung den Lehrerinnen nicht bekannt war, hat dieses keinen Einfluss auf den/die Lehrer in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit.

Folgende Antworten konnten für die zweite Forschungsfrage gefunden werden: Und inwiefern hat dies Einfluss auf seine/ihre Berufsauffassung?

Das System der Schule hat Einfluss auf die Berufsauffassung der LehrerInnen, da die Autonomie, die LehrerInnen im Interaktionssystem erleben, viel Freiheit in ihre Arbeit zulässt. Auch die Mitarbeit im Organisationssystem ist freiwillig – LehrerInnen können selbst entscheiden, wie sehr sie sich im Organisationssystem engagieren wollen. Hieraus ergibt sich für LehrerInnen im System folgender Leitsatz: Ich mache das, was mir selbst auch gefällt.

LehrerInnen folgen in ihrer Tätigkeit dem Code des Erziehungssystems und sehen daher ihre Bezugnahme auf die SchülerInnen im Interaktionssystem als ihre Haupttätigkeit. Da das Interaktionssystem in ihrem Klassenverbund gesellschaftliche Probleme nicht abschirmt, gibt es folgenden Leitsatz für LehrerInnen im System der Schule: Ich unterrichte nicht nur, sondern ich bin auch verantwortlich für die SchülerInnen. LehrerInnen sehen sich also gleichzeitig als Wissensvermittler und als Sozialarbeiter.

Da sich die Schule als Funktionssystem der Gesellschaft ausformt, sehen LehrerInnen den folgenden Leitsatz für ihre Arbeit an der Schule als wesentlich an: Ich bilde SchülerInnen für eine verantwortungsbewusste Gesellschaft aus. In diesem Sinne betrachten LehrerInnen sowohl die berufliche Ausbildung der Schüler als auch ihre Charakterbildung als vordringliche Ziele ihrer Arbeit.

Aufgrund der engen Kopplung der Schule mit Betrieben aus der Umwelt der Schule sind Lehrer gefordert, mit der Umwelt zu kooperieren. Dies erfolgt insbesondere in Projektarbeiten mit Firmen, die SchülerInnen unter der Leitung von LehrerInnen unternehmen. In diesem Sinne ist folgender Leitsatz für LehrerInnen an der Schule leitend: Ich arbeite an der Schule, aber es unterscheidet sich die Arbeit kaum von jener in einem Betrieb.

Abschließend kann also gesagt werden, dass das System der Schule sehr wohl durch die stärkere Ausprägung mancher Systeme (z.B. das Kommunikationssystem erscheint schwächer ausgebildet zu sein als die anderen Systeme an der Schule) Einfluss auf den/die LehrerIn in seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit nimmt. Hier zeigt sich, dass sich Mitteilungen im System durch verschiedene Grenzsetzungen (z.B. Abteilungen) nicht in „Verstehen“ umformen. LehrerInnen der Schule sehen die Schule daher in ihren Abteilungen sehr stark begrenzt, wodurch Tätigkeiten der LehrerInnen über die Abteilungen hinweg erschwert werden. Außerdem zeigt sich, dass die Berufsauffassung der LehrerInnen sehr stark durch ihre eigenen Anschlüsse an der Schule definiert ist. Die Auffassungen lassen jedoch einen unterschiedlichen Zugang der LehrerInnen zu ihren SchülerInnen (psychischen Systemen) erkennen. Während manche Lehrer mehr auf den Schüler/die Schülerin in seinen/ihren „Irritationen durch die Umwelt“ eingehen möchten, setzten andere LehrerInnen die Grenzen zu den SchülerInnen, indem sie sich auf die Ausbildung der Schüler konzentrieren. Andere LehrerInnen nehmen sich selbst als psychische Systeme stärker wahr, weshalb sie ihre eigenen Interessen als wichtigen Bestandteil ihrer Berufsauffassung erkennen. Schließlich gibt es LehrerInnen im System der Schule, die ihre Tätigkeit sehr stark mit der Umwelt der

Schule (Betriebe) koppeln. Es zeigt sich, dass LehrerInnen als psychische Systeme, sich in unterschiedlicher Art und Weise an Schüler anschließen.

LITERATURVERZEICHNIS

Altrichter, H./Messner, E.(1998): Steuergruppe auf der Suche nach der Schulleitung: Steuerungssituationen in der Praxis. In: Journal für Schulentwicklung. H.4, Jg. 2, Innsbruck: Studien Verlag, 50-61.

Altrichter, H./Eder, F. (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa-Verlag. 195-222.

Blutner, D. (2004): Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. Grenzen strategischen Schulmanagements. In: : Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag, 54-68.

Bogner, A./Menz, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske&Budrich.

Böttcher, Wolfgang (2005): Pädagogik in Organisationen. Potenziale eines ökonomischen Programms der Bildungsreform. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag. 217-231.

Brühlmann, J./Gather, M. (2012): Arbeitskulturen in Schulen. In: Journal für Schulentwicklung. Arbeitskulturen in Schulen, 16 Jhrg. Heft 1, 4- 9.

Drepper, T./ Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, M./ Tacke, V. (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer, 205-238.

Dumay, X. (2012): Die Schulinterne Koordination der Arbeit der Lehrpersonen. In: Journal für Schulentwicklung. Arbeitskulturen in Schulen, 16 Jhrg. Heft 1, 15- 23.

Emmerich, M. (2010): Modifikation schulischer Selbstbeschreibung. Standardbasierte Selbstevaluationen zwischen Sensemaking und Intervention. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft: Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster: Waxmann, 179-192.

Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. In: Altrichter, H./Brüselmeister, T. (Hrsg.): Educational Government. Band 15, Wiesbaden: VS Verlag.

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

Fidler, R. (2004): Lehrerwahrnehmung und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung. Kassel: kassel university press.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Grell, F. (2009): Person oder Profession? Grundlinien einer Theorie der Lehrerbildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jhrg. 85, Heft 1, 66-80.

Heinrich, M. (2008): Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination. In: Langer, R. (Hrsg.): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag. 31-46.

Herzog, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. 163-202.

Hippel, A. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrg. 57, Beiheft 57, 248- 263.

Hohm, H.-J. (2006): Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Theorie. Weinheim: Juventa Verlag.

Huschke-Rhein, Rolf (2003): Systemische Psychologie der Schule. Die Ursachen schulischer Belastungen und die Notwendigkeit einer schulischen Gesundheitsvorsorge. In: Huschke-Rhein, Rolf (Hrsg.): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung-Systemanalyse-Selbstorganisation. 2.Auflage, BeltzVerlag: Weinheim, 136- 152.

Idel, T./Ullrich, H./Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag, 9-28.

Kunter, M./Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: Wild, E./Möller, J.(Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 261- 282.

Kuper, H. (2002): Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhrg. 48, Heft 6, 856-878.

Kuper, H. (2004): Das Thema Organisation in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystem. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 122- 151.

Kuper, H. (2008): Interaktion/Organisation – Formalität/Informalität. Systemtheoretische Grundbegriffe für eine Theorie der Schule. In: Ehrenspeck, Y./Haan, G./Thiel, F. (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS Verlag, 259-273.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

Lersch, R. (2004): Schule als Sozialsystem. Theoretische Modellierungsvarianten und ihr Potential für Analyse und Entwicklung dieses pädagogischen Feldes. In: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag, 71- 84.

Luhmann, N. (1971): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. 2.Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1975): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. /Schorr, K. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Ernst Klett.

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1993): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1994): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 2. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1996a): Zeit und Gedächtnis. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie. Heft 2/96, Leverkusen: Leske + Budrich, 307-330.

Luhmann, N. (1996b): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N/Schorr, K. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 14-52.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Teilbd.1, 1.Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Teilbd.2, 1.Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10.Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

Meuser, M./Nagel, U. (2003): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodologische Durchführung. In: Friebersthäuser, B. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, 79-87.

Mikula, R. (2002): Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorie in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck: Studien Verlag.

Ofenbach, B. (2006): Systematisch-historische Analysen zum Berufsethos des Lehrers. In: Pädagogische Rundschau. Jhrg.60, Heft 2, 107- 148.

Pröbstel, C.H. (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren - Die Bedeutung "personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum,E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 55-76.

Saldern, M. (1991): Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie. In: Saldern, M. (Hrsg.): Erfahrung und Denken. Schriften zur Förderung der Beziehung zwischen Philosophie und Einzelwissenschaften. Bd.73, Berlin: Duncker&Humblot.

Scheef, Sabine Yvonne (2009): Systemtheorie und Pädagogik. Zur Relevanz von Edukation und Bildung. In: Bolle, Rainer/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Studien. Bd.1,Waxmann: Münster.

Schmitz, E. /Voreck, P. (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag.

Seitz, H./Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung: theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern: Haupt.

Senge, P. (2001): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 8.Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation". In: Böttcher, W. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag, 19-42.

Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jhrg. 52, Heft 2, 163-166.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhrg. 57, Beiheft 57, 202-224.

Vanderstraeten, R. (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. In: Göhlich, M.: Organisation und Pädagogik, Band 2, Wiesbaden: VS Verlag, 54-68.

Vogd, W. (2005): Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Volume 8, Number 1, 112-133.

Wille, E. (2008): Autonomie für die Schule. Begründungsmodelle, Argumentationsfiguren, Realisierungsprobleme und schulfachliche Bewertungen. Hamburg: Igel.

Wulf, Christoph (1983): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 3.Auflage, Weinheim: Juventa.

Zierer, K./Kahlert, J. (2010): Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung? In: Pädagogische Rundschau. Jhrg. 64, Heft 5, 525-534.

ANHANG

Interviewleitfaden

Können Sie mir bitte etwas über die Schule erzählen?

Was für eine Schule ist diese Schule? (Z.B. Elitenschule, Projektschule…)

Wie ist ihr Empfinden an dieser Schule?

Wie ist die Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft?

Wie ist die Kommunikation zwischen den Abteilungen?

Wie sieht die Kommunikation zum Abteilungsleiter aus, wie zum Direktor dieser Schule?

Wie ist das Schulklima?

Gibt es etwas was besonders positiv ist an dieser Schule oder etwas was ihrer Meinung nach verbessert werden sollte?

Wenn es Probleme gibt, wie wird in ihrer Schule damit umgegangen?

Welche Arten des Zusammenkommens der Lehrer um über Probleme oder Themen zu reden gibt es an ihrer Schule?

Haben sie Möglichkeiten sich einzubringen?

Welche Tätigkeiten verrichten sie an dieser Schule?

Finden sie die Selbstbeschreibung der Schule durch das Leitbild zutreffend?

Ich nenne ihnen Punkte ihres Leitbildes und würde gerne wissen ob sich diese im Schulleben verwirklichen lassen oder nicht.

offene Gesprächskultur?

respektvoller Umgang?

Verantwortung für die Schulgemeinschaft?

Klare und transparente Strukturen und Kommunikation?

Die Zufriedenheit aller Personen ?

Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden in ihren Tätigkeiten gefördert?

Die Arbeitsweise wird den Bedürfnissen flexibel angepasst und durch Zielsetzungen sowie strategische Entscheidungen getragen?

Weltoffenheit?

interkulturelles Verständnis ?

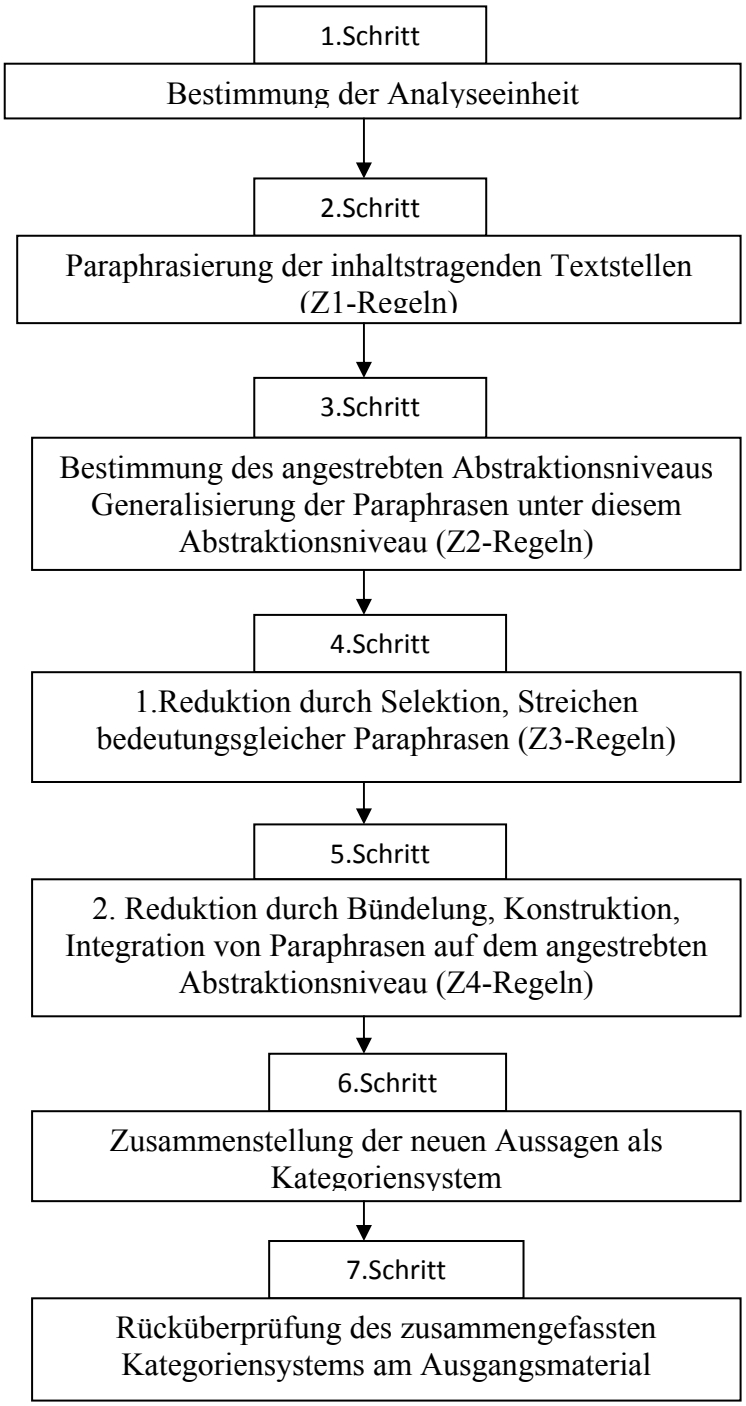
Bereitschaft zu Mobilität?

Sind sie auch außerhalb ihrer Unterrichtszeit an der Schule?

Wie viele Stunden unterrichten sie und wie lange arbeiten sie schon an dieser Schule?

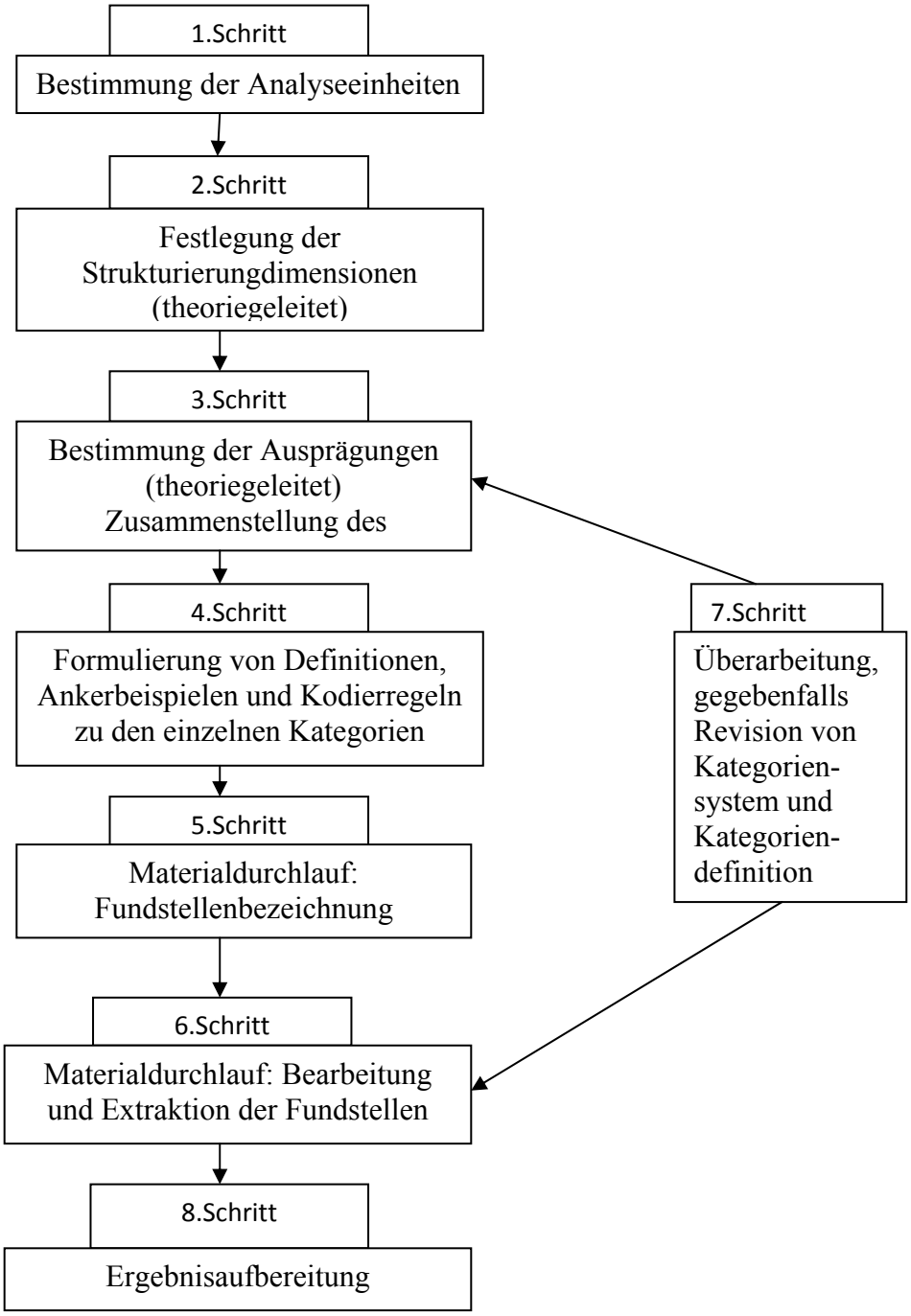
DANKE!

Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse



(Quelle: Mayring 2008, 60)

Ablaufmodell strukturierende Inhaltsanalyse



(Quelle: Mayring 2008, 84)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Claudia Brenner
Geburtsdatum:	03.10.1980
Geburtsort:	Wien
Staatsangehörigkeit:	Österreich
Wohnort:	Wien

Ausbildung

1999 – 2012:	Studium der Bildungswissenschaften und Rechtwissenschaften an der Universität Wien
2004 – 2010:	Studium der Agrarwissenschaften an der Universität für Bodenkultur
1991 – 1999:	BG & BRG Kundmanngasse, 1030 Wien
1987 – 1991:	Volksschule Großengersdorf, Niederösterreich

Berufliche Tätigkeiten

2000 – 2012:	Diverse Studentenjobs/Kundenberatung/Verkauf/Büroassistenz
08/2004:	Praktikum, Jugend am Werk, 1016 Wien
08-10/2006:	Praktikum, Biobauernhof, Niederösterreich
09/2007:	Praktikum, Sonderschule Paulusgasse, 1030 Wien
07-09/2007:	Praktikum, Soziale Netze, 1014 Wien

Ehrenwörtliche Erklärung zum selbstständigen Verfassen der Diplomarbeit

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich habe die Diplomarbeit bzw. Teile daraus weder im In- noch im Ausland einer Beurteilerin /einem Beurteiler zur Begutachtung als Prüfungsfach vorgelegt.

Wien,_____ _____
Ort, Datum Unterschrift

Danksagung

Mein Dank gilt all jenen, die an mich geglaubt haben und mich motiviert haben diese Arbeit zu verfassen. Insbesondere meiner Mutter danken ich, da sie sich in endlos vielen Gesprächen Zeit genommen hat mir zuzuhören.

Ebenso danke ich Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann für die gute Betreuung und all jenen LehrerInnen, die sich für die Interviews zu Verfügung gestellt haben.