

Roland Storath berichtet über ein Grundschulprojekt zur **Verbesserung des Arbeitsklimas**. <BERICHT>
Abschließend kommt er zu den folgenden Fragen zur Selbstprüfung.

Falls Sie vorhaben, eine Klimaerhebung zur besseren Beurteilung des Wetterleuchtens am Horizont durchzuführen, bieten die abschließenden Leitfragen evtl. eine erste Hilfestellung:

- Warum möchte ich das Arbeitsklima klären? Möchten das auch die Schüler und Eltern?
- Wen gilt es im Vorfeld zu informieren? (Schulleiter?, Kollegen?, Eltern?)
- Kenne ich einen Schulpsychologen oder (Beratungs-)Lehrer, der mir bei der Planung, Auswertung und Umsetzung der Erhebung behilflich sein kann? Finde ich Bündnispartner?
- Welche Fragen habe ich eigentlich an die Schüler? Will ich alleine eine Frageliste zusammenstellen oder beziehe ich Eltern, Kollegen, Schüler mit ein?
- Welche Erhebungsmethode wähle ich? Soll sie anonym sein? Was passiert mit den Ergebnissen?
- Wie setze ich die Ergebnisse in Handlung um? Wie evaluiere ich die Bemühungen?
- Wann kümmere ich mich erneut um das Arbeitsklima? Kann ich eine Feedback-Kultur etablieren?

Roland Storath

Wie Kinder ihre Schule erleben ...

Sich kümmern um das Arbeitsklima als Beitrag zur Schulentwicklung

<BERICHT>

Roland Storath:

Wie Kinder ihre Schule erleben ...

Sich Kümern um das Arbeitsklima als Beitrag zur Schulentwicklung

1. Wetterleuchten am Horizont – be(un)ruhigende Signale zum Arbeitsklima in Schule

“Na, wie war’s denn in der Schule!” – “Na ja, schulisch eben! Alles o.k.!” Vielleicht kennen Sie als Eltern die ambivalente Wirkung solcher Aussagen: Sie könnten als beruhigende Rückmeldung abgehakt werden, hinterlassen jedoch auch Zweifel, und dies um so mehr, wenn wir selbst als Pädagogen tätig sind und unsere Eindrücke zu Schülerlust und -frust Revue passieren lassen. Was heißt schon “schulisch eben! Alles o.k.!” - Steckt dahinter ein zufriedenstellendes Arrangement mit der schulischen Situation? Ist die Aussage evtl. ein Signal, daß wir unsere Kinder nicht weiter mit Fragen belästigen sollen? Könnte sich darin nicht auch ein resignatives Abfinden mit unveränderbar erlebten Zuständen ausdrücken, bei denen noch so gut gemeinte Gespräche fruchtlos empfunden und deshalb von Kindern eher vermieden werden? - Wohl jedem Pädagogen begegnen in seiner Berufsbiographie Schüler, deren Konfliktbelastung in Schule erst durch Intervention von Eltern oder Beratern evident wird. Wenn wir am Horizont Wetterleuchten wahrnehmen, pflegen wir dies – wegen der Entfernung noch relativ ruhig - als Signal für atmosphärische Turbulenzen zu interpretieren. Vernehmen wir zunehmendes Donnern, schließen wir auf eine sich nähernde Gewitterfront und treffen – mehr oder weniger beunruhigt – Vorsorge. Wie gehen wir in Schule mit Anzeichen für klimatische Verschlechterungen um? Beziehen wir sie bewußt in unser Handeln mit ein? Müßten wir sozio-emotionale Tiefdruckgebiete nicht viel früher wahrnehmen, um Verzweiflungstaten wie Schulbesuchsverweigerung oder gar Suizidversuchen vorbeugen zu können?

Es hat manchmal den Anschein, als ob wir uns in Schule so sehr um das dringlich zu erledigende Tagesgeschäft kümmern würden, daß wir den Blick für das Wesentliche, die Effekte unseres pädagogischen Wirkens, verlieren. Selbstkritisch in den Spiegel zu schauen, erfordert Mut und Selbstbewußtsein zugleich, bedeutet, Stellung zu beziehen. Solange wir im Kollegium keine miteinander geklärte Sichtweise, sondern nur vage Vorstellungen darüber haben, wie Kinder Schule erleben, wo sie der Schuh drückt und was sie sich erwarten, drohen wir sowohl am Schülerbedarf wie auch im Kollegium aneinander vorbeizuarbeiten. Mitwissen, Mitdenken, Mitverantworten (nach Krebs, o.J.) sind Schlüsselbegriffe der Schulentwicklung. Schule als Dienstleistungsorganisation ist nicht nur an der Erfüllung formaler Vorgaben zu messen, sondern daran, inwieweit sie kundenorientiert ist, d.h. den Bedürfnissen der in ihr lernenden und lehrenden Menschen entspricht.

Wir glauben, was wir sehen - leider sehen wir nur das, was wir glauben! Unsere Binnensicht bedarf der Korrektur durch die Außenperspektive (vgl. Zschft. Pädagogik “Lebenslügen von LehrerInnen”, 1999). In der schlichten, oft als Floskel verkommenen Erkundigung “Wie geht es Dir (in Schule)?” steckt neben dem Ernstnehmen des Schülers die Frage nach dem Arbeitsklima. Antworten, die auf Belastungen hinweisen, lediglich distanziert zu registrieren, wäre grausam! Eine Erfassung potentiell belastender Aspekte ist somit ausgerichtet auf das Bemühen, bei ihrer Bewältigung mitzuhelfen. Im Sich Kümern um das Arbeitsklima liegt dann ein Beitrag zur Schulentwicklung, wenn die Befunde als Planungsbasis dienen, Schule menschlicher und damit auch effektiver zu gestalten.

2. Klimatische Faktoren in der Schule – begriffliche Annäherungen

Unter Schulklima sollen die relativ überdauernden Erlebnisqualitäten der Menschen in Schule verstanden werden. Sie beziehen sich auf die übersummativ Gesamtheit der ökologischen Aspekte und erziehhilflich-unterrichtlichen Abläufe nach bestimmten Organisationsstrukturen, Wertmustern und Normen. Das Arbeitsklima läßt sich beschreiben als das subjektiv erlebte Ausmaß der Sicherheit, der Angstfreiheit und der Förderlichkeit der Lebens-, Arbeits- und Umgangsbedingungen (nach KM Rheinland-Pfalz, 1989, S. 159). Seine Erfassung ist eine Konkretisierung der organisationspädagogischen Doppelfrage: “Wie wirkt Schule als Ganzes in ihrer organisatorischen Struktur, ihrer sozialen Zusammensetzung, ihrer Schulkultur auf pädagogische Prozesse in Teilsystemen (Klassen, Gruppen, Individuen), und welchen Einfluß haben umgekehrt diese Teilsysteme auf Schule als Ganzes?” (Rosenbusch, Wissinger, 1989, S. 7)

Das Klima ist wesentlich durch das Verhalten und Erleben der Schüler (Eltern, Lehrer) bedingt und wirkt bedingend zurück auf aktuelle Interaktionen. Es ist nur indirekt und gemeinsam erschließ- und veränderbar. In Analogie zum Klima in der Wetterforschung verzerren einmalige Beobachtungen die Beurteilung - nur mehrere Erfahrungen über größere Zeiträume gestatten im Rückblick die Bewertung von Schön- bzw. Schlechtwetterphasen. Sie ermöglichen das Erkennen periodischer Abkühlungen und Erwärmungen wie die rückblickende Bewertung von Änderungsbemühungen (vgl. Bessoth, 1989).

3. Untersuchungen zum Arbeitsklima in der Schule

Knapp berichtet von sich hypothetisch abzeichnenden Zusammenhängen zwischen Faktoren der organisatorischen Schulumwelt, dem Schul- und Klassenklima sowie den Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler, vor allem bzgl. der Dimension "Schulangst" (verändert nach Knapp, 1985, S. 202):

Organisatorische ... <= Schulumwelt =>	Organisationsklima / <= Schulklima =>	Soziales Klima / <= Klassenklima =>	Schülereinstellungen, <= -verhalten => ...
Schulart, Sprengel, Schulgröße, Gebäude etc.	Erlebtes Verhalten der Schulleitung, der Kollegen durch Lehrer	Erlebtes Verhalten der Lehrer, der Mitschüler durch Schüler	Schulangst , Rückzug, Konkurrenz, Aggression etc.

Die Zusammenhänge gewinnen an Brisanz, wenn sie in Verbindung mit anderen Befunden gesehen werden. So hat Rosenbusch z.B. festgestellt, "daß mehr als 80 % der befragten Lehrer der Meinung sind, daß alle oder zumindest viele Kollegen vor Schulratsbesuchen Angst haben", daß engagierte "Lehrer häufiger Angst verspüren als solche, die ihren Beruf weniger ernst nehmen" (Rosenbusch, 1992, S. 53f). Manche Schulleiter haben das Ergebnis nach dem Motto "Was nicht sein darf, kann nicht sein!" als Angriff erlebt und als infame Unterstellung heftig bekämpft. Dabei existieren weitere Untersuchungen, nach denen es geradezu typisch zu sein scheint, daß Vorgesetzte sowohl ihr Wirken wie auch das Wohlbefinden der Mitarbeiter deutlich günstiger einschätzen als es die Untergebenen selbst tun – ein Hauptargument für das bewußte Kümmern um das Arbeitsklima. Daß dies auch für das Klassenklima gilt, zeigt sich in der Arbeit von Saldern (1991), nach der Hauptschullehrer die von ihnen gestaltete Lernumwelt viel günstiger einschätzten als ihre Schüler. Ebenso berichtet Bessoth (1989 a, S.45) von Erhebungen, nach denen Lehrer z.B. die Unterrichtsbeteiligung der Schüler, ihre eigene Hilfe bei Lernproblemen oder die Klarheit der Klassenregeln weit überschätzten. Bessoth (1989 b, 17 f) resümiert die Befunde wie folgt:

- Wer die Motivation in einer Schule oder Klasse verändern will, muß das Arbeitsklima verändern.
- Je besser das Arbeitsklima ist, desto höher fällt die Zufriedenheit in der Schule und der Klasse aus.
- Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Schulleitung geht einher mit besseren Schülerleistungen.
- Wer das Arbeitsklima verbessert, trägt wesentlich zur Erhöhung der Qualität in Schule bei.

4. Wege zur Erfassung des Arbeitsklimas

Die in der Literatur geschilderten Methoden zur Klimaerhebung (vgl. Bessoth, 1989; Moser u.a., 1989, Redlich, Schley, 1980; Regenthal, 1997; Spindler, 1999; Storath, 1999) reichen von differenzierten Fragelisten über Anregungen zur Erstellung eigener Fragebögen, Aufsatzverfahren, Schätzskaalen und Bildauswertungen bis hin zu bekannten Möglichkeiten wie Stimmungsbarometer, Soziogramm, Kummerkasten oder dem Freudens- und Leidensbaum, an dem Lust- und Frusterfahrungen fixiert und einmal wöchentlich in der Klasse besprochen werden. Der folgende Auszug aus einer Klimaerhebung an einer Grundschule soll einen Einblick in gängige Methoden und Möglichkeiten anbieten (vgl. Storath, 1993):

Anlässlich eines Elternabends entstand die Idee, Schüler nach ihrem Wohlbefinden in der Schule zu fragen. Nach Gesprächen mit Schulleitung und Kollegium wählten wir zwei methodische Zugänge:

- Valenzenprofil: Lebensweltbereiche wie Schulweg, Mitschüler, Pause, Klassenzimmer, Noten etc. werden nach +, +/-, - (Sonne, Wolke, Blitz bzw. lachendes, indifferentes, trauriges Gesicht) bewertet.
- Bild "Was mir einfällt, wenn ich an Schule denke": In einer entspannten Situation sollen die Schüler ohne Zeitdruck Gelegenheit haben, ihre Assoziationen zur Schule in Bildform niederzulegen.

Sechs Lehrer waren bereit, sich an der Erhebung zu beteiligen. Damit konnten die Rückmeldungen von 131 Schülern (m = 72, w = 59) ausgewertet werden. Das abgebildete Valenzenprofil für die gesamte Schule spiegelt die gemeinsam als wesentlich angesehenen Rückmeldungsbereiche wieder – klassenspezifische Fragen wurden in der Übersicht ausgeklammert. Die Inhalte zeigen, daß im Vordergrund des Interesses schulökologische Faktoren, Schülerbeziehungen, die Lehrerbeziehung sowie die Hausaufgaben standen. Hohe Zustimmung erfuhren die Bereiche Lehrer, Klassenzimmer und Freunde - eine erfreuliche Bilanz für die Bemühungen des Kollegiums, seine Schule als Lebensraum menschlich und kindgemäß zu gestalten. Als konflikträftig erwiesen sich die Valenzen Hausaufgaben und Schulweg.

Valenzen auf Schulebene (6 Klassen der 1.- 4. Jgst.)	- (in %)			+/- (in %)			+ (in %)		
	m	w	Su	m	w	Su	m	w	Su
Schulweg	19	10	15	35	44	39	46	46	46
Schulhaus	11	3	8	35	37	36	27	61	56
Klassenzimmer	8	2	5	21	24	22	71	92	80
Lehrer(in)	7	12	9	26	15	21	65	75	69
Hausaufgaben	35	27	31	33	31	32	33	41	37
Pause	8	5	7	25	31	27	71	59	66
Freunde	4	7	5	15	22	18	82	64	74

Die in Bildform gestalteten Assoziationen verteilten sich auf leistungsbezogene Motive (17%), erholungsbezogene Themata (30%), Schulgebäude (14%), Lehrer (25%), Freunde (6%) und Hausmeister (6%). Daß Bildanalysen auch zu Fehlinterpretationen führen können, wird am Beispiel des Motivs "Spukschule" deutlich. Die Nachfrage ergab, daß Kinder in einer Geisterbahn gewesen und so angeregt worden waren, eine Spukschule darzustellen. Ohne Kontextwissen würde das Thema "Spukschule" Assoziationen provozieren, die mehr mit unseren Befürchtungen als mit der Schülerwahrnehmung zu tun haben. Es gilt, bei Klimaerhebungen die Klasse auch bei der Auswertung miteinzubeziehen - weder Fragebögen noch Bilder oder Valenzenprofile sind in der Lage, "objektiv" Erlebnisqualitäten widerzuspiegeln.

Eine Ergebnisdiskussion im Kollegium führte zu weiteren Beratungen von Lehrern, Eltern und Schülern sowie zu Klassenelternabenden, bei denen kritische Themen wie Hausaufgaben, Schulweg, Sich Vertragen etc. geklärt wurden. Der Gewinn der Befragung lag neben der Sensibilisierung der Lehrer-, Schüler- und Elternwahrnehmung sowie der Mobilisierung des Kollegiums auf drei unterschiedlichen Ebenen:

- Es zeigte sich, daß selbst Erstkläßler nicht damit überfordert waren, ihre Meinung zur Schule zu äußern, daß sie mündige Gesprächspartner für eine gemeinsam zu gestaltende Schule sind. Sie wurden ernstgenommen und nahmen damit auch den Gedanken ernst, rücksichts- und verantwortungsvoll miteinander umzugehen. Ein Lehrer vermutete, die Kinder hätten sozial erwünscht geantwortet und die Erhebung wäre insofern wenig aussagekräftig. Die These mag zutreffen oder nicht – wesentlich erscheint, daß Schule eine Feedback-Kultur institutionalisiert: Ziel wäre, Frustrationen nicht in zügelloser Destruktion ausufern zu lassen, sondern ihnen ihre zerstörerische Kraft zu nehmen durch eine legitimierte Aussprache in der Klasse und dem Bemühen um eine Neuregelung der Konfliktsituation.
- Zum zweiten wurde deutlich, daß die Schülersicht auch hier unvorhersehbare Akzente setzte. So stellte sich der Hausmeister als wichtige und - wie nach Rücksprache deutlich wurde - auch positive Integrationsfigur für Schüler dar. Weitere hilfreich erlebte Befunde waren die von der 1. bis 4. Klasse deutlich zunehmenden Konfliktpotentiale bzgl. Hausaufgaben, Leistungsbeurteilung und Schulweg.
- Schließlich bot sich anhand der Erhebung auch die Möglichkeit, individuelle Valenzenprofile und Bilder auszuwerten. Dabei wurden Einzelprobleme in ihren Schattierungen deutlicher erkennbar – so stellten die Lehrer bei drei Schülern überrascht und betroffen zugleich fest, daß diese Schule bzgl. erschreckend vieler Valenzen äußerst negativ besetzt erlebten. Die Befunde konnten mit den bisherigen Lehrerbeobachtungen zum Sozial- und Leistungsverhalten der Schüler in Beziehung gebracht werden und ermöglichten somit eine gezielte Lehrer-, Eltern- wie Schülerberatung.

4. Ausblick

Wenn wir motivierte Schüler (Eltern, Lehrer) haben wollen, gilt es, die Frage nach dem Wohlbefinden, nach möglichen Störungen bzgl. der sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration explizit zu stellen und auf der Basis gemeinsamer Klärung Passungsbemühungen zu initiieren. Bei aller Erwünschtheit des Kümmerns um Klimafaktoren gilt ebenso: Die Erfassung des Arbeitsklimas ist und bleibt ein freiwilliger Akt aller Beteiligten - Offenheit lässt sich nicht einklagen! Zu schützen ist sowohl der, der sich mit der Befragung der Meinung anderer stellt wie auch die Befragten, die ihre Sichtweise einbringen. Je mehr es gelingt, vertraulich mit erhaltenen Informationen umzugehen, möglichst im Vorfeld zu klären, welchem Zweck die Erhebung dient und was mit den Ergebnissen geschehen soll, um so mehr Menschen werden wir in Schule finden, die sich mit uns um klimatische Faktoren in Schule kümmern.

Falls Sie vorhaben, eine Klimaerhebung zur besseren Beurteilung des Wetterleuchtens am Horizont durchzuführen, bieten die abschließenden Leitfragen evtl. eine erste Hilfestellung:

- Warum möchte ich das Arbeitsklima klären? Möchten das auch die Schüler und Eltern?
- Wen gilt es im Vorfeld zu informieren? (Schulleiter?, Kollegen?, Eltern?)
- Kenne ich einen Schulpsychologen oder (Beratungs-)Lehrer, der mir bei der Planung, Auswertung und Umsetzung der Erhebung behilflich sein kann? Finde ich Bündnispartner?
- Welche Fragen habe ich eigentlich an die Schüler? Will ich alleine eine Frageliste zusammenstellen oder beziehe ich Eltern, Kollegen, Schüler mit ein?
- Welche Erhebungsmethode wähle ich? Soll sie anonym sein? Was passiert mit den Ergebnissen?
- Wie setze ich die Ergebnisse in Handlung um? Wie evaluiere ich die Bemühungen?
- Wann kümmere ich mich erneut um das Arbeitsklima? Kann ich eine Feedback-Kultur etablieren?

Autor:

Dr. Roland Storath, Dipl.-Psych., Staatlicher Schulpsychologe für Volks- und Förderschulen
Staatliche Schulberatungsstelle für Mittelfranken, Sulzbacher Straße 45, 90 489 Nürnberg

Literatur

- Bessoth, R. (1989 a). Verbesserung des Unterrichtsklimas. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Bessoth, R. (1989 b). Organisationsklima an Schulen. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Eikenbusch, G. (1998). Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen-Skriptor Verlag.
- Knapp, A. (1985). Auswirkung des Organisationsklimas von Lehrerkollegien ... auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch Schüler. Ztschft: Psychologie in Erziehung un*d Unterricht. Jg. 32. S. 201 - 214.
- Krebs, W. (o.J.). Zeitgemäße Personalführung / Mitverantworten-Mitwissen-Mitdenken. München: Maiss Verlag.
- Kultusministerium Rheinland Pfalz (Hrsg.) (1989). Kommission Anwalt des Kindes. Grünstadt: Sommer-Verlag.
- Miller, R. (1986). Lehrer lernen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Miller, R. (1989). Sich in der Schule wohlfühlen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Miller, R. (1998). Beziehungsdidaktik. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Moser, U., Bless, G., Haeblerlin, U. (1989). Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. Ztschft: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Jg. 36. S. 19 - 26.
- Redlich, A., Schley, W. (1980) Hauptschulprobleme. München: Urban & Schwarzenberg-Verlag.
- Regenthal, G. (1997). Corporate Identity – Luxus oder Notwendigkeit? Wiesbaden: Gabler-Verlag.
- Rosenbusch, H. S., Wissinger, J. (1991). Motivation durch Kooperation. Braunschweig: SL Verlag.
- Rosenbusch, H. S. (1992). Lehrer und Schulräte - ein strukturell gestörtes Verhältnis. Erziehungswissenschaftliche Forschungsbeiträge der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Band 1.
- Schley, W. (1988). Organisationsentwicklung an Schulen. Ztschft: Report Psychologie. Jh. 13 / S. 11 - 20.
- Spies, W. E. (1988). Schulklima und Schulleitung. Braunschweig: SL-Verlag.
- Storath, R. (1993). Kinder erleben ihre Schule. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). Handreichung zur Entwicklungsbeobachtung. München. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Storath, R. (1997). Gemeinsames Kümmern um Identität und Image. In: Forum Schulpsychologie Bd. 3. S. 144 – 150. Bad Windsheim: Vertrieb G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Straße 8, 91 438 Bad Windsheim.
- Storath, R. (1999). Qualitative Diagnostik in der Schule. Wahrnehmen–Beobachten–Verstehen–Handeln. Forum Schulpsychologie Bd. 9. Vertrieb G. Ullmann, Balthasar-Neumann-Str. 8, 91438 Bad Windsheim.
- von Saldern, M. (1991). Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern. Ztschft: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Jg. 38. S. 190 - 196.
- Zeitschrift Pädagogik (1999). Lebenslügen von LehrerInnen. Heft 9.

Autor:

Dr. Roland Storath, Diplom-Psychologe, Staatlicher Schulpsychologe für Volks- und Förderschulen
Staatliche Schulberatungsstelle für Mittelfranken, Sulzbacher Straße 45, 90 489 Nürnberg
Telefon: 0911 / 58 676-10, Telefax: 0911 / 58 676-15
e-mail: r.storath@odn.de