

**Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation
im Lehrerberuf**

Eine vergleichende Analyse von Lehrern
an öffentlichen und privaten Schulen in Brasilien

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

vorgelegt

von

Rainer Lengert

aus Itapiranga

Tübingen

2010

Tag der mündlichen Prüfung:

31. März 2011

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachter:

Prof. Dr. Günter L. Huber

2. Gutachter:

Prof. Dr. Thorsten Bohl

Für meinen geliebten Sohn Rômulo

Für meine geliebte Tochter Charlotte

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, die mich auf vielfältige Weise während meiner Promotionszeit unterstützten:

- bei Herrn Prof. Dr. Günter L. Huber für die Betreuung und Unterstützung bei der Anfertigung der Dissertation
- bei Herrn Prof. Dr. Thorsten Bohl für die Übernahme des Zweitgutachtens
- bei der Evangelischen Kirche Deutschlands für das langjährige Stipendium
- bei der IECLB
- bei den Lehrern synodaler und privater Schulen in Brasilien für die Teilnahme an der Untersuchung
- bei Sigrid und Wolfgang

Mein Dank gilt nicht zuletzt meiner Familie, meinen Eltern, meinen Geschwistern und meinen Freunden und Freundinnen, die mich während meiner gesamten Promotionszeit mit Rat und Tat zur Seite standen und mir somit die notwendige Ruhe und Sicherheit für die Erstellung dieser Arbeit gaben.

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	4
TABELLENVERZEICHNIS	8
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	10
ABKÜRZUNGEN	11
EINLEITUNG	12
1. Ausgangslage und Fragestellung	12
2. Zielsetzung und Eingrenzung der Thematik.....	18
3. Begründung und Forschungsfragen	20
4. Zur Forschungslage	23
6. Lücken in der brasilianischen Lehrerforschung.....	30
7. Zum theoretischen Hintergrund der Arbeit	31
8. Beiträge der benachbarten wissenschaftlichen Literatur.....	32
9. Definitionen	33
10. Methodische Überlegungen.....	34
11. Aufbau der Arbeit	35
THEORETISCHE FUNDIERUNG	38
1. Intermediäre Faktoren des Lehrerberufs als Forschungsgegenstand der Arbeit.....	38
1.1 Konflikt	38
1.1.1 Begrifflichkeit	38
1.1.2 Konfliktdifferenzierungen.....	41
1.1.3 Das Drei-Analyseebenen Modell	43
1.1.4 Umgang mit Konflikten	51
1.2 Kooperation und Kooperativität	62
1.2.1 Historische Herleitung	63
1.2.2 Kooperation im Lichte der Schulforschung	65
1.2.3 Warum Kooperation?	68
1.2.4 Teams als Grundform der institutionalisierten Kooperation	73
1.2.5 Kooperativität in Schulkollegien	83
1.2.6 Bedingungen für Lehrerverkooperativität	83
1.2.7 Skalierung der Lehrerverkooperativität	85
1.2.8 Erlernen von Kooperationskompetenz	87
1.2.9 Kooperativität und Konflikte	90
1.3 Berufszufriedenheit	91
1.3.1 Begrifflichkeit	92
1.3.2 Entstehung der Zufriedenheit.....	94
1.3.3 Interpretation der Berufszufriedenheit	96
1.3.4 Interpretation der Berufszufriedenheit bei Lehrern	97
1.4. Lehrgesundheit	99
1.4.1 Begrifflichkeit	99
1.4.2 Pathologische Befindlichkeit von Lehrern: Stress, Burnout und Depression.....	100

1.4.3 Gesundheitsfördernde Maßnahmen - Salutogenese	103
1.4.4 Ergebnisse in Untersuchungen zur Lehrergesundheit.....	108
1.4.5 Merkmalsyndrome der Lehrergesundheit.....	109
SUBJEKTE DER INTERMEDIÄREN FAKTOREN	111
2. Brasilien: ein Land der Dichotomien	111
2.1 Brasilianisches Bildungswesen.....	112
2.2 Historische Entwicklung des brasilianischen Bildungswesens	118
2.3 Von den privaten Einwandererschulen zum Netz der Synodalschulen	123
2.4 Brasilianische Bildung heute.....	127
2.4.1 Der brasilianische Lehrer im Vergleich mit Lehrern aus Rio Grande do Sul	128
2.4.2 Schulkalender	130
2.4.3 Fazit.....	130
METHODOLOGIE UND UNTERSUCHUNGSBESCHREIBUNG.....	132
3.1 Allgemeine Zielsetzungen und Fragen	132
3.1.1 Leitfragen zum Faktor <i>Konflikt</i>	133
3.1.2 Leitfragen zum Faktor <i>Kooperation</i>	133
3.1.3 Leitfragen zum Faktor <i>Zufriedenheit</i>	133
3.1.4 Leitfragen zum Faktor <i>Gesundheit</i>	133
3.1.5 Spezielle Hypothesen für die quantitative Auswertung.....	134
3.2 Das Mixed Method Design	135
3.3 Stichprobewahl.....	139
3.3.1 Privat- und Staatslehrer in Rio Grande do Sul (RS)	140
3.4 Planung und Durchführung der Untersuchung.....	142
3.4.1 Zeitplan der Erhebung	143
3.4.2 Anwerbung der Schulen.....	144
3.4.3 Erhebungsverfahren	144
3.5 Die quantitative Stichprobe.....	146
3.5.1 Harte Merkmale von synodalen und staatlichen Schulen	147
3.5.1 Quantitatives Erhebungsinstrument	150
3.5.1.1 Konzeption des Fragebogens	150
3.5.2 Kerndimensionen als Resultat der Reduzierung.....	158
3.5.4 Darstellung der Ergebnisse.....	163
3.6 Die qualitative Stichprobe.....	165
3.6.1 Experten- und berufsbiographisches Interview.....	166
3.6.2 Die Entwicklung des Leitfadens	168
3.6.3 Auswertungsmethode	170
3.6.4 Aspekte der Inhaltsanalyse	171
3.6.5 Die Inhaltsanalyse als Grundlage der Auswertung der vorliegenden Arbeit.....	172
3.7 Gütekriterien.....	176
3.8 Intervenierende Bedingungen.....	177
QUANTITATIVE DATENAUSWERTUNG	179
4. Befragung von Lehrern und Lehrerinnen.....	179
4.1 Unabhängige Variablen	179
4.2.1 Lehrperson und Beruf	194

4.2.2 Berufszufriedenheit	202
4.2.3 Lehrerkooperativität	211
4.2.4 Formen der Lehrerkooperation.....	216
4.2.5 Schulklima und Arbeitsverhältnis	223
4.2.6 Lehrergesundheit	229
4.3 Gruppenspezifische Unterscheidungen	232
4.3.1 Differenzierung zwischen den Schularten	232
4.3.2 Differenzierungen nach Schulgröße	234
4.3.3 Differenzierung nach Geschlecht	235
4.3.4 Differenzierung nach Berufsentwicklung	236
4.3.5 Differenzierung nach Ausbildung	236
4.3.6 Differenzierung nach Arbeitsdeputat	237
4.3.8 Differenzierung nach Exklusivität der Funktion.....	237
4.3.9 Differenzierung nach Einzelschule	237
4.4 Allgemeine Erkenntnisse	238
QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	239
5. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern.....	239
5.1 Lehrperson und Beruf.....	243
5.1.1 Eigenimage.....	243
5.1.2 Berufswahlmotive.....	246
5.1.3 Berufsbeziehung.....	250
5.1.4 Schülerbeziehung	252
5.1.5 Kollegenbeziehung	258
5.2 Berufszufriedenheit	259
5.2.1 Allgemeine Konfliktpotentiale	259
5.2.2 Umgang mit Belastungen.....	264
5.2.3 Berufswechsel	265
5.2.4 Zufriedenheitsprädikatoren	266
5.3 Kooperativität	267
5.3.1 Art und Strukturen der Kooperation.....	268
5.4 Schulklima und Arbeitsverhältnis.....	271
5.4.1 Schulleiter	271
5.4.2 Zeitmanagement.....	272
5.4.3 Lehrer als Kollege	273
5.4.3 Soziale und private Lebensführung.....	274
5.5 Gesundheit und Krankheit.....	274
5.6 Einbeziehung zusätzlicher qualitativer Datenquellen	274
DISKUSSION UND VERTIEFUNG DER ANALYSE.....	276
6.1 Welche gesundheitlichen Beschwerden haben Lehrer in Brasilien?	277
6.2 Zufriedenheit im Beruf	280
6.2.1 Aspekte auf der pädagogischen Ebene.....	281
6.2.2 Harte Faktoren auf der Schulebene	283
6.2.3 Faktoren zur sozialen Interaktion	285
6.2.4 Berufsbedingte und standespolitische Faktoren.....	287
6.3 Konfliktpotentialfelder im Lehrerberuf	288
6.3.1 Intrapersonale Konfliktpotentiale	289
6.3.2 Interpersonale Konfliktpotentiale	297

6.3.3 Strukturelle Konfliktpotentiale.....	299
6.4 Der Umgang mit Konflikten und Konfliktpotentialen	304
6.4.1 Selbstbezogene Wirkungsdimension	305
6.4.2 Die intervenierende Dimension	309
6.4.3 Kollektive Wirkungsdimension.....	309
6.5 Kooperativität und theoretische Konsequenzen.....	310
6.5.1 Prämissen zur Erweiterung von Lehrerkooperativität	312
6.6 Prämissenstärkende Kooperativität an den Einzelschulen.....	323
6.6.1 Professionelle Lerngemeinschaften	325
6.6.2 Kollegiale Supervision oder Intervision.....	327
6.6.3 Mentoren-Coaching-Modell.....	328
6.6.4 Tandem-Modell.....	329
6.6.5 Steuergruppe	330
6.6.6 Schulreform von Chicago.....	330
ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	333
1. Zusammenfassung.....	333
2. Sozialer Beitrag.....	340
3. Inhaltlicher Ausblick.....	341
4. Methodischer Ausblick.....	342
5. Schlusswort.....	343
LITERATURVERZEICHNIS.....	344

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Konflikttypologien und Unterscheidungsmöglichkeiten	42
Tabelle 2: Erweiterte Tabelle zu Konfliktebenen und Konfliktaustragungsformen in Organisationen	43
Tabelle 3: Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckman 1965	82
Tabelle 4: Klassische Modelle zur Arbeitszufriedenheit (AZ) und Arbeitsunzufriedenheit (AUZ)	92
Tabelle 5: Klassifikation möglicher negativer Beanspruchungen und Beanspruchungsfolgen, nach Kaufmann, Pornschlegel und Udris, 1982	102
Tabelle 6: Gesundheitsfördernde Maßnahmen an Schulen*	108
Tabelle 7: Schematische Darstellung der Struktur des brasilianischen Schulwesens.....	114
Tabelle 8: Absolute und relative Anzahl der Lehrer in Brasilien (Bra) und Rio Grande do Sul (RS) nach Schulträgerschaft	128
Tabelle 9: Absolute und relative Anzahl der Lehrer in Brasilien (Bra) und (RS) nach Bildungsgang	129
Tabelle 10: Besoldung brasilianischer Lehrer nach Zagury, 2006.	129
Tabelle 11: Hypothesen zur quantitativen Auswertung.....	134
Tabelle 12: Anzahl der Staatslehrer nach Arbeitsdeputat in RS	140
Tabelle 13: Zusammensetzung des Arbeitsdeputats.....	141
Tabelle 14: Besuch der untersuchten Schulen 2006	143
Tabelle 15: An der Forschung teilnehmende Staatsschulen (1)	146
Tabelle 16: An der Forschung teilnehmende Synodalschulen (2)	147
Tabelle 17: zur Ausstattung von harten Merkmalen an Synodalschulen	148
Tabelle 18: Tabelle zur Ausstattung von harten Faktoren an Staatsschulen	149
Tabelle 19: KD 1: Lehrperson und Beruf.....	159
Tabelle 20: KD 2: Berufszufriedenheit.....	159
Tabelle 21: KD 3: Kooperationsbereitschaft	159
Tabelle 22: KD 4: Arbeitsklima und Arbeitsplatz.....	160
Tabelle 23: KD 5: Kooperationsformen	161
Tabelle 24: KD 6: Merkmalsyndrome der Lehrgesundheit.....	161

Tabelle 25: Stichprobe der Interviews	165
Tabelle 26: Korrelation Geschlecht / weiterer Beruf	192
Tabelle 27: Tabellarische Darstellung der Höchstwerte und unabhängigen Variablen zur KD „Lehrer als Person“	200
Tabelle 28: Tabellarische Darstellung der Tiefstwerte und unabhängigen Variablen zur KD „Lehrer als Person“	201
Tabelle 29: Tabellarische Darstellung der Signifikanzen und Höchstwerte und unabhängige Variablen zur KD „Berufszufriedenheit“	209
Tabelle 30: Tabellarische Darstellung der Tiefstwerte und unabhängige Variablen zum Faktor Lehrerberuf und Berufszufriedenheit.....	210
Tabelle 31: Zusammenfassende tabellarische Darstellung der Höchstwerte und unabhängigen Variablen KD „Lehrerkooperativität“	215
Tabelle 32: Tabellarische Darstellung der Tiefstwerte und unabhängigen Variablen zum „Faktor Kooperativität“	215
Tabelle 33: Tabellarische Darstellung der aufsummierten Ergebnisse zu den Kooperationsniveaus im Lehrerberuf	222
Tabelle 34: Tabellarische Darstellung der Höchst- und Tiefstwerte zur Teildimension „Schulleiter als Klimagestalter“	224
Tabelle 35: Höchst- und Tiefstwerte zur Teildimension „Schule als Arbeitsplatz“	226
Tabelle 36: Höchst- und Tiefstwerte Teildimension „Lehrer als Kollege“	228
Tabelle 37: Zusammenhang der KD mit den deduktiven Kategorien.....	242

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Interne Kohäsion der intermediären Lehrerberufsfaktoren	15
Abb. 2: Verhalten der Einflussfaktoren auf den Lehrer	16
Abb. 3: Kooperationsmöglichkeiten in der Schulentwicklungsforschung	66
Abb. 4: Vergleich zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen 1960 und heute	68
Abb. 5: Wertequadrat: Produktivität und Menschlichkeit, Schley, 1998.	71
Abb. 6: Konfliktpotenzial eines Teams (Voigt, 2004)	76
Abb. 7: Rio Grande do Sul	141
Abb. 8: Screeplot	158
Abb. 9: Verteilung der Stichprobe nach Schulgröße	180
Abb. 10: Verteilung nach Geburtsjahren	181
Abb. 11: Verteilung Schulart / Geschlecht	182
Abb. 12: Verteilung Schulart / Ausbildung	183
Abb. 13: Verteilung Ausbildung / Berufsjahre	186
Abb. 14: Verteilung Arbeitsstunden / Geschlecht	187
Abb. 15: Verteilung Arbeitsstunden / Schulart	188
Abb. 16: Verteilung Arbeitsstunden / Berufsjahre	188
Abb. 17: Verteilung Verteilung Zusatzstunden	189
Abb. 18: Verteilung Arbeitsstunden / weitere Funktionen	190
Abb. 19: Tätigkeiten an mehr Schulen / Arbeitsstunden	191
Abb. 20: Familienstand	193
Abb. 21: Ausbildung / gute Lehrer	196
Abb. 22: Berufsjahre / gute Freunde	198
Abb. 23: Schulart / Berufszufriedenheit / Berufsjahre	203
Abb. 24: Berufsjahre / Wiederwahl	205
Abb. 25: Berufswechsel / Ausbildung	206
Abb. 26: Schülerverhalten / Geschlecht	208
Abb. 27: Berufsjahre / Bescheidenheit	212
Abb. 28: Teamarbeit / Berufsjahre	213
Abb. 29: Ausbildung / Niveau 1	217
Abb. 30: Ausbildung / Niveau 2	218
Abb. 31: Berufsjahre / Niveau 3	219
Abb. 32: Ausbildung / Niveau 4	220
Abb. 33: Entwicklung der Einschätzung des Arbeitsplatzes im Laufe des Berufs	223
Abb. 34: Entwicklung der Einschätzung des Schulleiters im Laufe des Berufs	225
Abb. 35: Berufsjahre / Gesundheitsdimensionen	229
Abb. 36: Schulgröße / Gesundheitsdimensionen	231
Abb. 37: Schulart / Kerndimensionen	233
Abb. 38: Schulgröße / Kerndimensionen	234
Abb. 39: Geschlecht / Kerndimensionen	235
Abb. 40: Berufsentwicklung / Kerndimensionen	236
Abb. 41: Einzelne Schulen / Kerndimensionen	237
Abb. 42: Zufriedenheit / KD1 / KD2 / KD3	238
Abb. 43: Besoldung / Krankheitsanfälligkeit / Zufriedenheit	238
Abb. 44: Schulart / Gesundheitsdimensionen	277
Abb. 45: Schlafstörung / Berufsjahre	278
Abb. 46: Gesundheitsdimensionen / Arbeitsstunden	278
Abb. 47: Gesundheitsdimensionen / Ausbildung	279
Abb. 48: Prämissen zur Kooperativität	313

ABKÜRZUNGEN

α	alpha-Koeffizient
ArbPlatz	Arbeitsplatz
ArbSt	Arbeitsstunden
AusbDg	Ausbildung
BerJah	Berufsjahre
Beschwer	Psychologische Unausgeglichenheit
BRL	Real, brasilianische Währung
Bra	Brasilien
COP	Community of Practice
Geschl	Geschlecht
IVK	Imperativverletzungskonflikt
KAS	Konfliktauflosungsstrategie
KD	Kerndimension
KUS	Konfliktumgehungsstrategie
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
μ	arithmetischer Mittelwert
M/D	Master / Doktor
Mensch	Lehrer als Person
Ns	nicht-signifikant
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
Psychoveg	Psychovegetative Beschwerden
Psychona	Krankheitsanfälligkeit
RS	Rio Grande do Sul
S	Standardabweichung
SchArt	Schulart
Schgrö	Schulgröße
SchN	Schulnummer
ShiLF	Schulinterne Lehrerfortbildung
Spez	Spezialisierung
St	Staat
Syn	Synodal
TAG	Teilautonome Arbeitsgruppe
uH	unvollständiges Hochschulstudium
uM	unvollständiges Masterstudium
VpN	Versuchsperson
Zufriede	Zufriedenheit
Zusarbei	Kooperation

EINLEITUNG

1. Ausgangslage und Fragestellung

Über lange Zeit wurde der Lehrer¹ in der Bildungsforschung als Anhang des pädagogischen Geschehens, als ein natürlicher Teilnehmer am Lehr-Lernprozess mit den Merkmalen eines „geborenen Erziehers“ behandelt (Spranger, 1958; Buchen et al., 1997; Carle & Buchen, 1999; Herrmann, 2000). Da er als Erzieher mit einer missionsähnlichen Aufgabe (Arroyo, 2000) aufgefasst wurde, sah man nicht die Notwendigkeit, sich mit seiner Lebensgeschichte, mit seiner Persönlichkeit, mit seinen Merkmalen und seiner Empfindsamkeit zu beschäftigen (Nóvoa, 2000). Deshalb wurde es bei seiner Ausbildung als unnötig angesehen, auf seine persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zu achten. Nach dem Zeitpunkt der Feststellung seiner Berufung als Lehrer hat man sich nicht mehr um seine Ausbildung gekümmert. Es wurde auch seiner beruflichen Entwicklung keine Aufmerksamkeit geschenkt, hatte er doch eine „erzieherische Berufung“. Diese Art Berufung war so selbstverständlich, dass die Besoldung unterhalb des Niveaus anderer gleichwertiger Berufe blieb. Man ging davon aus, dass es sich um eine unwiderrufliche göttlich bestimmte Berufswahl handele.

Mit der Zeit wurden Lehrer auf den Beruf vorbereitet. Eine zunehmend akademische Ausbildung wurde durchlaufen: Die Lehrer konnten sich den zu vermittelnden Stoff und die dazu gehörigen Lehrmethoden aneignen. Nachdem die Lehrer ihren Dienst antraten, verlangte man von ihnen nichts weiter, als diesen Stoff weiterzugeben und die dazu geeigneten Methoden für den Rest des Berufslebens zu verwenden.

Dies führte zur bedauerlichen Tatsache, dass sich der Lehrer über Jahrzehnte unverändert in einem labilen und prekären Zustand befand, dem weder strukturell, noch finanziell abgeholfen wurde (Herrmann, 2000). Der Lehrerberuf erwies sich über all die Jahre als ein komplexes Unterfangen mit ständig wechselnden und unvorhersehbaren Situationen (vgl. Doyle, 1986)². Der Lehrer war in unsicheren sozialen Verhältnissen gefangen, innerhalb einer „Konfliktstruktur der Lehrerrolle“ (Reinhard, 1978, 1981 zit. n. Terhart, 1999). Weltweit ließ sich in allen Schulsystemen feststellen, dass Lehrer vor hohen Anforderungen standen. Es wurde berichtet von Lehrerkonflikten und von bio-psychologischen Erkrankungen. Immer wieder äußerten die Lehrer ihre Unzufriedenheit. Aus diesem Grund war man gezwungen sich ein zu gestehen, dass die bis dahin praktizierte vorbereitende Berufsbildung wie auch

¹ In diesem Text kommt das Wort „Lehrer“ 1728 mal vor. Es ist daher für die Lesbarkeit sinnvoll, dass das Wort „Lehrer“ beide Geschlechter umfasst. Bei Frauen wird die Form Lehrerin und bei Männern das Adjektiv „männlich“ angehängt.

² So charakterisiert etwa Doyle (1986) sechs verschiedene Elemente, die die Komplexität des Unterrichts deutlich machen: Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Nichtvorhersehbarkeit, Öffentlichkeit, Geschichtlichkeit.

der Stand der Lehrerforschung der aktuellen sozialen Lehrerrolle nicht mehr genügte. So ergab sich die Notwendigkeit die Ausbildung zu verbessern und den Lehrer berufsnah zu begleiten. Daraus entwickelte sich die Lehrerforschung.

Seit der Existenz der Lehrerforschung wurden die verschiedenen Schwerpunkte den Bedürfnissen und Trends ihrer Zeit angepasst. Thoma (1986) weist darauf hin, dass Forschungsfragestellungen in starkem Maße von konjunkturellen und demographischen Besonderheiten abhängen und deshalb viele Forschungsrichtungen meistens von allgemeingesellschaftlichen Faktoren geprägt werden.

In den letzten 40 Jahren rückte der Lehrer immer häufiger in den Mittelpunkt der Schulforschung. Besonders seit der Etablierung des Konzepts der Schulentwicklung Ende der 1990-er Jahre (vgl. Altrichter/Schley/Schratz, 1998) ist keine Schulentwicklung vorstellbar geworden, ohne dem Lehrer die Hauptrolle zuzugestehen³. So eindeutig diese Behauptung auch sein mag, verbirgt sich in ihr eine tief verankerte Ambiguität. Es wird postuliert, Schulentwicklung könne mit der Förderung beruflicher Kompetenzen in einem Lehrerkollegium (Terhart 1998, S. 560) verwechselt werden. Dies ist zwar korrekt, es wirft aber das Licht der Schulentwicklung nur auf die Seite der Leistung, Produktivität, Effektivität (Büeler, 1998)⁴. Unbeachtet bleiben dadurch – und das ist die andere Seite der Ambiguität – die humanistischen Berufsaspekte der Lehrpersonen, welche manchmal die Zielgerichtetheit der Schulwirkungsdebatte durcheinanderbringen können. Die Ambiguität besteht darin, dass die geforderte Schnelligkeit bezüglich der Schulwirksamkeit durch die Betrachtung der „Humanität der Lehrerberufsinhaber“ erheblich beeinträchtigt werden kann.

Mit dem Aufkommen von Forschungen über Schulklima (Eder, 1983), Konflikt, Gesundheit (Hurrelmann, 1996), Lehrerzufriedenheit (Merz, 1979; Ipfling et al., 1992), Stress (Rudow, 1994) und Burnout (Codo, 1999) im Bereich Schul- und Personalentwicklung, wurde in der Schulforschung deutlich, dass ein empirischer Zugang zum Lehrerberuf in multidimensionaler Art geschehen müsse. Keine der Seiten der Ambiguität (Schulwirksamkeit und Humanität) sei selbständig und unabhängig von der anderen zu betrachten⁵. Nur in der Gesamtschau könne man aus der Distanz Gemeinsamkeiten erkennen. Der Lehrer sollte nicht mehr als fest stehendes und beobachtbares passives Objekt behandelt werden, sondern als Subjekt der Forschung und der Schulgestaltung sollte er direkt an der Erzeugung von Forschungsdaten und an der Schulentwicklung beteiligt sein. Nur so könne man das Ziel erreichen, Tatsachen über das Empfinden der Lehrer glaubwürdig zu erfassen. Goodson (1995) zufolge sind die Lehrer glaubwürdig und

³ Siehe dazu Carle, U. (1997): „Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozess – über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung.“

⁴ Büeler (1998) erarbeitet den Zusammenhang, bzw. die Differenzen zwischen Schulwirksamkeit, Schulqualität und Schulentwicklung.

⁵ Ebenso Fischer (1989) über Zufriedenheit und Korrelate.

beständig, außerdem sehr selektiv in ihren Aussagen, und sie bilden zudem eine feste Brücke zwischen der Kollektivität aller Schulsehörer, dem System und dem Einzelnen als Person (Goodson, 1995, S. 71). Deshalb bringe die Auseinandersetzung mit den Lehrern relevante Ergebnisse, wenn sie dem Forscher sowohl Experten- als auch biographisches Wissen erbrachte.

Forscht man über Lehrerkonflikte, stehen Schwierigkeiten, Überforderungen, Belastungen, Beanspruchungen und Sorgen der Lehrer im Fokus. Diese Konflikte, oder auch die Art wie der Lehrer mit diesen Konflikten tagtäglich umgeht, beeinflussen seine/ihre Zufriedenheit. Und diese Zufriedenheit hat wiederum Einfluss auf die Unterrichtsqualität und ganz allgemein auf die Tätigkeit der Lehrer. Zufriedenheit ist eine der wichtigsten Grundlagen des Lehrerberufs, damit Erziehung und Unterricht auf Dauer erfolgreich sein können (Bromme & Haag, 2004). Lehrer, die Konflikte nicht erfolgreich verarbeiten können und dadurch dauerhaft unzufrieden leben, tendieren zu psychovegetativen Erkrankungen⁶ (Kosinar 2006). Deshalb ist es nicht sinnvoll, sich nur partiell mit einzelnen Themen zu befassen, um nach getrennten Hintergründen für Konflikte, Determinanten der Zufriedenheit und Faktoren zum Erhalt der Gesundheit zu suchen.

In der Dissertation sollen deshalb diese vier Bereiche des Lehrerberufs: Konflikt, Kooperation, Zufriedenheit und Gesundheit, in Verbindung mit der Schulentwicklungsforschung untersucht werden. Diese, hier als *intermediäre Faktoren* bezeichneten Themen, haben gemeinsam, dass sie der Analyse ähnlicher Berufsfacetten entnommen werden können und Zusammenhänge – oft als Korrelate oder in gegenseitiger Abhängigkeit – nachweisen lassen. Es gibt in Organisationen unterschiedliche Faktoren, mit denen sich das Mitglied in Wechselwirkung befindet. Die harten Faktoren, die greifbar und veränderbar sind (Ausstattung und Arbeitsverhältnisse). Die weich-harten Faktoren (auch externe Faktoren), die greifbar und in ihrer Veränderbarkeit von fremden Menschenwirkungen abhängen. Und die weichen oder intermediären Faktoren, die menschliche Persönlichkeits-, Verhaltens-, und Beziehungsfaktoren beschreiben. Außerdem existieren noch primäre Faktoren, die Grundvoraussetzungen, Prämissen, Prädikatoren und Determinanten vertreten, und Zielfaktoren, die das Ergebnis und die Auswirkung einer Organisation ermessen. Die Betrachtungsweise mit Hilfe intermediärer Faktoren ist eine Möglichkeit in der erlebten Subjektivität, die Objektivität dieser Erlebnisse durch Selbstdeutung der weiteren Faktoren ans Licht zu bringen. Es ist erkennbar, dass sich Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation in ihren Prämissen (primäre Faktoren) und in ihrer Auswirkung (Zielfaktoren) unmittelbar verbinden ließen. Aus diesem

⁶ Laut Codo (1991) sind 33 % aller Lehrer in Brasilien und laut Barth (1997) sind in Deutschland ¼ aller Lehrer an Hauptschulen erkrankt.

Zusammenhang entsteht die Einheit der Bereiche, die unter dem Begriff „*intermediäre Faktoren*“ bezeichnet werden. Die intermediären Faktoren werden hier verstanden als die *Humanität*, als Sorge um den Lehrer als Mensch auf dem Weg zur Schulwirksamkeit.

Die intermediären Faktoren beruhen auf einer operativen und handlungsnahen Beschreibung in vier Ebenen. Durch die vier intermediären Faktoren kann sich der Lehrer persönlich, sozial, situativ und makrogesellschaftlich in der Organisation wieder erkennen. Wie der einzelne Zugang der Faktoren auf diese gesellschaftlichen Ebenen abläuft, kann in Abbildung 1 gesehen werden.

	persönlich	sozial	situativ	gesellschaftlich
Konflikte	intrapersonal	interpersonal	strukturell	intersystemisch
Kooperativität	Person	Interaktion	Organisation	Netzwerk
Zufriedenheit	Emotion	Kollektivität	Klima	Beruf
Gesundheit	Belastung	Unterstützung	Beanspruchung	Rolle

Abb. 1: Interne Kohäsion der intermediären Lehrerberufsfaktoren

Gemeinsam haben die intermediären Faktoren *Konflikt*, *Kooperation*, *Zufriedenheit* und *Gesundheit* ihren Ursprung auf drei internen und einer externen Ebene (Primäre Faktoren) wie in der Tabelle von Abbildung 1 bereits gezeigt wird. Auf der persönlichen Ebene geht es bei Konflikten um intrapersonale, selbstsuggerierte Auseinandersetzungen. In der Kooperativität spricht man von der Mitwirkung der Persönlichkeit. Zufriedenheit ist ein selbstbezogenes Empfinden verknüpft mit Selbstbewusstsein und autogenerierten Zufriedenheitsprädikatoren. Die Gesundheit wird durch das Belastungsempfinden beeinträchtigt. Im sozialen Umfeld wird bei Konflikten von interpersonalen Auseinandersetzungen, bei Kooperativität, vom Sozialisierungs- und Interaktionsprozess gesprochen. Die Zufriedenheit wird vom kollektiven Empfinden geprägt, und die Gesundheit von gegenseitig abhängender Unterstützung. Situativität ist bei den Konflikten die Struktur, bei der Kooperativität die Organisation, bei der Zufriedenheit das Klima und bei der Gesundheit die Beanspruchungsfaktoren. Für die Sparte Gesellschaft sind Konflikte systemgebunden, Kooperation entsteht durch Netzwerke und Zufriedenheit gilt für die ganze Berufsklasse. Gesundheit wird beeinflusst durch soziale Anforderungen, Erwartungen und Rollenvorstellungen, die an den Berufsinhaber gerichtet sind.

Die Tendenz der Sozialforschung ist es, einen Kausalitätszusammenhang zwischen *Humanität* und *Effektivität* herzustellen, im Sinne von: „*Wenn Humanität, dann zu Gunsten*“

der Effektivität“ oder „Wenn Effektivität, dann mittels Humanität.“ Jedoch ist dieser Zusammenhang nicht so eindeutig.

In Humanität subsumiert sich die Förderung der Kooperativität, Lösung von Konflikten, Aufrechterhaltung von Zufriedenheit und die Sorge um die Gesundheit der Lehrer. Der Weg, der von der Kooperativität über Zufriedenheit zur Gesundheit führt, wird durch Konflikterlebnisse und fehlende Überwindungsstrategien erschwert. Ein genaues Erkennen und ein angemessener Umgang mit den möglichen und vorhandenen Konflikten erleichtert die Förderung der Humanität. Besonders der Lehrerberuf, dessen Hauptaufgabe eine pädagogische ist, braucht als Grundlage auch emotionale und humane Aspekte. Menschen, die von Konflikten überfordert werden oder die krank oder unzufrieden sind, können weder lernen noch lehren.

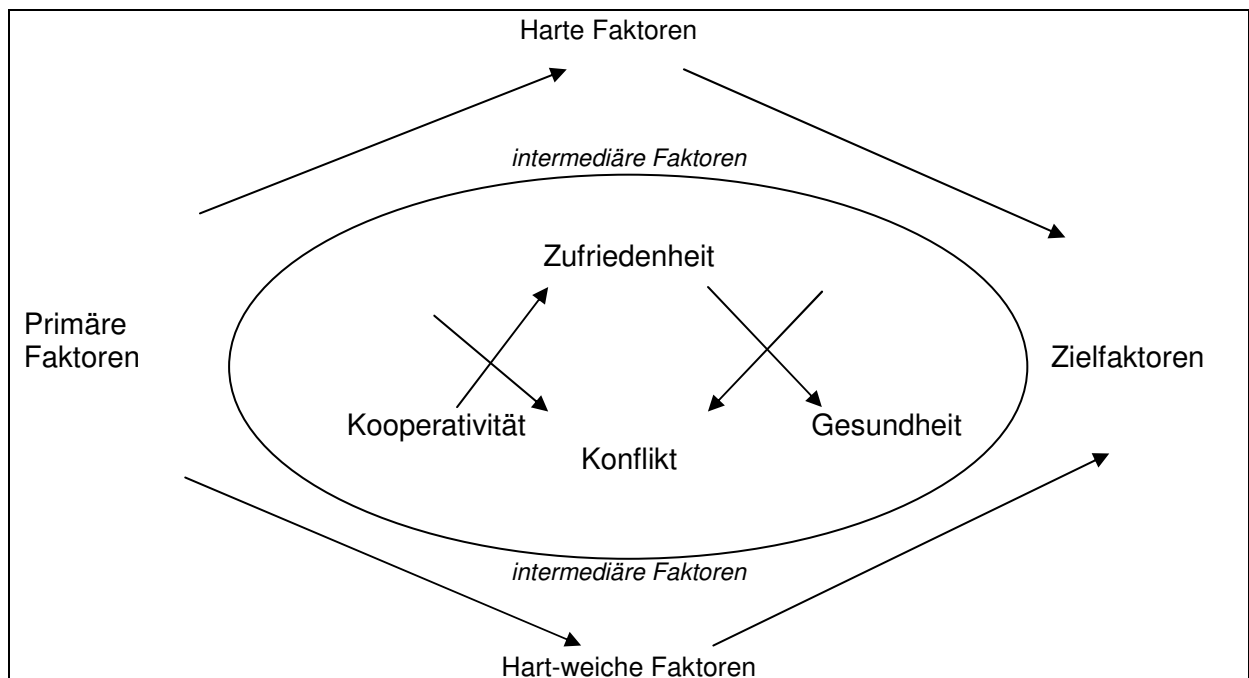


Abb. 2: Einflussfaktoren auf den Lehrerberuf

In das Konflikterleben der Lehrpersonen fließen objektive, wie auch private und berufliche Belastungsfaktoren (eventuell Beanspruchungsfaktoren)⁷. Berufliche Belastung kann als Diskrepanz zwischen den Anforderungen – auch die Rahmenbedingungen zählen dazu – und den von den Lehrkräften eingebrachten Kompetenzen verstanden werden (Rudow, 1994). Mit diesem Dilemma der Gegensätzlichkeit können Belastungen und Beanspruchungen dem Konzept der Konflikte und Konfliktpotentiale zugeordnet werden.

Die Lehrertätigkeit, das Schulleben und der Arbeitsablauf können nun lediglich anhand der Akteure, die sich in diesem Beziehungsnetz der intermediären Faktoren befinden, verstanden werden. Der Lehrer ist der beständige Anführer und Träger der internen

⁷ Zum Verhältnis Belastung als Einwirkungs- und Beanspruchung als Auswirkungsfaktoren siehe Ulich (1991).

Schulrealität in Verbindung mit dem persönlichen, situativen und gesellschaftlichen Verständnis seines Auftrags. Ob diese Tätigkeit nun neutral oder politisch sei (vgl. Freire, 1972), wird momentan ausgeblendet, damit eine interne Analyse überhaupt realisierbar wird. Doch kann ein Lehrer trotz Emotionsgebundenheit und Interessenverteidigung mit seinen Aussagen ein realitätsnahes Bild über die wesentlichen Facetten des Lehrerberufs und auch des Schulsystems geben. Aus den Äußerungen der Lehrer, die sich nicht an der Auseinandersetzung zwischen privaten und staatlichen Schulen unmittelbar beteiligen, – obwohl sie in ihr gefangen sind (vgl. Zagury, 2006) – ergeben sich brisante Details, die die tatsächliche Lehrereinstellung und das Lehrerempfinden schulträgerkonform widerspiegeln können. Darüber hinaus können weitere Elemente aufgerufen werden, die eventuelle Differenzen verdeutlichen können.

Damit diese unterschiedlichen Facetten des Lehreralltags erkundet werden können, müssen betroffene Personen befragt werden (Herrmann, 2000). Deshalb ist es wenig sinnvoll, offizielle Statistiken und bereits vorhandene Daten erneut auszuwerten. Lehrer sollen an der Forschung direkt beteiligt werden, damit sowohl Konfliktpotentiale, Zufriedenheitsprädikatoren, Gesundheitsempfinden und Bewältigungsstrategien situationsbezogen erfasst werden können.

Das Schulsystem Brasiliens ist für die Analyse der Einstellungen von Lehrern bezüglich dieser intermediären Faktoren ihres Berufs in den Kategorien Privatschulen und Staatsschulen (als Schulnetze) und zum Erfassen von weiteren unabhängigen Variablen ein treffendes Beispiel. Am brasilianischen Schulsystem zeigen sich intern sowohl soziale, regionale als auch politische Differenzen, die es ermöglichen, eine Vielfalt an Berufsfacetten zu erheben. Brasilien hat eine zweigleisige sozialhistorische Entwicklung auch im Bildungssystem durchlaufen. Das hat zu einer tragbaren und akzeptierten Spaltung der Gesellschaft geführt. Private Schulen haben eine große Bedeutung und entsprechen den unterschiedlichen Dichotomien der brasilianischen Gesellschaft. Lehrer arbeiten oft an privaten und gleichzeitig an staatlichen Schulen und erfahren die meisten Unterschiede durch eigenes Erleben.

Die Thematik der privaten und öffentlichen Schulen, wie auch die Einbeziehung anderer soziodemographischer Variablen, verlangt eine größere Stichprobe um eine gewisse Repräsentativität sicher zu stellen. Nicht weniger wichtig ist, dass der Zugang zu brasilianischen Schulleitern und Lehrern durch jahrelange Tätigkeit und darauf beruhenden Bekanntschaften gewährleistet ist. Außerdem beherrscht der Forscher die brasilianische Heimatsprache so, dass Übertragungen und Übersetzungen keine Schwierigkeiten zur Sinnerfassung bedeuten können.

Im folgenden Abschnitt wird die vorliegende Studie vorgestellt, die darauf ausgerichtet ist, sich mit den Themen Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation als intermediäre Faktoren in der Schulentwicklung zu beschäftigen. Die Ziele werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

2. Zielsetzung und Eingrenzung der Thematik

Diese Forschung beschäftigt sich mit den *intermediären Faktoren* der Schulentwicklung. Ausgehend von einer Lehrerkonflikterfassung und dem Blick auf ihre Bewältigung, versteht man im konkreten Fall unter *intermediäre Faktoren* die Rolle von Kooperation in Lehrerkollegien, die Determinanten der Berufszufriedenheit, sowie schließlich die Gesundheitsmerkmalsyndrome von Lehrern. Durch die Thematisierung der *intermediären Faktoren* nimmt der Lehrer die Hauptrolle als Subjekt der vorliegenden Forschung ein. Im Fokus stehen Einstellungen, Einschätzungen und Erlebnisse von Lehrern in Bezug auf Konflikte, Kooperation, Zufriedenheit und Gesundheit. Der theoretische Zugang soll die Definitionen und die intrinsischen Zusammenhänge klären. Der empirische Zugang soll beispielhaft wesentliche Informationen über die genannten Themen erbringen.

Zudem wird ergründet, welche Variablen (Moderatorvariablen) Auffassungsunterschiede im Lehrerberuf indizieren können. Die Datenauswertung soll es ermöglichen, die erhaltenen Ergebnisse innerhalb von Lehrergruppierungen, die nach soziodemographischen Unterscheidungen organisiert werden, in Relation zu bringen.

Weiter ist beabsichtigt, die oben erwähnten Faktoren anhand eines Vergleichs zwischen Lehrern privater und öffentlicher Schulen zu durchleuchten um festzustellen, ob sich die Wahrnehmung der intermediären Faktoren in beiden Schularten unterscheidet.

Und ferner unternimmt diese Studie den Versuch, die intermediären Faktoren insgesamt anhand einer Umstellung, eines Umdenkens, einer Veränderung der Perspektive in zu erfüllende Prämissen einzuordnen.

Im Mittelpunkt der Studie steht das Subjekt des Lehrers und seine Möglichkeiten als Empfänger und Abbild eines vorhandenen Systems aber auch als Absender, Vermittler und Produkteur seiner unmittelbaren Umgebung in der Schule vor Ort. In der Publikation von Beasley und Rückriem (1984) „*Lehrer können Schule verändern*“ ist ein Ansatz erkennbar, der auf die Möglichkeit der Umgestaltung der eigenen Schule hinweist (Lehrer als Absender) mit konkreten Vorschlägen in allen Bereichen der Schule (Beasley & Rückriem, 1984, S. 71).

Alle Absichten der vorliegenden Dissertation verbleiben innerhalb des Rahmens der Schule vor Ort und in der Befolgung eines systemtheoretischen Verständnisses von Organisationen.

Sowohl persönliche Aspekte der einzelnen Lehrer (intrinsische Faktoren), Aspekte der Zwischenmenschlichkeit (Interaktionsfaktoren) wie auch Aspekte der Schule als Organisation und Institution (extrinsische Faktoren), erfahren eine Sonderstellung im Aufbau dieser Forschung. Das hat den Vorteil, dass eventuelle Maßnahmen zum Konfliktumgang, Zufriedenheitssteigerung, Gesundheitsförderung oder auch zur Unterstützung von Kooperativitätsansätzen berücksichtigt werden solange sie sich unabhängig von externen gesellschaftlichen Einflüssen in der Einzelschule vor Ort entwickeln können. So zeigt sich die Herausforderung, den Stand der reinen Kritik, der Beschwerden, der Schuldzuweisung und der Unlösbarkeit zu überwinden, um Indizien zu benennen, die unabhängige und lokale Schulentwicklungen in das Terrain von möglichen Perspektiven verlegen.

Zur Systematisierung dieser Ziele ist es erforderlich vom Allgemein- und Alltagswissen Abschied zu nehmen, und es müssen einige Eingrenzungen erfolgen, die sich als Garant zur Ausführbarkeit für einen Einzelforscher als notwendig erweisen.

Die erste Eingrenzung bezieht sich auf die Betrachterperspektive. Diese Perspektive beschränkt sich auf die Sicht des Lehrers über seine eigene Tätigkeit und seinen eigenen Beruf. Dieser Vorgang hat den Vorteil, dass die Lehrer selbst ein Bestandteil der Forschungsergebnisse werden. Interpretationen und eventuelle Veränderungsvorschläge werden auf ihren Aussagen fußend konstruiert. Die Forschung bezieht sich ausschließlich auf den Lehrer und seinen Beruf. Andere ebenso wichtige Akteure der Schule werden nur im Verhältnis zu Lehrern mit einbezogen. Soziale und fremde Repräsentationen⁸ werden aus diesem Grund nicht berücksichtigt.

Die theoretische Grundlage beruht auf verschiedenen Forschungsbereichen im Lehrerberuf der letzten Jahrzehnte; dazu gehören Lehrerkonflikte, Arbeits- und Berufszufriedenheit, Lehrergesundheit und Lehrerverbände. Andere breite Themen, die als intermediäre Bereiche gelten, wie entwicklungspsychologische Aspekte, Sozialisationsaspekte, soziale und emotionale Erlebnisse, werden nur untergeordnet angesprochen, da zu ihrer Erfassung andere Forschungsmethoden als die hier angewandten erforderlich wären.

Die vorliegende Forschung ist keine Vergleichsstudie zwischen Bildungssystemen aus verschiedenen Ländern. Aber dennoch befindet sie sich im Bereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft, da sie die brasilianische Lehrerschaft und das Bildungssystem in Brasilien detailliert ergründet. Außerdem nimmt die Studie Bezug auf theoretische Hintergründe und empirische Befunde aus verschiedenen Ländern. Die Studie vergleicht unter mehreren Möglichkeiten nur zwei brasilianische Schulnetze, die staatlichen und die privaten.

⁸ Zu sozialen Repräsentationen siehe etwa Bauer, 1999.

Technisch werden die Daten aus individuellem Erhebungsmaterial generiert. Diese Erhebung ist örtlich, zeitlich und in Systemen begrenzt. Die Querschnittuntersuchung bezieht Daten von staatlichen und privaten Schulen aus Brasilien und umfasst deshalb ein nationales aber auch gespaltenes Bildungssystem.

Ein tieferes Kontextverständnis des Vergleichs zwischen öffentlichen und privaten Schulen und anderen Faktoren kann nur gewonnen werden, wenn nicht, wie üblich, die äußeren und vielfältigen Interessen der Gesellschaft an der schulischen Anstalt die zentrale Rolle in der Auffassung spielen, sondern wenn die Schule als Gegebenheit aus interner Ebene betrachtet wird. Die Makrodimension, also die Dimension des Systems, der Bildungspolitik, wie auch Verordnungen, Bildungspläne und bildungsministeriale Empfehlungen werden vernachlässigt, wie auch der Einfluss von internationalen Organisationen auf die nationale Bildung.

Die Forschung beansprucht keine Vollständigkeit im Sinne einer Erhebung aller möglichen Konfliktpotentiale, Zufriedenheitsdeterminanten, Gesundheitsmerkmale oder auch aller Kooperationsformen, die im schulischen Bereich erdenklich sind. Vielmehr verbleibt sie im Bereich des Möglichen, des Nützlichen, des Vordringlichen als Beitrag für die anstehende Schulentwicklungsforschung in Brasilien und vielleicht weltweit.

3. Begründung und Forschungsfragen

Auf der Suche nach Erklärungen für intermediäre Faktoren bei Lehrern können viele Veröffentlichungen in verschiedenen Forschungsbereichen, wie in der Arbeits- und Organisationspsychologie, den Sozialisationstheorien und in den Schul- und Schulentwicklungsforschungen vorgefunden werden. Sie können Auskunft geben, sowohl über die Ursachen, als auch über die Breite und Fächerung dieses Themas. Der theoretische Faden wird dadurch objektgeleitet und von mehreren Forschungsrichtungen bereichert. Konkrete Beobachtungen aus dem Praxisfeld werden daher durch wissenschaftliche Literatur in ihrer Komplexität besser verstanden. Beobachtungen, die das vorliegende Forschungsunterfangen begründen, werden im Folgenden als Tatbestände dargestellt:

Erstens: Die Aufgaben der Lehrer übersteigen oft den Sollwert, den sich ein Lehrer vor dem Amtsantritt vorgestellt hatte. Laut Herrmann (2000) müssen Lehrer nicht nur Fachleute für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse sein und diese Prozesse in Lehrgängen organisieren und differenzieren können. Sondern Lehrerinnen und Lehrer müssen sich in ihrem Beruf, in ihrem Fach, in ihrer Fachdidaktik, an ihrer Schule (bzw. Schulart), in ihrem kulturellen und sozialen Umfeld, mit ihren immer wieder neuen und fremden Schülerinnen und Schülern und

deren Begabungen und Erwartungen in den verschiedenen Fächern zurechtfinden können. Dass diese Aufgaben bei einigen Persönlichkeitszügen schnell zu einer Überforderung werden, ist wohl nachzuvollziehen (vgl. Schaarschmidt, 2001).

Zweitens: Zusätzlich hat die Lehrerforschung gezeigt, dass nicht jeder Lehrer an jeder Stelle und in jeder der beruflichen Aufgaben seine Zufriedenheit und die nötige Motivation für ein dauerhaftes Engagement findet (vgl. Herrmann, 2006). Dies ist persönlichkeitsbedingt und hängt beträchtlich von seinem Bewältigungsvermögen ab, also von seiner Resilienz.⁹ Diese Beobachtung birgt in sich die Frage, worin der Unterschied liegt, dass einige Lehrer – in ähnlichen Verhältnissen – ihre Tätigkeit unterschiedlich auffassen, und somit anders damit umgehen können. Möglicherweise kann die unterschiedliche Auffassung von Konflikten und das Überlastungsempfinden auch mit bestimmten Lehrergruppierungen in Verbindung gebracht werden.

Drittens: Ein weiterer Tatbestand ist die Lehrerhandlung als die eines konservativen Einzelgängers. Der ausgeprägte Individualismus und Konservatismus der Lehrern bestätigen dieses Klischee. Dieses Einzelgängertum des Lehrers, das sich in den Schulen so häufig zeigt, erschwert rein praktisch die Übertragung von Modernisierungsansätzen, da Erneuerungen mit Umstellung, Umdenken und Umgestalten einhergehen. Lehrer werden oft kritisiert, sie seien nicht nur Individualisten, sondern auch innovationsscheu (vgl. Altrichter, 2000). Sie stünden den Erneuerungen innerhalb der Schule oft selbst im Wege, anstatt sie voran zu treiben.

Als *Viertes* ist der Tatbestand zu nennen, dass die Schulorganisation anhand einer Sequenzierung des Lehrstoffs nach Fächern, Jahrgangsstufen, Klassen und Kursen gegliedert ist. Diese *zelluläre und gefügearartige Struktur der Schule* (Hargreaves & Fullan, 1992) ermöglicht einerseits autonomes und differenzierendes Lehrerhandeln, andererseits kann es Isolation im pädagogischen Handeln und mangelnde externe Referenz erzeugen. Eine große Herausforderung für jeden Innovationsansatz wäre die Überwindung dieser *losen Koppelung* (Terhart, 1996) der Schulorganisation.

Fünf: Es gibt in der Schulrealität bestimmte meist durch strukturelle Faktoren bedingte Verhaltensbeschränkungen, die eine Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Konflikten erhöhen. Zu nennen sind hier räumliche Verhältnisse, wie Enge und Kontaktdichte; geringe Verfügbarkeit über Mittel oder ungenügende Neuverteilung von Mitteln. Eine weitere Beschränkung ergibt sich durch die strenge Normierung durch Verfügungen und Erlasse wie auch durch Vorschriften und Normen (vgl. Esteve, 1987; Neubauer, Gampe & Knapp, 1992).

⁹ Siehe Kapitel Gesundheit (Abschnitt 4? /Kapitel?4).

Sechs: Der Lehrer verfügt über eine nur ungenaue Übersicht über seine realen Aufgaben; Er steht zwischen den Gesellschaftserwartungen und den eigenen Überzeugungen. Das kann sein Fachwissen, seine Persönlichkeit und seine Arbeitsmotivation zuweilen ins Wanken bringen. Dadurch habe er ein permanentes Gefühl von Unzulänglichkeit und Versagen auf Grund einer Verschiebung zwischen der offiziellen Zielebene und dem tatsächlich Erreichten (vgl. Schönig, 1990, S. 112).

Sieben: Man hat festgestellt, dass Lehrberufsinhaber die Mehrheit der Alltagskonfliktsituationen erfolgreich meistern. Und dies auf Grund der Anwendung von einigen Umgehungsstrategien, die sich schon nach den ersten Unterrichtsmonaten ausbilden und dann wiederholt angewendet werden. Diese Strategien sind einfach, denn die Berufsneulinge tendieren dazu, auf die erlebten Muster der eigenen Schullaufbahn zurückzugreifen und die in der Ausbildung erworbenen Handlungsgrundsätze zu vernachlässigen oder sogar zu löschen, wie in der Forschung über den Praxisschock von Lehrerberufseinsteigern bei Müller-Fohrbrod, Cloetta und Dann (1978)¹⁰ nachzulesen ist.

Acht: Die Thematisierung von Konflikten in Schulkollegien erzeugte bis heute immer eine negative Resonanz, auf Grund der Annahme, dass dies mit mehr Belastung, Beanspruchung und Stress verbunden sei. Es handelt sich dabei um eine unerwünschte Beschäftigung mit den latenten Eigenschaften des Berufs. Durch das Ansprechen von Konflikten könnten eventuell weitere Konfliktsituationen aufbrechen, und der erwünschte Lösungseffekt wäre damit neutralisiert. Es wird befürchtet, das Kollegium würde mit noch mehr Einsatz und immerwährenden Konfrontationen und Auseinandersetzungen mit den Beanspruchungsfaktoren, den Weg zur Verbreitung einer allgemeinen Unzufriedenheit beschreiten (vgl. Rudow, 1994).

Neun: Es reicht also nicht aus, nur Konflikte und Belastungsfaktoren aufzudecken. Lehrer haben zwar viele Probleme, aber nicht nur. Sie sind auch zufrieden in ihrem Beruf und nicht alle sind krank. Zu den Konflikten ist es nötig, gleichzeitig nach Indizien zu deren Lösung zu suchen, die keine narkotisierende Wirkung erzeugen, sondern effektiv weitgreifend und nachhaltig wirken können. Dies ist, angesichts des großen Personalwechsels in schulischen Organisationen anscheinend nur möglich, wenn das ganze Kollegium eine Kultur der Kooperativität aufbaut. Somit könnte jeder einzelne Lehrer aufgefangen werden, und für seine Schwierigkeiten und Konflikte könnten prognostische und diagnostische Wirkungen erzeugt werden (vgl. Rolff, 2000).

Es liegt deshalb auf der Hand, dass in dieser Studie der intermediären Faktoren neben Konflikten auch Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation angesprochen werden. So

¹⁰ Vgl. Müller-Fohrbrod, G. / Cloetta, B. / Dann, H.-D. (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen.* Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen u. empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett, S. 253.

können gemeinsame Prämissen, Prädikatoren und Hintergründe beleuchtet werden, damit deutlich wird, ob mit der Intensivierung der Arbeit an Konflikten mittels Kooperation, die Zufriedenheitsbilanz und folglich der Gesundheitszustand des ganzen Kollegiums berührt werden könnte.

Im Anbetracht dieser Beobachtungen und Tatbestände und angesichts der brasilianischen Schulrealität (wie im Kapitel zwei dargestellt), dienen folgen Forschungsleitfragen als Anlass zur Entwicklung der vorliegenden Studie:

- a) Welche gesundheitlichen Beschwerden haben Lehrer brasilianischer Schulen?
- b) Welche Art Belastungen erleben Lehrer als potentielle Konflikte?
- c) Wie steht es um die Zufriedenheit der Lehrer in Brasilien?
- d) Welche Kooperationsformen sind dort an Lehrerkollegien üblich?
- e) In wie weit spielen Lehrergruppierungen im Ausleben von Konflikt, Kooperation, Berufszufriedenheit und Gesundheit als intermediäre Faktoren eine gewichtige Rolle?
- f) Welche Differenzen sind in den intermediären Faktoren zwischen privaten und öffentlichen Schulen in Brasilien festzustellen?
- g) Welche Hinweise zum Umgang mit den intermediären Faktoren erbringen diese Erkenntnisse?
- h) Welche Prämissen müssen zur Erweiterung der Kooperativität an Schulkollegien bedacht werden?

In Brasilien selbst läuft die Forschung zur Schulentwicklung zur Bearbeitung der oben genannten Leitfragen noch im „Schneckentempo“, deshalb erfüllt die vorliegende Studie auch teilweise die Merkmale einer Pilotstudie. Der Forschungsstand zu den intermediären Faktoren soll im nächsten Abschnitt zusammengefasst werden.

4. Zur Forschungslage

Es ist nur schwer erreichbar ein Stand der Forschung darzustellen, der die intermediären Faktoren der Schulentwicklung in ihrer Gesamtheit umfasst. Da den vier Faktoren unterschiedliche Ursprünge und Entwicklungen zugrunde liegen, ist es deshalb sinnvoll die gesamte Schul- und Lehrerforschung in ihrer zeitlichen Gestaltannahme und Fächerung kurz vorzustellen.

In den 1960-er Jahren befasste sich die Lehrerforschung überwiegend mit dem Sozialisationsprozess des Lehrers. Im Bereich der Schulforschung wurde zur selben Zeit ein Schwerpunkt auf das eigentliche Unterrichtsgeschehen gelegt, also auf Unterricht,

Schülermerkmale, Lehrerverhalten, Lehrlernkontextvariablen und Lernergebnisse (vgl. van Buer et al., 1995).

Die Lehrerforschung erfuhr aufgrund des allgemeinen Lehrermangels ab den 1970-er Jahren eine Expansion. Die Funktion der Schule und des Lehrers wurden in Frage gestellt. Man schuf neue Schularten und versuchte durch Schule soziale Gerechtigkeit herzustellen. In der beruflichen Sozialisationsforschung befasste man sich besonders mit den ersten Berufsjahren. So wollte man über Längsschnittstudien (Müller-Fohrbrod / Cloetta / Dann, 1978) den Übergang vom Studium in den eigentlichen Beruf verfolgen um festzustellen, wie sich die neuen Trends zur Unterrichtsmethodik in den Schulalltag des Lehrers übertragen ließen. Aus der Pädagogischen Psychologie entwickelte sich die Forschung zur Schülerpersönlichkeit: Schulangst, Stress, Leistungen und Lernmotivation (Dalbert & Stöber, 2004). Lehrerbildung, Lehrerpersönlichkeit, Biographie und Berufskarriere von Lehrern, Lehrerkooperation und Lehrerprofessionalität wurden in Verbindung mit der Unterrichts- und Schulforschung in den Blick genommen. Dazu gehörte Ende der 1970-er Jahre zum ersten Mal das Thema der Berufszufriedenheit von Lehrern (Merz, 1979).

Terhart (1994) hat die unterschiedlichen Schwerpunkte der Lehrerforschung in den 1970-ern auf folgende Weise gruppiert: Erstens umfassten die damaligen empirischen Befunde rollentheoretische Explikationsversuche (Konfliktstruktur der Lehrerrolle), wie etwa bei der Untersuchung über die Einstellung der Lehrer zur Zeit der Schulreform. Zweitens konzentrierten sich die Forschungen auf Erhebungen zu pädagogisch-politischen Einstellungen von Lehrkräften (konservatives Syndrom) besonders in den Anfängen dieses Jahrzehnts. Zudem waren empirische Untersuchungen zum Einstellungswandel im Übergangsfeld von Schule, Studium und Beruf (Praxisschock) ein häufig behandeltes Thema.

Mitte der 1970-er Jahre führte die Erkenntnis des Praxisschocks auch zur Beschäftigung mit Junglehrern (Fuller & Bown, 1975; Garcia, 1999). Den Zusammenhang zwischen Bürokratie, Lehrerkonflikten, Lebenszielen, Volontarität und Berufszufriedenheit, haben Miskel und Gerhard im Jahr 1974 untersucht. Das Ergebnis erbrachte lediglich eine bescheidene Abhängigkeit zwischen diesen Faktoren, da individuelle Variablen einen zu großen Einfluss auf die Auswirkung ausübten. Und zu guter Letzt wurde über Berufszufriedenheit als eine Aufgabe der Schulleitung (strukturelle Konflikte) bereits im Jahr 1974 berichtet (Koopman-Boyden & Adams 1974). Berufszufriedenheit wurde zum Forschungsanlass auch bei Merz (1979) und Littig (1980).

Im Jahrbuch der Lehrerforschung veröffentlichte Terhart 1996 einen Artikel über die bislang neueren empirischen Untersuchungen zum Lehrerberuf: Nach Terhart gab es in den 1980-er Jahren eine Art Stillstand, eine wesentliche Reduktion in der Lehrerforschung, nachdem in den 1970-er Jahren im Zuge der Bildungsreform viel zum Thema Lehrer und Lehrerberuf veröffentlicht worden war. Ende der 1980-er und Anfang der 1990-er Jahre stieg die Anzahl der empirischen Lehrerforschungen wieder deutlich an (Terhart, 1996, S. 172). Die Ursache für dieses Auf-und-Ab sei das Phänomen „Lehrerzyklus“ das bedeutet, den Wechsel zwischen einer hohen und einer niedrigen Zahl von Stellenangeboten für Lehrer.

Burnout und Lehrerstress wurden 1980 zum ersten Mal Thema in der Lehrerforschung (vgl. Gargiulo & Partin, 1980)¹¹. Dies folgte der Veröffentlichung von Abraham (1984) „*L'enseignant est une personne*“ (zit. in Nóvoa, 2000)¹². In Spanien untersuchte Esteve (1987) die Ursachen der Unzufriedenheit von Lehrern. Für Esteve (1987) waren die wichtigsten Faktoren, die das Unbehagen der Lehrer bestimmen, die Ausstattung und die Arbeitsbedingungen, wie auch die Gewalt an den Schulen, die Überforderung und die zu hohen Leistungsansprüche. Dadurch, dass das Bewusstsein von Problemen im Lehrerberuf in den Vordergrund rückte (Friedman et al., 1974), gerieten auch Lösungsansätze in den Blick, wie etwa die Kooperationsförderung innerhalb des Kollegiums (vgl. Mandl & Huber, 1982; Huber et. al., 1983; Huber et al., 1984). Erst in den 1980-er Jahren fanden Themen wie Belastung, Beanspruchung, Stress, Burnout, Zufriedenheit und Bewältigungsstrategien von Lehrpersonen Eingang in die Schulforschung. Man wurde dadurch auf die Menschlichkeit der erzieherischen Aufgabe aufmerksam.

Ende der 1980-er und zu Beginn der 1990-er Jahre etablierte sich in den Sozialisationsforschungen über Lehrer eine stärkere psychologische Orientierung in Bezug auf Lehrerpersönlichkeit, Lehrerangst und subjektive Theorien von Lehrpersonen (vgl. Mandl & Huber, 1982). Die Arbeit des Lehrers, seine Aufgaben, seine Belastungen und die Konsequenzen, die dies für die Lehrerarbeit und die Qualität der Schule hat, wurden in vielen empirischen Untersuchungen zumindest angedeutet (Wahl / Huber / Weinert, 1985, 2007). Anfang der 1990-er Jahre wurde eine Neudefinierung aufgrund der Reformdiskussionen im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel notwendig. Es wurde der Versuch unternommen mehrere dieser Themen in einer Forschung zu verknüpfen. In der Lehrerforschung wurde das Thema Belastungen, besonders bei Terhart u. a. (1994, S. 221 f), Ipfling u. a. (1995, S. 91), Rudow (1994) untersucht. Berufsbiographien wurden von Mayr (1994), Sikes u. a (1991), Huberman (1991), Terhart u. a. (1994), Fend (1988) in den Fokus gerückt. Das Thema Berufszufriedenheit tauchte wieder bei Terhart u. a. (1994) wie auch bei

¹¹ Vgl. Gargiulo, R. J. / Partin, R. L. (1980): *Burned out Teachers have no class! Prescriptions for Teacher Educators.*

¹² Abraham, A. (1984): *L'enseignant est une persone*“ zitiert in Nóvoa, 2000.

lpfling (1995) auf. Kollegiale Zusammenarbeit wurde Forschungsgegenstand bei Little (1991), und wiederholt bei Aurin (1993; 1994). Reformbereitschaft bei Hübner (1994) und Überalterung der Lehrer bei Titze (1990), Terhart (1991) und bei Klemm (1995).¹³

Auf Grund der Wiedervereinigung Deutschlands Anfang der 1990-er Jahre, hat sich die Forschung auch für viele Jahre auf Vergleiche zwischen Ost und West und auf Schultransformation gerichtet (vgl. Weishaupt & Zedler, 1994; Tenorth, 1997). Schularten, Schulstrukturen und Schulorganisation (vgl. Häder / Tenorth, 1997) waren in diesem Zusammenhang bevorzugte Forschungsthemen. Ebenso war die Rekonstruktion der Schul- und Bildungsgeschichte der DDR (vgl. Tenorth / Kudella / Paetz, 1996) Forschungsgegenstand.

Ab dem Jahr 2000 ergibt sich besonders in Deutschland ein echtes PISA-Phänomen: Die internationalen Vergleiche in Bezug auf Qualitätsstandards, Universitätsreformen, Praxis-Bezug, soziale Gerechtigkeit, Schularten, Schulmanagement und Schul- und Unterrichtsentwicklung beherrschen die Schulforschung (Oelkers, 2003; Bohl, 2003; Schratz, 2003; Holtappels, 2004; Bohl, 2006; Fend, 2008; Bohl, 2010). In der Lehrerforschung bedeutet dies die unermüdliche Beschäftigung mit Themen wie Lehrerbelastung, Lehrergesundheit, Erziehungsqualität, Funktion der Lehrer, Berufszufriedenheit und gemeinsame Lösung von Schulkonflikten (Buhren & Rolff, 2002; Meyer, 2004; Klippert, 2006; Herrmann, 2006; Herrmann, 2007). Das weist sowohl auf eine zunehmende internationale Besorgnis der Wissenschaft um den Lehrerberuf hin, als auch eine breite Unzufriedenheit der Gesellschaft mit den Erfolgen des existierenden Schulsystems.

In englischsprachigen Veröffentlichungen findet man in den letzten Jahren Thorsen-Spano (1996) mit dem Versuch ein Programm zu entwickeln, das die Interaktion innerhalb der Schule beeinflussen sollte. Es sollten dadurch Konflikte umgangen werden (auch im Sinne von ausweichen), sodass die Berufszufriedenheit, wenn nicht verstärkt, so doch wenigstens aufrechterhalten werden konnte. Fierro (1993) analysierte den unterschiedlichen Umgang mit Konflikten und Belastungen bei Lehrern als einen Faktor, der einer mehr oder weniger geeigneten Persönlichkeit und speziellen Prädispositionen zugeordnet werden kann. Deshalb verändere sich die Vulnerabilität von Person zu Person. Stress, Berufszufriedenheit und Konflikte wurden sowohl bei Schulleitern (Borg & Riding, 1993) als auch bei Lehrern und Schulbehörden (Lawson, 1991) untersucht. Kooperation blieb auch über die 1990-er Jahre hinaus ein anvisiertes Thema (vgl. Hargreaves, 1993; Huber & Roth, 1994; Kelchtermann, 1996).

¹³ Darauf aufbauend wurden von denselben Autoren die Konsequenzen aus der Lehrerpersönlichkeitsforschung untersucht, d. h.: der Ausbildungsablauf, die Ausbildungsformen, das Prüfungssystem, der Praxis-Theorie-Bezug und der Berufseinstieg. Gleichzeitig wurden Anfang der 1990-er Jahre in der Lehrerforschung relevant: die Berufslaufbahn, lebenslanges Lernen, Flexibilisierung der Ausbildung und Arbeitsgestaltung.

Zur Kooperativität, die in die Schulqualitätsforschung mit einfließt (Huber, 2006), kann man bei Beaudoin und Taylor (2004) wichtige Erkenntnisse finden, besonders zur positiven Schulkultur zwischen Schulleitern und Lehrern. Weiterführendes zum Thema haben Pettit und Ayers (2002) erarbeitet, die über Konflikte und Schulklima berichten. Eine neue Studie von Grayson und Alvarez (2008) versucht Faktoren des Schulklimas mit Burnout-Dimensionen zu korrelieren. Die beiden Autoren stellen fest, dass verschiedene Schulklimavariablen¹⁴ das Burnout-Empfinden direkt beeinflussen können. Im weiteren Verlauf ihrer Forschung verbinden sie die Abnahme des negativen Empfindens mit der Steigerung der Berufszufriedenheit. Außerdem betonen Grayson und Alvarez in einer früheren Untersuchung über die Relation zwischen Schulklima und Burnout (Grayson & Alvarez, 2007), die Wichtigkeit von Berufszufriedenheit beim Ausgleich dieser beiden intermediären Faktoren, besonders beim avancierten Syndrom der Erschöpfung und Depersonalisierung.

Für Brasilien interessieren in der vorliegenden Forschung besonders Untersuchungen, die sich mit dem Thema öffentliche und private Schule auseinandersetzen. Die vielen brasilianischen Veröffentlichungen über diese Dichotomie weisen auf die Bedeutung dieses Themenkomplexes in der brasilianischen Schulforschung hin. Die meisten Studien gehen dieses Thema historiographisch an, indem sie entweder hinter die Kulissen politischer Debatten während des Entwurfs neuer Gesetzgebungen und bildungspolitischer Richtlinien schauen oder diese Texte ausholend interpretieren bzw. hinterfragen (vgl. Villalobos, 1979). Oder die Autoren gehen dieses Thema eher theoretisch, soziologisch, wenn nicht gar ideologisch an (vgl. Saviani, 1973; Fernandes, 1966). Eine Analyse der brasilianischen Bildungsentwicklung ist unumgänglich. Die bisherigen Forschungen rühren nicht an den status quo und sind zudem unübersichtlich.

In den 1970-er Jahren stand besonders die katholische Kirche – und damit indirekt alle kirchlich-privaten Institutionen – in der zentralen Kritik zum privaten Bildungssystem. Unter den Veröffentlichungen der 1970-er Jahre ist besonders Hervorzuheben die Dissertation von Saviani (1973) mit dem Titel „*Educação brasileira: estrutura e sistema*“ (auf Deutsch: „Brasilianische Bildung: Struktur und System“). Der Autor wies darauf hin, dass man die brasilianische Bildung nicht als einheitliches System bezeichnen könne. Nach Saviani müsse man durch die Trennung zwischen privaten und staatlichen Schulen von verschiedenen Schulsystemen reden, da sie nicht nur geschichtlich sondern auch in der Struktur unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen hätten. Villalobos (1979) beschrieb die

¹⁴ Zu Arbeitsklima an Schulen: Empirisch gesichert ist, dass das Klima an Organisationen einen Einfluss auf den beruflichen Einsatz sowie auf die resultierende Produktionskapazität hat. Strittig sind jedoch die Effektstärke und die Bedeutung einzelner Umgebungsfaktoren. Das bedeutet, dass sich das Organisationsklima beeinflussen und gestalten lässt. Mit Klima ist das subjektive Erleben von Merkmalen der Organisation sowie von Gegebenheiten der Arbeitsumwelt seitens der in der jeweiligen Situation interagierenden Personen gemeint.

politischen Debatten zwischen 1948 und 1961, in denen liberal-idealistische Grundsätze die Diskussionen beherrschten. Das erste LDB – Gesetz der Richtlinien und Grundsätze für die nationale Bildung – ist 1961 durch das Gesetz Nr. 4.024/61 in Kraft getreten. Ein seltsamer Gegensatz sollte die Maßstäbe zu den damaligen Debatten um das erste LDB gesetzt haben: Sowohl die Verteidiger der öffentlichen Allgemeinbildung als auch die Befürworter der Privatschulen taten dies im Namen des gleichen Wortspiel-Arguments: die Bildungsfreiheit und die Freiheit der Bildung. Fernandes (1966) veröffentlichte 1966 das Buch: „*Educação e sociedade no Brasil*“ (auf Deutsch: „Bildung und Gesellschaft in Brasilien“). Der Titel seines dritten Kapitels hinterließ keinen Zweifel über seinen Grundgedanken: *Die Konspiration gegen die öffentliche Schule*. Fernandes untersuchte die Diskussionen bezüglich des neuen LDB und beschrieb die prekären Verhältnisse der öffentlichen Erziehung in Brasilien. Bruneau (1974) erarbeitete die Geschichte der katholischen Kirche in Brasilien und ihre Einmischung und Mitbestimmung bei wichtigen Themen zur nationalen Bildungsentwicklung. Jamil Cury (1978) untersuchte den Gegensatz *Liberalismus und Katholizismus* in den 1930-er Jahren.

In den 1980-er Jahren, während der Diskussion um die „Redemokratisierung“¹⁵ des Landes, tauchte das Thema Privatschule in vielen Publikationen erneut auf. Zu dem Zeitpunkt war die katholische Kirche nicht mehr der wichtigste Träger von Privatschulen und deshalb verlagerte sich die Thematisierungsstrategie auf den Wirtschaftssektor (Saviani, 1980, 1987; Cunha, 1985; Paiva, 1991). Cunha (1985) plädierte in seinem Sammelband für die öffentliche Schule als zentralem Bestandteil der Demokratisierung im Bildungswesen. Cunha (1985) stellte wichtige Forderungen: erstens, dass den Privatschulen im demokratischen Bildungswesen nur begrenzte Freiheiten zukommen sollten und zweitens, dass öffentliche Gelder ausschließlich für öffentliche Schulen gegeben werden sollten. Bis zu den 1990-er Jahren war in der Literatur keine einzige wissenschaftliche Publikation zu finden, die für die Existenz und Erweiterung der Privatschulen Partei ergriffen und sie als Ergebnis einer gesunden historischen Entwicklung dargestellt hätte.

Nach dem Inkrafttreten der Nationalverfassung (1988) und des Gesetzes Nr. 9394/96 (LDB 1996)¹⁶, als Krönung des *Redemokratisierungsprozesses*, wurde die Spaltung des Schulsystems bereits öfter als Gegeben akzeptiert und man beschränkte sich zum Teil auf den Diskurs über Tendenzen und Aussichten für das brasilianische Bildungswesen (vgl. Cury, 1992). 1997 schrieb Cunha (1997) über die Migration von Universitätsdozenten zwischen privaten und öffentlichen Netzen. Was bis dahin fehlte, waren gründliche

¹⁵ In Brasilien herrschte zwischen 1964 und 1985 eine Militärdiktatur. Die letzten Jahre der Diktatur und die ersten Jahre danach, nennt man die Zeit der Redemokratisierung.

¹⁶ Das Gesetz Nr. 9394/96 ist die dritte LDB (Richtlinien und Grundsätze für Bildung) Brasiliens.

empirische Untersuchungen, die das Phänomen der so unterschiedlichen Privat- und Staatsschulen intern und datenfest erkundeten.

Aktuell können noch weitere Schwerpunkte zur brasilianischen Lehrerforschung angetroffen werden. Zum Thema Berufszufriedenheit und Lehrgesundheit werden des Öfteren negative Aspekte hervorgehoben. Aranda (2007) untersucht das Unbehagen der Lehrer und kommt in ihrer Dissertation zu folgenden Ergebnissen: das Unwohlempfinden ist sowohl in privaten als auch in staatlichen Schulen anzutreffen. Die meisten Probleme entstehen in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Schulgemeinde, zwischen Lehrern und Lehrern und zwischen Lehrern und Schulleitung. Aranda (2007) stellte Probleme fest, die im Umgang mit Integrationsschülern und mit unmotivierten Schülern auftraten. Die Einsamkeit des Lehrers im Umgang mit den Alltagsproblemen bedeutet für ihn auch eine große Schwierigkeit. Aranda (2007) postuliert, das Unwohlempfinden sei bereits zum Merkmal des Lehrerberufs geworden.

Lapo (2005) dagegen, betont die guten Seiten des Lehrerberufs. Er spricht vom Wohlempfinden und von der Freude am Lehrerberuf. Lapo (2005) zufolge hängt die Arbeitsfreude von interpersonalen Verhältnissen in den Schulen und von der Arbeit an sich ab. Der beste Umgang mit Problemen sei das problemzentrierte Coping, indem die Situation verändert, die kognitive Dissonanz und die interpersonelle Verhandlung reduziert würden. Zur Erlangung von Freude am Lehrerberuf reiche die Eigenanstrengung nicht aus, die Arbeitsverhältnisse müssten diese Anstrengung honorieren und kompensieren. Eine weitere Arbeit über das Wohlbefinden der Lehrer wurde von Timm (2006) durchgeführt. Er stellte die Selbstsubjektivität, im Sinne von Selbstachtung, in unmittelbare Relation zum Wohlgefühl und sah eine Interdependenz zu diesem positiven Gefühl.

Mit dem Thema Burnout bei brasilianischen Lehrern hat sich besonders Codo (1999) befasst. Sein Buch ist zum Standardwerk der Gesundheitsforschung bei Lehrern geworden, man kann ihn daher nicht umgehen. Keine zweite Bestandsaufnahme zur Lehrgesundheit wurde so gründlich und umfassend in Brasilien durchgeführt.

Die spezifische Forschungslage zu den jeweiligen intermediären Faktoren (Konflikt, Kooperation, Zufriedenheit und Gesundheit) wird im Kapitel 1 in jedem theoretischen Abschnitt detaillierter beleuchtet.

Es ist nicht selbstverständlich, dass die Analyse einer nationalen Realität aus einer internationalen Sicht heraus durchgeführt werden kann. Es wäre auch durchaus unproduktiv, Ergebnisse und Erwartungen einer Gesellschaft in die andere zu übertragen¹⁷. Aber es dürfte nicht angezweifelt werden, dass Forschungsergebnisse zu einer bestimmten Realität eine

¹⁷ Siehe dazu die Systemtheorie von Luhmann. Er stellt die These auf, dass eine Übertragung zwischen geschlossenen Systemen nicht möglich ist.

andere bereichern können. Sicherlich sind viele Tatbestände gesellschaftsspezifisch und in diesem Sinn nicht übertragbar. Dennoch können fremde Sichtweisen heimische ergänzen. Der Wissenschaft ist eigen, sich weniger auf Vergleichbarkeiten als auf Unterschiedlichkeiten zu konzentrieren. Eigene Charakteristika entwickeln sich in der Abgrenzung zur Fremdheit und bilden durch diese Auseinandersetzung die Einzelheit, die Individualität.

6. Lücken in der brasilianischen Lehrerforschung

Anhand der vorgestellten Forschungen ist erkennbar, dass es bereits Versuche gibt, Lehrern in Brasilien Gehör zu schenken und sie nach ihren Schwierigkeiten zu fragen. Andererseits lässt sich feststellen, dass die Themen Berufszufriedenheit und Motivation in verschiedenen Forschungsstudien angesprochen werden. Aus der Forschungsgeschichte lässt sich entnehmen, dass sporadisch Gesundheit und besonders das Stress- und Bournout-Phänomen abgehandelt wurden. Den Begriff Kooperation findet man ebenfalls in einigen Forschungen, aber meistens erscheint er verschleiert hinter anderen Schwerpunktsetzungen, wie Interdisziplinarität, Konferenzgestaltung, Transdisziplinarität und Zusammenarbeit. Jedoch als Konzept in Richtung einer generellen Kooperativität ist der Begriff Kooperation nur selten zu finden. Debatten existieren zwar, aber Forschungen verbleiben auf dem Niveau der Diskussion und der Analyse von Einzelschulen. Forschungen zum Unwohlbefinden der brasilianischen Lehrer liegen besonders in qualitativer Natur vor. System und Region übergreifende Untersuchungen sind eher selten.

Da bisher die intermediären Faktoren der Schulentwicklung zwar theoretisch angesprochen, aber nur selten und voneinander getrennt abgehandelt wurden, kann keine genauere empirische Erkenntnis über den brasilianischen Lehrerberuf gewonnen werden. So ist es nötig, eine umfangreiche empirische Vergleichsstudie zwischen den brasilianischen Dichotomien, die in den beiden Schularten verkörpert sind, durchzuführen. Studien sollten anhand einer Gesamtschau Konflikte, Berufszufriedenheit, Gesundheit und Kooperation untersuchen. In den vorhandenen Forschungen über den brasilianischen Lehrer fehlt bisher ein aussagekräftiger Überblick über die verschiedenen Facetten des Berufs bezüglich der Einstellungen, Einschätzungen und Eindrücke der Lehrer.

Diese Gegebenheiten verlangen nach einer Suche nach Gemeinsamkeiten, Vergleichbarkeiten und Korrelierungen zwischen den intermediären Faktoren der Schulforschung. Einerseits ist solch eine Herangehensweise der Garant für die Machbarkeit und Sinnhaftigkeit, und andererseits strebt sie danach, die bereits vorhandenen Studien über die zentralen Forschungsbereiche zu erweitern und zu ergänzen. Das soll mit der vorliegenden Dissertation geschehen.

7. Zum theoretischen Hintergrund der Arbeit

Im Bereich der Organisations- und Schulentwicklung wird zunehmend die Bedeutsamkeit systemtheoretischer Konzepte und Begriffe wie „Selbstorganisation“, „Ordnung“ und „Emergenz“ erkannt. Dies ist mit der Erkenntnis verbunden, dass sich die Komplexität für den Einzelnen, für Gruppen, Organisationen und Institutionen in beständigem Wachstum befindet, bedingt durch Veränderungen von gesellschaftlichen Normen und Rahmenbedingungen, durch steigende Konkurrenz wie auch Internationalisierung und Deregulierung. Die Postmoderne erzeugt mit einer zunehmenden Dynamik eine radikale Offenheit für neue Möglichkeiten und Perspektiven. Sie sorgt jedoch zugleich für eine Orientierungslosigkeit des Individuums, denn der einzelne moderne Mensch, seine Organisationen und Gesellschaften, kommen mit der selbsterzeugten kognitiven Komplexität nicht mehr mit (Dörner, 1989 zit. in Ebert, 2001). Das professionelle Wissen etwa verdoppelt sich nach drei bis fünf Jahren. In anderen Bereichen ist dieses Wachstum noch radikaler (vgl. Willke, 1998, S. 355).

Dieses Wissenswachstum schafft die Notwendigkeit, die moderne Komplexität zu reduzieren, zu synthetisieren und unterschiedliche Fachrichtungen und Wissensbestände zu vernetzen. Das betrifft die Wissensbestände über Funktionsweisen, Logik, Strukturen von Organisationen wie auch Personalentwicklung, Teamentwicklung und Projekt- und Konfliktmanagement. Das systemtheoretische Wissen bildet eine gute Basis für Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven. Außerdem sind systemtheoretische Konzepte ein gangbarer Weg, diese Komplexität zu verstehen. Sie machen diese begreiflich und ermöglichen ein „Tiefensehen“ (Petzold, 1998, S. 4).

Systemtheorie dient zur Erschließung und Reduktion des umfangreichen Wissens bezüglich des Lehrerberufs. Sie beschreibt die Schulorganisation in der Logik ihrer funktionierenden Struktur und stellt den Rahmen für Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven bereit.

Die Systemtheorie bildet die Grundlage dieser Forschung. Dies hat für das Verständnis von Schule und Schulentwicklung wie auch für Teams und Gruppen einige Konsequenzen, die hier aufgelistet werden:

- Schule und Teams sind mehr als die Summe ihrer Individuen.
- Schule und Teams werden als ein sich selbst organisierendes System verstanden.
- Dieses System existiert beobachtungsunabhängig, also unabhängig von der Person, die sie beschreibt.
- Die Selbstorganisation des Systems reguliert sich über multiple, zirkuläre Feedback-Zyklen.

- Störungen dieser Selbstregulation können vom Verlust des internen Gleichgewichts und gegebenenfalls von der Erkrankung der Personen begleitet sein.
- Eine Veränderung, die zu einer Reduktion oder Beseitigung der Risiken und Konflikte führen soll, hat zuallererst an den vorhandenen Beziehungsmustern und erst an zweiter Stelle bei den Individuen anzusetzen.
- Störungen und Irritationen, die sich intern auswirken, wie Veränderungen des Lehrstoffs, der Lerntechniken und die Veränderung der Schülerschaft, werden oft extern verursacht.

Mit diesen Erkenntnissen ist es möglich, Schule als Ganzes zu sehen: Sie ist intern veränderbar und kann sich von innen heraus weiterentwickeln und immer wieder aufs Neue regenerieren.

8. Beiträge der benachbarten wissenschaftlichen Literatur

Für die Erreichung der für diese Studie gesetzten Ziele ist der Beitrag benachbarter Wissenschaften sehr hilfreich.

- Die Kommunikationswissenschaften analysieren den verbindenden Charakter der Kommunikation als wichtiges Mittel für Kooperation und zwar immer dann, wenn es um Abstimmung und Aushandlung geht (vgl. Racithel, 1991).
- Die Arbeitspsychologie befasst sich mit der individuellen Bewältigung einer Aufgabe im Rahmen der Arbeitsteilung. Das sachliche Feld steht somit im Mittelpunkt (vgl. Hacker, 1986).
- In den Organisationswissenschaften werden die Koordinierung von Einzelaufgaben und Akteuren und die Frage ihrer Umsetzung mit Hilfe von Regeln unter das kooperative Geschehen subsumiert (vgl. Theis, 1994).
- Soziale Beziehungen, auch Konflikte und ihre Lösung, sind zentrale Themen der Kooperationsforschung in der Sozialpsychologie (vgl. Greif, 1987).
- Pädagogisch betrachtet, dient Kooperation der Einbettung fachspezifischen Wissens in Gesamtzusammenhänge, damit ihre Komplexität verständlich wird. Die Auffächerung ist wissenschaftlich sinnvoll. Gegenwärtige Probleme sind nur anhand komplexer Wirklichkeits- und Wirkungszusammenhänge verständlich.

9. Definitionen

Lehrer: Wenn man von „dem“ Lehrer spricht, äußert man in der Regel eine idealisierte Abstraktion von realen Menschen, die in unterschiedlichen Situationen und Milieus integriert sind, aber anscheinend allgemein nur in ähnlichen und pauschalisierten Konzepten verstanden werden. So charakterisiert, musste der Lehrer bereits im 19. Jahrhundert die Etikettierung ertragen, die von Diesterweg so ausgedrückt wurde: „*der Lehrer ist die Schule*“. Das heißt einerseits, dass der Lehrer die Schule verkörpert und nur in Verbindung zu ihr seine/ihre Existenz rechtfertigen kann. Aber es ist andererseits auch möglich zu behaupten, der Lehrer habe in der eigentlichen Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik keinen „Sitz im Leben“ (Herrmann, 2000, S. 20). Die Lehrperson sei nichts weiter als der Fachmann für die Organisation und Differenzierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. Und als Vermittler befinde er sich eher zwischen den „wahren“ gesellschaftlichen Aufgaben. Anhand dieser ungewissen funktionalen Situierung in der Gesellschaft ist es möglich, „die“ Lehrer, als soziale Gruppe oder als soziale Klasse zu definieren, obwohl die Persönlichkeiten, die sich hinter „dem“ Lehrer verbergen, doch sehr unterschiedlich sind.

Schule: Eine Schule ist eine besondere Organisation (Rolff, 1992). Sie ist besonders, weil sie nicht eindeutig in eine bestimmte Typologie der Organisationen eingeordnet werden kann. Schule ist in erster Linie eine professionelle Organisation, in der Ideen produziert werden; ihre Mitarbeiter verfügen über eine gewisse Entscheidungsfreiheit und Autonomie. Sie ist in diesem Sinne ein kulturelles Subsystem. Schule ist aber auch eine Dienstleistungsorganisation, da sie Prozesse produziert und in immerwährender wie auch unmittelbarer Wechselwirkung mit den Kunden, den Schülern und Eltern steht. Sie ist also auch ein soziales Subsystem. Man versucht der Schule auch die Eigenschaften der Produktorganisation zuzuschreiben, da eigentlich jeder Mitarbeiter sich des Produkts seiner Arbeit im Klaren sein sollte. Mit dieser Sichtweise wäre sie ein technisch-instrumentelles Subsystem.¹⁸

Synodale Schulen: synodal (lutherisch-evangelisch) ist zwar kein Schulsystem, gehört dennoch zum privaten Zweig der brasilianischen Bildung. Die synodalen Schulen unterscheiden sich von den öffentlichen Schulen, da sie andere Interessen vertreten, die eher mit privaten Gruppierungen, Organisationen, Institutionen und Personen verbunden sind.

Weitere Definitionen werden innerhalb des weiterführenden Textes erklärt.

¹⁸ Zu Typologie von Organisationen Glasl, 2004.

10. Methodische Überlegungen

Die Planung des Forschungsdesigns ist darauf ausgerichtet, in erster Linie einen Erkenntnisstand der gewählten intermediären Faktoren zu ermitteln: Literaturrecherchen, Datenbanken und Kataloge werden durchsucht. Aus Deutschland und aus anderen Ländern werden Studien über verschiedene Facetten des Lehrerberufs in das vorhandene Vorhaben integriert. Diese Studien bereichern die Erstellung eines auf Brasilien zugeschnittenen Fragebogens zur Erhebung eines quantitativen Datenmaterials. Da es sich hier um eine Art Pilotstudie handelt, ist anzunehmen, dass eine qualitative Ergänzungs- und Vertiefungsstudie über Interviews sehr hilfreich sein könnte. Für diese Studie wird die Methodentriangulation oder das von Morse (2003) beschriebene Mixed Method Design als Forschungsmethode angewandt. Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten werden aus unabhängigen Stichproben gewonnen.

Es ist beabsichtigt, eine empirische Bestandsaufnahme durchzuführen und später zu klassifizieren und zwar nach den Feldern Konflikte und Konfliktpotentiale, Zufriedenheitsdeterminanten, Gesundheitsmerkmale und Kooperationsformen. Das soll verbunden werden mit den soziodemographischen Lehrergruppierungen unter besonderer Beachtung der Differenzierung nach staatlichen oder privaten Schulträgern. Empirisch handelt es sich um eine quantitative Erhebung in Form einer Querschnittsuntersuchung mit einem standardisierten Fragebogen und um eine qualitative Untersuchung in der klassischen Art eines Leitfadens gestützten Experteninterviews. Zusätzlich werden auch Daten anhand informeller Gespräche und Interviews mit Verantwortungsträgern in den besuchten Schulen gewonnen.

Es wird nach Konflikten, nach Zufriedenheit, nach Kooperationsformen und nach dem Gesundheitsempfinden der Lehrkräfte gefragt, wie auch nach den einzelnen Prädiktoren, die bei den intermediären Faktoren eine Rolle spielen. Diese Ergebnisse werden in die Problematik des kollektiven Problemlöseverhaltens einfließen. Es soll nach kompetenzorganisationalen Einstellungsvoraussetzungen (Prämissen) gesucht werden, die sich positiv – gruppenspezifisch oder allgemeingültig – im Lehrerkollegium auswirken könnten.

Zu der Auswertung zählen zehn unabhängige Variablen, die im ersten Teil des Fragebogens abgefragt werden. Dazu gehören Schulgröße, Geschlecht, Alter, Familienstand, Berufsjahre, akademische Ausbildung, Arbeitswochenstunden (incl. Vorbereitungsstunden), Funktionen an der Schule, Anzahl der Schulen, an denen unterrichtet wird und eventuelle Tätigkeiten neben dem Lehrerberuf. Die wesentliche Unterscheidung besteht anfangs jedoch in der wichtigsten Dichotomie dieser Forschung, die zwischen privater auch synodaler und öffentlicher bzw. staatlicher Schule.

11. Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werden die Konzepte Konflikt, Kooperation, Zufriedenheit und Gesundheit in Bezug auf den Lehrerberuf erklärt. Gleichzeitig sollen die schon vorhandenen Forschungen auch von außerhalb des pädagogischen Feldes in Beziehung zum Forschungsgegenstand gebracht werden. Danach werden zu den jeweiligen Themen spezifische Ziele gesetzt, die als erforschungswürdige Fragen dargestellt werden.

So beinhaltet der erste Abschnitt des Kapitels die Definition von Konflikten, Konfliktpotentialen und plausiblen Umgangsstrategien. Aus der Entwicklung dieser Begriffe erwachsen die zentralen Komponenten, die eine spätere empirische Analyse ermöglichen werden. Konflikt wird verstanden, als ein präziser Begriff und weist auf eine bestimmte Dimension des Menschenlebens hin. Aus diesem Grund wird die vage Begrifflichkeit von Problemen, Schwierigkeiten oder subjektiv erlebten Belastungen unter den Konzepten von Konflikten und Konfliktpotentialen im ersten Kapitel ausführlich auseinandergenommen. Eine vertiefte Betrachtung von Konflikten zeigt, dass der Umfang dieses Konzeptes weit über das Verständnis als *Diskussion* oder gar als *Streit* hinaus reichen muss. Deshalb sollen unter dieser Bezeichnung sowohl psychologische, soziale wie auch strukturelle Aspekte im schulischen Forschungsfeld berücksichtigt werden.

Kooperation als präventive und grundlegende Voraussetzung für eine konfliktkulturelle, gesunde und zufriedenstellende Lehrerarbeit abzuhandeln, ist der Sinn des zweiten Abschnittes. Kooperation ist, kurz gefasst das Gegenteil von sozialen oder interpersonellen Konflikten. Kooperation ist aber auch mehr. In der Kooperation, oder Kooperativität – wie diese hier bevorzugt genannt wird – setzt sich der Mensch mit dem Nächsten, mit dem Andern auseinander. Er erfährt dadurch seine eigenen Grenzen und erkennt aber auch besser seine eigenen Qualitäten.

Im dritten Abschnitt des ersten Kapitels erfolgt die Abhandlung des breiten Spektrums der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit. Das Konzept der Arbeitszufriedenheit strukturiert sich auf unterschiedlichem wissenschaftlichen Hintergrund und zwar innerhalb der Arbeitspsychologie als auch innerhalb der Arbeitssoziologie. Deshalb hat sich eine Fülle an Untersuchungsmethoden etabliert und dennoch besteht – trotz gegenseitiger Kritik – Einigkeit über die Wichtigkeit des Konzepts der Arbeitszufriedenheit. Es soll in dieser Dissertation die Berufszufriedenheit nicht als eine unter anderen Einstellungen von Lehrern aufgefasst werden, sondern Zufriedenheit ist einer der Hauptbestandteile, mit denen grundlegende Facetten des Berufs analysiert werden können. Das heißt im Endeffekt, dass hiermit nicht die Vollständigkeit, die Aufsummierung und das Gesamtergebnis der Berufszufriedenheit unabdingbar sind, sondern eher die einzelnen Items und deren

Aussagen zu bestimmten Punkten als Grunderkenntnis zum effizienteren Einsatz von Veränderungsmaßnahmen und Konfliktumgangsstrategien in den schulischen Organisationen. Berufszufriedenheit ist in der gesamten Forschung in die Datenerhebung wie auch in die Auswertung integriert. Hier soll an erster Stelle die optimale Entwicklung und Befindlichkeit der Person und an zweiter Stelle der Zusammenhang mit Konfliktpotenzialen, Umgangsstrategien, Kooperativität und Gesundheit dargestellt werden. Der letzte Abschnitt des ersten Kapitels zielt unter anderem darauf, die Anwendbarkeit des Konzeptes der Arbeits- und Berufszufriedenheit auf den Zusammenhang mit den Konzepten für Konflikt und Kooperation auszudehnen.

Das Thema Lehrergesundheit verdient ebenfalls Beachtung im ersten Kapitel. Weitgehend erforscht sind die Bereiche berufliche Belastung, Stress, Burnout und teilweise auch ihre Korrelate. Fehlen diese krankmachenden Belastungsfaktoren, geht man meistens davon aus, dass die Lehrergruppe gesund ist. Im vierten Abschnitt dieses Kapitels wird auf diese Themen eingegangen, mit dem Ziel vor den negativen Auswirkungen von Konflikten zu warnen. Es soll jedoch gezeigt werden, dass Gesundheit mehr ist, als nicht von nachgewiesenen Krankheiten befallen zu sein. Sodann werden präventive Maßnahmen vorgeschlagen, die eine Auswirkung auch auf die anderen intermediären Faktoren haben können.

Im letzten Teil des ersten Kapitels wird der Zusammenhang zwischen den intermediären Faktoren besonders in Bezug auf Kooperativität erläutert, wodurch eine wechselseitige Wirkung dieser Arbeitsfaktoren festgestellt werden kann. Daraus ergeben sich schließlich untersuchungswürdige Fragen, die den weiteren Verlauf der vorliegenden Studie wegweisend begleiten werden.

Das zweite Kapitel beschreibt als Grundlage für die spätere Analyse der Daten, brasilianische Staats- und Synodallehrer. Es wird einerseits die Organisation des brasilianischen Bildungswesens beschrieben und andererseits die geschichtliche Entwicklung der Dichotomie zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Am Ende des Kapitels wird auf die aktuelle Lage des Lehrerberufs eingegangen. Dadurch wird ersichtlich, was die Unterschiede in Struktur und Qualität zwischen den beiden Schularten ausmacht.

Im Kapitel drei wird die Methodik und die Stichprobe detailliert dargestellt. Da dieser Dissertation qualitative wie auch quantitative Methoden zu Grunde liegen, werden sie getrennt beschrieben und auf das Studienobjekt zugeschnitten.

Inhalt des vierten Kapitels ist die quantitative Datenauswertung. Sechs große Abschnitte beziehen sich auf die jeweiligen Schwerpunkte der Befragung, die sich aus einem Datenreduktionsverfahren erschlossen haben. Die Ergebnisse werden in Form von

ausgewählten Grafiken und Tabellen und mit erläuterndem Text dargestellt. Am Ende jedes Abschnittes werden relevante Fragen hervorgehoben, die in den Interviews untersucht werden.

Interviews und ihre Ergebnisse sind Inhalt des fünften Kapitels. Die Darstellung berücksichtigt die deduktiven Kategorien, die jedoch von den quantitativen Klassifizierungen eingeschränkt wurden. Die Kategorien ergänzen, illustrieren und vertiefen bereits erhobene Ergebnisse, sie tragen aber auch gleichzeitig neue Informationen zum Untersuchungsobjekt bei.

Das vorletzte Kapitel fasst alle ausgewerteten Daten zusammen und ordnet sie in die anfänglich erarbeiteten Kategorien ein. Es wird darauf eingegangen, wo die wichtigsten Konflikte der brasilianischen Lehrer liegen und wie die Lehrer sie erleben. Zweitens geht es um den Grad der Lehrerzufriedenheit. Drittens wird die gesundheitliche Verfassung dieser Lehrer anhand der Auswertungen beschrieben. Und zuletzt werden die Prämissen kurz beschrieben, die als Voraussetzung für die Intensivierung von Kooperativität in den Schulen beachtet werden sollten.

Im letzten Kapitel wird die Arbeit in ihren Ergebnissen zusammengefasst und es werden Forschungslücken erwähnt, die zum Anlass für weitere Untersuchungen werden könnten. Außerdem werden Überlegungen angestellt, die für die Weiterentwicklung der verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung und Lehrerforschung fruchtbar gemacht werden könnten.

THEORETISCHE FUNDIERUNG

1. Intermediäre Faktoren des Lehrerberufs als Forschungsgegenstand der Arbeit

In diesem Kapitel werden die vier intermediären Faktoren, d.h. Konflikt, Kooperation, Zufriedenheit und Gesundheit, die in der vorliegenden Dissertation als Grundlage zur Erklärung der Differenzen zwischen staatlichen und privaten Schulen in Brasilien stehen, in Form von theoretischer Fundierung unter die Lupe genommen.

Die vorhandene Literatur zu den intermediären Faktoren zeigt, dass den verschiedenen Begriffen zum Teil unterschiedliche Auffassungen über ihre Austragungsformen, Bewertungen, Kontexte, Ursachen, Akteure und Wirkungen zugrunde liegen. Das führt zu divergierenden Ansätzen einer Beschreibung und Erklärung dieser unterschiedlichen Faktoren. Es erweist sich als sinnvoll, zunächst auf die Begrifflichkeiten einzugehen und anschließend einen Einblick in den Stand der jeweiligen Forschungen zu geben. Daraufhin kann das vorliegende Forschungsvorhaben eingeleitet werden.

1.1 Konflikt

In groben Umrissen werden zunächst verschiedene und grundlegende Richtungen der Konfliktforschung vorgestellt, die für diese Arbeit als Bezugsrahmen für die Analyse der Lehrerberufskonflikte dienen. Nicht alle vorgefundenen Ansätze der Konfliktforschung können hier im Einzelnen dargestellt und diskutiert werden. Stattdessen soll ein kurzer Überblick über die wichtigsten Arbeiten gegeben werden, um daraus Anregungen für das weitere Untersuchungsverfahren zu gewinnen.

1.1.1 Begrifflichkeit

Das Wort Konflikt stammt aus dem Lateinischen „*confligere*“ und bedeutet als intransitives Verb *Gegensatz, im Streit liegen, aneinandergeraten*. Als transitives Verb bezeichnet es die Handlung (also aktiv) *zusammenstoßen, zusammenschlagen, streiten*¹⁹. Es geht also in der etymologischen Bedeutung nicht unbedingt um gegensätzliche Beziehungen zweier Parteien (Glasl, 2004) oder um den Gegensatz zwischen Herrschaft und Knechtschaft in der

¹⁹ Vgl. Zoll-Sudbrock, R., 2008.

Gesellschaft (Marx, 1972), noch bezieht sich der Begriff ausschließlich auf Unterschiede in Wertesystemen, Interessen oder Zielsetzungen (Esser, 1972). Diese Deutungen stimmen zwar im sozialen und politischen Kontext, aber die Definition „Zusammenstoßen“ kann auch den intrasubjektiven Bereich umfassen, indem sie den intrapersonalen Kampf um Werte, Normen und Ziele beschreibt. Meistens geschehen intrapsychische Konflikte, wenn diese in direktem Austausch das soziale Umfeld beeinflussen oder wenn sich Konfliktsituationen vom Umfeld beeinflussen lassen. Außerdem können in derselben Weise Prozesse der Auseinandersetzung innerhalb von Organisationen unter diesem Begriff des Zusammenstoßens verstanden werden.

Hier stoßen zwei Sichtweisen der Konfliktbegrifflichkeit aufeinander. Einerseits gibt es spezifische Herangehensweisen, die meistens unmittelbar mit der Konfliktaustragung oder mit deren Ursachen verbunden sind. Eine Reihe von Autoren (Dahrendorf, 1957; Merton, 1967), vertritt die Ansicht, soziale Konflikte sollten hinsichtlich einzelner Ursachen, Parteien oder Ausprägungsformen gesondert behandelt werden, da jede Art von Konflikt nur für sich zu verstehen sei. In dieser engen Fassung des Konfliktbegriffes (vgl. Bernard, 1965; Boulding, 1963; Coser, 1965) ist es charakteristisch, dass eine bestimmte Art von Antagonismus als Konflikt zugrunde gelegt wird. Dadurch erfolgt, dass „latente Konfliktsituationen, die sich momentan noch nicht in irgendeiner Art offenen Konfliktverhaltens manifestiert haben, unberücksichtigt bleiben“ (Esser, 1972, S. 23). Diese Autoren lehnen einen allgemeinen Überbegriff für Konflikte ab und begründen, es gehe dadurch wertvolles Wissen um einen spezifischen Konflikt verloren.

Andererseits strebt eine andere Gruppe von Autoren eine allgemeine Konflikttheorie an. Sie geht davon aus, dass eine Integration des vorhandenen Wissens auf der Stufe der spezifischen Betrachtungsebene zu erfolgen hat (Senghaas, 1971; Krippendorff, 1968). Hier wird der Begriff zwar umfangreicher eingesetzt, trotzdem aber auf die soziale Ebene beschränkt. Somit werden auch hier psycho-emotionale wie auch organisatorische Unvereinbarkeiten nicht einbezogen.

Umfassender ist die Konfliktdefinition von Deutsch (1976, S. 18): „Ein Konflikt existiert dann, wenn nicht zu vereinbarende Handlungstendenzen aufeinander stoßen.“ Deutsch (1976) betrachtet somit den Begriff Konflikt als übergreifendes Konzept zum Verständnis eines breitgefächerten Bereiches von Phänomenen, die auch in der individuellen Konfrontation mit Schwierigkeiten der alltäglichen Lebensgestaltung und deren Bewältigung vorzufinden sind.

Eine weitere Gegenüberstellung von Positionen zur Konfliktbegrifflichkeit zeigt sich im ideologischen Bereich. Der üblichen paradoxorientierten Betrachtungsweise zwischen marxistischen *versus* liberalen Forschungsrichtungen wird in dieser Arbeit nicht

nachgegangen. Diese Herangehensweise könnte praktiziert werden, wenn man die unterschiedlichen Forschungsbewegungen von sachbezogenen hin zu idealistischen Vorstellungen ansiedeln würde, was aber nicht im Sinne der vorliegenden wissenschaftlichen Abhandlung ist. Logischerweise können immer Ähnlichkeiten und Sachverwandtschaften zwischen Ideologie und Sachlichkeit eingeordnet werden, sie erbringen aber nur geringen Nutzen für Forschungsansätze, die über eine rein kritische – wenn nicht negativ-kritische – Pädagogik hinaus wollen.

Somit bleibt die Frage, ob sich Konflikte positiv oder negativ auf die gesellschaftliche Ordnung auswirken. Je nach Einschätzung können daraus unterschiedliche Entfaltungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Bei grundsätzlicher Angst vor Konflikten versucht man, sie zu unterdrücken, was das Konfliktpotenzial, falls vorhanden, jedoch keineswegs behebt, sondern eher anwachsen lässt. Aus „*moralistischen*“ Begründungen haften dem Konflikt im Alltag oft negative Zuschreibungen an, indem er generell als bedrohlich oder zerstörerisch aufgefasst wird. Das liegt laut Bonacker und Imbusch (2006, S. 75) daran, „dass man nur bestimmte Arten von Konflikten im Blick hat oder dass man das Phänomen Konflikt systematisch mit möglichen destruktiven bzw. schädlichen Austragungsformen von Konflikten konfundiert.“

Ein Konflikt lässt sich eher in einem positiven Sinne betrachten, wenn man keine Angst vor seiner Austragung hat. Denn Konflikte dürfen eine Bewertung nicht *aprioristisch* sondern eigentlich nur hinsichtlich ihrer Austragungsformen erfahren (Bonacker & Imbusch, 2006). Es ist daher für weiterführende Überlegungen eine positive Auffassung des Konfliktbegriffs besonders in Rechtsstaaten zu verstärken: Ein Konflikt nicht als dysfunktional betrachtet werden soll, sondern eher wie Boulding (1964, S. 17) ausführt „im Konflikt sehe man zum einen eine den Wandel hervorrufende, betreibende Kraft, zum anderen ein integratives Moment“. In zwischenmenschlichen Beziehungen behalten daher Konflikte einen positiven Aspekt bei, solange sie im Bereich des friedlichen Streits und im argumentativen Dissens, bzw. Dialog verbleiben, ohne jegliche Anwendung von physischer oder psychischer Gewalt (Bonacker & Imbusch, 2006). Denselben Autoren zufolge (ebd.) bleibt jedoch – wenn auch nur argumentativ – ein großer Spielraum zwischen destruktiven und konstruktiven Konflikten und dieser Spielraum wirkt sich auf die Art der Veränderung von Gesellschaften, Organisationen oder Personen aus.

Konflikte greifen den ganzen Menschen an, deshalb setzen sich Menschen in Konfliktsituationen existenziell mit sich selbst, mit dem Anderen und mit der Gesellschaft, bzw. der Organisation auseinander (Glasl, 2004). So wird in der vorliegenden Dissertation der Begriff Konflikt als eine einzigartige Gelegenheit zur leibhaftigen Einbindung der Betroffenen und zur Möglichkeit der Entwicklung von Organisationen angesehen.

1.1.2 Konfliktdifferenzierungen

Eine historische Herleitung des Konfliktbegriffs ermöglicht eine Übersicht über die von verschiedenen Konfliktforschern hergeleiteten Unterscheidungen, Klassifizierungen und Einstufungen. Seit der Entstehung der Konfliktforschung als Disziplin in den fünfziger Jahren, zeigt sich im Bereich soziologischer Studien eine Mannigfaltigkeit sozialer und persönlicher Konflikterscheinungen. Anhand eines Textes von Imbusch (2006) können die von ihm dargelegten Differenzierungsmöglichkeiten mittels zusätzlicher Literatur (vgl. Glasl, 2004; Bühl, 1976) ergänzt werden. Das Ergebnis dieser theoretischen Herausarbeitung zeigt Unterscheidungsmöglichkeiten nach Analyseebene, Konfliktgegenstand, Konfliktart, Funktion und Dimension und steht in Form einer Tabelle zur Verfügung.

Für die Untersuchung von Konfliktsituationen in Schulen wird eine auf Organisationsebene basierte Klassifikation verwendet. Bei Galtung (1976) bietet eine Organisation immer nur das Potenzial zur Konfliktenstehung, wie auch zur Organisationsentwicklung und kann weder als Ursache zur negativen noch zur positiven Konfliktentwicklung gesehen werden. Zur Erklärung von Ursachen, Austragungsformen, Bewertungen, Kontexten, Akteuren und Wirkungen einer Konfliktsituation ist immer nur eine Konstellation von Faktoren bedeutsam. Und diese Konstellation findet man am ehesten, wenn man Probleme, Konflikte und Konfliktpotenzial auf verschiedenen Ebenen möglichst getrennt innerhalb einer Organisation abhandelt.

Diese Klassifikationen erscheinen geeignet, wesentliche Charakteristika der Konfliktforschung zu beleuchten. Andererseits führt jedoch die Reduktion auf wenige Klassifikationsebenen zu abstrakten Formen. Dadurch wird eine Reihe von Unterscheidungen zwangsläufig vernachlässigt. Bei einer Typologisierung²⁰ besteht die Gefahr, diese als starre und in sich geschlossene Dimension zu betrachten.

²⁰ „Die Typologisierung ist eine qualitative Betrachtungsweise von verschiedenen realen Erscheinungsformen mit dem Ziel einer Ordnung oder Systematisierung. Während sich die Klassifikation formaler, kategorialer und quantitativer Kriterien bedient und zu einer mehr oder weniger rigiden Gliederung führt, zielt die Typologisierung oder Typenbildung auf das Erfassen der bedeutsamen Ausprägungen realer Erscheinungsformen oder Gebilde, wobei sie charakterisierende, sachbezogene Merkmale qualitativer Natur verwendet. Dadurch lassen sich homogene Gruppen identifizieren, die durch gleiche Merkmalsausprägungen gekennzeichnet sind.“ (Erich Schäfer / Hans Knoblich (1978): Grundlagen der Marktforschung, S. 12).

Tabelle 1: Konflikttypologien und Unterscheidungsmöglichkeiten

Differenzierungsmöglichkeiten	Klassifikation	Beispiele Erklärung	Vertreter	
Analyseebene	intrapersonal	psychische Spannungen, psychologische Konflikte	Galtung Boulding Dahrendorf Rapoport Chase Le Vine	
	interpersonal	Beziehungs- und Entscheidungskonflikte, Parteienkonflikte		
	innergesellschaftlich	Ursache ist religiös, politisch, ethnisch und ökologisch.		
	international, interkontinental	Nord-Süd, Ost-West		
Konfliktgegenstand	Verteilung knapper Güter	Neuverteilung von Einkommen, Macht, Herrschaft und Status	Bernard Aubert Rüttinger Kerr Robbin Morris Mastenbroeck Boulding	
	soziale Normierungen, Interessenverteidigung	Wertvorstellungen Normierungsversuche Weltanschauungen		
	Gewinnspiel, Wettbewerb	Nullsummenspiel Kooperationsspiel		
	Affektivität, Emotion	Substanz		
	Ökonomie, Recht, Ideologie, Soziologie, Philosophie	Fachbezogenheit		
Konfliktarten und -dimensionen Unterscheidung in der sozialen Lage und Interessenkonstellation der Akteure	echt und unecht	Gewinnkalkulation Spannungsentladung	Coser Krysmanski Dahrendorf Rapoport	
	manifest und latent	Austragung		
	umgelenkt und umgeleitet	In andere Bereiche oder Verhaltensweise abgedrängt		
	symmetrisch und asymmetrisch gleich und ungleich	Stärke der Konfliktparteien		
	antagonistisch und nicht-antagonistisch	Möglichkeit für Kompromisse		
	legitim und nicht-legitim	Konsensualität und soziale Normierungen		Snyder Rapoport Deutsch Hirschman Glenn Johnson
	informell und institutionalisiert, organisiert und unorganisiert	Anerkennung Akzeptanz Normierung		
	objektiv und subjektiv persönlich und unpersönlich	Verteilung knapper Güter Werte, Hass, Feindschaft		
	primär und sekundär	Dimension		
	endogen und exogen	Ausrichtung		
	konsensual und dissensual	Einigkeit über die Ziele des Konflikts		
	konstruktiv und destruktiv	Zufriedenheit mit dem Ausgang oder den Folgen des Konflikts		
	teilbar und unteilbar	Mehr-oder-Weniger Entweder-Oder		
	Kampf und Spiel	Interesse, Konflikt des Verstehens		
	Gehegt und nicht gehegt	Austragungsform	Dubiel Arendt Coser Bernard Kerr	
	strategisch, strukturorientiert und bürokratisch	Friktion, Reibung, Spannung, Kommunikationsstörung		
	gewaltlos und extrem	Debatte, Diskussion, Vernichtungskrieg		
	Erscheinungsform Funktion	pathologische Erscheinung	Ordnungsbedrohung, Negierung der Ordnung	Coser & Simmel Habermas Luhmann Bourdieu Loytard Boulding
Dysfunktion		Störung, schlechtes Funktionieren, Konstitution		
integrative Funktion		Positive sozialisatorische und systemintegrative Funktion		
Förderung des sozialen Wandels		Ursache des gesellschaftlichen Wandels	Dahrendorf Marx und Engels	
Paradox		gleichzeitige Auseinandersetzung und Integration		

1.1.3 Das Drei-Analyseebenen Modell

Eine in der Organisationsentwicklungsforschung häufig angetroffene pragmatische Differenzierungsart von Konflikten ist die Einteilung auf Organisationsebenen. Dazu findet man bei Galtung (1976) eine verwendbare Typologisierung von Konflikten, die einen groben Rahmen für das Verständnis von Konfliktaustragungen in Organisationen darstellen kann.

Galtung (1976) bezeichnet einen Konflikt auf der individuellen Ebene als *intraindividuellen Konflikt* und zwischen den Individuen als „*Konflikte interindividueller Art*“. Auf der Kollektivebene sind Konflikte innerhalb eines Systems intraorganisationaler Art und zwischen den Systemen interorganisational.

Für die in dieser Forschung infrage kommende Konflikterhebungs- und Umgangsmethode wird die Klassifizierung von Galtung (1976) um eine dritte Ebene erweitert. Betrachtet man die Organisation Schule als *soziales System* (Luhmann, 2006) und als eine *autopoietische soziale Einheit*, kann man eine intrapersonale und eine interpersonale Ebene wie auch eine strukturelle Organisationsebene mit eigenen Subsystemen unterscheiden.²¹

Tabelle 2: Erweiterte Tabelle zu Konfliktebenen und Konfliktaustragungsformen in Organisationen

Konfliktebenen	Ursprung/Austragung	Parteien
Intrapersonale Konflikte	Widersprüchliche Handlungstendenzen und Motive Frustration	Individuum im Entscheidungsdrang
Interpersonale Konflikte	Unvereinbarkeit der Handlungstendenzen, des Verhaltens, der Äußerungen zwischen den Parteien	Person-Person Person-Gruppe Gruppe-Gruppe
Strukturelle Konflikte	Entwicklung, Innovation, Reorganisation und Ressourcenverteilung <ul style="list-style-type: none"> • Durchkreuzungen • Ausgrenzungen • Inkompatibilität 	Funktionsträger in Vertretung von: <ul style="list-style-type: none"> • Organisationsplänen • Aufgaben • Zielen • Interessen

Der Vorteil dieses Drei-Ebenen-Entwurfs – anstelle der zwei internen plus zwei externen Ebenen von Galtung – ist, dass man dadurch den wirklichen Kontext finden kann, in dem die Konflikte ausgetragen werden und in dem womöglich deren Ursprung zu finden ist. Um Konflikte sachgerecht zu behandeln, müssen sie auf der jeweiligen Ebene geklärt werden. Ein struktureller Konflikt z.B., trotz Übersprung in andere Ebenen, muss als struktureller Konflikt gelöst werden (Zülsdorf, 2008). Somit reicht eine Drei-Ebenen-Unterscheidung für die vorliegende Untersuchung aus, da den verschiedenen Ebenen nur insoweit Aufmerksamkeit zu schenken ist, als ihre Existenz möglicherweise Einfluss auf die Konfliktwahrnehmung und Umgang der entsprechenden Personen bzw. Gruppen hat. In den

²¹ Im Rahmen dieser Dissertation würde die Suche nach einem Kausalzusammenhang zwischen den Konfliktebenen in der Organisation andere Forschungsmethoden erfordern.

drei nächsten Abschnitten wird ausführlicher auf die drei Konfliktebenen und Konfliktpotentiale in Organisationen eingegangen.

1.1.3.1 Intrapersonaler Konflikt

Der intrapersonale Konflikt umfasst das gleichzeitige Bestehen oder Auftreten von mindestens zwei Verhaltenstendenzen im intrapsychischen Bereich. Bei intensiven Misserfolgen können solche inneren Konflikte als „innerer Dialog oder Auseinandersetzung sehr quälend sein“ (Neubauer, Gampe & Knapp, 1992, S. 8).

In der Persönlichkeitstheorie gehört der intrapsychische Konflikt zur Natur des Menschen und realisiert einerseits die Tendenz zur Individualisierung, Vereinzelung und Trennung vom Urgrund und andererseits eine Tendenz zur Verschmelzung, Vereinigung und zum Aufgeben aller Individualität²² (Häcker & Stapf, 2004, S. 498).

Freud (1948) sieht den intrapersonalen Konflikt im engen Zusammenhang mit Versagung und Frustration. So schreibt er etwa: „Der Konflikt wird durch die Versagung heraufbeschworen, indem die ihrer Befriedigung verlustige Libido nun darauf angewiesen ist, sich andere Objekte und Wege zu suchen.“ (Freud, 1948, S. 362). In der psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie entsteht also der Konflikt aus einer unvermeidlichen Spannung zwischen Trieben (Es-Kräften) und regulierenden, von der Gesellschaft im Sozialisierungsprozess aufgebauten Kontrollinstanzen (Ich, Über-Ich). Als unvollkommene Konfliktlösung stehe die Maximierung der Triebbefriedigung und gleichzeitiger Minimierung der Angst vor Strafen oder Schuldgefühlen (Häcker & Stapf, 2004, S. 499). Die Bewältigung dieser Art Konflikte sei deshalb nur durch Abwehrmechanismen, die jedem zustehen, möglich. Freud (1948) bringt zum Ausdruck, dass das Vorhandensein eines äußeren Anreizes für das Zustandekommen eines Konfliktes nicht ausreicht, sondern dass darüber hinaus zu einer äußeren auch noch eine innere Versagung hinzutreten muss.

Bereits hier ist eine enge Verknüpfung zwischen Frustration und Konflikt zu erkennen. Lehr (1965, S. 310) zufolge ist den beiden Zuständen (Frustration und Konflikt) die Störung der psycho-biologischen Homöostase²³, die „im Extremfall sogar zu Stress-Zuständen führen kann“ gemeinsam.

Es können gegenläufige Handlungstendenzen, Motivationen, Zielsetzungen, individuelle Bedürfnisse, Strategien, Volitionen (Kehr, 2002) auftreten, d.h. die Person hat zwei oder mehrere Ziele, Alternativen oder Pflichten, die sie nicht gleichzeitig realisieren kann. Dieses

²² An Hegel und Fichte orientiert.

²³ Homöostase ist ein Gleichgewichtszustand. In der Psychologie ein wichtiger Begriff. Zahlreiche Theoretiker (z.B. Freud) waren davon überzeugt, dass die Menschen ein psychologisches Gleichgewicht anstreben, einen spannungslosen Zustand wie völlige Ausgeglichenheit (Lexikon der Psychologie, 1995, S. 136).

Erleben führt häufig zu emotionalen Spannungen. Lewin (1968) unterscheidet folgende Pflichten- und Entscheidungssituationen, in denen Konflikte entstehen können:

Annäherungs-Annäherungskonflikt: Beide Entscheidungsalternativen sind positiv besetzt, lassen sich jedoch nicht gleichzeitig realisieren; die Entscheidung für die eine ist damit immer ein Verzicht auf die andere, möglicherweise bessere Alternative.

Annäherungs-Vermeidungskonflikt: Das erwünschte Ereignis (Annäherung) hat nicht nur positive Folgen, sondern auch Unangenehmes, das der Einzelne zu vermeiden sucht. Dadurch entstehen Ambivalenzen, die im positiven Fall durch eine Kosten-Nutzen-Gegenüberstellung gelöst werden, im negativen Fall zu Entscheidungs- und Handlungsunfähigkeit des Einzelnen führen.

Vermeidungs-Vermeidungskonflikt: Beide Entscheidungsalternativen sind negativ besetzt, sodass der Betreffende beide vermeiden möchte. Er hat jedoch zu entscheiden und möglichst das kleinere Übel, d.h. die Alternative mit den geringsten negativen Aspekten, auszuwählen.

Es gibt mehrere Erklärungsmöglichkeiten, wie solche inneren Konflikte ablaufen. Einerseits geht der Konflikt in der relationalen Stresstheorie aus einer unausgeglichene Beziehung zwischen Person und Umfeld hervor. Und auf der anderen Seite erklärt die Kognitionspsychologie die Konfliktentwicklung als einen intrapsychischen autonomen Ablauf.

Nach der *relationalen Stresskonzeption* werden diese intrapsychischen Spannungen als emotionale Belastung (Stress) erlebt und zwar dann, „wenn aus der Sicht des Betroffenen die Umweltaforderungen gleich stark oder stärker sind als die eigene Kompetenz, diese Anforderung zu regulieren“ (Lazarus & Launier, 1981). Somit wird Konflikt als relationales Konstrukt verstanden, das aus einem Wechselwirkungsprozess zwischen Person und Umwelt entsteht. Deshalb darf ein Konflikt nicht nur anhand bestimmter Beanspruchungssituationen, sondern gleichzeitig als persönliche Belastungswahrnehmung, bzw. Bewältigungskompetenz verstanden werden.²⁴

In der Kognitionspsychologie beschäftigt sich mit intrapersonalen Konflikten u.a. die Theorie der *Subjektiven Imperative*, die von Wagner und Mitarbeiterinnen (Wagner et al., 1984) entwickelt wurde. Die empirische Basis der Theorie der subjektiven Imperative beruht auf Handlungsstrategien, bzw. Denkprozessen im Unterricht bei LehrerInnen und SchülerInnen. Diese Theorie bietet einen Ansatz zur Analyse und Auflösung von grundlegenden Blockaden mentaler Selbstregulationsprozesse, die häufig innerliche Konflikte auslösen und zu einem Kreisprozess führen, aus dem der Betroffene nicht ohne Schwierigkeiten wieder

²⁴ Im Abschnitt zur Lehrergesundheits wird die „relationale Stressethorie“ von Lazarus et al. in Hinsicht auf Stressbewältigung erneut angesprochen.

herauskommt. Seit der Entstehung dieser Theorie wurden verschiedene Forschungsprojekte durchgeführt um die Theorie weiter zu entwickeln. In neueren Veröffentlichungen geht Wagner (1993) selbst von einem Handlungsmodell zu einem informationstheoretischen Modell über.²⁵ Das besagt, dass die Theorie der subjektiven Imperative vielleicht ihre vollständige Reife noch nicht erreicht hat, dennoch erbringen Wagner et al. (1984) eine detaillierte Erklärung, wie intrapsychische Widersprüche zu Konflikten führen können. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Theorie von Wagner und MitarbeiterInnen kurz erläutert.

Die Theorie der subjektiven Imperative beruht auf der These, dass Konflikte dadurch ausgelöst werden, dass das Bewusstsein einer Person etwas befiehlt und diese Befehle in Widerspruch zu der wahrgenommenen Situation geraten²⁶. Diese Befehle stehen als Imperative in der Kognition. Es lässt sich das Imperieren einer Kognition in drei Schritte untergliedern:

- Eine oder mehrere, miteinander verbundene Kognition/en.
- Eine Sollvorstellung bezogen auf diese Kognition/en.
- Diese Sollvorstellung befiehlt sich das Bewusstsein selbst.

Zur Erläuterung dieser Schritte, die beschreiben, was sich in der Kognition während des Imperierens abspielt, greift die Autorin auf Andersons (1988)²⁷ kognitionspsychologisches Mehrebenen-Speichermodell zurück. Im Arbeitsspeicher wird während des aktuellen Handlungsvollzugs die Sollvorstellung aufgerufen. Diese Art von Kognitionen hat es allerdings an sich, dass gleichzeitig die Vorstellung ihres Gegenteils aufgerufen wird. Im Fall eines subjektiven Imperativs (oder imperative Sollvorstellung) ist eben dieses – automatisch mit aufgerufene – Gegenteil verboten. Diesen Gedanken versucht das Bewusstsein irgendwie loszuwerden, was dann zu einer Paradoxie führt, denn es ist bereits Bestandteil dieses Bewusstseins.

Die Paradoxie wird psychologisch gesehen dadurch akut, dass im Moment des Sich-Selbst-Befehlens (z.B. „...darf nicht sein!“) der Gedanke, dass es möglich ist, dass das, was nicht sein darf, doch geschehen könnte (z.B. „...könnte sein“) im Bewusstsein präsent ist (Wagner 1993, S. 9). Wenn sich die Diskrepanz zwischen dem *Ist*-Wert (aktueller Handlungsvollzug) und Imperativ (Sollvorstellung) akut und unausweichlich bemerkbar macht, kann man von einem Imperativverletzungskonflikt (im Folgenden IVK) sprechen.

²⁵ Damit ersetzt die Autorin den Begriff „subjektive Imperative“ durch „selbstimperierte Sollvorstellung“. Sie begründet diese Änderung damit, dass in verbalisierter Form „sich imperieren“ die Prozesshaftigkeit und dadurch die Lösbarkeit eher zum Ausdruck kommen kann. Näheres bei Wagner, A.C. (1987): Gelassenheit und Handlungsfähigkeit. Über das Aufhören von Imperativen als Essenz feministischer Therapie. In: Rommelsbacher, B. (1987) (Hrsg.): *Weibliche Beziehungsmuster: Psychologie und Therapie von Frauen*. Frankfurt am Main: Campus, S. 159.

²⁶ Vgl. Wagner, 1993, S. 5.

²⁷ Vgl. Anderson 1988, *Kognitive Psychologie*.

Der IVK ist prinzipiell nicht lösbar, weshalb das Bewusstsein in einen typischen Kreisprozess gerät. Der Kreisprozess kann nach Wagner (1993) unterschiedlich lang dauern. Der größte Teil der Imperierungsprozesse lässt aber schnell wieder nach, da den meisten Menschen in vielen Situationen brauchbare Konfliktumgehungsstrategien²⁸ zur Verfügung stehen. Je länger aber dieser Prozess andauert, desto tiefer dringt der Konflikt in das Bewusstsein ein und desto wahrscheinlicher wird in Zukunft eine Wiederholung dieses Kreisprozesses stattfinden. Eine stete Wiederholung des Kreisprozesses kann bei der Behandlung von kollektiven Konflikten, sowohl im Bereich der interpersonalen wie auch der strukturellen Verhältnisse, sehr hinderlich wirken. Denn interpersonale wie auch strukturelle Konflikte sind häufig von den intrapersonalen Konflikten abhängig. So kann etwa ein Mensch, der starke intrapsychische Spannungen (und besonders IVKe) erlebt, diese Spannungen im Sinne einer Entlastungsreaktion im Konflikt mit anderen Personen ausleben oder er kann zwischenmenschliche Konflikte „anzetteln“ (Zülsdorf, 2008, S. 46).

Sozialpsychologisch betrachtet sind intrapersonale Konflikte eher Konfliktpotenziale, da sie meistens gar nicht manifest von anderen Personen erlebt werden. Konflikt ist daher ein psychologisches Konstrukt, bzw. ein innerer Konflikt, verwandt mit Angst, Frustration und Stress. Ihm liegen objektive und subjektive Konzeptionen wie Beanspruchung, Belastung, Anforderung, Überforderung und Überlastung sehr nahe (Rudow, 1994).

Deshalb können derartige Konflikte am besten über ihre Auslösung im Arbeitsklima und als Stress und ferner in den stressbedingten gesundheitlichen Folgen wahrgenommen werden. Die Befindlichkeit ist manchmal nur die Spitze eines Eisbergs²⁹. Der Ursprung liegt viel tiefer, wird latent im Alltagsablauf verheimlicht und kann dennoch zu verheerenden Folgen auf sozialer wie auch auf struktureller Ebene führen. Im Eisberg-Modell liegen intrapersonale Konflikte im Unterwasserbereich. In den Organisationen tut es daher Not, dem intrapersonalen Konflikt frühzeitig auf die Spur zu kommen.

1.1.3.2 Interpersonaler Konflikt

Aufgrund der Unschärfe des Gegenstands „Konflikt“ verlassen einige Forscher den intrapersonalen Bereich und bezeichnen mit dem Konfliktbegriff ausschließlich eine zwischenmenschliche Interaktionsform (vgl. Esser, 1972; Glasl, 2004). In diesem Fall beschränken sich die Konfliktdefinitionen auf die soziale Ebene und beanspruchen dadurch das Vorhandensein von mindestens zwei Konfliktparteien. Eine genauere Bezeichnung für

²⁸ Siehe dazu Abschnitt 1.1.6.1 über Lösungsstrategien intrapersonaler Konflikte.

²⁹ Der bildliche Vergleich zwischen offenen Konflikten und latenten Konfliktpotentialen als Eisberg-Modell wird in unzähligen Texten vorgenommen, ausgehend von Forschern aus den verschiedensten Bereichen bis hin zu populärer Ratgeberliteratur. Siehe z.B. Schley (1998) oder die Internetseite: <http://www.google.de/search?hl=de&q=konflikte+eisberg&meta=&aq=f&oq=>.

soziale Konflikte findet man bei Glasl (2004), der eine Definition für Konflikterlebnisse hervorbringt, die sich in kumulierten Unvereinbarkeiten in der sozialen Interaktion zeigen. Laut Glasl (2004, S. 17) ist ein sozialer Konflikt eine

Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeit im Wahrnehmen und im Denken bzw. Vorstellen und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass beim Verwirklichen dessen, was der Akteur denkt, fühlt oder will, eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolgt.

Ein sozialer Konflikt besteht nach dieser Definition aus drei Grundelementen: Unvereinbarkeiten zwischen den Parteien, Beeinträchtigungen (erlebt von mindestens einer Partei) und einer sozialen Interaktion zwischen den Parteien. So ergibt sich, dass eine zwischenmenschliche Interaktion nur als Konflikt bezeichnet werden kann, wenn die Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen, im Denken, im Fühlen, im Wollen und im Handeln stattfinden. Sollten diese Bedingungen nicht gleichermaßen erfüllt sein, so handelt es sich um andere Interaktionen, die manchmal einem Konflikt vorausgehen, öfter aber von keinen weiteren destruktiven Folgen begleitet werden. Mögliche Interaktionen, die als Nicht-Konflikte bezeichnet werden, sind nach Glasl (2004): 1. Unvereinbarkeiten im kognitiven Bereich: logische Widersprüche, semantische Unterschiede oder Perzeptionsdifferenzen; 2. Unvereinbarkeiten nur im Fühlen: emotionale Gegensätze, Ambivalenz; 3. Unvereinbarkeiten im Wollen: Antagonismen; 4. Unvereinbarkeiten im Verhalten: Inzident; 5. Andere Begriffe sind sinnesübergreifend, wie Missverständnisse (Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen und im Denken), Spannungen (Unvereinbarkeiten im Denken und Fühlen) und Krisen (Unvereinbarkeiten auf allen Ebenen, aber nicht kumuliert).

Die Gedanken-, Vorstellungs-, und Wahrnehmungsebene reicht also nicht aus, um eine soziale Konfliktsituation zu erzeugen. Es bedarf eines entsprechenden Realisierens und eines Beeinträchtigungserlebnisses seitens mindestens einer Partei. Die Beeinträchtigung setzt kein grobes Gewalthandeln voraus, aber immerhin verbale Kommunikation, Behinderung, Widerstand, Abwehr oder Angriff, Überzeugungs- oder Bekehrungsversuche, *Brainwashing* oder mentale Beeinflussung (Glasl, 2004). Letztendlich kommt es auf das Bewusstsein, das Fühlen, das Wollen und das Handeln des einzelnen Menschen an, welche Möglichkeiten und welche Entwicklungstendenzen des Konflikts in der Organisation vorhanden sind.

Diese Definition des sozialen Konflikts besagt, dass Konflikte den latenten Bereich verlassen und dass sich immer Beeinträchtigungen – also manifest – gegenüberstehen. Ein wichtiges Element ist auch, dass man in einem Konflikt immer eine Übereinstimmung der Parteien zu den vorhandenen Diskrepanzen zu erwarten hat. Dazu gehört das Phänomen einer

Beziehungsdichte zwischen den Parteien. Die Dichte setzt sich zusammen aus Kommunikationsnähe, Engagement für einander, Verantwortung und Belangbarkeit. Zwischen Parteien, die sich fern stehen, mag es Diskrepanzen geben, aber nicht notwendigerweise auch Konflikte (Schank & Schwitalla, 1987, S. 31). Daraus könnte man schließen, dass die Wahrscheinlichkeit zu Konflikterlebnissen in kooperierenden Gruppierungen eher ansteigt, als dass sie mit der Kooperation abnimmt.

Als potentielle soziale Konfliktparteien erkennen Neubauer, Gampe und Knapp (1992) alle Personen, die im alltäglichen Schulleben in Beziehung stehen, also: Schüler-Schüler, Lehrer-Schüler, Schulleiter-Lehrer, Lehrer-Lehrer, Lehrer-Eltern, Schüler-Eltern, Schulleiter-Eltern, Schulleiter-Schüler. Die Fülle des durch dieses enge Beziehungsgeflecht entstandenen Konfliktstoffs kann nicht in einer einzigen Schrift aufgedröselt werden. Und eine Regelung dieser Konflikte kann auch nicht vom Gesetzgeber anhand von Rechtsvorschriften festgelegt werden. Welche Beziehungen sich als potentielle Parteien bezeichnen, wird in der Realität, vor Ort, zu erkennen sein.³⁰

1.1.3.3 Struktureller Konflikt

Strukturelle Konflikte liegen immer dann vor, „*wenn eine Partei ihre Ziele nur dann erreichen kann, wenn sie die Ziele der anderen Partei durchkreuzt*“ (Zülsdorf, 2008, S. 46). Solche Umstände hängen meistens mit einer neuen Verteilung von Ressourcen, Zeitplänen, Schwerpunkten, Personalkräften und Rolleninhabern ab. In Abhängigkeit von dieser Neuordnung fühlen sich die betroffenen Parteien bevorzugt oder benachteiligt. Außerdem gehört zum strukturellen Konflikt der Bezug zu konjunkturellen, situativen und organisationalstrukturellen Bedingungen, auf die das einzelne Organisationsmitglied keinen Einfluss ausüben kann. Oft führen solche Begebenheiten oder bewusst gesteuerte Konfliktsituationen, zu zwischenpersönlichen Beziehungseinschränkungen (bis hin zu Feindseligkeiten) wie auch zu persönlichen Minderwertigkeitsempfindungen (bis hin zur inneren Kündigung)³¹. Aus diesem Grund werden strukturelle Konflikte häufig in der Soziologie wie auch in der Erziehungswissenschaft als soziale Konflikte empfunden, nur mit anderen Ursachen.

Es ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, dass aus strukturellen Konflikten verheerende Konsequenzen für die Entwicklung der Institution oder Organisation folgen können. Deshalb

³⁰ Um soziale Konflikte für Forschungszwecke genauestens zu begleiten und zu analysieren, wäre eine teilnehmende Beobachtung (als Aktionsforschung) die geeignete Methode. Da diese Methode nicht für die vorliegende Studie gewählt wurde, bedeutet dies, dass soziale Konflikte eher in ihren Ursachen als latent und imminant, wie auch eher in ihren Folgen als nachträgliche Empfindung aufgefasst werden. Das ermöglicht dem Forscher, sich auf Bewältigungs-, Umgehungs-, und Umgangsstrategien zu konzentrieren.

³¹ Zum Thema der inneren Kündigung empfiehlt sich die Lektüre von Jehle P. / Schmitz, E. (2007): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen.

bedarf das Auftreten solcher Konfliktzustände besonderer Aufmerksamkeit und einer besonderen Herangehensweise. Meistens werden diese Art Konflikte auf zwischenmenschlicher Ebene ausgetragen und führen zu einem persönlichen Konkurrenzkampf, der beim einzelnen Mitarbeiter intrapersonale Konflikte auslöst, da er wortwörtlich - obwohl er nicht unmittelbar am Konfliktgeschehen beteiligt ist - *zwischen den Konfliktparteien hin und her gerissen wird* (Zülsdorf, 2008, S. 118).

Personen und Verantwortungsträger in Organisationen vertreten Funktionen wie auch Meinungspositionen, dennoch sind diese nicht unbedingt persönliche oder mit Leistung verbundene Ansichten. Ebenso werden Entscheidungen mit dem Zufall vereint, dass bestimmte Personen eine Funktion innehaben, die bei der Umstrukturierung Verluste einbüßen müssen, wenn sie nicht sogar ganz in Frage gestellt werden. Die Entscheidungen, die bestimmte Sektoren und dadurch Mitarbeiter einer Organisation betreffen, werden meistens von höheren Kräften veranlasst, wie etwa die Verteilung von Ressourcen, Gesetzesveränderungen, Einsparungen oder auch struktur-organisatorische Schwächen. Deshalb werden Maßnahmen im strukturellen Bereich einer Organisation öfter von mindestens einigen Mitarbeitern als sehr unfreundlich und unfair aufgefasst. Ein derartig verinnerlichter Konflikt kann als verdecktes, umgeleitetes oder als offenes Konfliktverhalten ausgetragen werden (Müller-Bader, 1977, S. 54).

Strukturelle Konflikte werden laut Müller-Bader (ebd., S. 51) durch folgende Bedingungen begünstigt:

- a) Unterschiedliche Zielvorstellungen der Organisationsmitglieder
- b) Unterschiedliche Vorstellungen der Organisationsmitglieder über die Verteilung der Ressourcen
- c) Gegenseitige Abhängigkeit der Aktivitäten der Organisationsmitglieder, und damit die Möglichkeit des gegenseitigen Behinderens
- d) Wahrnehmung und Modifikation dieser real vorhandenen oder real nicht vorhandenen objektiven Bedingungen durch subjektive Bedingungen auf Grund motivationaler und kognitiver Vorgänge im intrapersonalen Bereich, die das Konfliktverhalten des Individuums auslösen und beeinflussen. (ebd, S. 51)

Das letzte Kriterium (oben d)) belegt eindeutig die Verknüpfung zwischen den drei Konfliktebenen in Organisationen. Vor diesem Hintergrund wird durchaus fraglich, ob und wann Entwicklungsmaßnahmen oder Umstrukturierungen in Organisationen von einzelnen Führungspersonen - obgleich einer Leitungsgruppe – in Angriff genommen werden können. „Solche Faktoren können soziale Konflikte auslösen, wenn noch bestimmte subjektive Faktoren hinzukommen, müssen es aber nicht“ (Herrmann, 2006, S. 26). Strukturelle Konfliktkonstellationen dieser Art werden aus diesem Grund im Folgenden als latente Konflikte wie auch als Konfliktpotenziale bezeichnet.

Exkurs

Im Hinblick auf eine systematische Konflikttypologisierung stellt sich immer die Frage nach den Zusammenhängen, Überschneidungen und Wechselwirkungen zwischen den Systemen und den Konfliktebenen. Eine strenge Unterscheidung ist auf Grund der Unterschiedlichkeit der Organisationsmitglieder (Führungspersonen, Mitarbeiter, Kunden, Gesellschaft.) nicht immer möglich. So ist auch die Ursachenerklärung von verschiedenen Konfliktereignissen nicht nur auf eine Ebene innerhalb des Systems zurückzuführen. Das bestätigt die Annahme, dass bestimmte Schichtungen, Klassifizierungen und Einordnungen von sozialen Phänomenen zum Nutzen der Forschung, jedoch nicht zur Annäherung in der Praxis geeignet sind.

Esser (1972, S. 10) hat in seiner Forschung nur mit zwei Konfliktebenen gearbeitet und sie dennoch auf ihre Trennschärfe hin in Frage gestellt:

Mit Rücksicht auf das tatsächliche Konfliktverhalten der Parteien scheint es darüber hinaus aber fraglich, ob eine sachliche Trennung nach intra- und interindividuellen Konflikten zweckmäßig erscheint. Anerkennt man, dass das Konfliktverhalten, insbesondere der Widerstand, aus der Sicht der Beteiligten auf mikro- und makroskopischer Ebene diskutiert werden muss, so bestehen zwischen beiden Konflikttypen enge Zusammenhänge.

Und diese Zusammenhänge wie auch die Unschärfe bei der Trennung zwischen *intrapersonal* und *interpersonal*, soll vom *strukturellen* oder betriebsinternen Verständnis der Konfliktaustragung aufgefangen werden. So muss zusätzlich zum Alltagserlebnis festgestellt werden, ob die Organisation einerseits wesentliche Umstrukturierungen durchlebt oder ob externe Gegebenheiten – entweder neue Gesetzgebungen oder neue Gesellschaftsanforderungen – Veränderungen einleiten oder ob andererseits organisationsstrukturelle Einschränkungen bevorstehen, die die Erfüllung der Rolle in der Organisation erheblich beeinträchtigen. Zudem sind strukturelle Konflikterlebnisse davon abhängig ob und ggf. *wie* diese Ansprüche subjektive und/oder soziale Auswirkungen mit sich bringen.

1.1.4 Umgang mit Konflikten

Es gibt ähnlich viele Konfliktumgangsstrategien wie Konfliktdefinitionen, die sich in verschiedenen Fachrichtungen mehr oder weniger bewährt haben. Diese Tatsache entsteht aus dem Prinzip der Verwobenheit zwischen Theorie und Praxis, wodurch der Kontext, in dem eine Theorie entsteht, selbst zum Gegenstand theoretischer und praktischer Bemühungen wird. Habermas (1989, S. 117) schreibt in diesem Zusammenhang:

Mit der Reflexion ihres Entstehungs- und der Antizipation ihres Verwendungszusammenhangs begreift sich die Theorie selbst als ein notwendiges katalysatorisches Moment desselben gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs, den sie analysiert; und zwar analysiert sie ihn als einen integralen Zwangszusammenhang unter dem Gesichtspunkt seiner möglichen Aufhebung.

Sind es Konflikte, die das individuelle und kollektive Leben prägen und gleichzeitig zum Gegenstand ihrer Theoriebemühungen werden, so ist es ihr dialektisch angelegtes Ziel, diese aufzuheben oder Lösungen zu ermöglichen (Hanschitz, 2005, S. 79). Damit ist gemeint, dass Bemühungen zur Konfliktforschung das Ziel antizipieren sollen, zu den aufgefundenen Problemsituationen plausible gegensteuernde oder vorbeugende Vorschläge in die sowohl praktische als auch theoretische Runde einzubringen. So entsteht ein dialektischer Zusammenhang zwischen Konflikten und Konfliktfeldern als Rohmaterial für die analytische Aufarbeitung (Hanschitz, 2005, S. 78), und andererseits als Ausgangsmaterial für den Umgang³² mit Konflikten.

Verschiedenartige Methoden und Instrumente des Umgangs, bzw. der Bearbeitung (Umgehung, Auflösung) *von*, wie auch der Intervention (Vorbeugung, Führung) *bei* Konflikten, werden durch die Art und Weise des Konfliktverständnisses und des Konfliktfeldes relevant. Welche Methoden und Instrumente relevant werden, entscheidet zum Einen das Konfliktfeld, zum Anderen auch der Verlauf des Konfliktgeschehens. Dennoch muss man sich für eine bestimmte Begrifflichkeit entscheiden: Sie soll den Anforderungen des praktischen Umgangs tatsächlich entsprechen. Unter den meistverwendeten Begriffen für Konfliktumgang stehen Bewältigung, Beilegung, Behandlung, Handhabung, Lösung, Ausweichung, Management, Regelung, Behebung u. a. Es werden in diesem Text die Begriffe Konfliktumgang, Konfliktregelung und Konfliktbewältigung als sinnverwandte Wörter bevorzugt, da diese in der Lage sind, sowohl die Vorbeugung als auch die Prozessbegleitung und die Folgen des Konfliktfeldes untendenziell zu berücksichtigen³³.

Die vorliegende Arbeit soll auf der Suche nach Konfliktumgangsstrategien den praktischen Bezug – sowohl als Ausgangslage als auch als Zielsetzung – nicht aus den Augen verlieren. Jeder einzelnen vorgefundenen Umgangsstrategie Aufmerksamkeit zu schenken, wäre jedoch erstens nicht sinnvoll, zweitens wären all zu große Unvereinbarkeiten zwischen den Strategien festzustellen, die wegen ihrer widersprüchlichen Grundvoraussetzungen nicht unter einem theoretischen Dach Unterkunft finden könnten.

Laut Neubauer, Gampe und Knapp (1992) gibt es bestimmte Verhaltensmuster im Umgang mit konfliktiven Situationen, die nicht immer positive Folgen haben, welche aber betroffene Personen, zumindest eine Partei, als erfolgreich bewerten. Es handelt sich an erster Stelle

³² Siehe unten weitere Begriffe für Umgang.

³³ Näheres zu der Begrifflichkeit von Konfliktbewältigungsstrategien siehe Glasl, F. 2004.

um intuitive Konfliktbewältigungen, sehr oft sind es irrationale aber auch egozentrische Konfliktregelungen, die sich manchmal ohne bewusste Steuerung und Kontrolle des Verhaltens als sehr brauchbar erweisen. Es gibt auch erzwungene Lösungen, bei der der Stärkere seine Macht dazu benützt (zur Mikropolitik siehe Abschnitt 6.5.1.6), eine bestimmte Regelung zu erzwingen. Dies kann bei der „unterdrückten“ Partei zu Frustrationen führen und entwickelt sich öfter zu einem neuen Konfliktpotential. Darüber hinaus gibt es noch die rationale Konfliktlösung, die eine bewusste Kontrolle von Verhaltensimpulsen beabsichtigt. In der rationalen Lösung wird systematisch vorgegangen, es werden Annahmen, Erwartungen und Lösungsvorschläge verbalisiert, und es wird versucht, Gefühlsprozesse zu kontrollieren. Und letztendlich gibt es die kooperative Konfliktlösung, aus der nicht nur eine zufriedenstellende Regelung von Konflikten resultiert, sondern darüber hinaus eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenz und der sozialen Beziehungen aller Beteiligten.

Vor diesem Hintergrund werden im weiteren Verlauf Umgangsformen mit dem Konfliktgeschehen und dem Konfliktpotential in Organisationen, bzw. der Organisation Schule in drei Wirkungsdimensionen dargestellt: Es gibt eine Selbstwirkungsdimension, in der, in einem intrapsychischen Prozess, ein großer Teil der Konflikte mithilfe eines eigenen Strategiereservoirs beigelegt werden kann. Zweitens existiert eine Reihe von Methoden, externe Eingriffe, die Einmischung von Dritten bevorzugen, um bei eventuell vorhandenen Konflikten zu intervenieren. Drittens gibt es noch interne, lokale Möglichkeiten, die strukturiert auf kooperativer Basis, sich letztendlich um einen gemeinsamen Kern drehen: Vorbeugung, Bewältigung und Lösung von alltäglichen Konflikten.

1.1.4.1 Selbstbezogene Wirkungsdimension

Unter selbstbezogener Wirkungsdimension versteht man die intrapsychischen Vorgänge eines in Konflikt geratenen Menschen, diesen Konflikt selbständig, mit eigenen mentalen Fertigkeiten zu verarbeiten. Der Einsatz der selbstbezogenen Strategien beabsichtigt, den in Konflikt geratenen Menschen wieder ins emotionale Gleichgewicht zu bringen, ohne den Konflikt konsequent auflösen zu müssen. Im nächsten Abschnitt wird die selbstbezogene Wirkungsdimension anhand der Theorie der subjektiven Imperative von Wagner et al. (1984)³⁴ genauer ausgelegt.

³⁴ Die Theorie der subjektiven Imperative wurde schon im Abschnitt 1.1.3.1 angesprochen.

Konfliktumgangsstrategien zu Imperativkonflikten (IVK)

Die Forschung zum Prozess der Imperierung geht davon aus, dass das Bewusstsein versucht, keine Diskrepanzen zwischen dem Ist-Zustand und den Imperativen aufkommen zu lassen, indem es entsprechende Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster entwickelt (Wagner, 1993). Gerade bei versuchter optimaler Anpassung sind Konflikte unausweichlich. Trotzdem stecken nicht alle Menschen ständig in endlosen inneren Kreisprozessen: Das menschliche Bewusstsein ist im Normalfall flexibel genug, um den Arbeitsspeicher immer wieder freizubekommen, so dass die Handlungsfähigkeit erhalten bleibt³⁵. Wagner (1993) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Konfliktumgehungsstrategien (KUS) und Konfliktauflösungsstrategien (KAS). KAS lösen den Konflikt tatsächlich, KUS stellen nur kurzfristige Notfallmaßnahmen dar, die ein erneutes Ausbrechen des Konflikts nicht verhindern können. Wagner (1993, S. 6) listet daher 20 KUS und fünf KAS auf. KUS definiert Wagner folgendermaßen:

Als Konfliktumgehungsstrategien werden diejenigen internen und externen Handlungen bezeichnet, mit deren Hilfe das Bewusstsein nach dem Auftauchen eines Imperativverletzungskonflikts im Arbeitsspeicher (...) vergeblich versucht, diesen Konflikt zu lösen. Die Verwendung von Konfliktumgehungsstrategien bedeutet, dass der Konflikt umgangen statt von der Wurzel her aufgelöst wird.

Wagner nennt folgende Konfliktumgehungsstrategien (KUS), die nicht unbedingt eine Rangordnung darstellen, aber in verschiedenen Verhältnissen angewandt werden. Ob diese Strategien mit der Stärke der Resilienz³⁶ zu tun haben, sollte untersucht werden. Denn KUS sind keinerlei Lösungen für Konflikte, sondern eine Verschiebung und Umgehung. Dauerhafte Konfliktumgehungsstrategien können vermehrt zu intrapersonalen Konflikten führen. So lauten die Konfliktumgehungsstrategien (KUS) von Wagner (1993):

- KUS 1: Ignorieren des Konfliktes
- KUS 2: Sich hineinsteigern, innerlich den Konflikt eskalieren, dramatisieren
- KUS 3: Abwerten, bagatellisieren, lächerlich machen
- KUS 4: Sich etwas Neues, anderes imperieren, sich dasselbe reimperieren
- KUS 5: Rationalisieren, theoretisieren
- KUS 6: Sich etwas einbilden, sich Illusionen machen, sich selbst täuschen
- KUS 7: Sich eine neue Sollvorstellung imperieren
- KUS 8: Die Realität durch Handeln verändern
- KUS 9: Resignieren
- KUS 10: Die Realität umdeuten
- KUS 11: Sich eine andere Realität wünschen
- KUS 12: Hierarchisieren (von konfligierenden Imperativen)
- KUS 13: Aversive Gefühle imperativisch äußern
- KUS 14: Sich selbst beruhigen
- KUS 15: Etikettieren

³⁵ Siehe dazu die Forschung von Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978.

³⁶ Resilienz wird im Abschnitt 1.4.4 definiert.

KUS 16: Sich immunisieren gegen zukünftige IVK
KUS 17: Bewusstes Ausblenden von relevanten Informationen
KUS 18: Sich Mut machen, auf einen glücklichen Ausgang hoffen
KUS 19: Sich explizit weigern, aufmerksam konstatierend Non-X wahrzunehmen
KUS: 20: Rechtfertigen der Konfliktumgehungsstrategie

Mit den KUS sind keine Probleme gelöst und viele neue Konflikte entstehen, weil sie intrapsychisch gesteigert werden können. Projektive Phantasien, Ausbruchsversuche, absentistische Verhaltensweisen und sonstige sich verselbständigende Motiv- und Bedürfnisbildungen können die Folge sein (Combe, 1979).

Im Gegensatz zu den KUS stellen für Wagner (1993) die Konfliktauflösungsstrategien (KAS) eine Möglichkeit dar, den Bewusstseinskonflikt tatsächlich dauerhaft zu lösen. Im Folgenden werden die KAS von Wagner (1993) dargestellt und beispielhaft illustriert.

KAS 1: Verändern der Realitätswahrnehmung: Diese Strategie erlaubt es, Konflikte aufzulösen, die durch die Kollision eines Imperativs mit der Realität entstehen. Wenn eine Person z.B. im Konflikt ist, weil sie etwas verloren hat, und sie findet es wieder, hat sie durch neue Informationen die Realität verändert und der Konflikt ist beendet.

KAS 2: Aufgabe der Sollvorstellung: Diese Strategie besteht darin, eine selbstimperierte Sollvorstellung zu einer nicht-imperativischen Kognition „zurückzustufen“. Wenn z.B. ein Lehrer sich imperiert, er müsse immer pünktlich sein und im Laufe der Zeit dazu übergeht, das nicht mehr als absolute Sollvorstellung zu sehen, hört er auf zu imperieren und dieser Imperativverletzungskonflikt (IVK) entfällt.

KAS 3: Verändern der Testkriterien: Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Testkriterien für das Erreichen einer Diskrepanz zwischen Ist-Wert und Imperativ zu verändern. Eine Lehrerin könnte sich z.B. imperieren, ihre Schüler dürften im Aufsatz keine Rechtschreibfehler machen, damit sie eine gute Lehrerin ist. Falls sie das in der Realität nicht erreichen kann, gerät sie in einen IVK. Er entfällt, sobald sie ihr Testkriterium ändert und davon ausgeht, dass auch einige Rechtschreibfehler zulässig sind.

KAS 4: Aufmerksames konstatierendes Wahrnehmen: Konstatierendes Wahrnehmen bedeutet wahrzunehmen, was momentan in der Aufmerksamkeit (im Arbeitsspeicher) präsent ist, ohne es innerlich wegschieben zu wollen. Man versucht also nicht – wie beim Imperieren – die Aufmerksamkeit von einer möglichen oder tatsächlichen Imperativverletzung wegzulenken, sondern blickt dieser Möglichkeit bzw. Tatsache ins Auge, und sei es die Tatsache, dass man sich selbst imperiert. Grammatikalisch entspricht dies dem Modus des Indikativs im Gegensatz zu dem des Imperativs. Wird ein Lehrer in einer

Runde z.B. aufgefordert seine Meinung zu äußern, ist es angebracht, einfach zu konstatieren, dass er wie alle anderen seine Meinung äußern darf.

KAS 5: Länger andauerndes konstatierendes Wahrnehmen des Kerns des Konfliktes: Das bedeutet, dass eine Person längere Zeit damit verbringt, die mit einer Verletzung eines subjektiven Imperativs verbundenen Bilder, Gefühle, körperlichen Empfindungen etc. aufmerksam konstatierend wahrzunehmen. Das Verweilen bei einer solchen Wahrnehmung könnte das Ziel einer konfliktauflösenden Beratung sein. Dies geschieht am Besten mit Hilfe einer Drittperson.

Die selbstbezogene Wirkungsdimension bezieht sich auf die Einzelperson. Sie beschreibt mögliche Strategien zum Umgang mit intrapersonalen Konflikten. Dadurch überlässt die selbstbezogene Wirkungsdimension den Erfolg oder den Misserfolg bei der Umgehung oder Auflösung von Konflikten der Einzelperson. Die soziale Umgebung oder die Umwelt spielen in der selbstbezogenen Wirkungsdimension nur eine zweitrangige Rolle. Die intrapsychischen Strategien reichen aber in vielen Konfliktsituationen nicht aus. Dadurch bedarf die Einzelperson zusätzlich unterstützender und interventiver Wirkungsstrategien, die zur Bewältigung von Konflikten eingesetzt werden können.

1.1.4.2 Intervenierende Wirkungsdimension

Es ergibt sich also, dass Krisen und Konflikte in der Schule manchmal durch die Ausdifferenzierung neuer Teilsysteme gelöst werden müssen: d. h. durch die Etablierung von Beratungsinstanzen, die sowohl mit Kollegen als auch mit Fachpersonen, sprich Mediatoren, Moderatoren, Coaches, Psychopädagogen, Sozialpädagogen und sogar Psychologen und Neurologen besetzt werden. Interventive Strategien können kleine Schritte verfolgen und gerade nur so viele Aktivitäten entfalten, wie für die Absorption von Konfliktpotentialen notwendig erscheint. Damit haben sie eine Problemausweitung nicht von vornherein im Griff (Schöning, 1997). Es steigt zusätzlich das Risiko, fremdes Verhalten auszugrenzen und die Betroffenen zu stigmatisieren, insbesondere diejenigen, die am wenigsten durchsetzungs- und artikulationsfähig, also Imperativverletzungen ausgesetzt sind. Dennoch sind intervenierende Strategien in den Einzelschulen unabdingbar, da sonst Konflikteskalierungen unvermeidlich sind.³⁷

³⁷ Zur Konflikteskalation ist Glasl ein Klassiker, denn er unterscheidet sie in sieben Stufen. Siehe Konflikteskalationsstufen bei Glasl (2004).

Beratung

Beratung ist der Überbegriff für alle interventiven Hilfestellungen zur Bewältigung von anstehenden Konflikten und persönlichen Schwierigkeiten, wie auch zur Lösung von Entwicklungsnoten in Organisationen.

Unter Beratung versteht Kreszentia Barth (1990, S. 100) „eine punktuelle Hilfe oder Unterstützung in einer Krise oder wenn Menschen eine anstehende Aufgabe, eine Situation, einen notwendigen Schritt nicht aus eigener Kraft, nicht mit eigenen Mitteln bewältigen können“. Sie führt aus, dass die Ratsuchenden bis zu diesem Zeitpunkt schon vielerlei versucht hätten weiterzukommen, es ihnen aber aus irgendwelchen Gründen nicht gelungen sei und sie deshalb die Hilfe eines anderen, der helfen könne, in Anspruch nehmen müssten. Eine so verstandene Hilfe, Lösung durch Beratung, bedeute zum einen Entlastung, bedeute dann aber vor Allem Hilfe zur Erweiterung der eigenen Möglichkeiten. Das hieße, Beratung sei mit Lernen verbunden, mit dem Ermöglichen von Lernen, mit dem Erschließen und Nutzen von Ressourcen (soziale, materielle und in Bezug auf das Verhalten).

Beratung wird empfohlen für die Prävention von Konflikten und für das Erleichtern von intrapersonalen Konflikten. In der Beratung können auch Fähigkeiten geübt werden, die in späteren Konfliktsituationen nützlich werden können.

Mediation

Mediation ist ein strukturiertes Verfahren, das mit Hilfe einer neutralen Drittpartei (Mediator), die Suche nach gemeinsamen Lösungen zwischen Konfliktparteien unterstützt. Der Mediator begleitet die Konfliktparteien im Konfliktbehandlungsprozess, damit diese eine geeignete Lösung für ihr Problem finden. Der Mediator trägt die Verantwortung für den Prozess, die Verantwortung für die Lösung jedoch, liegt bei den Konfliktparteien. Im Prozess werden verschiedene Phasen durchlaufen, in denen besonders auf die gegenseitige Kommunikation geachtet wird. Obwohl man schon zur Erkenntnis gekommen ist, dass eine Einteilung in Phasen nur eine qualitative Orientierung geben kann, soll hier als Beispiel das Sieben-Phasen-Modell von Besemer (1995) kurz vorgestellt werden. Es ist zum Standard im deutschsprachigen Raum geworden.

Premediation: Vorphase, erste Kontaktaufnahme mit den Konfliktparteien.

1. *Einleitung:* Schaffung guter Voraussetzungen, vertrauensvolle Atmosphäre, Vereinbarungen
2. *Darstellung der Standpunkte der Konfliktbeteiligten:* Darstellung der Sichtweisen der Parteien; Feststellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen

3. *Konflikterhellung*: Vertiefung und Ergründung von Interessen
4. *Erarbeitung von Lösungen*: Sammlung möglichst vieler unterschiedlicher Lösungsalternativen; Auswahl einer Lösungsmöglichkeit
5. *Verhandlung*: Verbindliche Vereinbarung
6. *Umsetzung*
7. *Nachmediation*: Evaluation und Nachbesserung

In Konflikten ist Mediation deshalb sinnvoll, weil sich ohne Vermittlungsbemühungen das destruktive Potential von Konflikten „ungemäßigt“ entfalten kann und sich selbst überlassene Situationen im Zuge fortschreitender Eskalationen „maßlose“ Erscheinungsformen annehmen können (Krainz & Simsa, 2005, S. 283). Mediation trägt dazu bei, der Konfliktbearbeitung eine Form zu bieten, in der konstruktive Lösungen gefunden werden können.

Mediation kann eine Chance für die Entwicklung von kooperativen Konfliktkulturen im Schulkollegium sein. In der Schule kann sie das Potenzial unterschiedlicher Interessen nutzen. Das gelingt Griese (2005, S. 159) zufolge erst dann, wenn ein übergeordnetes Ziel im Blickfeld steht. Auf der Suche nach konstruktiveren Methoden im Umgang mit den Konflikten des Schulalltags begleiten und unterstützen Mediatoren als Prozessberater.

Doch vielfach scheitert externe Beratung an der fehlenden Kenntnis über interne Schulprozesse. Konflikte werden dann nur berührt, jedoch nicht vollständig gelöst. Lösungen werden für das aktuelle Problem erarbeitet, haben aber keine Auswirkung auf die ganze Schule.

Moderation

Die Moderation ist eine Technik der Gesprächsführung, die versucht, Diskussionsprozesse so zu beeinflussen, dass daraus (in irgendeiner Form) wünschenswerte Ergebnisse erzielt werden. Man spricht bei der Intervention eines Moderators von *Perzeptionen* und *Issues*. Glasl (2002) zufolge, soll der Moderator Fehlperzeptionen, Differenzen, Verwirrungen, Befangenheit und Erstarrungen zwischen den Konfliktparteien erkennen und dann die richtigen Taktiken anwenden, um eine Eskalation eines Konfliktes zu vermeiden. Moderation ist geeignet für interpersonale Interaktionen bei Personen, die eigenständig nicht in der Lage sind, ihre Ziele gemeinsam zu erreichen.

Coaching

Coaching ist nach Rauen (2001) ein personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann und zeitlich begrenzt ist. Als Ziel von Coaching definiert der Autor die Herstellung und/oder Verbesserung von Selbstregulationsfähigkeiten des *Coachee*. *Coachees* können Führungskräfte, Mitarbeiter, Teams oder Projekte sein, bei denen Bereiche wie Arbeitstätigkeiten und -bedingungen, sowie berufliche und persönliche Entwicklung thematisiert werden (Rauen, 2001).

Greif (2002) ist darum bemüht, Coaching von anderen Beratungsgesprächen abzugrenzen, und betont beim Coaching die Aktivierung von

intensiven und systematischen individuellen Selbstreflexionsprozessen oder Gruppen-Selbstreflexionen über Ziele und Absichten, Situationen, Erfahrungen und Gefühle, Chancen und Risiken, Schwierigkeiten und Möglichkeiten zur Verbesserung der Zielerreichung, Selbstveränderung oder Selbstentwicklung (Greif zit. n. Borsch, 2002).

Als relevant sei die Absicht, diese Selbstveränderung oder Selbstentwicklung auf Nachhaltigkeit zu sichern, wie auch Reflexionsprozesse zu steuern, – anhand von Hinweisen und Fragen des Coachs – die nicht nur eigene Ziele, Gefühle und Chancen, sondern auch die Ziele, Gefühle und Chancen der anderen Beteiligten reflektierten.

Coaching ist ein Begriff der ursprünglich aus dem Sport kommt. Coaching wird aber zunehmend im Management, im Vertrieb und in Organisationen eingesetzt. Mit der Anregung eines Experten werden Handlungen im realen Umfeld durchdacht und nach besseren Handlungsalternativen gesucht. Coaching wird auch als Führungsinstrument eingesetzt. Der Vorgesetzte übernimmt dabei die Rolle des Coaches. Dies kann aber zu Rollenkonflikten führen.

In der Schule wäre Coaching eine personenorientierte, ganzheitliche Begleitung zu Themen des beruflichen Kontextes des Lehrers. Es ginge um maßgeschneiderte Persönlichkeitsentwicklung fokussiert auf das Ziel des Ratsuchenden. Coaching könnte als Hilfestellung dienen bei der Ablösung alter Denkmuster, alter Arbeitsmethoden und innovativere Ideen zu finden. Der Nutzen von Coaching und Training in Schulen ist unbestritten. Es ist z. B. ideal bei der Begleitung von Berufseinsteigern oder bei der Entwicklung von Projekten, wie auch bei der Bildung von neuen Teamkonstellationen. In einigen Ländern existiert Coaching in der Schule, es wird von Lehrern durchgeführt, die als Mentor oder Patenkollege fungieren. Coaching ist eine fachliche Hilfestellung, beabsichtigt

aber die Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Autonomie des Coachee. Coaching beruht auf Freiwilligkeit und eigenem Interesse des Ratsuchenden³⁸.

Fortbildungen

Der Organisationstheorie zufolge gibt es verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten im Rahmen der Personalentwicklung. Von Rosenstiel (2007) bezeichnet diese als arbeitsimmanenten Qualifikationserwerb. Die Unterscheidung von Fortbildungsmöglichkeiten wird im Bezug zur Berufstätigkeit vorgenommen:

- a) *Into the job*: Berufsausbildung, Anlernausbildung, Einarbeitung, Coaching
- b) *On the job*: als qualifikationsfördernde Aufgabengestaltung
- c) *Along the job*: als Laufbahnplanung und -beratung
- d) *Near the job*: im Rahmen einer Lernstatt oder quality-circle-Arbeit
- e) *Off the job*: im Rahmen externer Seminare und Schulungen
- f) *Out of the job*: im Rahmen der Ruhestandsvorbereitung

Neben berufsvorbereitender Ausbildung, die ja jeder Lehrer mehr oder weniger gut durchlaufen hat, sind auswärtige Fortbildungen (*off the job*) für die Personalentwicklung in den Schulen sehr wichtig, sie ermöglichen den Austausch auch mit Lehrern anderer Schulen und Gemeinden. Dadurch kann ein Lehrer versuchen, für "seine" Probleme eigene Lösungen zu entdecken. Dies bietet den Vorzug, sich in Distanz zur Schule zu regenerieren und psychisch zu stabilisieren, ohne die psychische Balance und Alltagsroutine des Kollegiums zu stören (Schönig, 1999). Der Lehrer ist bestrebt in Fort- und Weiterbildungen seine Lehrerpersönlichkeit und sein fachliches Wissen an seinen eigenen alltäglichen Bedürfnissen zu bemessen und zu entwickeln. Das führt dazu, dass sich der Lehrer eigenständig einige „interessante Dinge“ aus den Angeboten auswählt und dann versucht, sie in seiner Tätigkeit umzusetzen. Aber was der Lehrer in einem „Selbsterfahrungskurs“ gewinnt, lässt sich nicht ohne Weiteres in den schulischen Alltag übertragen, da die rigiden Konfliktbewältigungsstrategien der Kollegen und die unveränderten strukturellen Bedingungen einer Innovation manchmal im Wege stehen.

Für tiefgreifende Veränderungen wären andere Fortbildungsmöglichkeiten eher geeignet, wie die Intensivierung von Fortbildungen „*on the job*“, „*along the job*“ oder im Idealfall eine Lernstatt „*near the job*“, wo situative Ereignisse besprochen, aufgearbeitet und lösungsorientiert behandelt werden können. Die Möglichkeit „*out of the job*“ ist wahrscheinlich noch sehr unterentwickelt, da es ja um ein Personal geht, das in Kürze in der

³⁸ Zur Erklärung eines kooperativen Coaching-Modells siehe Abschnitt 6.6.3.

Schule keine Rolle mehr spielen wird und deshalb solche Fortbildungen eher aus Menschlichkeitsgründen, im Gegensatz zur Effektivitätssteigerung, stattfinden würden.

Exkurs

Eine Begründung zur möglichen Meidung von interventiven Wirkungsstrategien im Fall von Konflikten wird von Baitsch (1993, S. 187) mit folgenden Worten zusammengefasst:

Expertokratische Analysen, die einer Arbeitsorganisation ihre Probleme aufzeigen will oder expertokratische Interventionen, die einer Arbeitsorganisation die passende und richtige Lösung für die Bewältigung von Problemen bringen möchten, hat kaum Aussicht auf Erfolg, von den Mitgliedern der Organisation akzeptiert zu werden. Möglicherweise werden sie nicht einmal verstanden.

Es scheint, als wäre Beratung, Supervision, bzw. externe Unterstützung dann beliebt, wenn es um den sozialen Zusammenhang in den Gruppen geht. Im Falle der Einbeziehung eines Vermittlers, fühlen sich die Mitglieder gestärkt um ihre eigenen Interessen zu vertreten. Es darf aber schon an dieser Stelle betont werden, dass der externe Eingriff bei selbstgesteuerten Teams nicht der Regelfall sein darf (Vgl. Schattenhofer, 2004, S. 112).

Es scheint aber, als ob diese Form des interventiven Eingriffs in das Konfliktmanagement noch langfristig die dominante Form sein wird, auf jeden Fall tritt sie uns im Schulbereich immer häufiger durch die Implementierung von Beratung, Mediation, Moderation, Coaching und Fortbildungen gegenüber. Trotzdem darf nicht geleugnet werden, dass auch diese Strategien sich entwickelt haben, dass sie den kollektiven Lösungsfindungen und den kooperativen Handlungsstrategien sehr nahe gekommen sind (Vgl. Rothering-Steinberg, 2005).

1.1.4.3 Kollektive Wirkungsdimension

Unter kollektiver Wirkungsdimension versteht man diejenigen Strategien, die der Organisation mittels kooperationsstärkender Maßnahmen eine autonome und konfliktfähige Entwicklung verleihen, um Probleme gemeinsam angehen zu können. In den Vordergrund treten interne kooperationsfördernde Maßnahmen, die Konflikte nicht um jeden Preis leugnen oder vermeiden, sondern die das Lernfeld eröffnen, Schule autonom von innen heraus auf stabile Entwicklungsgleise zu leiten.

Es handelt sich um den Aufbau einer Beratungs- und Unterstützungskultur im Kollegium als kooperative Selbstaufklärung (Combe, 1979), die die wichtigsten Defizite, Schwierigkeiten oder Konflikte in eine Lern- und Zuwachsstrategie verwandelt. Deshalb muss sie realitäts- und situationsbezogen allmählich in den schulischen Alltag integriert werden. Der einzelne

Lehrer kann seine Schwierigkeiten und Konflikte besser regeln, wenn er auch die Probleme seiner Kollegen in den Blick nimmt. Dies bietet die Chance, danach zu fragen, welchen Anteil die Kollegen an der Genese und Entwicklung eines Problems haben, das sich bei bestimmten Kollegen manifestiert (Schönig, 1999). So wirkt sich nicht nur die Problemsituation sondern auch die Umgangsstrategie, oder im besten Fall die Veränderung einer Einzelperson im Kollegium aus³⁹. Eine kollektive Wirkungsdimension ist nur im Zusammenhang mit einer etablierten Kooperationskultur vorstellbar.

Die Rede von der kollektiven Wirkungsdimension ist verwandt mit Kooperationskultur, Konfliktkultur, Dialogkultur als ein Typus der Schulkultur. Die Etablierung einer solchen Kultur in Form einer kooperativen Selbstaufklärung innerhalb der Schule, ist arbeits- und zeitaufwendig und sogar manchmal bedrohlich, da sie die persönliche wie auch die schulische Praxis in Frage stellt und damit bereits Skepsis erzeugt (Schönig, 1990). Kooperation sollte deshalb immer auf freiwilliger Basis beruhen.

Zur Vertiefung des Verständnisses einer kooperativen Schulkultur wird im nächsten Abschnitt ausführlich auf das schon inzwischen viel erforschte, aber noch immer kontrovers diskutierte Thema Kooperation wie auch auf Kooperativität eingegangen.

1.2 Kooperation und Kooperativität

Das Thema Lehrerkooperation hat sich in den letzten Jahren zu einem der wichtigsten Begriffe der Schule im Prozess der Schulentwicklung etabliert (Terhart, 1998, Bohl et. al, 2010b). Dennoch bestehen weiterhin im Begriff Kooperation Unbeständigkeiten bezüglich seines genauen Inhalts, seines Umfangs und seiner Austragungsformen. Auch können nicht alle kooperativen Absichten unter den Begriff Kooperation subsumiert werden.

Begrifflichkeit

Kooperativität ist der Oberbegriff einer Arbeitsorganisation, die gemeinsame Abstimmungen erfordert. Kooperativität ist der rote Faden der kooperativen Absichten. Sie ist sowohl die soziale Austragungsform *per se* als auch ein theoretischer Leitfaden. Sie kann die förmliche Strukturierung der institutionalisierten Kooperation, wie auch zu einer Veränderung der

³⁹ Siehe dazu *Minoritätseinfluss* in der Sozialpsychologie, kurz im Abschnitt 6.4.1.5 erwähnt.

schulischen Lernkultur, nun besonders zur Etablierung einer großen Schulgemeinschaft ihren Beitrag leisten⁴⁰.

Kooperativität erweist sich anhand der unterschiedlichen Ausprägung und Wahrnehmung der beteiligten Personen als willen- und realitätsabhängiger sozialer Prozess. Das erfordert sowohl Kenntnisse über die zugrunde liegende Theorie der Kooperativität als auch Kenntnisse über die situative Schulrealität vor Ort. Die praktische Umsetzung, bzw. Ausweitung von Kooperativität bedarf zusätzlich der Überzeugung, dass Einstellungsänderung möglich ist, und es braucht die Befähigung der Menschen für dieses Unterfangen.

1.2.1 Historische Herleitung

Die Verbindung zwischen Arbeit und Gruppe wurde zum ersten Mal im Anschluss an die tayloristische und psychotechnische Phase der individualisierten Arbeitsgestaltung, der klassischen Organisationstheorie⁴¹, in den 1930er Jahren hergestellt. Aus den *Hawthorne-Studien* entwickelte sich das Human-Relation-Konzept⁴², mit der Erkenntnis, dass „Gruppenzugehörigkeit und Art der Gruppenbeziehungen die Arbeitsleistung stärker beeinflussen als finanzielle Anreizsysteme oder Arbeitszeit- und Pausenregelungen“ (Ulich, 2005, S. 44). Deshalb kam die systematische Förderung von Teamarbeit ins Spiel, mit der zentralen Aufgabe, die zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz zu verbessern. Dennoch stand in der Zielsetzung nicht nur die Steigerung des Wohlbefindens, der Motivation und Zufriedenheit, sondern hauptsächlich die Verbesserung der Leistung, mittels einer neuen Arbeitsgestaltungsform.

Mit den experimentalpsychologischen Befunden zur Struktur und Dynamik der Motivation eines gesunden Menschen von Maslow (1954), wurden neue Perspektiven zum Verständnis der Arbeitstätigkeit eingeleitet. Für Maslow (1954) gibt es fünf menschliche Bedürfnisse, deren Befriedigung man in der Arbeit verfolgt: physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Bedürfnisse nach Wertschätzung und die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung. Diese Bedürfnisse nähmen aber keine gleichen Wertstellungen ein. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung sei in einer eher individuumszentrierten Befriedigung zwar das höchste Motiv zu wachsen, dennoch sollte die Arbeit auch den sozialen Bedürfnissen genügen.

⁴⁰ Die Unterscheidung zwischen Kooperation und Kooperativität wurde aus der Computerwissenschaft hergeleitet, wo man Aktion und Aktivität deutlich unterscheidet: Eine Aktivität ordnet einzelne Aktionen als elementare Verhaltensbausteine in einem Netzwerk an.

⁴¹ Siehe dazu Taylor, 1919, *die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*.

⁴² Siehe dazu Mayo, 1960, *The Human Problems of an Industrial Civilization*.

Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) auf der Suche nach den Faktoren, die zur Arbeitszufriedenheit führen, stellen fest, dass Zufriedenheit eher auf den Arbeitsinhalt und Unzufriedenheit auf die Arbeitsumgebung (besonders soziale Beziehungen) zurückzuführen sind⁴³.

Im Zuge der gleichen Individualtheorie führte Argyris (1964) das „Immaturitätsverhalten“ der Arbeiter auf eine unflexible Struktur der formalen Organisationen zurück. Somit stand die Organisation der psychologischen Entfaltung eines Arbeiters im Wege. Vorgeschlagen wurden entkoppelte Formen der Arbeitsgestaltung, wozu auch die Förderung von Gruppen und Teamarbeit gehörten.

In den 1970er Jahren wurde eine Krise in der Arbeitsmotivation immer deutlicher. Das zeigte sich in der Steigerung von Fluktuations- und Fehlzeitraten, in Qualitätsverlusten und Streiks. In den Industriestaaten gewannen Programme zur Humanisierung der Arbeit an Wichtigkeit. Hiermit wurden laut Ulich (2005) zum ersten Mal die Zusammenhänge zwischen Arbeits- und Organisationsstrukturen zum Gegenstand der Konzeptbildung und der empirischen Untersuchungen. Teilautonome Arbeitsgruppen (TAGs) wurden in Betrieben mit der Bezeichnung „industrielle Demokratie“ eingeführt.

Ein einseitiges Menschenbild war bis zu diesem Zeitpunkt der Arbeitsforschungsentwicklung festzustellen. Während die Psychotechnik die ökonomischen Interessen und die Human-Relations-Bewegung die sozialen Interessen in den Mittelpunkt der Arbeitsmotivation stellten, beschränkten sich die Forschungen der menschlichen Strebungen in den 60er und 70er Jahren nach Selbstverwirklichung, Autonomie und Selbstkontrolle (Ulich, 2005, S. 53). Veränderungen wurden spürbar, denn ab diesem Zeitpunkt ging es in den Organisationen um

eine Vielfalt menschlicher Bedürfnisse und deren interindividuell unterschiedlicher Bedeutsamkeit, einen teilweisen Verzicht auf generelle Lösungen, ein hohes Maß an Flexibilität sowie die Schaffung von Möglichkeiten zur Individualisierung von Arbeitstätigkeiten. (Ulich, 2005, S. 55).

Die 70er und 80er Jahre erlebten ein Aufblühen von Kooperation in allen möglichen Institutionen, worunter sich auch die Schule befand. Dieses Aufblühen beruhte auf der Erkenntnis, dass sich die moderne Welt so gewandelt habe, dass komplexe Aufgaben nicht mehr von Einzelmenschen befriedigend bewältigt werden könnten. Zielprioritäten verschoben sich von der Humanisierung auf die Rationalisierung der Arbeit und mit ihr gewann die strategische Planung an Zentralität. „Dieses Konzept überträgt die Gedanken der Arbeiterweiterung, der Arbeitsbereicherung und des Arbeitswechsels auf eine

⁴³ Dazu Näheres im Kapitel über Berufszufriedenheit.

Gruppensituation, um den kollektiven Handlungsspielraum der Gruppe zu vergrößern“ (Conny, 2004, S. 49).

Kooperation hat in dem ersten Boom dieser Jahre unter undifferenzierter Team- und Gruppenideologie gelitten, was zur vorübergehenden Disqualifizierung dieses Instruments geführt hat (Buchinger, 2004). Heute versucht man, Kooperation unter anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen und anhand von Forschungen bewusster anzugehen, was jedoch noch nicht zu einer allgemeinen Selbstverständlichkeit geführt hat. Zu diesem neuen Bewusstsein gehört vor allem die Frage nach dem Grund, warum Kooperation in nahezu allen Branchen von Vorteil ist.

1.2.2 Kooperation im Lichte der Schulforschung

In der Schulforschung haben sich in den letzten 40 Jahren in Anlehnung an der Entwicklung neuer Gesellschaftsanforderungen mehrere Konzepte etabliert, die kooperationsorientierte Vorstellungen und Handlungen mehr oder weniger voraussetzen. Diese Begriffe werden für die Schule zum Teil aus anderen Branchen – zumeist aus der Arbeitstheorie – entliehen, wie die Begriffe *Team*, *Organisation*, *teilautonome Arbeitsgruppen*, *Management*, *Personalentwicklung* usw.; andere haben im Transferprozess eine Anpassung durchlaufen und gehören daher schon ins pädagogische Gebilde, wodurch sie nur noch schwer von der Schulrealität wegzudenken sind. So entstehen Konzepte wie *Schulprogrammentwicklung*, *Fachgruppen*, *Unterrichtsentwicklung*; und zu guter Letzt gibt es auch schulspezifische Konzepte, die nur schwer auf andere Bereiche übertragbar sind, wie *Interdisziplinarität*, *schulinterne Fortbildungen* und *Parallelklassen*. Trotz ihres verschiedenen Ursprungs haben diese und noch viele andere Bezeichnungen eine kooperative Absicht gemeinsam. In dieser Hinsicht können sie dazu beitragen, der individualzentrierten Bildungsaufgabe eines Lehrers – an deren Wirksamkeit der letzten Jahre fragile Erfolge haften, – auszuweichen, um diese Aufgabe gemeinschaftlicher und situationsangemessener bis auf die Individuumsebene herunterzubrechen.

Vor allem zugunsten der theoretischen Analysierbarkeit bedarf es an dieser Stelle einer Hierarchisierung oder zumindest einer klassifizierenden Einordnung der kooperationsorientierten Konzepte, die sich in der Schulentwicklungsforschung angesiedelt haben. Folgendes Schaubild hat die Absicht, Begrifflichkeiten aufzulisten, die in der Schulentwicklungsforschung auf kooperativer Zusammenarbeit von Kollegien beruhen. Die Sequenzierung wird nach Inhalt und Umfang organisiert.

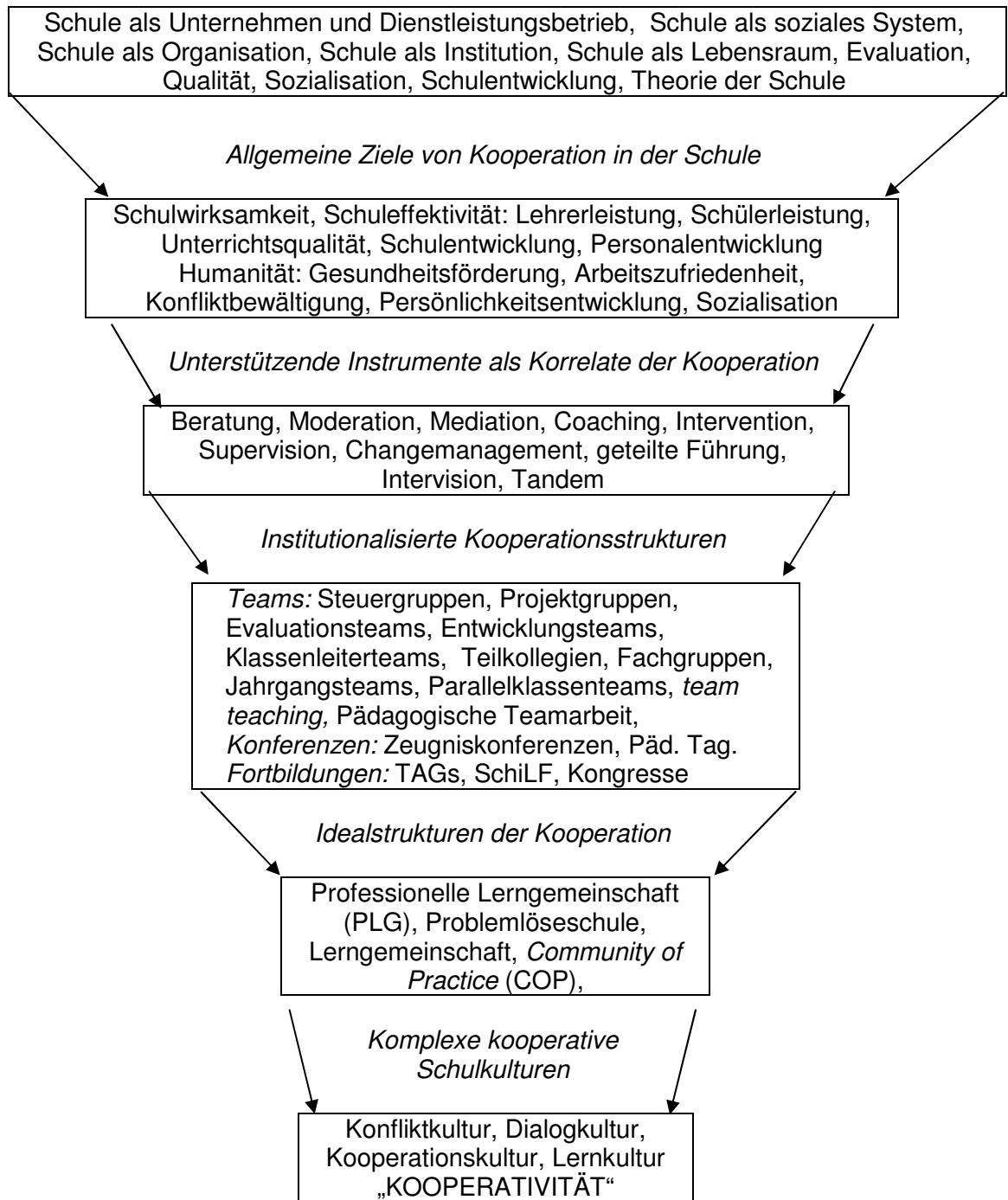


Abb. 3: Kooperationsmöglichkeiten in der Schulentwicklungsforschung

Bei der Verwendung dieser Terminologien entsteht des Öfteren ein Wirrwarr von Konzepten, in denen sowohl Ebenen als auch Umfang der Forschungsbereiche nicht immer deutlich unterschieden werden. In den Worten von Bauer (2004, S. 824) kommt diese Sorge zutage, denn

[...]Kooperation [ist] nicht gleichzusetzen mit der unmittelbaren Zusammenarbeit in Gruppen und die unmittelbare Zusammenarbeit in Gruppen ist nicht das Gleiche wie Teamarbeit. Pädagogische Teamarbeit wiederum impliziert nicht team teaching.

Nicht alle in der Abbildung Nr.3 aufgelisteten Anwendungen von Kooperation in Schulforschungen werden im weiteren Textverlauf erläutert und genauestens in die zugehörige Ebene eingeordnet, sofern deren Definition die vorliegende Dissertation nicht direkt beeinflussen. Lehrerkooperation darf in jeder Schule anders aussehen und muss auch nicht selbstverständlich gelingen. Es können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und dadurch auch verschiedene Terminologien benutzt werden. Damit ist auch gemeint, dass kooperationsfördernde praktische Maßnahmen, wenn auch vereinzelt oder unvollständig eingeführt, nicht als sofort unwirksam und unsinnig entwertet werden müssen.

Dennoch sind bestimmte Strukturen, wie auch konkrete und abstrakte Zielsetzungen, eine Voraussetzung für eine effektive, wenn auch manchmal ideologisch fragwürdige Kooperation⁴⁴. Kooperation kann je nach Ziel und Ursache genauso missbraucht werden wie Isolation (Gandin, 1994). Deshalb darf man nicht pauschal Kooperation mit Konsensbildung (Habermas, 1989) oder mit friedlich-freundlichem Miteinander vergleichen. Es gibt eine bestimmte Art von Kooperation, und zwar *die reflexive Kooperativität*, die im Rahmen der schultheoretischen Anforderungen (Schulentwicklung) die Perspektiven für eine Verbesserung von zentralen Schulelementen erweitern kann.

Reflexive Kooperativität⁴⁵ ist nicht nur Voraussetzung für Schulqualität, für das Wohlbefinden und das freundliche Klima unter den Mitgliedern, sondern noch vertiefter ist sie eine Voraussetzung für die Aufrechterhaltung von effektiven und sinnvollen Kooperationsmechanismen, die als Grundlage der Schulentwicklung für Nachhaltigkeit sorgen können.

Es geht schließlich darum, im fortschreitenden Entwicklungsprozess von Kooperativität in Schulen ein sich wechselseitig ergänzendes Zusammenspiel von zwei Extremen ins Gleichgewicht zu bringen: *Technokratie und Romantik* (Bauer, 2004, S. 826). Unter Technokratie versteht sich die Häufigkeit und Arbeitsintensität von formalen Strukturen, die zum Zusammensitzen zwingen. Andererseits ist das „gruppenromantische Missverständnis“ (ebd.) ebenso unwirksam, wenn befreundete Lehrer gemeinsame Unterrichtseinheiten durchführen wollen. Auf diese Dichotomie wird sich die vorliegende Arbeit im Fortschreiten einlassen, mit dem Versuch, anhand weiterer Perspektiven, die beiden Extreme anzunähern⁴⁶.

⁴⁴ Siehe dazu Gandin, D. (1994): *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.*

⁴⁵ „Profesor indagador“ laut García (2003)

⁴⁶ Siehe Abschnitt 6.5

1.2.3 Warum Kooperation?

Das erste und leichter nachvollziehbare Motiv, Kooperation in Schulen zu fördern, bezieht sich auf die Steigerung der Effektivität⁴⁷. Fast alle Autoren vermuten einen Zusammenhang zwischen Kooperation und Effektivitätssteigerung schulischen Unterrichts, bzw. eine Erhöhung von Schülerleistungen und ihrer Lernbereitschaft (Rosenholtz, 1991)⁴⁸. Eder (1996, S. 58) sieht den Hauptvorteil von Kooperation in den Kollegien in den positiven Folgen, die diese für die Gesamtaufgabe mit den Schülern haben könnte. Erstens würde die Kooperation dazu beitragen, dass sich eine bessere Abstimmung zwischen den Lehrern günstig auf das Verhalten und die Lernbereitschaft der Schüler auswirken könnte. Außerdem würden positive Kooperationserfahrungen im Kollegium dazu beitragen, dass Lehrer auch in ihren Klassen kooperative Arbeitsformen unterstützen, bzw. anregen könnten.

Hinter der Effektivitätsbegründung steht eine generelle Veränderung der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten, die mehr und mehr auf Kollektivität angewiesen ist. Buchinger (2004) hat diese allgemeinen Veränderungen in der Gesellschaft, die sich als gegensätzliche Anforderungen zeigen, denen Organisationen heutzutage im Vergleich zu den 60er Jahren genügen müssten, aufgelistet. Zusammenfassend könnte folgendes tabellarische Bild entstehen:

1960	2010
Ruhe und Stabilität	Destabilisierung und Bewegung
Innenorientierung	Außenorientierung
Aktion	Reflexion
Autarkie	Vielfältige Vernetzung
Institutionalisierung	Selbstorganisation
Wahrheit	Wahrnehmen und Entscheidung
Sicherheit	Risiko
Funktion	Person
Perfektion der Routine	Lernen
Expertise des Wissens	Expertise des Nichtwissens
Defizit	Ressourcenorientierung
Tradition	Zukunft und Innovation
Reine Resultatorientierung	Prozessorientierung
Identifikation und Loyalität	Distanzierung und Fremdorrientierung
Vorgesetzter	Führungskraft
Sachorientierung	Mitbearbeitung affektiver Prozesse

Abb. 4: Vergleich zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen 1960 und heute

In der Tabelle wird die Verwandlung einer statischen Gesellschaft zu einer bewegten Organisationsstruktur ersichtlich; nicht mehr das Gedächtnis, sondern das Denken, im Sinne

⁴⁷ Effectiveness in englischer Sprache

⁴⁸ Vergl. Rosenholz (1991): *Teacher's Workplace: the social organization of schools.*

eines „flow-Erlebens“ (Csikszentmihalyi, 1992)⁴⁹, der fließende Gedanke und die Anpassungsfähigkeit spielen die entscheidenden Rollen. Anstatt auf Tradition, Stabilität, Wahrheit und Sicherheit aufzubauen, sind Organisationen gezwungen, ihren Blick auf Zukunft, Bewegung, Entscheidungen und Risiko umzustellen. Funktionen werden auf lernende, reflektierende und affektive Personen übertragen und ermöglichen dadurch eine Selbstorganisation anhand einer Prozessorientierung, im Gegensatz zur Institutionalisierung und Resultatorientierung der alten Werte. Organisationen existieren nicht mehr vereinzelt, sie sind mittels vielfältiger Vernetzungen sowohl nach innen als auch nach außen orientiert.

In den Studien von Scheerens und Bosker (1997) und von Ditton (2000) wurde festgestellt, dass immer nur ein Zusammenspiel von Variablen – wie Schulstufen, Fächer, Ort, soziale Herkunft der Schüler – auf die Leistung der Schulen auswirken. Eher solle man Lehrerkooperation als Merkmal, als Charakteristikum effektiver Schulen ansehen, denn – nur bei diesem Aspekt sind die meisten Forscher gleicher Meinung – an guten Schulen sei das Ausmaß der Kooperation höher und die Art der Kooperation anspruchsvoller als an weniger erfolgreichen Schulen (Terhart & Klieme, 2006). Ebenso seien effektivere Schulen meistens in der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft den weniger leistungsfähigen Schulen einen Schritt voraus. Die Gefahr bei dieser Konzeption ist eine Überbewertung des eigenen Nutzens. Ausgehend davon, dass es bei der Personalentwicklung nicht um den Menschen, sondern um das Personal geht, und, dass entsprechend auch nicht die Ziele des Einzelnen, sondern lediglich die des Unternehmens verfolgt werden (Neuberger 1991), bleibt der Mensch weiterhin ein Zahnrad im Getriebe, eine funktionierende Zahl, die in kurzer Zeit an Motivationsmangel, auf Grund der fehlenden Sorge um seine Humanität, leiden wird.

Gesellschaftsveränderungen werden auch bei Schülern wahrgenommen. Eder (1998, S. 372) hat sich mit diesen Veränderungen beschäftigt und zitiert daher folgende Aspekte, die bei den Schülern auffällig geworden sind:

- Das Arbeitsvermögen und das Arbeitsverhalten der Kinder und Jugendlichen hat sich verändert (Lern- und Leistungsbereitschaft eher sinkend)
- In Sprache und Denken zeigen sich negative Entwicklungen
- Viele Kinder zeigen schwere Mängel im Sozialverhalten
- Der Umgang mit den Lehrern hat sich gravierend verändert

Eine derartige Aufgabe kann nur innerhalb eines Kollektivs und in Auseinandersetzung mit Kollegen in ähnlichen Situationen gemeistert werden. So wird von vielen Forschern behauptet (vgl. Unseld, 1979), dass Innovationen, Reformen und Neuerungen in den Schulen ohne Kooperation zwischen Lehrern nicht effektiv durchgeführt werden könnten.

⁴⁹ Siehe auch den Text von Beucke-Galm (1999): Über die Bedeutung von Dialog in der lernenden Organisation „Schule“.

Kooperation durch Absprache, sei hier der Garant, dass die Erziehung noch weiterhin in gleicher Richtung gewährleistet werden könne. Als Einzellehrer würde man den Überblick über aktuelle Entwicklungen aus den Augen verlieren. Somit wird Kooperation als einer der wichtigsten Prozesse auf Schulebene und somit als Merkmal der Organisationsqualität, – als Verbesserung der Unterrichts-, Lehr- und Lernkultur und der Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern – betrachtet. (vgl. Rolff, 1991; Holtappels, 1999).

Um die prozedurale Gesellschaftsentwicklung zu begleiten oder ihr standzuhalten, sehen viele Experten in der Kollektivität die wirksamste Alternative. Deshalb sei Kooperation im aktuellen Entwicklungsstand nicht nur kompetitiv erforderlich, sondern für eine Organisation die bessere Überlebensstrategie überhaupt. Damit ist aber nicht gemeint, dass ein koordiniertes Vorgehen der Lehrer, im Sinne von Kooperation, die pädagogische Schuleffektivität automatisch als Folge habe. Gruppen sind laut Behrenberg und Fassnacht (2004)⁵⁰ einzelnen Personen hinsichtlich Kreativität und Leistung, bzw. qualitativ hochwertiger Ergebnisse in kurzer Zeit, und auch hinsichtlich der Qualität von Entscheidungen mit internen und externen Auswirkungen in den Organisationen potenziell überlegen. Schulen sind aber leider meistens träge, sich diesen Veränderungen der Gegenwartsbedürfnisse anzugleichen. Lehrer bedauern z. T. diese Veränderungen, und hoffen sogar darauf, diese Veränderungen wieder rückgängig machen zu können, um Schülern wieder alte Sitten, Werte und Verhalten „beizubringen“. Einzelne Lehrer fühlen sich durch die daraus entstandenen Konflikte grundsätzlich überfordert, versuchen dann neue subjektive Berufskonzepte zu entwickeln, um den Alltag möglichst unversehrt zu überstehen.

Eine weitere Begründungsmöglichkeit der Kooperationsförderung in Schulkollegien darf nicht mit ideologischen Absichten verwechselt werden. Denn öfters stellt sich diese Art Begründung von Kooperation den wirtschaftsorientierten Auffassungen von Innovationen in den Weg, und deshalb in gegensätzliche Orientierung. Diese Begründungsmöglichkeit bezieht sich strikt auf eine Erweiterung des Humanisierungsprozesses und der Aufklärungskultur in den organisierten gesellschaftlichen Strukturen. Kooperation steht in diesem Sinne für Menschlichkeit (Humanität) und bietet dem einzelnen Mitglied im Teamerleben mehr Selbstverwirklichung, Freiheit, Offenheit, Akzeptanz, Lebendigkeit und Selbsterfahrung. Das hieße in anderen Worten, dass Kooperationsentwicklung nicht an erster Stelle zur Steigerung der Effektivität, bzw. Gewinne von Organisationen unterstützt werden sollte, sondern als Entfaltungsmöglichkeit mittels Stärkung der Zugehörigkeits- und Solidaritätsgefühle.

⁵⁰ Ausführliche Beschreibung des Erwerbs von Teamkompetenz und Schulungen kann man bei Behrenberg, A. / Fassnacht, M. (2004) finden.

Schley (1998) fasst beide oben beschriebenen Begründungsmöglichkeiten (Effektivität und Humanisierung) für Kooperativität als widersprüchliche Werte zusammen mit einer Abbildung eines von ihm benannten *Wertequadrats Team = Produktivität und Menschlichkeit*.

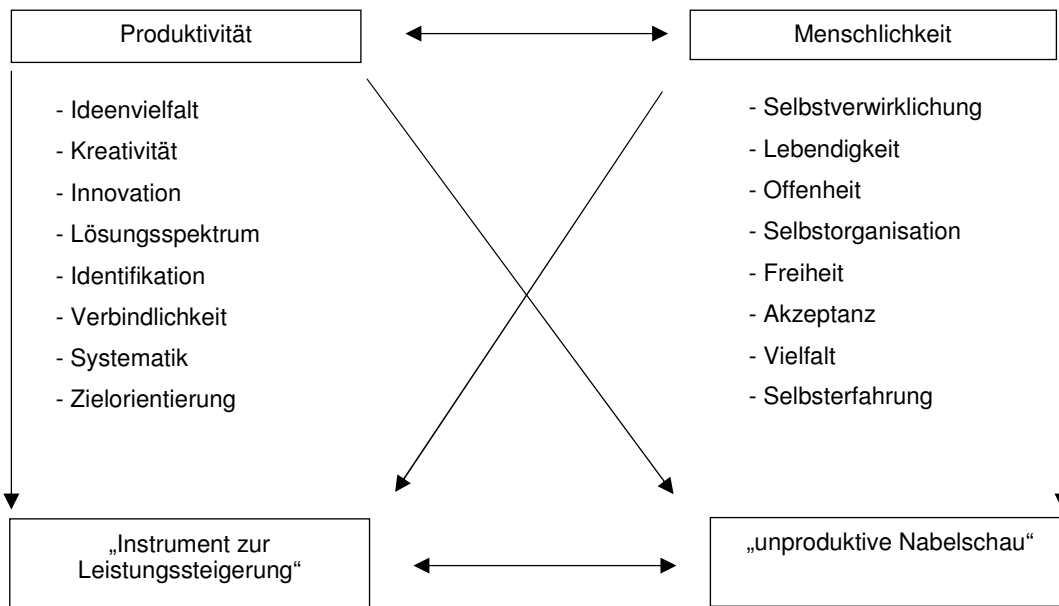


Abb. 5: Wertequadrat: Produktivität und Menschlichkeit, Schley, 1998.

Diese Werte ergänzen sich wechselseitig und sind nach Schley antagonistisch aufeinander bezogen. Auf obiger Abbildung 5 von Schley (1998) wird diese Gegensätzlichkeit der Ziele, die mittels Kooperativität erreicht werden können, verdeutlicht. Zwischen der Tendenz zur Produktivitätssteigerung und der Förderung der Menschlichkeit, liege das erfolgreiche Konzept, das der extremen unproduktiven Nabelschau (dem Eigennutz) und der bloßen Leistungssteigerung (Produktivität) ausweichen soll (Schley, 1998, S. 114).

Ein drittes Argument für Kooperation findet sich in der Sozialisation. Unseld (1979) setzt den Schwerpunkt der Vorteile von Kooperation auf den gegenseitigen Austausch und die persönlichen Gewinne für den einzelnen Lehrer. Als übergeordnetes Argument für eine verstärkte Zusammenarbeit führt Unseld (1979) an, dass Neuerungen im schulischen Alltag, vor allem wenn sie mit zusätzlichem physischem, oder psychischem Aufwand verbunden sind, nur dann durchsetzbar wären, wenn der einzelne Lehrer sich sicher sein könnte, dass sein Bemühen durch kritisch-konstruktive Gespräche mit Kollegen an der Schule oder auch mit Eltern, gewürdigt und gestützt würde. Wäre dieses Sicherheitsgefühl vorhanden, könnten folgende Vorteile mittels Kooperation verzeichnet werden:

- Kooperation bringt Arbeitsentlastung durch Arbeitsteilung bei der Vorbereitung von Unterricht und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien.
- In der daraus gewonnenen Zeit können im Gespräch mit Kollegen das pädagogische Selbstverständnis des einzelnen Lehrers und die seinem

pädagogischen Handeln zugrundeliegenden Normen und Werte geklärt und weiterentwickelt werden. Daraus ergibt sich für den Einzelnen sowohl innere als auch äußere Handlungssicherheit, verbunden mit Selbstvertrauen, emotionaler Stabilität und Zuversicht den Schülern gegenüber.

- Der Austausch mit Kollegen kann auch dazu beitragen, die eigene berufliche Leistung besser einschätzen zu können. Dadurch besteht die Möglichkeit, zu einem realistischeren beruflichen und sozialen Selbstbewusstsein zu gelangen. Die eigene Leistung wird dann von kompetenten Partnern sachlich kritisiert oder entsprechend gewürdigt.
- Weiterhin hat der einzelne Lehrer Unterstützung bei Unterrichtsproblemen, in der Elternarbeit oder in der Auseinandersetzung mit den Schulbehörden.

Dadurch stößt man auf die Forschungen zu den *subjektiven Theorien von Lehrern*. Diesen Forschungen zufolge wird Wissen in sozialen Kontexten erworben und dieser Kontext hat einen entscheidenden Einfluss darauf, was und wie gelernt wird (Fussangel, 2008). Wie genau bestimmte Begriffe inhaltlich besetzt werden und wo die Bedeutungsgrenzen liegen, wird maßgeblich von den am sozialen Kontext beteiligten Personen – und damit durch kooperative Prozesse – abgewogen. Damit können auch neue Handlungsalternativen entwickelt werden. Nur in einer kooperativen Arbeitsgemeinschaft kann sich der Lehrer der Notwendigkeit eines Umdenkens, einer Veränderung des Verhaltens und der Perspektivierung bewusst werden, da er dadurch mit anders denkenden Menschen konfrontiert wird. Letztendlich ist Kooperation die wahre Chance, dass sich der Lehrer im Miteinander weiterentwickelt, indem er gezwungen ist, über sich selbst und seine Handlungen zu reflektieren und diese zu hinterfragen. Es geht hier um die Wahrnehmung der *Andersheit des Anderen*⁵¹ und diese Erkenntnis verdeutlicht die Begrenztheit der Selbstreflexion (Fussangel, 2008).

Es gibt auch noch andere Vorteile in der Kooperativität, die in Forschungen belegt wurden. Diese Vorteile, die den kooperierenden Lehrer selbst betreffen, werden aber nicht automatisch anhand jeder kollegialen Kooperationsart erzielt und viel weniger bei einfacher Zusammenarbeit. Kelchtermans (2006) fasst uns einige dieser Vorteile zusammen:

- Kooperation stützt (support) moralische Überzeugungen,
- sie stärkt das gegenseitige Vertrauen,
- sie steigert die Effizienz und die Effektivität des Unterrichtens,
- sie reduziert die Überlastung und setzt Grenzen für die Lehreraufgaben,
- sie veranlasst Lehrer zur Reflexion, und folglich zum Lernen,

⁵¹ Hierzu mehr in der Alteritätsforschung.

- und letztendlich zur steten Verbesserung der Schule.

Da sich Kooperativität eher als Kooperationskultur darstellt, bezieht sich die vorliegende Arbeit an dieser Stelle auf eine konkrete, institutionalisierte Kooperationsform, um die engen Beziehungen innerhalb einer kohäsiven Gruppierung, wie ein Team, besser verstehen zu können.

1.2.4 Teams als Grundform der institutionalisierten Kooperation

Die bekannteste und meist erforschte institutionalisierte Art von Kooperationsmechanismen ist die Arbeit in Teams. Teams sind Gruppen, die in der Regel je nach Zielsetzung in einer Toleranzgröße zwischen 3 und 12 Mitgliedern liegt (vgl. Schley, 1998; Antoni, 2004; Schattenhofer & Velmerig, 2004; Philipp, 2006; Schrappner & Thiesmeier, 2004). Alles was diese Zahl übersteigt würde den erfolgreichen Arbeitsvollzug beeinträchtigen. Wie solche Teams gestaltet werden, welche Funktionen sie übernehmen, und woran man ihre Humanität und Effektivität ermessen kann, wird im Folgenden genauer erläutert. Zuerst werden Teams allgemein beschrieben, ohne sie sofort auf die Schulrealität zu beschränken, damit die weiter gehenden Diskussionen aus anderen Forschungsrichtungen mit einbezogen werden können.

1.2.4.1 Definition und Merkmale von Teamarbeit

Über all die Jahre, in denen Teamarbeit empirisch und theoretisch erforscht wurde, haben sich verschiedene Bezeichnungen für das Wort *Team* eingespielt. Darunter sind vereinfachte wie auch vollständige Definitionen zu finden. Schattenhofer (2004, S. 106) hat sich für eine nüchterne und eigenständige Definition entschieden, die sich mit drei Bestimmungsmerkmalen charakterisieren lässt.

Ein Team ist eine Arbeitsgruppe, deren Mitglieder zusammenarbeiten müssen, um die gemeinsame Aufgabe bearbeiten und das damit verbundene **Ziel erreichen** zu können. Dabei ist es nur dann sinnvoll, von einem Team zu sprechen, wenn die kooperierenden Menschen über einen gewissen **Handlungsspielraum verfügen**, in dem sie die Belange, die mit ihrer Aufgabe und ihrer Zusammenarbeit verbunden sind, selbst planen, entscheiden und ausführen können. Ein drittes zentrales Bestimmungsmerkmal, das Teams von temporären, kurzfristigen Formen der Arbeit in Gruppen abgrenzt, ist die **Dauer der Zusammenarbeit**: ein Team arbeitet dauerhaft an einer fortlaufenden Aufgabe und das Ende ist nicht von vornherein definiert, oder die zeitliche Begrenzung ist so bemessen, dass sie die Entwicklung einer arbeitsfähigen Gruppe erlaubt. Für Gruppen, die weniger als ein halbes Jahr zusammenarbeiten, erscheint mir deswegen die Bezeichnung Team nicht sinnvoll.⁵²

⁵² Die Ausdrücke in Fettschrift wurden vom Verfasser (R.L) der vorliegenden Studie hervorgehoben.

Ein Team setzt daher voraus, dass an erster Stelle klar zu verfolgende Ziele gesetzt werden müssen. Um gesetzte Ziele zu erreichen, benötigt ein Team genug Handlungsspielraum, um selbst planen, entscheiden und ausführen zu können. Außerdem muss ein Team über einen längeren Zeitraum bestehen, damit es keinen Anlass dafür gibt, wesentliche Schritte im Entwicklungsprozess auszulassen oder zu überspringen⁵³.

Behrenberg und Fassnacht (2004, S. 76-77) fügen zu den von Schattenhofer aufgezählten Voraussetzungen, noch einige Faktoren hinzu, damit ein Team nicht bestehen sondern auch erfolgreich werden kann. Diesen Autoren (ebd.) zufolge benötigt ein Team

ein(en) klarer(en) Arbeitsauftrag, ein gemeinsames Arbeitsverständnis, unterschiedliche Fachkompetenzen der Teammitglieder, eine teamfreundliche Organisationskultur, genügend Zeit, die Beteiligung aller Teammitglieder mit gemeinsamer Verantwortungsübernahme sowie eine deutlich wahrnehmbare Steuerung.

Wiederholt nennen Behrenberg und Fassnacht (2004) die Elemente *klare Zielsetzung* und *ausreichende Zeit*. Die Autoren legen jedoch besonderen Wert auf unterschiedliche aber synergetische Kompetenzen der Mitglieder, auf Verantwortung, auf strukturelle Bedingungen sowie auf eine klare Steuerung. An anderer Stelle finden sich bei denselben Autoren noch zwei wesentliche Aspekte eines erfolgsversprechenden Teams. So führen sie aus, ein Team sei nur dann erfolgreich,

wenn das Klima angstfrei und klar genug ist (Kommunikation), das Team sich entwickeln, die Mitglieder rollenflexibel handeln und sich gegenseitig fördern können (Kooperation), um auf der Arbeitsebene Diversität in Kreativität und Synergie wandeln zu können (Behrenberg & Fassnacht, 2004, S. 76).

Neben dem Arbeitsauftrag stellen die Organisationsstruktur und die Steuerung der Beziehungsgestaltung im Team einen zentralen Wert dar. Einerseits wird in verschiedenen Texten über Teamarbeit auf Zielgerichtetheit hingewiesen und für unerlässlich gehalten, aber gleichzeitig wird auch Prozessanalyse, Reflexion über das Gruppengeschehen ebenso in den Mittelpunkt einer erfolgsversprechenden Teamentwicklung gerückt (vgl. Schattenhofer, 2004; Velmerig & Schattenhofer, 2004; Voigt, 2004; Altrichter, 1998; Philipp, 2006). Diese Doppelfunktion wird von Sencar (2004) und Velmerig & Schattenhofer (2004) als gleichzeitige und unerlässliche „*Arbeit im Team und am Team*“ bezeichnet. Das heißt, dass ein Team seine Wirkkraft nur dann voll entfalten kann, wenn ausreichend in die Entwicklung und Pflege sowohl der Organisation als auch der menschlichen Beziehungen investiert wird (Voigt, 2004).

⁵³ Somit ist ein Team anders als eine Gruppe oder Gruppierung. Ein Team ist im Gegensatz zur Gruppe „... eine stärker verbundene und damit auch abgegrenzte Einheit mit stabiler Zugehörigkeit. Das Team ist mit einer Gruppenhaut versehen, die die Mitglieder einschließt und innerhalb derer es ein „Wir“ gibt.“ (Schley, W. (1998): Ebd., S. 115). Zur Vertiefung des Unterschieds zwischen den sozialen Gebilden siehe Schäfers, B. (1994): *Entwicklung und Grundlegung der Gruppensoziologie*. In: Schäfers B. (1994) (Hrsg.): *Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen*. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Daraus kann man ableiten, dass eine von oben herab institutionalisierende teamartige Arbeitsform nicht unbedingt gelingen muss, wenn das Arbeitsklima noch große Schwächen aufweist. Denn Teamentwicklung ist

ein gemeinsam gewollter, bewusster und gesteuerter Prozess von Personen, die miteinander arbeiten und die in ihrer Arbeit eine enge Beziehung miteinander einzugehen bereit sind, um ihre Ziele zu erreichen. (Voigt, 2004, S. 180).

Im Groben handelt es sich um eine gewisse gegensätzliche Konfiguration. Auf der einen Seite findet man die organisationsstrukturellen Bedingungen, die den Handlungsspielraum, die Steuerung, die Aufgaben und die Dauer der Teams, sowie den „*Synergiezwang*“ (Behrenberg & Fassnacht, 2004) festlegen. Auf der anderen Seite befindet sich das Personal mit den Unterschiedlichkeiten, der Diversität, mit dem schon vorhandenen Arbeitsklima, der Verantwortung, den verschiedenen Interessen und Einstellungen. Inwiefern Teamentwicklung und Teamarbeit den emotionalen Bereich der Mitglieder beansprucht, wird im folgenden Abschnitt verdeutlicht, wo Team sich als heikles Unterfangen zur Austragung von oft latenten Konflikten präsentiert.

1.2.4.2 Team als Konfliktfeld

Team als System ist ein Spannungsfeld zwischen verschiedenen Gegenströmungen, die sich während der Teamentwicklung gelegentlich manifestieren. Diese Gegenströmungen werden im Text von Heintel (2000)⁵⁴ als Spannungsfelder in gruppendynamischen Lernprozessen zu Tage gefördert und stellen statt einer gegenseitigen Verdrängung oder Ausschließung, einen der Gruppenentwicklung gemäßen und notwendigen Koevolutionsprozess dar. Unter diesen Spannungsfeldern, die in einem effizienten Team ins Gleichgewicht gebracht werden sollten, befinden sich laut Heintel (2000) u.a. die dilemmatischen Felder: Individuum vs. Gruppe; Aktion vs. Reflexion; Engagement vs. Distanzierung; Einheit vs. Unterschied; Sache vs. Emotion; psychisches Erleben vs. Kommunikation; Sicherheit vs. Entwicklung; Führen vs. Geführt Werden; und Tun/Erfahren vs. Lernen.

Logische Widersprüche, Einwände und Widerstände, Missverständnisse, Störungen, Spielchen, Angriffe, Fehlperzeptionen, semantische Unterschiede, Gefühlsgegensätze, Ambivalenzen, Antagonismen, Inzidenzen, Spannungen und Krisen (Glasl, 2004) treten immer da auf, wo Menschen gemeinsame Entscheidungen treffen müssen. Diese können aber noch nicht als Konflikte bezeichnet werden. Sie schädigen dennoch den stressfreien Ablauf des Schulalltages.

⁵⁴ Vgl. Heintel, P (2000) zit. in Buchinger, 2004, S. 248.

Im Rückblick auf die Definition von interpersonalen Konflikten (Abschnitt 1.1.3.2) lässt sich hier festhalten, dass Teamarbeit den Konflikt nicht nur erzeugt, sondern ihn voraussetzt, damit Teamarbeit im eigentlichen Sinne überhaupt stattfinden kann. Daher lässt sich auch das Resistenzverhalten vieler Führungskräfte wie auch Mitarbeiter erklären, indem sie zum alltäglichen anspruchsvollen Einer-Modell nicht auch noch neue Energien für absichtlich erzeugte Konflikte mobilisieren möchten. Teamentwicklung ist daher laut Doppler und Lauterburg (2002, S. 435)

(...) ein Lernprozess, in dessen Verlauf unterschiedliche Individuen gemeinsam lernen, ihre Kommunikation und ihre Kooperation zu optimieren. Dies bedeutet nicht zuletzt, Störfaktoren zu erkennen und zu eliminieren, bevor wirtschaftlicher oder menschlicher Schaden angerichtet ist.

In diesem Sinne ist Teamarbeit eine soziale Zusammensetzung, die sich sowohl in ihrer Gestaltung als auch in ihrer Voraussetzung, zwangsläufig als Konfliktpotenzial darstellt. Dieses Konfliktpotenzial vergegenwärtigt sich in den Differenzen zwischen den Teammitgliedern. Voigt (2004, S. 180) hat sich dazu folgendes Schaubild überlegt:

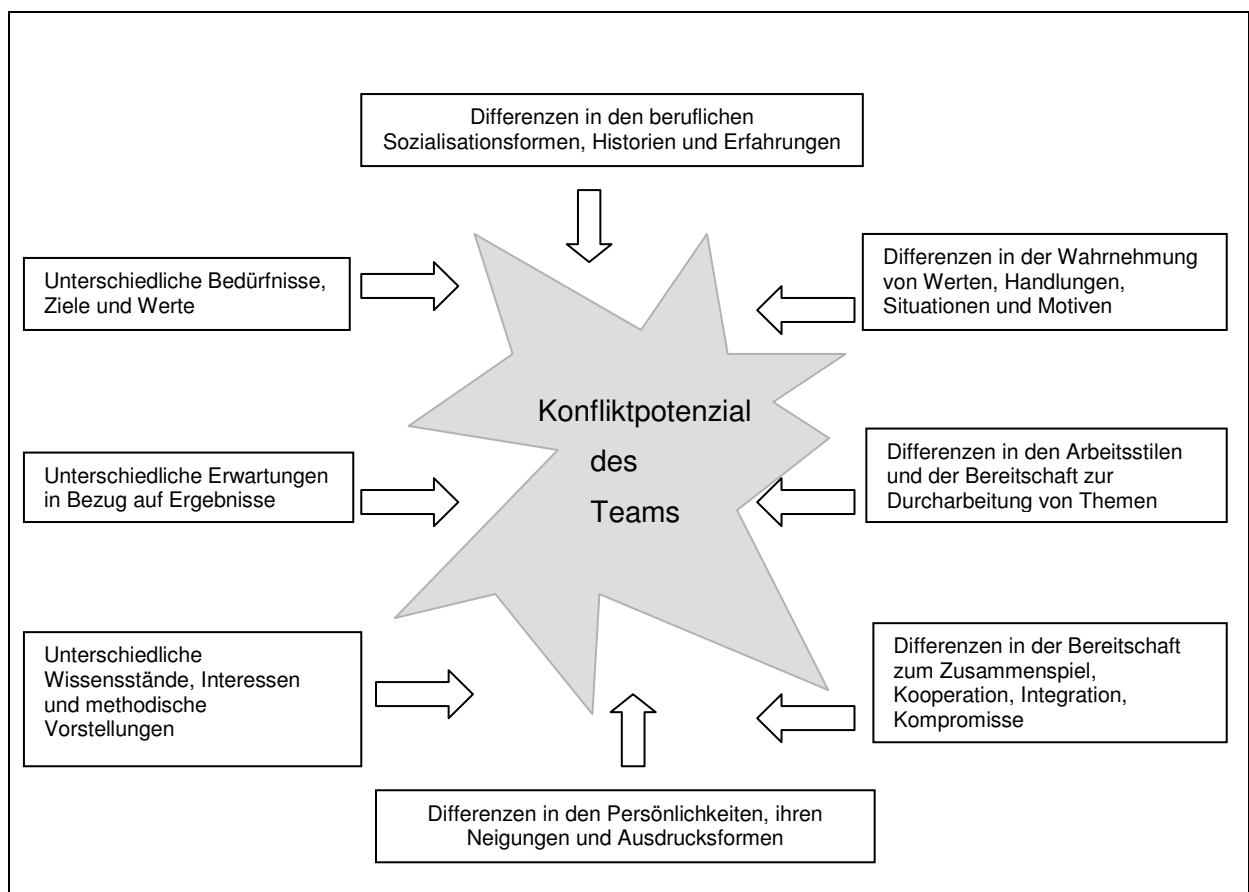


Abb. 6: Konfliktpotenzial eines Teams (Voigt, 2004)

In der praktischen Dynamik kommen diese Gegensätze in der Teamentwicklung tatsächlich vor. Je transparenter die Kommunikation, umso besser können alternative, Randpositionen einbezogen werden, ohne dass ihre Vertreter abgewertet werden müssen. Außerdem

werden durch die enge Beziehung in Teams latente Zustände (individuelle innere Zustände, Gruppenklima) aufgedeckt, die noch nicht genau erkennbar, aber schon wirksam sind. Teamarbeit ist so betrachtet kein Harmonisierungsversuch, sondern eher ein Konflikterreger. Dies besagt indirekt, dass Teams vor allem in der Anfangsphase⁵⁵ Koordinierungs- und Reibungsverluste aufdecken und einen höheren Zeitaufwand in Anspruch nehmen werden (Behrenberg & Fassnacht, 2004), um förmliche, strukturelle, vom Inhalt abgewandte Vereinbarungen festzulegen. Wie schon erwähnt, ist es auch während der weiteren Entwicklungsphasen nötig, immer wieder auf die Arbeit *am Team* zurückzugreifen. In ähnlicher Form sieht Schley (1998, S. 76) die Entwicklung der Teamidentität in der Dynamik und im Prozess. Nach ihm erleben Teams ein

Wachstum, sie durchleben Phasen, sie reifen an Krisen, sie erreichen unterschiedliche Qualitäten, sind nicht vor Rückschritten gefeit und manchmal vom Auseinanderbrechen bedroht. Sie bedürfen der Pflege und der Reflexion. Teams gleichen so Individuen, sie haben eine eigene Identität.

Das Zusammenspiel zwischen den Spannungsfeldern führt die Gruppe im fortschreitenden Prozess zu einer Eigendynamik. Diese Eigendynamik entwickelt in der Gruppe eine Identität, die sich nach einer personalen und thematischen Grenzziehung, nach Normen, nach der Ausdifferenzierung von Funktionen und Rollen, nach dem leitenden Selbstbild der Gruppe von den „Gegenbildern“, abgrenzt (Schattenhofer, 2004, S. 109). So bildet sich aus dem Team ein *selbstreferenzielles hybrides Sozialsystem* (Neidhardt, 1983, S. 110)⁵⁶ heraus. Das Team als soziales System besitzt nun durch die Entstehung neuer Sicht- und Verhaltensweisen, die Fähigkeit zur Veränderung, Anpassung und Entwicklung, welche die Übernahme neuer zuweilen auch unvorhersehbarer Funktionen innerhalb und sogar außerhalb der Organisation, nicht ausschließt.

Unter dem Verständnis des Teams als selbstreferenzielles hybrides Sozialsystem entstehen bestimmte qualitative Anforderungen, die im fortgeschrittenen Stadium den Reifungsprozess und die Beharrlichkeit des Teams sicherstellen und als Überlebensgarant für die Erfüllung ihrer Funktion dienen. Schley (1998, S. 115) hat diese Anforderungen an Teams wie folgt aufgelistet. Teams benötigen also:

- Kommunikation, Ziele, Daseinszweck und Sinngrund
- Konsens über Regeln und Normen
- Kohärenz: Zusammenhalt in unterschiedlichen Situationen und Belastungsproben
- Kontingenz: Geschlossenheit und Verbundenheit unterschiedlicher Wahrnehmungen, Bewertungen und daraus abgeleiteter Handlungsmuster

⁵⁵ Siehe dazu Abschnitt 1.2.4.6 zum Phasenmodell der Teamentwicklung von Tuckmann.

⁵⁶ Siehe dazu Näheres bei Neidhart, 1983: Themen und Thesen zur Gruppensoziologie.

- Konsistenz: Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und Denkwelt zur Verständigung und Kommunikation im intermediären Raum
- Kontinuität: Fortbestand auch bei personellen Wechsels und veränderten Konstellationen
- Konfiguration: Binnenstruktur und interne Differenzierung in Rollen und Zuständigkeiten
- Identität: Bindung und Verpflichtung an überindividuellen Motiven und Interessen
- Ko-Evolution: Gemeinsames Wachsen an gemeinsamen Aufgaben mit individuellen Unterschieden
- Meta-Kommunikation: Fähigkeit, sich mit systemischem Blick einer Reflexion der Teamprozesse zu stellen.

Diese Anforderungsliste verdeutlicht, dass eine Ansammlung von Personen noch lange kein Team ist, und dass Teams auch ihre Energie schnell verlieren, erstarren oder zum Selbstzweck degenerieren können (Voigt, 2004). So gibt es in fast allen Organisationen obsolet gewordene Arbeitskreise, „die ohne klare Zielsetzung, ohne Führung und ohne besonderes Engagement vor sich hin dümpeln.“ (ebd, S. 181). Teams brauchen ununterbrochene Wartung, Pflege, Prüfung, Anpassung und Rückmeldung. Daher darf es an Ressourcen, wie Zeit, Managementaufmerksamkeit, Geduld und „Nerven“ nicht fehlen.

Damit ein Team arbeitsfähig wird, muss es sich als hybrides Sozialsystem darum bemühen, die sachlichen und die sozial-emotionalen Aspekte der Zusammenarbeit selbst zu steuern. Das setzt voraus, dass sich die interne Reflexion (durch Feedback) innerhalb des Teams – mit der Absicht, auszuwerten, zu bewerten und neu zu planen – nach Schattenhofer (2004) auf folgende Aspekte beziehen soll:

- die Sachaufgaben der Gruppe und die Erreichung der Ziele
- die Qualität der Zusammenarbeit
- die Leistung der Einzelnen und von Untergruppen
- die Gestaltung des Teams als Kontext der Arbeit
- die Beziehungen zu Kooperationspartnern
- die Situation des Teams in der umgebenden Organisation.

Der Erfolg eines Teams liegt laut Clausen (2004) ganz wesentlich auch im emotionalen Bereich. Erfolgsfaktoren seien eng mit Beziehungsverhältnissen und dem Arbeitsklima verbunden. Dazu gehörten auch Zufriedenheitselemente, die sowohl das Erfolgspotenzial ankurbelten, als auch als Konsequenzen negativ oder positiv ausfallen könnten. Und diese gebundene Emotionalität wirke stark auf die gesundheitliche Verfassung, die sowohl psychische als auch körperliche Beeinträchtigungen erzeugen könne.

Sogleich stellt sich die Frage, ob eine Teamleitung in selbstgesteuerten Teams überhaupt notwendig sei. Schattenhofer (2004, S. 111) konstatiert „Teams können vielleicht ohne

Leiter/in aber nicht ohne Leitung auskommen“. Leitung sei nötig mindestens in zwei Hinsichten: als Zukunftsaussicht der Gruppe und als Gestaltung von Problemlösungen.⁵⁷

1.2.4.3 Funktion der Teamarbeit in der Organisation

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob ein Team in einer Organisation für jede Arbeitsaufgabe überhaupt geeignet ist und ob man in Organisationen aus Teamarbeit die einzige strukturierte kooperative Arbeitsform machen soll. Wenn nicht, welche Art von Aufgaben können oder sollen einem Team zugemutet werden?

Buchinger (2004) schreibt der Teamarbeit in Organisationen folgende Funktionen zu:

- Bewältigung organisatorischer Aufgaben. Darunter versteht der Autor Entscheidungsfindung, strategische Planung, Verankerung von Zielen und Visionen, Steuerung der Organisation und des laufenden Umbaus, interne organisatorische Vernetzung und multidisziplinäre Zusammenarbeit wie auch Management notwendiger organisatorischer Konflikte.
- Erlernen von Fähigkeiten, Haltungen und Fertigkeiten, die für die Bewältigung organisatorischer Aufgaben nötig sind. Damit sind gemeint Identifikation mit der Organisation, Bewältigung affektiver Prozesse und organisatorische Selbstreflexion.

Eines steht fest: nicht jede Entscheidung, nicht jede Aufgabe, nicht jeder Arbeitsvollzug kann von Gruppen oder Teams erledigt werden. Nach Voigt (2004) ist Teamarbeit nur sinnvoll, wo Zusammenarbeit wirklich erforderlich ist, wo man aufeinander bzw. auf die Einzelkompetenzen der Teammitglieder angewiesen ist; auch wenn es um Veränderungs- oder Lernprozesse geht; bei vorgreifenden progressiven Aufgaben, wie Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, Innovations- und Reorganisationsvorhaben⁵⁸ und letztendlich, wenn es um erschwertes Verstehen und Darstellen geht. Voigt (2004) betont, dass es sich bei diesen Aufgaben nicht um Arbeitsteilung im Sinne von addierten Einzelleistungen der Mitglieder dreht, sondern um integrierte Gruppen.

Aber nicht nur Effektivität und Leistung sollten zur Teamaufgabe werden, sondern auch wechselseitige Beurteilungen, gegenseitige Unterstützung (Steinert et al. 2006, S. 188), Erweiterung der Kooperationsformen durch Organisationslernen, oder anders die Förderung von sozio-emotionalen Aspekten, die das Bindeglied der Kooperationskultur in der Organisation sein können.

⁵⁷ Leider muss die Erklärung zur Gruppenleitung hier verkürzt werden.

⁵⁸ Siehe strukturelle Konflikte, Abschnitt 1.1.3.3.

1.2.4.4 Rollen der Teammitglieder

Um die immer anspruchsvolleren Aufgaben mit Verantwortungszuwachs in der Organisation effizient ausüben zu können, sind verschiedene Teamfähigkeiten der Teammitglieder erforderlich, welche diese nicht unbedingt als angeboren mit sich herum tragen. Diese Kompetenzen müssen erlernt und erworben werden. Und auch deshalb darf eine Organisation nicht von einer vorhandenen Teamhaltung aller Mitarbeiter ausgehen, sondern diese muss – wenn nicht vorher – während des Prozesses erworben, geübt und verfeinert werden (Buchinger, 2004).

Betrachtet man die zu bewältigenden Aufgaben (Abschnitt 1.2.4.3) von Teams, müssen ihre Mitglieder laut Buchinger (2004) drei Hauptkompetenzen beherrschen: auf der Sachebene müssen sie über die Fähigkeit verfügen, Aufgaben lösen zu können; auf der Beziehungsebene sollen Teammitglieder Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit zeigen; und letztendlich sollen den Mitgliedern effiziente strukturelle Bedingungen zur Verfügung stehen. Im späteren Verlauf dieses Textes, werden in den Prämissen der Kooperativität (Abschnitt 6.5) noch weitere Kompetenzelemente hinzugefügt, nicht mit der Absicht die hier genannten zu bestreiten, sondern um sie zu bestätigen und zu ergänzen.

Einige Forscher schlagen eine Rollenverteilung innerhalb des Teams vor, damit dieses seine Dynamik bewahrt und die Mitglieder zur Entfaltung ihrer Kompetenzen herausfordert. Es sollen daher nicht alle Mitglieder die immer gleichen Rollen im Team ausüben. Nach Doppler et al. (2002) ist das Team ein Kraftfeld, in dem alle Mitglieder drei Basisrollen erfüllen:

- Initiativen ergreifen und Ideen entwickeln;
- sich beteiligen, Entscheidungen mittragen;
- kritisieren, opponieren, infrage stellen und widerständig sein.

Wichtig sei aber, so Doppler et al. (2002), dass diese Rollen nicht an einzelne Personen gebunden seien, sondern situations- und kontextabhängig von immer unterschiedlichen Gruppierungen oder auch von Einzelpersonen übernommen würden (Rollenflexibilität). Doppler et al. (2006) betonen die Wichtigkeit der Opponenten, denn diese schützten Erhaltenswertes, korrigierten Überschwang und bremsten allzu euphorische Phasen ab.

Philipp (2006) und auch Schley (1998) zitieren das Teamrollen-Modell von Belbin, das sich in der Beratungstätigkeit beim Team-Coaching schon sehr bewährt habe (Philipp, 2006). Dieses Modell teilt die Basisrollen bei erfolgreichen Teams sogar in neun Gruppen auf und alle Rollen sollten eigentlich im Team vertreten sein. Wenn Teams zu klein sind, sollten die fehlenden Rollen stellvertretend als Backup-Rollen von denselben Mitgliedern übernommen werden (Philipp, 2006). So gibt es folgende Rollen zu belegen: Es braucht den Strategen,

den Ideengeber, den Aktivierer, den Gestalter, den Moderator, den Teamworker, den Qualitätssicherer, den Systematiker und den Zuverlässigen.⁵⁹

1.2.4.5 Gestaltung der Teamarbeit

Es ist verständlich, wenn sich seitens der Mitarbeiter eine Resistenz gegen die Einführung einer neuen Arbeitsform aufbaut. Besonders weil Teamarbeit mit Veränderungen in der Einstellung zur Arbeit eng verbunden ist. Deshalb können viele misslungene Teamentwicklungsversuche auf die unglückliche Art ihrer Einführung zurückgeführt werden. Folgende Schritte gehören laut Antoni (2004) zur Entwicklung von Teamarbeit in Organisationen:

- Diagnose der betrieblichen Ausgangssituation
- Pilotphase mit Pilotgruppen zur Erprobung von Modellen
- Berührung von Macht- und Interessenssphären (erste Konflikte)
- fachliche, methodische und soziale Qualifizierungsmaßnahmen
- Ausbildung von Führungskräften, internen Beratern und Prozessbegleitern
- Auswahl der Teilnehmer nach fachlichen, methodischen und sozialen Kriterien
- Umstellung auf eine kooperative Führung (weitere Konflikte)
- teamspezifische Informationssammlung und -rückmeldung, und eine zielgruppengerechte Aufbereitung
- Gewährung von großzügigen Freiheitsgraden
- Bonussysteme und Leistungsprämien⁶⁰

Wurden diese Schritte der Teamgestaltung befolgt, kann die Arbeit im Team begonnen werden. Trotzdem kann sich das Team als hybrides Sozialsystem erst im Prozess seiner Entwicklung als solches erkennen. Zum Entwicklungsprozess des Teams gehören mehrere Phasen, die im Folgenden dargestellt werden.

1.2.4.6 Phasen der Teamentwicklung

Anhand der Schritte der Teamgestaltung ist zu erkennen, dass Teams in ihrer Entwicklung mehrere Phasen durchlaufen, denn Teams existieren im Prozess und entwickeln sich ständig weiter. Es gibt unterschiedliche Modelle zum Phasenablauf von Teams. Ein erfolgreiches Modell ist das Phasenmodell von Tuckman (1965), das der Entwicklungspsychologie entstammt. Diesem Modell unterliegen systemtheoretische

⁵⁹ Dieses Rollen-Modell wird hier nicht weiter vertieft, da es den Rahmen dieser Dissertation sprengen würde.

⁶⁰ Motivation und Erfolg darf jedoch nicht auf die Entgeltkomponente reduziert werden.

Teamverlaufserklärungen. Viele Veröffentlichungen beziehen sich bis heute auf das Phasenmodell von Tuckman (Vgl. Philipp / Rademacher, 2002; Schley, 1988; Crott, 1979). Das Originalmodell von Tuckman beschreibt vier Phasen der Teamentwicklung, wie in der folgenden Tabelle zu sehen ist.

Tabelle 3: Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckman 1965

	Gruppenstruktur	Aufgabenaktivität
Formierung (forming) Orientierungsphase	Angst und Unsicherheit gegenüber der Situation, Suche nach dem situationsadäquaten Verhalten, enge Anlehnung an einen Leiter	Formulierung von Gruppenzielen, Definition von Regeln und Leistungsmethoden
Sturm und Drang (storming) Konfliktphase	Furcht vor Freiheitseinengung, Konflikte zwischen den Gruppenmitgliedern und zwischen Untergruppen, Rebellion gegen den Leiter	Emotional getönte Ablehnung der Aufgabenforderungen
Normierung (norming) Organisierungsphase	Bildung von Gruppennormen, Toleranz gegenüber den Gruppenmitgliedern, Lösung der interpersonalen Probleme, Entwicklung des Wir-Gefühls	Offener Informationsaustausch, Bereitstellung von Ressourcen und Leistung, Kooperation
Aufgabenorientierung (performing) Integrationsphase	Rollenbeziehungen werden akzeptiert und instrumentell im Sinne der Aufgabe genutzt	Bewertung von Lösungsmöglichkeiten, konzentrierte Arbeit an der Aufgabe

In der ersten Phase, in der das Team gegründet wird, handelt es sich um eine *Orientierungsphase*. Es werden Ziele gesetzt, Regeln und Methoden definiert. Es herrscht innerhalb des Teams Unsicherheit im Verhalten, und es erfolgt die Anlehnung an einen Leiter. In der zweiten Phase kommt es zum *Sturm und Drang*. Äußerungen bekommen eine emotionale Tönung, und es entstehen auch Verweigerungsansätze. Dagegen wächst in der dritten Phase, der *Organisierungsphase*, mehr Toleranz und ein *Wir-Gefühl*. Gruppennormen entstehen und Informationen können offen ausgetauscht werden. In der dritten Phase kann zum ersten Mal von Kooperation die Rede sein. In der letzten Phase, der *Integrationsphase*, sind die Rollen verteilt und akzeptiert. Die Arbeit kann sich nun vollständig der Aufgabe und ihren Zielen widmen.

Exkurs

Teams sind die Grundform der Kooperation. Ohne eine Strukturierung in teamhaftigen Arbeitsformen ist keine Kooperation vorstellbar. Teams weisen aber sowohl in ihrer Kapazität als auch in ihrem Umfang erhebliche Lücken auf. Damit von Kooperativität die Rede sein kann, müssen noch einige weitere Schritte getan werden: Eine Schule besteht nicht nur aus deutlichen Zielen, sondern viel eher aus Unsicherheiten, Zweifeln und unüberschaubaren Alltagssituationen. Deshalb sind Teams nicht die Endstruktur und auch nicht die höchste zu erreichende Stufe im Rahmen einer kollegialen Kooperationsgemeinschaft.

Jedoch sind kleine Veränderungen, bezogen auf diskontinuierliche Teilgruppen und Teams, wahrscheinlicher und erfolgsversprechender als überfallartige Transformationen der gesamten Schulkultur. Wie der Zusammenschluss von isolierten Kleingruppen zu einer Gemeinschaft oder zu einem Gruppenverband geschehen kann, wird im Folgenden dargestellt.

1.2.5 Kooperativität in Schulkollegien

Teamarbeit hat sich auch in Schulen als standardisierte Kleingruppenform etabliert, wodurch Kooperation möglich gemacht wie auch gefördert werden kann. Inzwischen ist es schwierig geworden eine Schule zu finden, in der man nicht zumindest ansatzweise von Teams oder ähnlichen Zusammenarbeitsformen spricht und gelegentlich praktische Teamarbeit entwickelt.

Förmlich betrachtet, haben inzwischen alle kooperativen Ansätze die Grundstruktur eines Teams inne, auch wenn sie für verschiedene Aufgaben, Pflichten und Verantwortungen zuständig sind. Immer häufiger sind Begrifflichkeiten wie etwa „Schule in der Schule“ (Bauer 2004)⁶¹, fachübergreifende Lehrerteams, Jahrgangsteams, Klassenleitertandems, Steuergruppen, Projektgruppen, Parallelklassenteams, Evaluationsteams zu finden⁶².

Im Wesentlichen verharren jedoch in der Praxis die formalen Strukturen der Teamarbeit innerhalb der klassischen Gruppierungen, wie Klassenstufen, Fachteams, Schulniveaus, Fachleitung und Schulleitung oder sie verbleiben in vereinzelt Gruppierungen zur Vorbereitung von Schulveranstaltungen oder besonderen Schulprojekten. Diese formalen und rein strukturell organisierten Gruppierungen zu erweitern, ist eine schwierige Aufgabe für die einzelne Schule.

1.2.6 Bedingungen für Lehrerkooperativität

Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006, S. 207) stellen drei Kernbedingungen auf, die für das Gelingen von Kooperativität wesentlich sind:

- *Gemeinsame Ziele und Aufgaben*: die Zielerreichung eines Individuums muss die Zielerreichung der anderen unterstützen und umgekehrt (positive Interdependenz). Falls die Zielerreichung eines Individuums die des anderen unwahrscheinlich macht, liegt Konkurrenz vor (negative Interdependenz). Falls keine Interdependenz

⁶¹ Näheres zu dieser Kooperationsform bei Bauer (2004).

⁶² Siehe auch Abbildung drei in diesem Kapitel.

vorhanden ist, nimmt der Individualismus überhand. Nicht die objektive Gegebenheit der Zielinterdependenz ist maßgeblich, sondern die individuelle Einschätzung der Kooperationspartner.

- *Vertrauen oder Vertrauenskultur*: Zuverlässigkeit und Sicherheitsempfinden ist eine wichtige Grundlage für den konstruktiven Umgang mit Beziehungs- und aufgabenbezogenen Konflikten.
- *Autonomie*: Lehrer sollen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit erhalten. Schwierig ist es, ein Gleichgewicht zwischen Gruppenkohäsion und individueller Autonomie zu erreichen. Den Lehrern wird eher zu viel Autonomie zugebilligt (vgl. Lortie, 1975; Altrichter, 1996; Ulich, 1996). Dies ist eindeutig eines der wichtigsten kooperationshemmenden Faktoren zwischen den Kollegen.⁶³

Die obigen Kernbedingungen haben zur Folge, dass schulintern Veränderungen von Einstellungen, Handlungen und Regelungen eingeführt werden müssen. Bauer (2004, S. 826) macht dazu einige Vorschläge:

- Zusammenarbeit darf nicht als notwendige und zusätzliche Tätigkeit gesehen werden, sondern als Teil des Lehrarbeitsauftrages.
- Institutionalisierte Formen der Lehrerkooperation, wie Konferenzen, sollen dazu genutzt werden, sich vor allem über Fragen des Unterrichts, der gemeinsamen Erziehung, der zu geltenden Regeln und Normen an der Schule und der Schulentwicklung auszutauschen.
- Erkenntnisse und Erfahrungen, die einzelne Kollegen bei Fortbildungen erworben haben, sollen im Kollegenkreis dargestellt und ausgetauscht werden können.
- Bei Konferenzen soll auf einen Zeitrahmen, eine Tagesordnung und auf Tischvorlagen geachtet werden. Bei Beschlüssen soll auch berücksichtigt werden, wer was wie und bis wann erledigen soll.
- Für eine intensivere Kooperation bedarf es einer generellen Bereitschaft, feste Zeitkontingente zur Verfügung zu stellen, etwa als Teamstunde im Stundenplan.
- Weit reichende Kooperationsformen wie gegenseitige Hospitation und Beratung, Videotraining zum Lehrerverhalten, Konfliktintervention oder kollegiumsinterne oder kollegiumsübergreifende Supervision, sollen innerhalb einer Kollegengruppe ausprobiert werden.

⁶³ Zur Autonomie der Lehrer siehe besonders Hargreaves, 1991.

- Die Schule soll für solche Tätigkeiten Stundenentlastung bzw. einen dementsprechenden Stundenplan vorsehen.
- Kooperation braucht gelingende Kommunikation.

Solche Vorschläge sind eine wichtige Unterstützung für Schulen, die ihre Kooperativität ausbauen wollen. Besonders am Anfang des Ausbaus müssen kleine aber machbare Initiativen ergriffen werden. Zur Gestaltung der Kooperation über die formalen Strukturen hinaus wird in späterem Abschnitt eingegangen.

1.2.7 Skalierung der Lehrerkooperation

Forscher sind sich in Bezug auf ‚Skalierung der Lehrkooperation‘ nicht unbedingt einig. Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Skalierung einige Kooperationshandlungen hervorhebt, während sie den Wert anderer Aktionen als minderwertig darstellt. Andererseits werden verschiedene Aspekte der Kooperativität berücksichtigt, die auch in ihrem Umfang unterschiedlich ausfallen. Hier werden mögliche Stufungen genannt.

Rolff (1980) hat im Jahr 1980 erstmals Schwierigkeitsgrade in der Lehrerkooperation mittels zwei Skalen unterschieden:

- *technische Kooperation*: Materialaustausch, Austausch über Unterrichtserfahrungen im gleichen Jahrgang, eine gemeinsame Erstellung von Stoffplänen und eine komplexe Unterrichtsplanung durch alle Lehrkräfte
- *pädagogische Kooperation*: einfache fächerübergreifende Unterrichtsplanung, fächerübergreifende Unterrichtsdurchführung, Unterrichtsdurchführung durch alle Lehrer eines Faches, komplexe gemeinsame Unterrichtsplanung und Unterrichtshospitation.

Später haben Dalin und Rolff (1990) und Rolff (1991) die Stufungen der Lehrerkooperation im Trend der Schulentwicklung wieder aufgegriffen und daraus eine Stufenleiter der Schulentwicklung entworfen, die als Entwicklungsstadien von Schulen mit zunehmenden Problemlösekapazitäten konzipiert wurden. Diese Stufen sind zwar zur Strukturierung von Maßnahmen der Organisationsentwicklung gut geeignet, aber empirisch vermutlich zu unscharf differenziert.

- *„fragmentierte Schule“*: Schule mit einer Leitung und lose miteinander gekoppelten Klassen; gute Arbeitsbeziehungen, keine teamartige Kooperation; kein abgestimmtes Zielkonzept und konsistentes Programm, nur zufällige Außenbeziehungen

- *Projektschule*: Schule mit Erneuerungsaktivitäten in Form von Einzelprojekten; gute Arbeitsbeziehungen, Zusammenarbeit nur innerhalb von Projekten; kein koordiniertes Zielsystem; sporadische Außenbeziehungen
- *Problemlöseschule*: voll entwickelte und sich selbst erneuernde Schule; teamartige Kooperation auf allen Ebenen; regelmäßige Zielklärung; Vereinbarung und Umsetzung von Programmen; professionelle Personalentwicklung und Selbstkontrolle.“ (Rolff, 1991, S. 870)

Little (1990) entwickelt die Abstraktion und unterscheidet anhand von praktischen Beispielen vier Formen der kollegialen Zusammenarbeit. Ihm ging es um das Kontinuum zwischen Unabhängigkeit und wechselseitiger Abhängigkeit.⁶⁴

Stufe 1: Geschichten erzählen und auf Ideen absuchen

Stufe 2: Hilfe und Unterstützung geben/erhalten

Stufe 3: Ideen, Materialien und Methoden teilen

Stufe 4: gemeinsam arbeiten.

Die letzte Stufe sieht Little (1990) als vollständigste Kooperativität.

Im Hinblick auf die Kernbedingungen der Lehrerkooperation (vgl. Abschnitt 1.2.6), bzw. *Ziele, Vertrauen und Autonomie*, hat Gräsel et al. (2006, S. 210) zwischen drei verschiedenen Formen von Kooperation unterschieden:

- *Austausch*: über berufliche Inhalte, Gegebenheiten und Materialien
- *Arbeitsteilige Kooperation*: Arbeitsaufteilung zwischen den Mitgliedern. Es wird zusammen geplant und die Ergebnisse entstehen aus der Zusammenführung von individuellen Beiträgen.
- *Kokonstruktion*: Intensiver Austausch der Kooperationspartner hinsichtlich einer Aufgabe, wobei sie ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln. Hier geht es um Abstimmung bezüglich der Ziele und des Prozesses. Die Autonomie wird eingeschränkt.

Letztendlich beschreiben Steinert et al. (2006) drei Schulebenen, auf denen der Ausbau von Kooperativität empfohlen wird: die Schulorganisation, das Personalmanagement (die Professionalisierung) und die Unterrichtsorganisation. Aus diesen Schulebenen haben Steinert et al. (2006) fünf Niveaustufen der Kooperation entwickelt. Die folgende Skalierung richtet sich nach den Anforderungsmerkmalen zwischen Zunahme bzw. Abnahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns (ebd, S. 194).

⁶⁴ Also im Trend zwischen Autonomie und Kooperation. Näheres dazu bei Little, 1990: *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations*.

- *Fragmentierung*: unklare Zielkonzeption, isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln, vereinzelt fachlicher Austausch und individuelle Fortbildung
- *Differenzierung*: globales Zielkonzept, formal geregelte Information, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei Unterrichtsvorbereitung; formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten, Selbstberichte über Lehrerhandeln, individuelle Fortbildung
- *Koordination*: globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik, Notenmaßstäbe; Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildung
- *Interaktion*: detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte, Didaktik, Diagnostik; umfassende Fortbildung
- *Integration*: systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung.

Diese Skalierungen haben gemeinsam, dass sie versuchen, die unterschiedlichen Kooperationsformen der Lehrer zu klassifizieren und dadurch einige davon zu entwerfen, bzw. andere hervorzuheben. Es muss berücksichtigt werden, dass zu einer kooperativen Gemeinschaft verschiedene Kooperationsformen gehören. Der normale Materialaustausch ist ebenso wichtig, wie hoch philosophische und bildungstheoretische Auseinandersetzungen⁶⁵.

1.2.8 Erlernen von Kooperationskompetenz

Seit der Einführung der Gruppendynamik im Jahr 1964 in Deutschland, gibt es hierzulande Fortbildungen mit dem Vorhaben, Menschen für Gruppenarbeit, bzw. zu Gruppenleitung zu befähigen. Ab Mitte 1980 werden immer mehr Fortbildungsstätten eröffnet und vergleichsweise viele Forschungen auf deren Ergebnisse bezogen (vgl. Linneweber, 2004). Antons (2004, S. 71) fasst zusammen, was man in diesen Fortbildungen lernen kann:

⁶⁵ Die Skalierung von Steinert et al. (2006) ist die vollständigste Klassifizierung von Kooperativität in den Schulkollegien.

- Rahmenbedingungen wahrnehmen und beachten, klare Verträge machen, Aufgaben und Rollen verteilen und Grenzen erkennen
- Störungen und Konflikte, die die Arbeitsfähigkeit beeinträchtigen, wahrnehmen, ansprechen und damit umgehen
- Prozesse und Synergien wirken lassen, delegieren und nicht alles selber machen; Vertrauen in die Selbstregulations- und Selbstorganisationsfähigkeit von Teams entwickeln
- Potenziale einschätzen, erfahren und erkennen, was Teams unter welchen Bedingungen leisten können und was nicht
- Personale Qualitäten kennenlernen und stärken: Authentizität, Spontaneität und Glaubwürdigkeit
- Wirkungen des eigenen Verhaltens auf andere erfahren und dadurch das Kennenlernen von Differenzen.

Diese Fortbildungen zur Entwicklung von Kooperationskompetenz⁶⁶ scheinen ein großes Gewicht auf die Führungsrolle in Gruppen und Organisationen zu legen. Zur einfachen Beteiligung an kooperationsorientierten Gruppengeschehen wären einige weitere Fähigkeiten erforderlich, wie Anpassungsbereitschaft, Rollenflexibilität, Fähigkeit, eigene Interessen zurück zu stellen, Kreativität und Rückzug aus übermäßigem Karrierestreben (Linneweber, 2004). Schaut man im Abschnitt 1.2.4.4 auf die erforderlichen Kompetenzen, die laut Doppler et al. (2002) ein Teammitglied im Idealfall besitzen sollte, werden hier einige Lücken deutlich.

Es ist daher zweifelhaft, ob solche Kompetenzen – wie Rollenflexibilität, Kreativität – im Rahmen eines Fortbildungskurses erlernt werden können. Eher sollte dafür plädiert werden, dass Kooperativität während der Lehrerausbildung – im Idealfall schon während der Schulzeit – nicht nur angeeignet, sondern als kulturelles Gut oder als Organisationskultur intensiv geübt wird. Kollegiale Kooperation muss von Lehrer als selbstverständlicher Bestandteil ihrer Berufsarbeit akzeptiert werden, damit die Entwicklung und/oder der Ausbau von Kooperativität in der Schule möglich ist. Kooperativität ist keine Technik oder Methode, sondern eine sinnstiftende Grundeinstellung und eine allgegenwärtige Basishandlung zu den berufsbezogenen Tätigkeiten.

⁶⁶ Ins Portugiesische wie ins Englische wird dieses Wort auch als Teamgeist' übersetzt (espírito de equipe), was die Bezeichnung Teamkompetenz noch mehr von der Konkretisierung abstrahiert, aber gleichzeitig vereinfacht, weil emotionale Faktoren in der Gestaltung des Teams als Teamgeist eine Rolle spielen.

Exkurs

Aus diesen verschiedenen Betrachtungen zur Kooperationsforschung lassen sich wichtige Schlüsse ableiten:

Erstens: Eine Kooperationskultur darf nicht als konfliktfrei oder als ein *behagliches, kuscheliges Beziehungsverhältnis* (Nias, 1999, p. 235) missverstanden werden. Das heißt, dass in einer kooperierenden Organisation, wenn man sich mit den innersten Werten und Überzeugungen auseinandersetzt, ein vertrauens- und respektvolles Umfeld nicht ausreicht. Man muss damit rechnen, dass Meinungsunterschiede wie auch ein Anstieg des Konfliktrisikos, zum Alltag gehören werden. Für die Beteiligung an Kooperativität benötigen Menschen deshalb bestimmte persönliche *Requisiten* und die Institution muss *Voraussetzungen* erfüllen, damit Kooperativität gelingen kann. Diese Prämissen der Kooperativität werden am Ende dieses Textes⁶⁷ detailliert dargestellt.

Zweitens: Die kulturellen und strukturellen Arbeitsbedingungen in den einzelnen Schulen bestimmen und vermitteln wahre Lehrerkooperation, sowie Kollegialität der betroffenen Mitglieder (Kooperationspartner), die als einzigartig erlebt und bewertet wird. Somit ist die Einzelschule der einmalige Ort, an dem Kooperation gelebt wird. Somit kann in etwa jeder einzelnen Schule eine besondere Art und Bedeutung, ein besonderer Inhalt und ein unterschiedliches Maß von Lehrerkooperativität (Kooperationskultur) entstehen. Diese Besonderheiten sind nur theoretisch aber nicht praktisch von einer Schule zur anderen übertragbar. Kooperativität muss in jeder Einzelschule (als hybrides Sozialsystem) selbst erarbeitet, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden. Dafür braucht es in jeder Schule Menschen, die zu einer Veränderung bereit sind⁶⁸.

Drittens: Kooperation ist nicht *a priori* positiv zu betrachten. Man muss in der Beurteilung immer den Inhalt und die Auswirkung auf die entsprechende Gruppe mit einbeziehen. Herrscht im Kollegium eine Art Familiengefühl, kann Kooperativität auch hemmend wirken. Jeder mögliche Austausch, der eine Konsensbildung gefährden könnte, wird in solchen Kollegien vermieden, um Reibungen und Konflikten aus dem Weg zu gehen. Dissonante Stimmen werden zum Schweigen gebracht. Eine Überbewertung der Freundschaft im Kollegium macht es schwer, professionelle Vorgänge von Kollegen zu kritisieren. Das Wohlbefinden des Kollegiums wird in solchen „romantischen Schulen“ übermäßig gefeiert und dabei bleibt das professionelle Lernen auf der Strecke. Ebenso ist eine „*künstlich-erzwungene Kollegialität*“⁶⁹ auch nicht ideal. Kooperativität setzt eine spontane, freiwillige, entwicklungsorientierte und vorhersehbare Zusammenarbeit voraus (Hargreaves, 1993).

⁶⁷ Am Ende der Dissertation (Abschnitt 6.5.1) werden die Voraussetzungen der Kooperativität präzise dargestellt.

⁶⁸ Diese Tendenz macht sich schon während der Lehrerausbildung deutlich bemerkbar, indem sich sogar Praktikanten scheuen, die Pädagogik des Gegenübers offen in Frage zu stellen.

⁶⁹ *Contrived collegiality* nach Hargreaves (1993) in *Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture*

Kooperativität bedeutet in der Tat besonders zu Beginn, eine Arbeitsmehrbelastung. In diesem Sinne ist die Einladung zum Ausbau einer Kooperationskultur eine Herausforderung und reklamiert Engagement, Einsatz, Bemühung und Zeitaufwand.

Viertens: Der Individualismus in Form von Autonomie darf seinen Stellenwert in der kollegialen Zusammenarbeit nicht verlieren. Nach Hargreaves (1993) ist der Individualismus manchmal aus administrativen oder strategischen Zwängen unumgänglich. Der Individualismus kann auch aus persönlichen Gründen den Vorrang bekommen. Kooperativität oder Kooperationskultur ist kein Gegensatz zur Autonomie. Sie ist eher eine qualitative Stärkung der autonomen Aktivitäten, die von Lehrern zum größten Teil selbständig ausgeübt werden müssen⁷⁰.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass Kooperativität individuelle Fähigkeiten, Intensionen oder Meinungen nicht unterdrücken darf. Die Autonomie der Einzelperson, die ein individuelles Recht auf Handlung als Lehrkraft hat, darf nicht gefährdet werden. Individuelle Stärken sind die Grundlage einer effektiven und nachhaltigen Kooperativität.

1.2.9 Kooperativität und Konflikte

Bis zu diesem Zeitpunkt wurde in der vorliegenden Dissertation noch kein klarer Zusammenhang zwischen Konflikten und Kooperativität hergestellt, obwohl dieser Zusammenhang oberflächlich erwähnt wurde. Es geht nicht darum, eine naive Kausalität zwischen den beiden Begriffen herzustellen, ob Konflikte Kooperation oder Kooperation Konflikte erzeugen. Die Fragestellung stößt auf das Dilemma, dass eine negative Kausalität⁷¹ nicht gleichzeitig eine positive Konsequenz enthalten kann. Vielmehr geht es um die Prozesshaftigkeit und die Wechselwirkung von Kooperativität und Konflikt. Im Ausbau der Kooperativität entstehen Konflikte und im Abbau der Konflikte wird Kooperativität gestärkt⁷².

Achinsteiner (2002, S. 448) erkennt einen engen Zusammenhang zwischen Kooperation und Konflikt. Beide enthalten das Potenzial zu konstantem Wachstum und zur Innovation:

⁷⁰ Bauer (2004) schreibt dazu: „Der viel geschmähte Individualismus in der Pädagogikarbeit ist vermutlich sehr viel positiver zu bewerten als dies in der Debatte über Kooperationsmängel oft geschieht. Denn gute Kooperation ist Ausdruck des Zusammenwirkens von kompetenten Individualisten mit je eigenen Profilen. Gerade die Norm der Gleichheit und Gleichartigkeit aller Lehrkräfte behindert Kooperation, weil sie die Differenzierung mit Argwohn betrachtet und innovative Vorreiter und Personen mit Führungskompetenzen auf einem bestimmten Spezialgebiet an den Rand drängt“ (Bauer, 2004, S. 829).

⁷¹ Gemeint ist hier, dass ein Konflikt ein negativ besetzter Begriff ist, obwohl er in der vorliegenden Abhandlung in seinen positiven Konsequenzen betrachtet wird.

⁷² Schwarz (2005) schreibt in seinem ersten Kapitel über den Sinn eines Konfliktes in Organisationen. Er erwähnt folgende Vorteile der positiven Betrachtung von Konflikt: Konflikte bearbeiten Unterschiede, Konflikte stellen die Einheitlichkeit der Gruppe her, der Sinn von Konflikten liegt in der Komplexität, Konflikte garantieren Gemeinsamkeit, Konflikte garantieren Veränderung, der Sinn der Konflikte in Mythos und Religion, der Sinn der Konflikte in Unternehmen, Konflikte erhalten das Bestehende, Pannen und Konflikte.

Communities that can productively engage in conflict, rather than those with low levels of conflict or those that suppress their differences, have a greater potential for continual growth and renewal. (ebd., S. 448)

Schank (1987, S. 31) zufolge kann ein Konflikt nur durch Kooperation positiv ausgetragen werden. Für ihn ist Kooperation

[...] die grundlegende Voraussetzung für Verständigung im Gespräch und ggf. für eine positive Konfliktaustragung. Sie sichert die Nicht-Verletzung der Basisregeln des Gesprächs, insbesondere die Befolgung der Reziprozitätsforderung. (ebd., S. 71).

Schulen werden, angeregt durch Konflikte,⁷³ manchmal gründlich durchdacht. Lehrer müssen durch aktive Mitwirkung in den Prozess der Bewältigung einbezogen werden: Betroffene sollen zu Beteiligten gemacht werden⁷⁴. Nur durch Wechselwirkung zwischen Konflikten und Kooperation kann ein authentisches Berufslernen entstehen. Konflikte dienen als eine Art Motivation und Begründung zur Stärkung der Kooperation. Und die Intensivierung dieser Wechselwirkung findet im Prozess der Schulentwicklung ihren Höhepunkt. Im Verlauf der Kooperativitätsentwicklung gewinnen auch Konflikte zunehmend an Komplexität⁷⁵.

1.3 Berufszufriedenheit

Nach Felfe und Six (2006) dürften Relevanz und Prävalenz der Berufszufriedenheit als Forschungsthema nicht unterschätzt werden, da es in zahlreichen Theorien, in denen es um Einstellungen und Verhalten im Arbeitsbereich geht⁷⁶, immer eine zentrale Rolle spielt. Die Veröffentlichungen von Korrelaten wie Gesundheit, Stress, Fehlzeiten und Konflikten belegten laut Felfe und Six (2006, S. 246) die „indirekte Bedeutung der Arbeitszufriedenheit“. Außerdem sei das Konzept *Zufriedenheit* für das einzelne Mitglied einer Organisation von praktischer Bedeutung⁷⁷.

Hier soll nicht die „unendliche Geschichte“ der Arbeitszufriedenheitsforschung nacherzählt werden. Dazu gibt es genügend Autoren, die sich der Entwicklungsgeschichte dieses Konzeptes gewidmet haben (vgl. Neuberger, 1974, 1985; Bruggemann, Groskurth und Ulich, 1975; Six & Kleinbeck, 1989; Fischer, 1989; Ulich, 2005). Die folgenden Anmerkungen beschränken sich vielmehr auf ausgewählte Terminologien, Autoren und

⁷³ Es verstehen sich hier die drei Ebenen von Konflikten: siehe dazu Abschnitt 1.1.3.

⁷⁴ Auf die Kooperativitätsform PLG wird im letzten Kapitel dieser Dissertation eingegangen.

⁷⁵ Menschliche Anpassungsfähigkeit gehört zu den wichtigsten Ressourcen, die Organisationen einsetzen können, um ihre Ziele zu erreichen, wobei nicht vergessen werden darf, dass im Allgemeinen eine Organisation um so leistungsfähiger ist, je zufriedener ihr Personal ist. Dieser Zusammenhang findet auch in der neueren Management-Forschung Beachtung, was die bisherigen Theorieentwürfe mit dem Konzept der „Organisationskultur“ erweitert. Angewendet auf die Schule bedeutet das, dass jede Schule mit Hilfe der Organisation eine eigene „Schulkultur“ schafft.

⁷⁶ Besonders in der Arbeitspsychologie, Organisationspsychologie und Persönlichkeitsforschung.

⁷⁷ Vgl. die neueste Veröffentlichung über Berufszufriedenheit von Felfe, J. / Six, B. (2006): *Arbeitszufriedenheit im interkulturellen Vergleich*, S. 262.

Forschungsergebnisse, die noch heute im Bereich Arbeitszufriedenheit verwendet werden und daher auch für die vorliegende Forschung im Lehrerberuf in Frage kommen.

1.3.1 Begrifflichkeit

Als klassische Modelle im Bereich der Zufriedenheits- und Motivationstheorie, die sich mit den Prädikationen, mit den Determinanten und der Ursachenerklärung des Zufriedenheitsempfindens auseinander gesetzt haben, können unter anderem folgende erwähnt werden. Die Unterscheidung zwischen Zufriedenheits- und Motivationsforschung ist nicht möglich, da beide Themenkomplexe teilweise denselben Ursprung haben.

Tabelle 4: Klassische Modelle zur Arbeitszufriedenheit (AZ) und Arbeitsunzufriedenheit (AUZ)

Modell und Autor	Kurze Beschreibung des Zustandekommens der AZ und AUZ
Hierarchische Motivationstheorie von Maslow (1954)	AZ entsteht aus der Befriedigung von hierarchisch geordneten intrapersonalen Bedürfnissen. Das Bedürfnis nach Wachstum strebt nach Entfaltung intrapersonaler Kapazitäten und Potenziale. Es kann auch ein individuell dominantes Motiv existieren, das über die niederen Defizitbedürfnisse hinausreicht und auf AZ wirkt.
Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg, Mausner und Snydermann (1959)	Empfundene Sinnhaftigkeit (self-actualization) = Motivator. Einflussfaktoren wirken als Motivatoren (zwischen Nicht-Zufriedenheit und Zufriedenheit) oder als Hygienefaktoren (zwischen Nicht-Unzufriedenheit und Unzufriedenheit). Situationsvariablen werden nicht beachtet. Diese werden auch als „satisfiers“ und „dissatisfiers“ bezeichnet.
Gleichgewichtstheorie von Adams (1965)	Individuelle Bewältigungsstrategien in Ungleichgewichts-Spannungssituationen sind weniger bedeutend. Das personale Umfeld des Mitarbeiters dient als Vergleichsfaktor: AZ = Ergebnis des Vergleichs vom Verhältnis subjektiver Aufwand-Erträge mit dem Verhältnis Aufwand-Erträge einer oder mehrerer Vergleichsperson(en). Arbeitsergebnis oder -situation ist nicht entscheidend.
Erwartungs-Valenzmodell von Vroom (1964)	Im Mittelpunkt stehen persönliche Werte und subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeiten in der Handlungs-Ergebnis-Bewertung. Die Bedürfnisse der Person und deren Befriedigung, wie auch die daraus resultierenden Valenzen von Handlungszielen wirken intensiv auf AZ.
Facet-Satisfaction-Modell von Porter und Lawler (1968) „Instrumentalitätstheorien“	AZ wird determiniert durch die Einbeziehung von früheren Erfahrungen und Handlungen in die Einschätzung einer aktuellen Arbeitssituation bezüglich der persönlichen Bedürfnisbefriedigung. Subjektive Maßstäbe, Wahrnehmungen und Ableitungen sind also grundlegende Prädikatoren.
Anspruchsregulationsmodell von Bruggemann, Groskurth und Ulich (1974)	Interaktion zwischen Arbeitssituation und beteiligter Person. Betonung intrapersonaler Abwägungs- und Verarbeitungsprozesse. Es gibt drei AZ-Formen: progressive, stabilisierte und resignative; und drei AUZ-Formen: fixierte, konstruktive und Pseudozufriedenheit.

Es lassen sich anhand dieser Tabelle zwei verschiedene Ansätze von Zufriedenheitstheorien erkennen:

- a) Inhalt-Ursache-Theorien oder Motivationstheorien. Sie beschreiben „was und welche spezifischen Faktoren den Menschen zur Arbeit motivieren“ (Weinert, 1991, S. 32). Dazu gehören Maslow (1954), Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) und Bruggemann, Groskurth und Ulich (1974).
- b) Prozess-Theorien oder Kompetenztheorien. Diese versuchen zu begründen, „wie Arbeitsverhalten generiert, gerichtet und beendet wird“ (ebd.). Die Grundlage dieser Theorien findet sich bei Porter und Lawler (1968), Vroom (1964), Katzell (1964) und Adams (1963).

Die Begrifflichkeiten von Arbeitszufriedenheit lassen sich laut Nerdinger (1995)⁷⁸ auf fünf Klassen reduzieren:

- a) *Operationale Definitionen*: AZ ist das, was der Fragebogen misst. Dadurch entstehen viele Messfehler, die durch die Umgehung der inhaltlichen Definition nicht verdeutlicht werden. (vgl. Fischer, 1989)
- b) *Affektive Bewertungsreaktion*: AZ ist ein Gefühl, das sich als Folge einer positiven oder negativen Bewertung der Arbeit einstellt. Diese Definition veranschaulicht den subjektiv erlebten Zustand, aber sagt nichts darüber aus, wie ein solcher Zustand entsteht. Außerdem ist dieser Zustand nur vorübergehend (vgl. Neuberger & Allerbeck, 1978, S. 13).
- c) *Bedürfnisbefriedigung*: Menschen sind mit einer Reihe von Bedürfnissen (Motiven) ausgestattet, die sie zu befriedigen suchen (vgl. Maslow, 1954). Gelingt ihnen das im Rahmen ihrer beruflichen Arbeit, dann stellt sich als Ergebnis Arbeitszufriedenheit ein. Da nun Bedürfnisse bzw. Motive von Anreizen abhängen, werden sie ständig neu generiert.
- d) *Soll-Ist-Differenz*: In einer eher kognitiven Betrachtung kann AZ als Diskrepanz zwischen erwarteten (Soll-Wert) und realen Bedingungen (Ist-Wert) der Arbeit konzipiert werden (Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975). Je geringer die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand ist, desto größer sollte der AZ-Wert ausfallen. Bei der empirischen Erfassung entstehen jedoch Probleme: das Wahrgenommene (Ist) beeinflusst den Wunsch (Soll) und umgekehrt begnügt man sich häufig mit dem, was möglich ist.

⁷⁸ Nach Nerdinger (1995) kann es aber leider die treffende Definition für AZ nicht geben, genau so wenig wie es die Definition von Arbeit geben kann. Vielmehr muss immer gefragt werden, was mit dem Konzept eigentlich erklärt werden soll. In den kaum noch überschaubaren empirischen Untersuchungen zum Thema bezeichnen sich regelmäßig mehr als 80% der Befragten als zufrieden mit ihrer Arbeit (Six & Kleinbeck, 1989). Dazu gibt es den Autoren zufolge mehrere Gründe: Man kann mit einer unspezifischen Frage meistens nur sozial erwünschte Antworten hervorrufen; außerdem spielt mangelndes Vertrauen der Befragten hinsichtlich der Folgen solcher Untersuchungen eine wichtige Rolle; die Antwort wird auch manchmal kognitiv geschönt, um der Vorstellung zu entkommen, ein ganzes Leben lang eine unbefriedigende Arbeit zu verrichten (Myers 2005).

- e) *Einstellung zur Arbeit bzw. zu Aspekten der Arbeitssituation*: Hier geht es um kognitive, affektive und konative Reaktionen gegenüber einem Objekt (vgl. Six & Schäfer, 1985). Das heißt, AZ im Sinne einer Einstellung umfasst demnach die Meinungen über die Arbeit, die emotionalen Reaktionen auf die Arbeit und die Bereitschaft, sich in bestimmter Weise in der Arbeit zu engagieren. Und dies nimmt Bezug auf einzelne Facetten und Aspekte der Zufriedenheitsprädikation.

Es herrscht in der Theoriebildung zur Arbeitszufriedenheit, trotz methodischer Abweichungen und verschiedener Schwerpunktsetzungen, weitgehend die Übereinstimmung, dass Arbeitszufriedenheit die Einstellung des Mitarbeiters gegenüber seiner Arbeit insgesamt oder gegenüber einzelnen Facetten der Arbeit erfasst⁷⁹.

Für die künftige Betrachtung in der vorliegenden Dissertation wird Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann, Groskurth & Ulich (1975, S. 150) definiert:

Arbeitszufriedenheit als generalisierende Einstellung zum Arbeitsverhältnis bedeutet ein Urteil darüber, ob und inwiefern das Arbeitsverhältnis und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen. Das Ergebnis hängt sowohl von kognitiv-rationalen als auch von emotionalen Bewertungs- und Beurteilungsprozessen ab.

Für Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975, S. 52)⁸⁰ ist Arbeitszufriedenheit einerseits Ausdruck der Relation von Motiven, Bedürfnissen und Ansprüchen, andererseits von Merkmalen der Arbeitssituation. Die beiden Variablen-Gruppen laufen im Modell dieser Autoren als Determinanten zusammen. Ebenso beruht das Konzept der Arbeitszufriedenheit auf der Koexistenz von objektiven (d.h. Merkmalen der Arbeitssituation) und subjektiven Standards (d.h. individuellen Erwartungen und Ansprüche) in einer Art Person-Umwelt Interaktion⁸¹.

1.3.2 Entstehung der Zufriedenheit

Wenn man versucht, die AZ spezifischen Merkmalen der Arbeitstätigkeit zuzuschreiben, dann rücken einige Aspekte in den Vordergrund, die sich als bedeutsamer erweisen als andere. Nun ist die Erfassung von objektiven Merkmalen des Arbeitsumfeldes wesentlich einfacher als die Hinzunahme von subjektiven Einschätzungen, Empfindungen und Wahrnehmungen.

⁷⁹ Vgl. Felfe & Six, ebd.

⁸⁰ Eine genauere Darstellung des Zufriedenheitsmodells von Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) erfolgt in einem späteren Abschnitt.

⁸¹ Die Aufteilung in subjektive und objektive Typen ist nach Grunder & Bieri (1995) nicht immer problemlos vorzunehmen, wie z.B. bei der Kategorie Erfolgsmöglichkeit, bzw. Arbeitsprodukt, die man sowohl dem Soll-Wert, also den Ansprüchen, als auch dem Ist-Wert (vorhandene Merkmale) leicht zuordnen kann. Siehe Näheres dazu bei Grunder, H.-U / Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?*.

Motivationstheoretisch gibt es Herzberg, Mausner, und Snydermans (1959)⁸² zufolge bestimmte Aspekte subjektiver oder objektiver Arbeitsmerkmale, die entweder als positive oder negative Prädikatoren der Arbeitszufriedenheit funktionieren. Die Autoren teilen die Einflussfaktoren in *Frustratoren* (neutral-unzufriedenstellende Determinanten) und *Satisfaktoren* (neutral-zufriedenstellende Determinanten) auf. Der wichtigste Frustrator ist für sie der *Arbeitskontext* (aus extrinsischen oder Hygiene-Faktoren), dazu gehören Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten, Führungsverhalten und Unterstützung durch Vorgesetzte; Informationspolitik im Betrieb, soziale Interaktionsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, das Prestige der Arbeit, die Sicherheit vor einem Arbeitsplatzverlust, die zeitliche Belastung, Weiterbildungsmöglichkeiten und physikalische Arbeitsbedingungen.

Der wichtigste Satisfaktor⁸³ ist der *Arbeitsinhalt* (intrinsische Faktoren oder Motivatoren). Er ist gekennzeichnet durch den Herausforderungscharakter der Arbeit, die Möglichkeit, eigene Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen, Mitsprache- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, Abwechslungsreichtum der Arbeit, die Chance, etwas dazuzulernen, die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung, Leistungserfolg, sinnvolle Tätigkeit, Weiterbildungsmaßnahmen, berufliche Belastungen, organisationale Verbundenheit (Commitment) sowie Arbeitsorientierung und Handlungsspielraum und Kontrolle über den Arbeitsablauf (Grunder & Bieri, 2005).

Bruggemann, Groskurth & Ulich (1975, S. 54) listen in der Weiterentwicklung der Theorie von Herzberg und Mitarbeiter (1959) folgende *objektive*, bzw. situative Merkmale der Arbeit auf, die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit in der Arbeit erzeugen können:

- *Arbeitsvollzug*: Arbeitsbedingungen, Arbeitstätigkeit, Attraktivität der Arbeitstätigkeit (Möglichkeit, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen, die Komplexität der Arbeitsaufgabe, der Entscheidungs- und Kontrollspielraum), Erfolg und Erfolgserlebnisse (angemessene Herausforderung, keine Über- oder Unterforderung, Tätigkeitsniveau);
- *Management*: faire Behandlung, ungestörter, reibungsloser Arbeitsablauf, der Grad der Möglichkeiten (Gehaltserhöhung, Weiterbildung), Grad der Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Arbeitenden, Mit- und Selbstbestimmung, spannungsfreie Beziehungen zu Vorgesetzten;
- *Sozialer Kontext*: entspanntes und angstfreies Klima, Möglichkeiten zu sozialem Kontakt, Akzeptanz und Anerkennung;
- *Beruflicher Aufstieg*: erwiesene Karrieregerechtigkeit, Bedeutsamkeit von Karriereerfolg; und

⁸² Im Jahr 1964 benannte Herzberg diese Faktoren als Kontent- und Kontextfaktoren um.

⁸³ Satisfier und Disatisfier auf Englisch.

- *Entgelt*: Gefühl der Lohngerechtigkeit.

Subjektive Merkmale oder *Determinanten subjektiver Standards*⁸⁴ sind unabhängige Variablen wie interkulturelle Differenzen, Arbeits- und Wertorientierung, Urbanisierungsgrad, Schulbildung, Mobilität, Geschlecht, Familienstand, Alter und Dauer der Betriebszugehörigkeit, Fach, Schultyp und unterrichtete Klassen, Autonomie und Niveau sowie differenzialpsychologische Variablen⁸⁵. *Individuelle Werthaltungen* gehören zu den Determinanten subjektiver Standards. Sie wirken sich auf die Wahrnehmung und Einschätzung der Arbeitszufriedenheit aus. Felde und Six (2006, S. 264) unterscheiden vier Werthaltungsprofile von Organisationsmitgliedern:

- *Privat- und Freizeitorientierung* (genügend Freizeit, geringe Belastung, zu Hause arbeiten können);
- *Orientierung am Arbeitsinhalt* (selbständig arbeiten, Eigeninitiative gefragt, eigene Fähigkeiten nutzen können, Weiterbildungsmöglichkeiten, Abwechslung);
- *Orientierung an Karriere und Materiellem* (hohes Einkommen, gute Aufstiegschancen, sicherer Arbeitsplatz);
- *Orientierung am Freundeskreis* (lockeres Klima, Gelassenheit und Vertrauen).

Je nach Werthaltungsprofil wirken sich die Einzelfaktoren der Berufseigenschaften unterschiedlich auf die Person aus. Dank Profil stufen sich verschiedene Personen mit ähnlichen Berufsbedingungen zufriedener oder unzufriedener ein.

1.3.3 Interpretation der Berufszufriedenheit

Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) beschreiben Arbeitszufriedenheit als Ergebnis von Informationsverarbeitungsprozessen, wobei das Ergebnis dieser Prozesse wieder auf die Person zurückwirkt. Daraus entstehen verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit. Diese begründen sich auf einem Soll-Ist-Vergleich zwischen Bedürfnissen und Erwartungen bezüglich der Berufsmerkmale⁸⁶. Als vorläufiges Ergebnis postuliert das Modell von Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) zwei Zwischenstufen: die *stabilisierende Zufriedenheit* bei geringer Differenz und die *diffuse Unzufriedenheit* bei hoher Differenz.

⁸⁴ Individuelle Faktoren nach Herzberg, F. / Mausner, B. / Snyderman, B. B. (1959): Ebd.

⁸⁵ Zu den *differenzialpsychologischen Merkmalen* gehören u. a folgende: Extraversion, Intraversion, Neurotizismus, Emotionalität, Soziabilität, Idealismus, Sensibilität, Gefühls- vs. Denkorientierung, externe vs. interne Kontrollüberzeugung und externes vs. Internes Wachstumsbedürfnis sowie Fehlschlag- und Kritikangst, Angstneigung, Kontaktangst, Fordern-Können, Nicht-nein-sagen-Können, Schuldgefühle, Anständigkeit, Verhaltenskontrolle, Depressivität, Nervosität, Expansivität, Selbstwertgefühl, Autonomie, Selbstzentrierung und Liebesfähigkeit. Hinzu kommen Berufseinstellungen wie Rollen- und Berufsziele, Berufung, Anlageorientierung, Reformbereitschaft und berufliches Selbstverständnis, etwa als Pädagogin/Pädagoge.

⁸⁶ Die entsprechende Tabelle von Bruggemann, Groskurth & Ulich 1975 wird hier nicht eingefügt, da diese für die Auswertung der Ergebnisse der vorliegenden Forschung keine Rolle spielt.

Die weitere Dynamik wird durch den Soll-Wert (das Anspruchsniveau) entscheidend beeinflusst. Erhöht sich der Anspruch, so kommt es zur *progressiven Zufriedenheit*. Wird das Anspruchsniveau aufrechterhalten wird dieser Zustand mit dem Konzept der *stabilisierten Arbeitszufriedenheit* umschrieben. Andererseits kann in der Phase diffuser Unzufriedenheit durch Senkung des Anspruchsniveaus die Diskrepanz zwischen Soll und Ist verringert werden. Die Folge ist eine *resignative Zufriedenheit*. Im Fall der Aufrechterhaltung des Anspruchsniveaus können drei verschiedene Formen der Problembearbeitung auftreten. Die erste Form ist die Veränderung des Ist-Wertes, was z. B. durch die Verfälschung der Situationswahrnehmung bedingt wird. Dieser Zustand wird als *Pseudozufriedenheit* bezeichnet⁸⁷.

Die beiden anderen Prozesse führen zu Formen der Unzufriedenheit. Wird der Zustand durch Problemlöseversuche gekennzeichnet, so spricht man von einer *konstruktiven Arbeitsunzufriedenheit*. Diese Organisationsmitglieder können zusammen mit den progressiv Zufriedenen zu Wandlungsprozessen im Unternehmen beitragen. Unternimmt die Organisation trotz eines Diskrepanzverhältnisses keine Problemlöseversuche, so befindet sich dieses Mitglied im Zustand, der als *fixierte Arbeitsunzufriedenheit* bezeichnet wird. So charakterisierte Mitglieder neigen tendenziell stärker zur Fluktuation (vgl. Nerdinger, 1995).

1.3.4 Interpretation der Berufszufriedenheit bei Lehrern

Merz (1979) ist bei Forschungen im deutschsprachigen Raum über Berufszufriedenheit im Lehrerberuf, als Vorreiter und Zeichensetzer nicht zu übersehen. Obwohl ihm Lücken und Fehler nachgewiesen werden (vgl. Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995), umfassen seine Skalen und seine ausführlich erklärte Erhebungstechnik doch die bedeutendsten Aspekte für die Entwicklung und Auswertung eines mehrdimensionalen Fragebogens über die Lehrertätigkeit.

Merz kritisiert an seinen Vorgängern, ihre Ergebnisse auf „ad-hoc“-Skalen basiert zu haben, die lediglich aus einem einzelnen Item bestanden. Außerdem bemängelt er eine ausreichende Problematisierung der Methoden. Empirische Belege über Validität und Brauchbarkeit der Verfahren seien ebenso nicht zu finden. Deshalb sei eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse auch deshalb so schwierig, „weil die Fragen verschieden formuliert sind und sich wahrscheinlich auf Unterschiedliches beziehen“ (Merz, 1979, S. 88).

Merz (1979, S. 96) geht von einem Konzept der Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeitssituation aus⁸⁸. Und dies begründet er wie folgt:

⁸⁷ Vgl. Baumgartner & Udris. Das „Zürcher Modell“ der Arbeitszufriedenheit, 2006.

⁸⁸ Zu den Zufriedenheitskonzepten siehe 1.3.1.

Einstellungen haben in der Psychologie den Status eines hypothetischen Konstrukts, d.h. einer erdachten, theoretischen Größe zur Beschreibung und/oder Erklärung konkreten Verhaltens. Einstellungen sind somit nicht direkt beobachtbar, sondern immer nur aus beobachtetem Verhalten zu erschließen, z. B. aus verbalen Äußerungen, aus physiologischen Veränderungen bei der Wahrnehmung des Einstellungsobjektes oder aus Handlungen in Bezug auf dieses.

Merz (1979) geht in Anlehnung an Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) ebenso von der AZ als Ergebnis eines Vergleichs zwischen objektiven Merkmalen und subjektiven Standards aus. Er betont aber, dass „Ist- und Sollwerte nicht unabhängig voneinander sind, sondern in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen“ (Merz, 1979, S. 85).

Daraufhin entwickelt Merz einen mehrdimensionalen Fragebogen zur differenzierten Messung der Berufszufriedenheit von Lehrern. Dieser besteht aus neun Skalen und 80 Items: Schulleiter, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung, Schulausstattung, Kollegen, Image und Allgemeine Berufszufriedenheit sind die Skalen. Diese Skalierung ist zwar eine der vielen Methoden zur Erhebung und Auswertung von Arbeitszufriedenheit, aber der Fragebogen von Merz war der erste, der gesondert auf den Lehrerberuf ausgerichtet war. Noch weitere Methoden, wie die von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) haben ihren Beitrag geleistet, um immer präzisere Methoden zur Erfassung der Berufszufriedenheit von Lehrern zu entwickeln.

In einer breit angelegten Studie über Berufszufriedenheit von Lehrern in Österreich, Bayern und in der Schweiz kamen Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) zu folgenden Ergebnissen, die beispielhaft dargestellt werden:

- Ca. drei viertel aller Lehrer würden ihren Beruf wieder wählen.
- Frauen zeigen eine höhere Zufriedenheit als Männer.
- Lehrer von Grundschulen sind zufriedener als Lehrer höherer Stufen.
- In Bayern zeigt die Berufszufriedenheit in Abhängigkeit vom Dienstalter eine U-förmige Kurve, in der Schweiz eine kontinuierliche Abnahme.
- Teilzeitkräfte sind zufriedener als Vollzeitkräfte.
- Als Begründung für die Berufszufriedenheit werden von den Lehrern an erster Stelle pädagogische Aspekte, wie Arbeit mit Kindern und erzieherischer Erfolg, pädagogischer Handlungsspielraum und an zweiter Stelle Arbeitsbedingungen erwähnt.
- Gründe der Unzufriedenheit sind Besoldung, Arbeitszeit, geringe Aufstiegschancen, Überforderung, unbefriedigendes Verhältnis zwischen Einsatz und Erfolg, geringes Prestige und Lehrer-Eltern-Probleme.

Exkurs

Bemerkenswert ist, dass die Zufriedenheit in den meisten empirischen Forschungen auf extrinsischen Faktoren der pädagogischen Ebene, der Schulebene, der sozialen Interaktion und der berufs- und standespolitischen Ebene beschrieben wird. Intrinsische Faktoren sind nur schwer observierbar und können nur ungenau empirisch aufgefasst werden. Auch in der vorliegenden Arbeit soll sich die spätere Auswertung der Berufszufriedenheit bei brasilianischen Lehrern nach diesen vier Organisationsebenen richten. Intrinsische Faktoren können möglicherweise anhand der Persönlichkeitszüge, die den selbstbezogenen Konfliktbewältigungsstrategien unterliegen, angedeutet werden.

1.4. Lehrergesundheit

In pädagogischen und lehrergewerkschaftlichen Zeitschriften finden sich in der letzten Zeit häufig Artikel mit den Titeln „Schule macht Lehrer krank“ (Wieselmann, 2008, S. 11) oder „Lehrergesundheit geht uns alle an“ (Haas, 2008).⁸⁹ Die Arbeitssituation der Lehrer und Lehrerinnen beeinträchtigt im heutigen Schulsystem nicht nur deren Zufriedenheit, sondern sie ist auch sehr belastend. Seit vielen Jahren zeigen sich in Gesundheitsstudien beträchtliche Ausmaße von Gesundheitsstörungen und Erkrankungen, allen voran psychosomatische Beschwerden vom Typus der *Chronischen (inneren) Erschöpfung* (Burnout)⁹⁰. Charakteristisch dafür sind „Gefühle der Überforderung und völligen Verausgabung, reduzierte Leistungsfähigkeit verbunden mit Inkompetenz und Unzufriedenheit und die Unfähigkeit, sich auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler einzulassen“ (Hurrelmann, 2006, S. 76).

Barth (1992) sieht für die Lehrer zunächst eine steigende Belastungsanforderung. Auf den Lehrerberuf sei ein starker (ständig anwachsender) Erwartungsdruck der Gesellschaft gerichtet, soziale Probleme zu korrigieren, Wissen zu vermitteln, individuell auf Schüler einzugehen und die Persönlichkeits- und moralische Entwicklung der Schüler zu fördern. Während für andere Berufe bestimmte Schwerpunkte gälten, würde vom Lehrer eigentlich alles verlangt (Barth, 1992, S. 89). Und dies ist für den Lehrer eine Überforderung, die er nicht meistern kann. Dadurch wird er krank.

1.4.1 Begrifflichkeit

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat 1946 Gesundheit definiert als "Zustand des völligen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens". Gesundheit ist daher eine

⁸⁹ Vgl. Haas, Barbara (2008): Lehrergesundheit geht uns alle an. Bildung & Wissenschaft, GEW, Juni, 2008.

⁹⁰ Siehe Soziologie der Gesundheit, 2006.

holistische Definition, die sowohl individuelle (physisch, psychisch, sozial), gesellschaftliche (z.B. Frieden, Einkommen, Integration bzw. Ausgrenzung) als auch Umwelt-Faktoren (Wohnverhältnisse, Verkehr usw.) in Wechselwirkung umfasst. Gesundheit ist dadurch mehr als die Abwesenheit von Krankheit.

Nach der Definition von Hurrelmann (2000) ist ein Mensch gesund, wenn sich Risikofaktoren und Schutzfaktoren (Ressourcen) in Balance befinden. Diese Balance gilt es immer wieder herzustellen bzw. zu erhalten. Somit ist Gesundheit nicht Wunsch bzw. Lebensziel, sondern ist ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens. Mit seinen eigenen Worten, definiert Hurrelmann (2006, S. 56) Gesundheit als

der Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist beeinträchtigt, wenn sich in einem oder mehreren dieser Bereiche Anforderungen ergeben, die von der Person in der jeweiligen Phase im Lebenslauf nicht erfüllt und bewältigt werden können. Die Beeinträchtigung kann sich, muss sich aber nicht, in Symptomen der sozialen, psychischen und physisch-physiologischen Auffälligkeiten manifestieren.

1.4.2 Pathologische Befindlichkeit von Lehrern: Stress, Burnout und Depression

Belastung bei Lehrern ist ein Thema mit langer Tradition. Verstanden wird Belastung bzw. Beanspruchung als Ursache für den Gesundheitsmangel bei Lehrern. A. Matthias veröffentlichte bereits 1903 einige Sätze über die Schwierigkeiten im Lehrerberuf:

„Schwierig ist der Beruf, weil die verschiedensten und weit auseinandergehenden Anforderungen an ihn gestellt werden. Es ist anstrengend und mühevoll, stete Aufmerksamkeit einer Klasse von zwanzig bis fünfzig Schülern zu widmen und zugleich den einzelnen in der Masse und sich selber zu beherrschen: eine Menge von Kleinigkeiten müssen in gesunder Pedanterie beachtet werden, dabei sollen aber die großen Unterrichtsziele keine Minute aus dem Auge verloren gehen; alle soll er bilden und unterrichten und doch wieder die Eigenart schonen, unermüdliche Geduld und Langmut, auch dem frechsten Schüler gegenüber soll zur richtigen Zeit geübt werden [...] in jedem Augenblicke soll der Lehrer Herr der Lage sein, wenn auch sein Gemüt in noch so heftiger Bewegung ist, dabei soll er die Freudigkeit nicht verlieren, auch wenn Enttäuschung auf Enttäuschung ihm den Mut zu nehmen drohen, ferner muß er den Lehrstoff, auch wenn er noch so schwierig ist, beherrschen, und zwar wissenschaftlich beherrschen und zugleich gemeinverständlich herabsteigen zu dem schlichtesten Verstand und dem denkbar dümmsten Jungen.“ (Matthias 1903, S. 12 zit. in Herrmann 2000, S. 23)⁹¹.

Die belastenden Charakteristika des Lehrerberufs werden im obigen Zitat durch viele unterschiedliche, sich widersprechende Anforderungen deutlich. Ab 1960 wird die Berufsbelastung bei Lehrern wiederholt Thema in Veröffentlichungen, die sich aber in verschiedenen Strömungen auseinander fächern. Hurrelmann (1994) hat die theoretischen

⁹¹ Matthias, A. (1903): *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten* (2. umgearbeitete und vermehrte Auflage). München: C. H. Beck. S. 12

Modelle und ihre jeweiligen Deutungen über *Lehrerbelastung* folgendermaßen systematisiert:

Tiefenpsychologisches Modell: dieser Ansatz führt die Belastung im Lehrerberuf hauptsächlich auf innerpsychische Konflikte der Lehrkraft und deren mangelnden Bewältigungsstrategien zurück. Diesem Ansatz zufolge fühlt sich der Lehrer im Umgang mit Schülern mit seinen eigenen unverarbeiteten kindlich-affektiven Impulsen konfrontiert.⁹² Dieses Forschungsmodell kommt in den aktuellen Veröffentlichungen über Berufsbelastung immer seltener vor.

Gesellschaftskritisches Modell: Zu den Gesellschaftskritikern gehören u. a. Adorno (1971): Lehrer seien Objekte gesellschaftlicher Projektionen (die Vollstrecker gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse). Dadurch werden sie gleichzeitig als Tyrannen und als nicht ernstzunehmend herabqualifiziert. Nach Combe (1971) leiden Lehrer an der Vorstellung, unzureichend anerkannt zu sein und an einem Widerspruch zwischen einer Tyrannenbezeichnung und den idealistisch hochgesteckten Leistungsanforderungen.

Rollentheoretisches Modell: Aus der rollentheoretischen Perspektive werden zwei Hauptursachen konzipiert: Rollenambiguität und Rollenkonflikte. Rollenambiguität entsteht in einer Reihe von Situationen, in denen der Lehrer nicht genau weiß, was ihn erwartet. Dies entsteht aus drei verschiedenen Ursachen: Unsicherheit hinsichtlich des Verständnisses der Schüler, Unsicherheit über Fachinhalte und unsichere Autorität⁹³. Rollenkonflikte werden durch widersprüchliche Anforderungen erzeugt:

Für den Lehrer, der in jeder Situation und zu jeder Zeit im Brennpunkt vielfältiger Erwartungen steht, werden Rollenkonflikte zur Normalität seines Alltags. Rollenkonflikte ergeben sich aus einander widersprechenden Erwartungen, die der Rollenträger als unvereinbar erlebt. Das Überleben des Lehrers wird somit zu einer Frage der Bewältigung von Rollenkonflikten. (Barth 1992, S. 92)

Biographische Modelle: Huberman (1989, 1993) untersuchte in der Schweiz die Berufsbiographien von LehrerInnen. Er erarbeitete ein fünfphasiges Modell für berufliche Laufbahnen von Lehrkräften. Dieses Modell lässt verschiedene Typen von Entwicklungsverläufen zu, da unterschiedliche Kombinationen der Phasen möglich sind. Seine Daten zeigen sowohl positive Verläufe, die zur heiteren Gelassenheit führen, als auch negative Verläufe, die in bitterem Rückzug enden.⁹⁴

Stress, Burnout und Belastung: Das Stressmodell von Lazarus wurde im Jahr 1978 von Kyriacou und Sutcliffe (1978) speziell für den Lehrerberuf adaptiert. Auch in diesem Modell

⁹² Siehe dazu Bernfeld, S. (1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

⁹³ Siehe dazu Floden, R. E. & Clark, Chr. M. (1991): Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: E. Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.

⁹⁴ Näheres zu Huberman im Abschnitt 4.2.5.

spielen bei der Bewertung und Bewältigung von Stress spezifische individuelle Eigenschaften der Lehrkraft eine große Rolle. Die Ursachen des erlebten Stresses wurden in den achtziger Jahren mit dem weitgehenden Übergang zum Burnout-Begriff intensiver untersucht. Die empirische Forschung untersuchte Ausmaß und Verbreitung des Burnout, sowie Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit, der Tätigkeit und der Organisation.

Stress, Burnout und Depression sind nur schwer voneinander zu trennen (vgl. Rudow, 1994). Bromme und Haag (2004, S. 789) definieren Burnout als einen in der beruflichen Sozialisation schleichend auftretenden Prozess, der dann über die Zeit wirke, also chronischen Charakter annehme, während Stress mit einem durchaus vorübergehenden Charakter definiert wird. Im Gegensatz zu Depressionen, die arbeitsplatzunabhängig aufträten, sei Burnout immer an den Arbeitsplatz und seine Bedingungen gebunden.

Kaufmann, Pornschlegel und Udris (1982) haben die möglichen negativen Folgen der hohen Beanspruchung tabellarisch zusammengefasst.

Tabelle 5: Klassifikation möglicher negativer Beanspruchungen und Beanspruchungsfolgen, nach Kaufmann, Pornschlegel und Udris, 1982

	Kurzfristige, aktuelle Reaktionen	Mittel- bis langfristige chronische Reaktionen	
Physiologisch, somatisch	<ul style="list-style-type: none"> - erhöhte Herzfrequenz - Blutdrucksteigerung - Adrenalinausschüttung - („Stresshormon“) 	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine psychosomatische Beschwerden und Erkrankungen - Unzufriedenheit, Resignation, Depression 	
Psychisch (Erleben)	<ul style="list-style-type: none"> - Anspannung - Frustration - Ärger - Ermüdungs-, Monotonie-, Sättigungsgefühle 		
Verhaltensmäßig	individuell	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsschwankung - Nachlassen der Konzentration - Fehler - schlechte sensuomotorische Koordination 	<ul style="list-style-type: none"> - vermehrter Nikotin-, Alkohol-, und Tablettenkonsum - Fehlzeiten (Krankheitstage)
	sozial	<ul style="list-style-type: none"> - Konflikte - Streit - Aggression gegen andere - Rückzug (Isolierung) innerhalb und außerhalb der Arbeit 	

Kaufmann, Pornschlegel und Udris (1982) klassifizieren die Beanspruchungen in drei Gruppen: physiologisch/somatisch, psychisch und verhaltensmäßig. Die kurzen, mittel- und langfristigen Folgen der Beanspruchungsfaktoren gehen von der Erhöhung der

Herzfrequenz, über Frustration, Unzufriedenheit bis hin zu Leistungsschwankungen, Fehlzeiten und Aggression gegen andere.

1.4.3 Gesundheitsfördernde Maßnahmen - Salutogenese

Gesundheitsförderung ist ein Konzept der Förderung und Erhaltung der individuellen Ressourcen, der Reduzierung von sozialen und ökologischen Belastungen und der Verbesserung der allgemeinen Lebens- und der Arbeitsbedingungen (Hurrelmann, 2001). Die Idee der Gesundheitsförderung wurde wesentlich mit der Verabschiedung der Ottawa-Charta im Jahre 1986 vorangebracht. Darin heißt es: "Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen." Das WHO-Dokument betont, dass Gesundheit nicht als Lebensziel, sondern "als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen" ist (Weltgesundheitsorganisation, 1998).

Die Charta verfolgt insbesondere zwei Ziele: die Befähigung aller Menschen zu einem selbstbestimmten Umgang mit ihrer Gesundheit und die Verbesserung der gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen. Damit sollen Menschen ihre eigene Gesundheit verantworten. Es fragt sich aber, ob jeder Mensch die Fähigkeit hat, seine Gesundheit in die eigene Hand zu nehmen. Diese Frage hat Forschungen angeregt, nach Verhalten und Persönlichkeitszügen zu suchen, die Menschen mehr oder weniger in die Lage versetzen, für ihre Gesundheit Sorge zu tragen.

Die erste Unterscheidung von Verhalten und seinem Einfluss auf koronare Herzerkrankungen haben Friedman und Rosenman (1974) gemacht. Nach deren Beobachtungen gehörten Menschen entweder zu Typ-A (ehrgeizige, gehetzte, ungeduldige, aggressive und reizbare Menschen) oder zu Typ-B (gelassene und entspannte Menschen). Die ersten erwiesen eine stärkere Tendenz zu Herzkrankheiten als die Menschen mit einem Typ-B-Verhalten.

Diese Studie wurde Auslöser für weitere Forschungen (Williams, 1989)⁹⁵, besonders um Risikogruppen festzustellen. Es erwies sich, dass zwischen Erkrankung und Belastungsfaktoren ein Zusammenhang bestand. Die Belastungsfaktoren könnten wiederum auf menschliche Reaktionsweisen zurückzuführen sein.

Anhand einer empirischen Untersuchung bei Lehrern haben Schaarschmidt und Fischer (2001) vier Reaktionsweisen auf berufliche Belastungen abgeleitet:

⁹⁵ Vgl. Veröffentlichungen in „*Personality and Individual Differences* 18“, „*Psychological Bulletin* 114“, „*American Psychologist* 40“ und „*ebd.* 54“.

1. Reaktionstyp *Gesundheit* (der seltenste Typ): diese Personen kombinieren Ehrgeiz und berufliches Erfolgserleben mit Zufriedenheit und Ausgeglichenheit.
2. Reaktionstyp *Schonung* (auch gering belastbar): bei diesen Personen stehen sich Ausgeglichenheit, geringes Engagement und subjektive Bedeutungslosigkeit der eigenen Tätigkeit gegenüber.
3. Risikotyp A: mit hohen beruflichen Anstrengungen und beruflichen Erfolgserleben, jedoch weniger Zufriedenheit, wenig innerer Ruhe und Ausgeglichenheit und offenbar wenig inneren Abstand zu den beruflichen Anforderungen.
4. Reaktionstyp *Burnout*: bei dem sich geringes Engagement und subjektives Erfolgserleben mit ungünstigen Werten bei Zufriedenheit und Ausgeglichenheit kombinieren.

Diese Reaktionsweisen können auf eine bestimmte Grundhaltung des Menschen zurück geführt werden. Diese nennt Antonovsky (1997, S. 36) in der Salutogenese⁹⁶ als *Sense of Coherence* (SOC).

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass
 (1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
 (2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
 (3) diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“.

Es handelt sich dabei um eine Grundhaltung des Individuums, das die eigene Lebenswelt als prinzipiell verstehbar, in seinen Anforderungen als sinnhaft und beeinflussbar begreift. Die Ausprägung des Kohärenzsinn (im Gegensatz zu einem „generalisierten Widerstandsdefizit“) ist entscheidend für die Fähigkeit, vorhandene Ressourcen zur Erhaltung der Gesundheit und des Wohlbefindens zu nutzen. Ein Mensch mit einem stabilen Kohärenzsinn zeichnet sich aus durch ein positives Selbstbild, das geprägt ist von dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, mit der sozialen Umwelt umzugehen. Allerdings ist der Kohärenzsinn nicht starr, sondern er wird von individuellen Lebenserfahrungen beeinflusst.

Neben dem Kohärenzgefühl wird die selbstbezogene Bewältigung von der *Resilienz* (der Widerstandsfähigkeit) unterstützt. Resilienz ist in der Psychologie „die psychische und physische Stärke eines Menschen, die es ihm ermöglicht, Krisen zu meistern und dies ohne langfristige Beeinträchtigungen“ (Myers, 2005, S. 694). Optimismus ist das wichtigste

⁹⁶ Anders als in der Pathogenese richtet sich die Salutogenese nicht auf die Faktoren, die bedingen, dass jemand krank wird, sondern auf die Faktoren, die bedingen, dass jemand gesund bleibt. Insofern stellen im salutogenetischen Ansatz Gesundheit und Krankheit keine Gegensätze, sondern ein Kontinuum dar. (Myers, 2004, S. 693).

Merkmal der Resilienz. Hohe Resilienz führt Menschen zu der Einstellung, dass negative Ereignisse nicht lange andauern und dass wieder bessere Zeiten kommen werden (Nuber, 1999, S. 22). Der *Optimismus* ist bewiesenermaßen eine Lebenseinstellung, die sich positiv auf die Verarbeitung von konfliktiven Lebenssituationen auswirkt. Es wurde sogar festgestellt, dass Optimisten länger leben (Stern et al., 2001 zit. in Myers, 2005). Ebenso sind subjektive positive Erwartungen an die Selbstwirksamkeit ein grundlegender Faktor, um mit alltäglichen Konfliktsituationen klar zu kommen (Bandura, 1997).

Gesundheitliche Beeinträchtigungen oder pathologische Befindlichkeiten können aber auch als Folge fehlgeschlagener Bewältigungsstrategien (bzw. Coping- und Resilienzfähigkeit) von Stressoren verstanden werden. Im Folgenden wird auf die Art von Bewältigung eingegangen, die von Lazarus als transaktionales Stressmodell entwickelt wurde.

Umgang mit Konflikten nach der transaktionalen Stresstheorie

Lazarus (1966) nimmt nach seinem transaktionalen Stressmodell an, dass die Bewertung von Ereignissen aus der Umwelt in zwei Stufen stattfindet:

- *Primäre Bewertung*: Feststellung ob eine Situation Stresspotential hat.
- *Sekundäre Bewertung*: Man fragt sich ob es Coping-Möglichkeiten in dieser Situation gibt.

Mit Transaktion beschränkt sich Stress nicht nur auf Input und Output, sondern stellt eine Verbindung dar zwischen einer sich verändernden Situation und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person. Psychologischer Stress beruht somit auf der Einschätzung einer betroffenen Person, dass die jeweilige Person-Umwelt-Beziehung herausfordernd, bedrohlich oder schädigend ist. Die kognitive Einschätzung oder Bewertung (appraisal) wird somit zum zentralen Bestimmungsstück von Stress. Erst von diesem Augenblick an ist ein Stresszustand gegeben (Schwarzer, 1993, S. 15). In transaktionalen Prozessmodellen wird unter dem Stressbegriff zusätzlich die zeitliche Entwicklung der Einschätzungsprozesse aufgrund der wechselseitigen Beeinflussung von Person und Umwelt miteinbezogen.

Kramis-Äbischer (1996) betont, dass dies auf eine prozess- und nicht ergebnisorientierte Definition hinweist, welche deskriptiv und nicht-wertend ist. Im Endeffekt ist jede Anstrengung einer Person, mit stressrelevanten Situationen fertig zu werden, im Begriff Coping enthalten. Nach Lazarus und Folkman (1984, S. 145) ist coping eine

sich ständig verändernde, kognitive und verhaltensmäßige Bemühung einer Person, die darauf gerichtet ist, sich mit spezifischen internen und/oder externen

Anforderungen auseinander zu setzen, die ihre adaptiven Ressourcen stark beanspruchen oder übersteigen.⁹⁷ (Übers. v. Verf. R.L.).

Zum Coping (Bewältigung) gibt es nach Lazarus und Folkman (1984) zwei verschiedene Formen:

a) *Menschen mit problemorientiertem Coping-Stil*: diejenigen, die versuchen einen Stressor aktiv zu bereinigen.

b) *Menschen mit emotionsorientiertem Coping-Stil*: diejenigen, die bei der Lösung des Konflikts bei ihren eigenen Reaktionen und Gefühlen ansetzen.

Zwei Funktionen werden dem Coping-Prozess zugeschrieben:

- eine positive Veränderung der Problemlage, der gestörten Person-Umwelt Konstellation (problem-focused coping) und die
- Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit (emotion-focused coping)

Immer dann, wenn automatisierte Routineprogramme nicht mehr genügen, um schwierige Situationen zu meistern, ist eine Bewältigungsstrategie gefordert (Kramis-Äbischer, 1996).

Lazarus und Folkman (1984) ermitteln faktorenanalytisch acht Arten von Bewältigung:

- B 1: Konfrontative Bewältigung
- B 2: Kognitive Distanzierung
- B 3: Selbstkontrolle
- B 4: Suche nach sozialer Unterstützung
- B 5: Übernahme von Verantwortung
- B 6: Flucht-Vermeidung
- B 7: Problembezogene Lösungsversuche
- B 8: Positive Neueinschätzung

Der Erhalt der Gesundheit ist größtenteils verhaltensbedingt und kann daher erlernt werden. Psychologische Untersuchungen (Rudow, 1994; Myers, 2005; Hurrelmann, 2006) erwähnen einige voraussetzende Ressourcen und Maßnahmen an Schulen, die bei Lehrpersonen gesundheitsfördernd wirken können. Auf drei Ebenen können diese Ressourcen und Maßnahmen eingeführt werden: individuumsbezogen, arbeits- und organisationsbezogen und gruppenbezogen.

⁹⁷ Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.

Tabelle 6: Gesundheitsfördernde Maßnahmen an Schulen*

Individuumsbezogen	Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Kohärenzgefühl, • Widerstandsfähigkeit, • Kontrollüberzeugung, • Optimismus, • Selbstwirksamkeitserwartung, • Motivation.
	Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • das sog. Stressimpfungstraining/ oder Stressinokulationsstraining. Es leitet gestresste Personen an, kognitive Strategien zu entwickeln, die ihnen in den Belastungssituationen helfen können. Dieses Training besteht aus einer Informationsphase, einer Übungsphase und einer Anwendungsphase (Meichenbaum, 1985). • Sport, bzw. aerobes Training, • Essgewohnheiten, • Entspannungsübungen, • <u>Angstbewältigungstraining, Belastungs-Management-Training.</u>
Arbeits- und organisationsbezogen	Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitszeit, Unterrichtspause, Klassengröße, baulicher Zustand • soziale Unterstützung, • Führungsstil, • Aus- und Weiterbildung, • schulpädagogische und schulpsychologische Beratung.
	Maßnahmen	<p>Bei der Gestaltung von Arbeitsaufgaben sollten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verwaltungsaufgaben reduziert werden, • Lehrpläne und Unterrichtsmethodik kohärent sein, • Autonomie und Verantwortung zugebilligt und • Kompetenz vorausgesetzt werden.
Gruppenbezogen	Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Unterstützung: eine Umgebung, die unserem Bedürfnis nach Zugehörigkeit entspricht, lässt auch unser Immunsystem besser funktionieren Das Gefühl von guten Freunden und der Familie gemocht, bestätigt und ermutigt zu werden macht nicht nur glücklich, sondern erhält auch gesund (Myers, 2005, S. 690-695). • Arbeitsklima • Kooperativität
	Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Selbsthilfegruppen, • Gesundheitszirkel, • Verhaltenstraining, • Personenzentrierte Gesprächsgruppen, • Kollegiale Supervision • Intervention • Mentoring

*Gesundheitsfördernde Maßnahmen in Kollegien nach Rudow 1994, Myers 2005, Hurrelmann, 2006.

Auf die einzelnen Techniken wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Um der Neugierde zuvorzukommen, kann aber die Gemeinsamkeit der Strategien auf das Reflexionspotential gelegt werden, welche Menschen auffordert über sich, über ihre Aktivität und ihre Umgebung reflexiv, sich hinterfragend nachzudenken.

1.4.4 Ergebnisse in Untersuchungen zur Lehrgesundheit

Mit der Gesundheit von Lehrern in Deutschland beschäftigt sich sehr intensiv Ulrich Herrmann (2006). Ihm zufolge steigen 90 % der Lehrer frühzeitig aus ihrem Beruf aus. Davon seien etwa 40 % von psychosomatischer oder psychiatrischer Erkrankung betroffen. Eine sozialmedizinische Untersuchung von etwa 5.500 Frühpensionierungsfällen von Lehrkräften in Bayern erbringt 52 % psychische Erkrankungen und Verhaltensstörungen, 17 % Muskel- und andere orthopädische Probleme, 10 % Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Bei der Psyche handelt es sich vor allem um 36 % Depressionen, 16 % Erschöpfungszustände, 10 % Belastungs- und Anpassungsstörungen und 7 % somatische Störungen.

Codo (1999) hat in den neunziger Jahren eine einmalige Studie über Gesundheit und Arbeitsverhältnisse der brasilianischen Lehrer organisiert, an der circa 52.000 Lehrer, 1440 Schulen und 29 Lehrgewerkschaften teilnahmen. Er beschreibt *Burnout* als eine Epidemie, die er in drei Stufen unterteilt: Depersonalisation, emotionale Erschöpfung und persönliches Engagement⁹⁸. Seinen Ergebnissen zufolge erleben die brasilianischen Lehrer zu 69 % das Gefühl der Depersonalisation als niedrig, 20 % als mäßig und 11 % als hoch. Die emotionale Erschöpfung liegt tief bei 48 %, mäßig bei 27 % und hoch bei 25 % (Codo & Vasques-Menezes, 1999, S. 249). Und das persönliche Engagement liegt hoch bei nur noch 37 % der brasilianischen Lehrern. Die Studie betrachtet die Entwicklung des Burnout im Verlauf der Karriere und stellt fest, dass der Höhepunkt um das 15. Berufsjahr erreicht wird, und danach bis zum 30. Berufsjahr allmählich wieder auf den Anfangszustand zurückkehrt (ebd., S. 253).

Außer den schon genannten Ergebnissen, sind in seiner Studie noch weitere wichtige Angaben zu benennen: die mentale Belastung – die bei 53 % der Lehrer zur emotionalen Erschöpfung und bei 16 % zur Depersonalisation führt – steigt mit dem Schulniveau, an dem Lehrer unterrichten (14 %, Vorschule - 23 %, Sekundarstufe II); sie steigt ebenso mit der Anzahl der Klassen, die sie unterrichten (15 %, 1 bis 2 Klassen - 26 %, mehr als 15 Klassen). Mentale Belastung steigt mit der Anzahl der Fächer (18 %, 1 Fach - 22 %, 3 oder mehr Fächer); mit der Anzahl der Schulen, an denen sie unterrichten (16 %, 1 Schule - 29 %, mehr als 3 Schulen) und mit der durchschnittlichen Anzahl der Schüler, die in den Klassenräumen sitzen (16 %, unter 20 Schüler - 22 %, mehr als 55 Schüler pro Klasse). Codo, Vasques-Menezes und Verdán (1999) zitieren eine Studie in den USA von Heynes (1991), der feststellt, dass nach 6 Berufsjahren nur 30 % der männlichen und 50 % der weiblichen Lehrkräfte weiterhin unterrichten.⁹⁹

⁹⁸ Diese Einteilung verwendet Kyriacou & Suttcliffe 1978.

⁹⁹ Über die Attraktivität des Lehrerberufs in Brasilien wurden vor Kurzem Schüler der 11. Klasse nach ihrer Berufswahl gefragt (Veja, 10.02.2010). Es stellte sich heraus, dass das Studium auf Lehramt an 36. Stelle der Berufspräferenzen rangiert, was 2 % der künftigen Studenten ausmacht. Schlimmer wird diese Tatsache noch dadurch, dass diese wenigen Interessenten sich aus den 30 % der Schüler mit den schlechtesten Noten zusammensetzen.

1.4.5 Merkmalsyndrome der Lehrergesundheit

Belastungen sind nach Eder (1984, S. 118) „(...) psychische bzw. psychosomatische Merkmalsyndrome, die von Betroffenen als solche wahrgenommen und als akute oder auch überdauernde Beeinträchtigung ihres psychophysischen Wohlbefindens erlebt werden.“ Im medizinischen und psychiatrischen Verständnis gelten solche Merkmalsyndromen von möglichen Erkrankungen noch nicht als Krankheit oder als psychische Störung.

Eder (1994) verwendet in seiner Untersuchung zum Schulklima die Liste der Merkmalsyndrome von Bergmann (1984, zit. in Eder, 1994), in der es um die Klassifikation schulbezogener Belastungen geht. Diese Symptomliste von Bergmann (1984) kann ebenso als Grundlage zur Erfassung der Lehrergesundheit eingesetzt werden, wie es in der vorliegenden Forschung geschehen wird. Schulbezogene Belastungen können Bergmann zufolge in drei Merkmalsyndromen eingeordnet werden:

- *Affektive Unausgeglichenheit*: Interesselosigkeit, Stimmungsschwankungen, Aggressivität, Niedergeschlagenheit, u. ä.
- *Psychische Überforderung*: Schul- und Prüfungsangst, Nervosität, Angst, dass alles zu viel wird, u. ä.
- *Psychovegetative Beschwerden*: Kopfschmerzen, Essunlust, Schlafstörungen, Übelkeit, u. ä.

Diese Syndrome sind Indizien für die Auswirkung von Belastungen auf die Gesundheit der Lehrer. Wenn sie einzeln auftreten, bleiben sie bedeutungslos. Sollte aber ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren mit einer gewissen Intensität angetroffen werden, kann dies eine potentielle Erkrankung indizieren. Deshalb dient auch die Liste von Bergmanns Merkmalsyndromen für die vorliegende Forschung als Grundlage für die Auswertung der Lehrergesundheit. Die genaue Beschreibung dieser Liste erfolgt im Kapitel der Methodologie.

Exkurs

Unter intermediäre Faktoren verstehen sich in dieser Studie die subjektiv wahrgenommenen Konsequenzen aus den primären Faktoren wie Ausbildung, Berufung, Lehrerrolle, Schulorganisation und auch die Prämissen zur Erlangung der Zielfaktoren in der Schulentwicklung wie Effektivität, Produktivität, Absentismus und Frühpensionierung. Andererseits liegen die intermediären Faktoren zwischen den externen bildungspolitischen und den harten Faktoren wie Ausstattung und Arbeitsverhältnisse. Intermediäre Faktoren sind keine abstrakten Deutungsmuster, die Spekulationen und Vermutungen über den

Lehrerberuf preisgeben, sondern sie umfassen operative und handlungsnaher Konzepte, die anhand von konkreten Subjekten beleuchtet werden können. Zur Erreichung dieses Ziels werden die Subjekte dieser Forschung – brasilianische Staats- und Privatlehrer – im nächsten Kapitel genauer beschrieben. An einem konkreten Beispiel können intermediäre Faktoren und ihre Gemeinsamkeiten genauer verstanden werden.

SUBJEKTE DER INTERMEDIÄREN FAKTOREN

Brasilianische Staats- und Privatlehrer sind in der vorliegenden Arbeit die Subjekte, an denen intermediäre Faktoren erforscht werden. Dazu soll zunächst die gesetzliche und geschichtliche Strukturierung des brasilianischen Bildungswesens vorgestellt werden unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsdichotomie, in der sich die in diesem System integrierten Lehrer befinden.

2. Brasilien: ein Land der Dichotomien

Brasilien ist weltweit eines der Länder mit den größten sozialen Unterschieden innerhalb der Gesellschaft. Die Mehrheit lebt in Armut und ist unterprivilegiert, soziale Aufstiegschancen sind noch immer sehr gering. Andererseits existiert eine prozentual sehr kleine gesellschaftliche Elite, die keinerlei Interesse an einer Umverteilung des Volksvermögens zeigt (Akkari, 2001). In Abhandlungen über die brasilianische Bildung – wie auch über soziale Systeme – darf dieser Hintergrund nicht außer Acht gelassen werden. Insbesondere dann, wenn strukturelle Gegebenheiten analysiert werden, welche diese Tatsache – obgleich in indirekter Form – zum Zentralthema machen. Das kann zur Folge haben, dass Erkenntnisse, die auf einer Untersuchung der brasilianischen Gesellschaft beruhen, soziale Unterschiede nicht widerspiegeln können. Bei dem üblichen Versuch, harmonische oder arithmetische Mittelwerte festzustellen, kann immer nur eine realitätsferne oder sogar nur eine Pseudoerkenntnis über die gesamte brasilianische Realität erlangt werden.

Zwar kann man in Brasilien nicht von einer offenen Diskriminierung gegenüber Angehörigen einer gewissen Religion, Ethnie oder politischen Überzeugung sprechen, doch gibt es noch keine gleichen Bildungschancen für die gesamte Bevölkerung. Die Ergebnisse der letzten nationalen Evaluationen¹⁰⁰ zeigen regionale Unterschiede, die mit dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Industrialisierung, der Urbanisierung, der Erwerbstätigkeitsrate, des Aufbaus des Verkehrsnetzes usw. zu erklären sind. So ist im nördlicheren Teil des Landes und in ländlichen Gebieten des ganzen Landes, trotz einiger Fortschritte, die Analphabetenquote noch immer hoch - 21 % (Ferraro, 2001). Obwohl viele Menschen besonders in diesen Gebieten noch unter dem Existenzminimum leben, gibt es gerade in

¹⁰⁰ Inep (2006): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Zu finden ist die Internetseite unter www.inep.gov.br.

diesen Regionen Privatschulen (nahezu Eliteschulen), die zu den zehn besten im ganzen Land gehören (Inep, 2008, 2010)¹⁰¹.

Diese soziale Dichotomie darf nicht unberücksichtigt bleiben, denn sonst könnte der Eindruck entstehen, das brasilianische Bildungswesen und die europäischen Bildungssysteme seien ähnlich. Sicher gibt es einzelne Parallelen – nur nicht für die Mehrheit der brasilianischen Bevölkerung.

2.1 Brasilianisches Bildungswesen

Das brasilianische Bildungswesen¹⁰² untersteht der Aufsicht des nationalen Kultusministeriums. Der ihm unterstellte nationale Bildungsrat (CNE – Conselho Nacional de Educação) übt eine normative, legislative und beratende Funktion für das Kultusministerium aus. Als legislativer Rahmen für das ganze Bildungswesen gilt das Bundesgesetz Nr. 9.394/96, das LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) und das Gesetz Nr. 10.172/2001, bekannt als PNE (Plano Nacional de Educação)¹⁰³. Das LDB regelt bundesweit die curricularen Grundlinien, den schulischen Zeitumfang, Mindestanwesenheitspflicht der Schüler und Versetzungsregeln, während den Ländern und Kommunen und den einzelnen Schulen die Anpassung an regionale und lokale Begebenheiten zusteht – wie etwa der Schulkalender, die Versetzung und die Dokumentationsführung für jeden Schüler im Elementarschulbereich.

Die durch den PNE gesetzten Ziele werden anhand eines nationalen Evaluationsverfahrens immer wieder überprüft. Der PNE ist ein Bildungsplan mit einer zehnjährigen Laufzeit für alle Schulniveaus und Schuletappen im ganzen Land, mit der Vorgabe, Länder und Kommunen anzuregen, ähnliche Pläne für ihre örtlichen Bedürfnisse im Blick auf den PNE zu erstellen. Die Länder verfügen über eine gewisse Autonomie im Bildungsbereich. Zur Zeit werden fast jährlich alle Schulbereiche geprüft, dazu gehören: ENCCEJA (Erwachsenenbildung), Enem (Mittelbildung), Saeb (ausgewählte Jahrgangsstufen aus dem Elementarschulbereich), Provinha Brasil (Schüler der Ersten Klassen), Enade und Sinaes (Hochschulen). Die Ergebnisse werden im Internet auf der Seite des Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)¹⁰⁴ veröffentlicht. Besonders an den Privatschulen steigert diese Offenlegung den Konkurrenzkampf untereinander. So sind gute Ergebnisse

¹⁰¹ Inep (2008): resultados do Enem 2007. Escola Dom Barreto de Teresina. Internet-Adresse: <http://sistemasenem.inep.gov.br/enemMediasEscola>. Zugang: 07.11.2009, 11:55 Uhr.

¹⁰² Hier wird die Bezeichnung Bildungswesen bevorzugt, da die künftige Argumentation dem Bildungssystem eine spezifischere Bedeutung zuweisen möchte.

¹⁰³ BRASIL. República Federativa do Brasil. *Ampliando as fronteiras do ensino*. http://www.brasil.gov.br/pais/indicadores/educar/categoria_view (6.5.08).

¹⁰⁴ Nationales Institut für (statistische) Bildungsstudien und –Forschungen.

beim Enem Bestandteil der Werbung einzelner Schulen im darauffolgenden Jahr¹⁰⁵. In dieser Werbung werden die erzielten Ergebnisse in Superlativen dargestellt. Auch staatliche Schulen fühlen sich durch die nationalen Vergleiche angeregt, jedoch in geringerem Maße.¹⁰⁶

2.1 Struktur des brasilianischen Bildungswesens

Im Jahr 1988 wurde das brasilianische Bildungssystem in Folge der neuen Verfassung neu organisiert und in zwei Bildungsstufen unterteilt: die Grundbildung (Educação Básica) und die Hochschulbildung (Educação Superior). Die Grundbildung gliedert sich in die vorschulische Bildung oder Kindererziehung (Educação Infantil) sowie in eine Fundamentalbildung (Ensino Fundamental) und in die Mittelbildung (Ensino Médio) (Art. 21, LDB)¹⁰⁷.

Die vorschulische Bildung ist für Kinder bis sechs Jahre vorgesehen und soll der psychischen, intellektuellen und sozialen Entwicklung dienen (Art. 29, LDB). Übernommen wird die Betreuung der Kinder bis zum Alter von drei Jahren von Kindergärten oder Kinderkrippen (creches) und im Alter von vier bis sechs Jahren von Vorschulen (Pré-escolas) (Art. 30, LDB).

Auf dieser vorschulischen Bildungsstufe findet zwar eine Beobachtung des Entwicklungsstandes und der Leistungen der Kinder statt, jedoch hat dies keinerlei Auswirkungen auf die weitere schulische Laufbahn im Übergang zur Fundamentalstufe (Art. 31, LDB). In Brasilien existieren nach dem regulären vorschulischen Bildungsangebot sog. Alphabetisierungsklassen (classes de alfabetização). Diese wurden mit dem Gesetz Nr. 3.675/04 im ganzen Land eingeführt¹⁰⁸. Es handelt sich hier um eine Art Vorbereitungsstufe zum ersten Schuljahr der Fundamentalstufe, in dem die Kinder lesen und schreiben lernen. Da die Alphabetisierungsklassen die Fundamentalbildung integrieren und nicht mehr in den Vorschulbereich gehören, wurde dadurch die Grundbildung seit 2006 um ein Jahr erweitert.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Siehe verschiedene Werbeflyer der Privatschulen. Auf Grund des Datenschutzes wird hier keine spezifische Schule genannt.

¹⁰⁶ Siehe Zeitungsausschnitt Jornal NH (2006): Escolas da região são destaque nas provas do Enem. Sessão geral: Quarta-feira, 15 mar, 2006. S. 6.

¹⁰⁷ Jamil Curi, Carlos Roberto. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96.

¹⁰⁸ Jedoch ein Jahr später wurde den Ländern, Kommunen und Privatschulen durch den Erlass Nr. 11.114/05 eine Anpassungszeit bis 2010 bewilligt.

¹⁰⁹ Grundsätzlich ist der Versuch, die Alphabetisierung der Bevölkerung zu beschleunigen als gut gemeinte Initiative zu werten. Die Entstehung der Alphabetisierungsklassen zeigt aber gleichzeitig, dass das reguläre Bildungsangebot Mängel aufweist. Eine derartige Minimalform eines Bildungsangebots sollte ausschließlich dort betrieben werden, wo die Einrichtung einer vollwertigen Fundamentalstufe – sei es aus finanziellem oder aus Personalmangel – nicht möglich erscheint. Dort wo diese existieren, sollte ein Mangel nicht durch eine Scheinlösung, wie diese der Pseudoerweiterung der Schulverweildauer geregelt werden.

Tabelle 7: Schematische Darstellung der Struktur des brasilianischen Schulwesens

Alter	Klasse		Bildungsniveau		Berufsschule	Berechtigung	Hauptträger ^{110/111}	Ersatzweg: Erwachsenen- bildung
			Promotion Master	Spezialisierung Fortbildung				
19			Hochschule Universität		Hochschule Universität		B P	Hochschule Universität
18	Praktika				Vestibular	Vestibular		
17	3	3	Mittelbildung		Berufsausbildung Technische Schulen Grundschullehreraus.	Wahl / Voraussetzung	L P	Erwachs. II Mittelbildung
16	2	2						
15	1	1	Fundamentalbildung			Schulpflicht	K P	Erwachs. I Fundamental
14	8	9						
13	7	8	Zweite Stufe 5. bis 8./9. Schuljahr					
12	6	7						
11	5	6	Erste Klassen 1. bis 4. Schuljahr					
10	4	5						
9	3	4	Alphabetisierungsklasse ¹¹²					
8	2	3						
7	1	2	Vorschule					
6	EI 6	1						
5	EI 5/6		Kindergarten			Wahl	K	
3-4	EI 3/4							
0-3			Hort				P	

Abb. 7: Struktur des brasilianischen Bildungssystems.

Dadurch hat die Fundamentalbildung eine Mindestdauer von acht Jahren, seit kurzem von neun Jahren¹¹³. Die Schulpflicht beginnt seit dem Jahr 2006 verbindlich im Alter von 6

¹¹⁰ Abkürzungen: B (Bund), L (Bundesland), K (Kommune), P (private Initiative)

¹¹¹ Da sich eigentlich alle Instanzen (Bund, Land, Kommune) an der höheren Bildung beteiligen können, werden hier immer nur die Hauptträger oder die üblichen Zuständigkeitsinstanzen für das jeweilige Bildungsniveau eingetragen.

¹¹² In Rot die neue Regelung. In vielen Schulen wurde schon die neunjährige Fundamentalbildung eingeführt, jedoch mit der Einschulung im Alter von 6 Jahren, wodurch die neunte Klasse erst in acht Jahren tatsächlich stattfinden wird.

¹¹³ PCN 1996.

Jahren. Der Besuch der Schule ist obligatorisch und in öffentlichen Schulen kostenlos¹¹⁴. Ziel der Fundamentalstufe ist es, den Schülern die Fähigkeit zum Lernen zu vermitteln, indem die Fertigkeit des Lesens, des Schreibens und Rechnens gelehrt wird. Weiter sollen sie Kenntnisse über ihr natürliches und soziales Umfeld, über das politische System, über Technologien, Kunst und gesellschaftliche Grundregeln erwerben. Außerdem gehört zu den Zielen, das Erlernen von Werten und von Verhaltensregeln, sowie die Stärkung der Beziehung zur Familie, zur Solidarität und zur gegenseitigen Toleranz (Art. 32, LDB). Erklärtes Ziel der Fundamentalschulen ist es, die Schüler zu einem Mitglied im Gemeinwesen zu erziehen und sie auf eine Berufsausbildung bzw. auf die Sekundarstufe vorzubereiten. Verglichen mit dem deutschen Bildungssystem, ähnelt die Struktur der Fundamentalbildung dem Zusammenschluss von Grundschule und Sekundarstufe I. Allerdings benötigte man bis 2006 für den Abschluss der brasilianischen Fundamentalschule ein Jahr weniger als für den deutschen Hauptschulabschluss, aber nach der schon erwähnten neuen Gesetzgebung, wurde die Verweildauer mit der in der deutschen Haupt- und Realschule vergleichbar. Das Konzept der brasilianischen Grundschule findet man unter der Bezeichnung „*Erste Jahre*“ (Anos Iniciais). Die weiterführenden Schulen werden *Zweite Stufe* (Segundo Nível) genannt und jedes einzelne Fach wird in der Regel von Fachlehrern erteilt.

Die *Mittelbildung* (Ensino Médio), die noch zur Grundbildung gehört, dauert drei bis vier Jahre. Ziel dieser Ausbildungsstufe ist laut LDB (1994) Festigung und Vertiefung der Kenntnisse, die in der *Fundamentalstufe* erworben wurden, Vorbereitung auf das Arbeitsleben und die Entwicklung des Bewusstseins für Rechte und Pflichten als Bürger, sowie Anpassungsfähigkeit an neue Arbeitsbedingungen. Zudem soll die *Mittelbildung* die Entwicklung ethischen Verhaltens und eine generelle Kritikfähigkeit fördern. Schließlich sollen technologische und wissenschaftliche Grundlagen von Produktionsprozessen in der Verknüpfung von Theorie und Praxis erlernt werden (Art. 35, LDB). Als letzte Bildungsstufe der *Grundbildung* (Educação Básica) dient die *Mittelbildung* zur Vorbereitung auf die Hochschule, bzw. zum Eintritt in das Erwerbsleben. Letzteres geschieht neben der regulären *Mittelschule* oft in Zusammenarbeit mit besonderen Berufsschulen. In ihrer Funktion ist die Mittelstufe mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar. Von ihrem Aufbau her unterscheidet sie sich jedoch. So sind z.B. Wahlmöglichkeiten von Fächern ausschließlich auf den Fremdsprachenbereich beschränkt, wohingegen in Deutschland ein Kurssystem mit umfassenden Wahlmöglichkeiten nach sog. Aufgabenfeldern existiert.

¹¹⁴ Es dürfen keinerlei Geldsammlungen gemacht werden, auch nicht wenn die Schule kein Geld für Kopien hat. Siehe dazu einen Artikel in der Folha de São Paulo: „SP: escola cobra R\$ 1 para aluno fazer prova.“ Folha de Sao Paulo, 19. Juni 2007.

Nach Art. 39 der LDB gliedert sich die *Berufsbildung* (educação profissional) in die reguläre Bildungsstruktur ein. Das Gesetz sieht ausdrücklich die Existenz spezialisierter Berufsschulen vor, die sowohl den regulären Bildungsauftrag wahrnehmen müssen als auch den Zugang zum Arbeitsleben ermöglichen sollen (Art. 40, LDB). Die Voraussetzung für eine Berufsausbildung (bekannt als *technischer Kurs*) ist entweder die *Fundamentaltbildung* oder die *Mittelbildung*. Wer die reguläre *Mittelbildung* noch nicht abgeschlossen hat, muss sie neben dem *technischen Kurs* weiterführen. Besonders Privatschulen können diese Modalität der Mittelbildung anbieten, da das Grundcurriculum neben der Ausbildung auf 75 % reduziert werden darf (Bundesausschuss 1/99). Darüber hinaus können Berufsschulen ein Angebot von Fortbildungskursen in ihrem Fachbereich machen (Art. 42, LDB). Die Zertifikate anerkannter Berufsschulen haben bundesweite Gültigkeit (Art. 41, einziger §, LDB).

Neben dem regulären Schulsystem geht das LDB im Kapitel V auf die Sonderbildung (educação especial) ein. Unter Sonderbildung wird eine besondere Form der Schulbildung verstanden, die Lernenden mit besonderen Bedürfnissen angeboten werden soll. Lernbehinderte Kinder sollen nach Möglichkeit in das reguläre Schulsystem integriert werden. Wenn nötig, sollen ihnen aber auch besondere Dienstleistungen oder eigene Klassenverbände angeboten werden. Das Angebot von Sonderunterricht ist in der Verfassung verankert und beginnt bereits in der Vorschule (Art. 58, LDB)¹¹⁵.

Die *Erwachsenenbildung* (Educação de Jovens e Adultos, EJA) betrifft den Schüler, der in der regulären Zeit keinen Schulabschluss erreicht hat. Die Erwachsenenbildung umfasst die *Fundamentaltbildung* und die *Mittelbildung* in einer reduzierten Zeitspanne (meistens nur halb so lang), wobei das Mindestalter zur Teilnahme an diesen Ersatz-Schulformen 15 oder 18 Jahre beträgt (Art. 38, LDB). Obwohl der Alphabetisierungsquotient offiziellen Schätzungen zufolge, 89 % der brasilianischen Bevölkerung betragen soll¹¹⁶, ist der Analphabetismus bei Erwachsenen noch immer gravierend. Die Erwachsenenbildung (EJA) zielt besonderes auf diese Klientel. Sie umfasst sowohl Crash-Kurse, Fernkurse über Fernsehen und Rundfunk als auch reguläre Schulklassen.¹¹⁷

Die Verantwortung für die Hochschulen in Brasilien teilen sich der Bund, die einzelnen Bundesländer und private Verbände. Der Bund unterhält in jedem Bundesstaat mindestens eine Bundesuniversität. Im Jahr 1994 verfügte Brasilien über mehr als 850 solcher

¹¹⁵ Knapp 5% der Schülerschaft sind in Brasilien als Sonderschüler registriert (Inep, 2006).

¹¹⁶ Siehe IBGE (Instituto brasileiro de geografia e estatística), 2006.

¹¹⁷ Der neuste Plan 2008 (*Brasil Alfabetizado*) lädt Staatslehrer ein, am Abend auf Honorarbasis Erwachsenenbildung zu erteilen. Dafür bekommen sie monatliche Stipendien in Höhe von 200 Reais (umgerechnet 75 Euro). Damit die nicht-alphabetisierten Erwachsenen auch zum Unterricht erscheinen, werden sie kostenlos zur Schule befördert, sie bekommen einen Imbiss und wenn nötig, Brillen. (Erlasse 12,13,14 vom 17. März 2007). Diese Aktion setzt eine solidarische Zusammenarbeit von Bund, Land und Kommune voraus. Die Kommunen sollen die Analphabeten registrieren und die Lehrer für diese Arbeit ausbilden; das Land soll Lehrer und Schulen zur Verfügung stellen und der Bund zahlt die Stipendien, das Material, den Imbiss die Beförderung, die Supervision und die Brillen. Die Aktion *Brasil Alfabetizado* erforderte im Jahr 2007 eine Investition von umgerechnet 130 Millionen Euro.

Institutionen (einschließlich 73 Universitäten). Es studierten etwa 1,4 Millionen Studenten. Im Jahr 2004 studierten bereits 4,2 Millionen¹¹⁸, ein Zuwachs von 150,7% in 10 Jahren. Und 71,7 % davon gehörten dem privaten Sektor an. 17 % der Bevölkerung zwischen 18 und 24 Jahren befinden sich in Hochschulen¹¹⁹. Brasilien wollte diese Zahl bis 2010 auf 30 % erweitern¹²⁰. Dieses Ziel wurde aber nicht erreicht.

Das LDB nennt vier Formen der Hochschulbildung (Educação Superior): Fortbildungskurse (cursos sequenciais), Graduierungskurse (cursos de graduação), Graduiertenkurse / Spezialisierungen (cursos de pós-graduação) sowie Weiterbildungsprogramme (programas de extensão)¹²¹. Üblicherweise wählen die Schulabgänger, die auf die Hochschule möchten, einen Studiengang, in dem sie einen Abschluss im Rahmen der *Graduação* ablegen können. Bei diesem Abschluss handelt es sich um einen sog. Bacharel (in Anlehnung an den Bachelor) oder um eine Licenciatura (Lizenziat: Studium auf Lehramt). Um an dieser Form des Hochschulstudiums teilnehmen zu können, müssen die Kandidaten an einem Zulassungsverfahren (Vestibular) teilnehmen, in dem sowohl allgemeine als auch fachspezifische Kenntnisse geprüft werden. Die Lehrpläne der *Graduação* sehen je nach Fachbereich eine Regelstudienzeit von drei bis fünf Jahren vor. Nur der Abschluss eines vollwertigen Graduierungskurses befähigt die Studierenden zur Fortsetzung der akademischen Laufbahn auf der Ebene der Postgraduierung.

Der Graduierung folgt die Postgraduierung (pós-graduação). Der nächst höhere Hochschulabschluss nach der *Graduação* ist der Master, welcher Voraussetzung für das anschließende Doktorandenstudium (doutorado) ist. Neben dieser regulären Universitätslaufbahn existieren auf der Ebene der *Pós-graduação* noch zwei weitere Formen des Studiums: Die Spezialisierung (especialização) und die Weiterbildung (cursos de aperfeiçoamento).

Schließlich gibt es an den Hochschulen noch ein viertes Element, und zwar den nationalen Fortbildungsplan (plano nacional de extensão, PNE). Die Fortbildungskurse werden auf keine bestimmte Stufe der Hochschulbildung festgelegt. Als Ziel haben diese Kurse einen Austausch zwischen Lehre und Forschung einerseits und den Menschen im Berufsleben andererseits. Das Programm hat ein sozialpolitisches Motiv und soll vor allem der ärmeren Bevölkerungsschicht zu Gute kommen. Der PNE setzt eine starke Interaktion zwischen den lokalen Bedürfnissen der Gemeinde und den realitätsbezogenen Forschungen der Universität voraus. PNE wird vom Staat gefördert und von den Universitäten konkretisiert. Die vorgesehenen Themenbereiche beziehen sich unter anderem auf Umweltschutz,

¹¹⁸ Quelle: Deaes/Inep/Mec; Ibge/Pnad 2004.

¹¹⁹ Siehe Pnad 2004.

¹²⁰ Site do governo federal, 2008.

¹²¹ Vgl. Art. 44, LDB

Gesundheit und Lebensqualität, Grundbildung, Kulturentwicklung, Technologietransfer, Kinderbetreuung, Jugendarbeit und Altern, Humanressourcen, Führungskräfte sowie Agrarreform und Landarbeit.¹²² Da dieses Programm Bildungsniveau übergreifend konzipiert ist, wurde es in der vorherigen Abb. 1 nicht gesondert dargestellt.

Alle schulischen Institutionen – Hochschulen und Universitäten eingeschlossen – werden in zwei Verwaltungskategorien eingeteilt:

- öffentliche Schulen (von Bund, Land oder Kommune verwaltet und getragen)
- private Schulen (von privatrechtlichen Trägern erhalten und verwaltet).

Die privaten Schulen werden in vier weitere Kategorien eingeteilt, je nachdem ob sie gewinnorientiert oder gemeinnützig ausgerichtet sind:

- strikte Privatschulen,
- Gemeindeschulen,
- konfessionelle Schulen (mit religiöser oder ideologischer Orientierung)
- gemeinnützige oder philanthropische Schulen (mit sozialen Projekten oder mit der Orientierung an Sozialbenachteiligten).

Die letzten (philantropischen) Institutionen erhalten staatliche Unterstützung, indem sie von ihrer Steuerpflicht in Höhe von 25% befreit werden¹²³. Für Schulen privater Träger gibt es nur in seltenen Fällen direkte Zuschüsse vom Staat¹²⁴. Ein gemeinnütziger Träger kann von einer Gruppe von Einzelpersonen oder auch von einer oder mehreren juristischen Personen konstituiert werden mit gesellschaftlicher, konfessioneller und sogenannter „*philanthropischer*“ Ausrichtung. Da gemeinnützige Institutionen nicht besteuert werden, müssen sie (komplementär zum Staat) einzelnen Schülern oder Studenten kostenlose Bildungsgänge anbieten. Meistens geschieht dies in Form von Stipendien.

2.2 Historische Entwicklung des brasilianischen Bildungswesens

An dieser Stelle ist es nötig, einen kurzen Blick in die Vergangenheit der brasilianischen Bildungsgeschichte zu werfen, um die Entstehung der aktuellen dichotomischen Konstellation des nationalen Bildungswesens zu verstehen.

Brasilien wurde im Jahr 1500 von den Portugiesen entdeckt. Zwischen der portugiesischen Eroberung bis ans Ende des 18. Jahrhunderts, hat sich im kulturellen Bereich der brasilianischen Gesellschaft nicht viel verändert. Nachdem der Jesuitenorden 1759 aus dem

¹²² Mec/Inep 2010.

¹²³ Die anderen Schulen müssen von ihren Einnahmen 25% an den Staat abführen.

¹²⁴ Diese Tatsache ist aber auf Änderungskurs: Siehe Bolsa Pro-Uni.

portugiesischen Reich vertrieben worden war, lag das kulturelle Leben am Boden. Dies war von der portugiesischen Krone erwünscht. Um die Verbreitung der Unabhängigkeitspolitik im Zuge der „liberalen Lüfte“ zu verhindern, wurde die Tätigkeit der Presse und die Gründung von Hochschulen in allen portugiesischen Kolonien untersagt. Dadurch, dass man die Bevölkerung der Kolonien ungeschult und unwissend hielt, verzögerte sich die Verbreitung von liberalen und republikanischen Ideen (Lopez, 1991, S. 43).

Auf Grund der sozialen und politischen Zusammensetzung /blieb das Nationalitätsgefühl bis zum Anbruch des 19. Jahrhunderts in Brasilien völlig aus/ konnte sich bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts kein Nationalgefühl entwickeln. Ein prekäres Kommunikations- und Verkehrssystem, das lediglich die größten Strandsiedlungen mit São Paulo und Minas Gerais vernetzte, gab den Bewohnern keine reale Vorstellung von der Größe des Landes und es war auch kein Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den verschiedenen sozialen Schichten vorhanden. So kann man verstehen, warum die einzelnen Volks- und Unabhängigkeitsaufstände (wie Cabanada, Canudos, Farrapos, u.a.) keine überregionalen Dimensionen annahmen.¹²⁵

Die feudale, aristokratische, katholische und konservative Gesellschaft Brasiliens, verharrte in kultureller, politischer, wirtschaftlicher und sozialer *Immobilität* (Lopez 1991, S.15). Die durch die etablierte Sozialstruktur privilegierten Schichten der damaligen Zeit zeigte kein Interesse, ihre Situation auch nur im Geringsten zu verändern. Diesen Immobilitätsgeist des beginnenden 19. Jahrhunderts zu verstehen ist grundlegend, um das Zustandekommen des brasilianischen Bildungssystems im darauffolgenden Jahrhundert nachvollziehen zu können.

Das Erziehungssystem war auf Grund der besagten Immobilität sehr rudimentär. Nach der Vertreibung der Jesuiten übernahmen, wenn überhaupt, andere Religionsorden erzieherische Funktionen. Das Königreich Brasilien führte königliche Schulklassen¹²⁶ (Stephanou, 2002) für Wohlhabende ein. Doch diese Institutionen leisteten anfangs nur einen sehr geringen Beitrag zur Bildungsgeschichte. Für freie und arme Landwirte, arme Stadtarbeiter¹²⁷ und Sklaven gab es keine offiziellen Schulungsstätten. Im „unendlichen Inneren“ des Landes störten sich auch selbst die Großgrundbesitzer nicht daran unwissend zu bleiben. Söhne reicher Großgrundbesitzer konnten sich eventuell ein Studium in Coimbra (Portugal) oder in Lissabon leisten (Lopez ,1991, S. 19).

Im Jahr 1808 zog die königliche Familie von Dom Joao VI mit dem ganzen Hofstaat auf der Flucht vor Napoleon aus Lissabon nach Rio de Janeiro um. Daraus ergab sich ein Bedarf an neuer kultureller Infrastruktur, wie Ausbildungsstätten für die Verwaltung, Schulen, Theater

¹²⁵ Siehe dazu Botelho, 2005.

¹²⁶ Aulas Régias: Stephanou, 2006.

¹²⁷ So nannte man sie einfach, da es nahezu keine Industrie gab.

und Opern. So entstanden das Nationaltheater, das Historische Museum und einige höhere Schulen. Alle Institutionen dienten dem unmittelbaren Wohlbefinden der Krone. Für die einfache Bevölkerung wurde nichts getan. Die vorhandenen Schulen blieben weiterhin schlecht, denn nicht weniger schlecht waren ihre Lehrer (Larroyo, 1976, S. 895).

Nach der Unabhängigkeitserklärung im Jahr 1822 konnte man die ersten liberalen Stimmen hören. Diese wurden verkörpert von zurückkehrenden Studenten aus europäischen Akademien, wo sie sich von der Brise der Französischen Revolution verzaubern ließen (Larroyo, 1976, S. 899). Dadurch erhöhte sich das politische Interesse an Erziehung, was man an der Zahl der Projekte im Bundestag nachvollziehen kann. Man wollte sogar in jeder noch so entlegenen Gemeinde eine Schule einrichten (Santos Ribeiro, 1990 S. 45).

Obwohl Artikel 179, Abschnitt 32 im ersten Grundgesetz (1824) nicht mehr auf eine kostenlose Erziehung verwies (Messias Costa, 2002, S. 22), wurde schon in den ersten Jahren der politischen Regierungsautonomie deutlich, dass das Thema Bildung künftig in politische Debatten miteinbezogen werden müsste. Vereinzelt Bundesländer, wie auch Religionsorden oder Gemeinden, führten allgemeinbildende Schulklassen ein. Dabei zeigte sich ein großer Lehrermangel. Gegen diesen akuten Lehrermangel wurde mit der Gesetzesverordnung von 15.10.1827 die Bell-Lancaster-Methode landesweit verbindlich eingeführt¹²⁸.

Wie gründlich diese Methode überhaupt im Einzelnen von Lehrern in Brasilien verwendet wurde, ist nicht bekannt. Man weiß nur, dass einfache Voraussetzungen, wie ein Klassenraum für 500 - 900 Schüler, wie es die Methode vorsah, in keiner Schule vorhanden war, da die meisten Lehrer bei sich zu Hause unterrichteten. Über 20 Jahre blieb die Bell-Lancaster-Methode die offizielle Unterrichtsmethode. Nachdem man anfangs ihren Erfolg in Frage zu stellen, durfte sich der Lehrer auch für eine andere Unterrichtsmethode entscheiden – als verfüge dieser über ein sehr umfangreiches Methodenrepertoire, das ihm das Auswählen einer geeigneten Methode leicht machte (Camara Bastos, 2006, S. 47).

1833 wurde die erste brasilianische Normalschule in Niterói (Rio de Janeiro) gegründet, gefolgt von den Normalschulen in Bahia (1845) und in Sao Paulo (1846), welche – nachdem sie mindestens zweimal wieder geschlossen wurden – erst ab 1880 definitiv geöffnet blieben. In einem ähnlich un stetigen Entwicklungsprozess wurden bis 1900 noch zehn weitere

¹²⁸ Die Bell-Lancaster-Methode bezweckte gemeinsame Unterrichtung von verschiedenen Jahrgängen im selben Klassenzimmer durch einen Lehrer. „Die Schulen werden in den Provinzhauptstädten Gleichzeitserziehung erteilen; sie werden das auch in den Städten, Dörfern und dicht besiedelten Orten tun, wo man /es einrichten?/sie errichten kann. [...] Die Lehrer, die dafür nicht die nötige Voraussetzung haben, werden sich in kurzer Zeit und auf eigene Kosten in den Schulen der Hauptstadt ausbilden. Die Lehrer werden Lesen, Schreiben, die vier arithmetischen Operationen, Teilen, Dezimale und Proportionen, allgemeine Kenntnisse von praktischer Geometrie, Grammatik, Moral nach christlich katholischer apostolischer Doktrin, zum Verständnis der Knabenunterrichten. Die Lektüre des Textes der Grundverfassung des Kaiserreichs und der Geschichte Brasiliens wird bevorzugt. [...] Sie werden auch Hauslehre erteilen; [...] Bestraft wird ebenso nach der Lancaster-Methode.“ Die Textpassage wurde entnommen bei Câmara Bastos, M. H. 2006: *O Ensino monitorial/mútuo no Brasil*, S. 42. Übersetzung vom Verfasser.

Normalschulen in mehreren Regionen ins Leben gerufen. Anfangs dienten diese Schulen der Ausbildung von Jungen aus bürgerlichen Familien. Kurz danach mangelte es am Interesse der Jungen. Sodann wurden junge Mädchen aus denselben bürgerlichen Familien rekrutiert. Damit stärkten diese Schulen ihre Überlebenschancen und wurden deshalb als „Mädchenkollegs“ bekannt (Grinspun, 1999, S. 28). So kann man verstehen, warum wenige Jahre später ledige und reiche Frauen als Lehrerinnen in den Primarschulen zahlenmäßig die Mehrheit bildeten. Die jungen Mädchen sahen in dem neuen Beruf die beste Gelegenheit, sich weiterzubilden und schätzten ihn dadurch als einen Weg zur Frauenemanzipation. Sie konnten dadurch auch Bildung erwerben und sich auf ihre Rolle als zukünftige Ehefrau und Mutter vorbereiten. Männer lernten in den Normalschulen nur literarische und wissenschaftliche Texte, Frauen dagegen als Schwerpunkt Haushalt und *Puerikultur*¹²⁹.

Ab 1870 gehörten plötzlich (sogar im aristokratisch-monarchischen und konservativen Brasilien) Begriffe wie *Individualismus*, *Recht auf Besitz*, *Gleichheit*, *allgemeine Grundschule* und *Republik* zum Alltagsgespräch. Man diskutierte in Konferenzen und politischen Debatten über Schulpflicht, Lehrerausbildung, Intervention des Staates in Bildungsangelegenheiten. Bereits damals waren die Diskussionsrunden schon – explizit oder implizit – von guten Absichten für die Schule geprägt (Grinspun, 1999, S. 29). Veränderungen folgten auf diese Diskussionen hin nur wenige.

Der ganze Aufruhr zur Bildung in Brasilien entwickelte sich in Folge einer Volkszählung von 1872, in der festgestellt wurde, dass Brasilien eine Analphabetenquote von mindestens 80 % aufwies (Botelho, 2005). Im Vergleich zur restlichen Welt war das ein enormer Rückstand. Die Alphabetisierungsrate z. B. in Preußen lag um diese Zeit bei etwa 90 % (Jeismann & Lundgreen, 1987, S. 27). Dies führte zur politischen Forderung, dass die Berechtigung zum Wählen, von der Fertigkeit *Lesen und Schreiben* zu können, abhängig gemacht wurde. Dadurch konnten sich noch weniger brasilianische Bürger an den „demokratischen“ Wahlen beteiligen. Dies ist ein Beispiel einer politischen Vorgehensweise, die noch bis heute geläufig ist: Man verpflichtet den Einzelnen, ohne ihm das entsprechende Recht zu gewähren, dieser Pflicht faktisch nachzukommen¹³⁰. Reformansätze wie die von Leôncio de Carvalho von 1879 und später von Rui Barbosa (1887) bewirkten – obwohl für nur eine kurze Zeit – einige örtliche Verbesserungen in der Beschulung von Bevölkerungsgruppen. Die Sklavenbesitzer sollten zum Beispiel ihre Untertanen jeden Tag zur Schule befördern lassen oder eine eigene Lehrerin anstellen.

¹²⁹ Umgang mit Kindern.

¹³⁰ Dieses Vorgehen ist auch schon in der Lancaster-Methode erschienen.

Die Debatten um die Erziehungsfrage im ausgehenden 19. Jahrhundert – nach der Erklärung der Republik (1889) – haben kaum gesetzliche Veränderungen des Absentismus des Staates in Bezug auf seine Bildungsaufgaben bewirkt. Sie haben aber dennoch Folgen eingeleitet, die das künftige brasilianische Bildungssystem zutiefst prägen sollten. Als die Verfassung von 1891 Brasilien als Republik strukturierte, wurde die Trennung von Kirche und Staat festgelegt. In Artikel 72, § 6 steht, dass die öffentliche Bildung im Land ab diesem Zeitpunkt „weltlich“ sei (Messias Costa, 2002)¹³¹. Trotz des zunehmenden Schulungsbedarfs, abgeleitet aus den internationalen Geschehnissen, hat sich der Staat bei dieser Gelegenheit geweigert, aktiv einzugreifen, da sich der aristokratische Stamm der Abgeordneten die Exklusivität der Bildung im eigenen Interesse erhalten wollte.

Die katholische Kirche bemühte sich ihrerseits, ihre eigenen Schulen zu errichten, um der *Säkularisierung* der Erziehung stand zu halten. Daraufhin entstand ein sehr einflussreiches Netz an privaten katholischen Schulen, wie auch von evangelischen Schulen im Süden des Landes. Diese zum Teil von Ausländer geführten Schulen reduzierten die Analphabetenquoten in ihren Regionen bis auf 20 %. Geprägt von der Liberalisierung in Europa, wo es zu der Zeit bereits 150 Jahre Schulpflicht gab, sahen die Gemeinden in Südbrasilien in der Fortführung der parochialen oder Gemeinde-Schulen eine Gewähr, ihre Identität, Kultur und Religion zu erhalten (Kreuz, 1994, S. 154).

Die ideologischen Gegensätze, die auf Grund der Entwicklung eines zweigleisigen Bildungssystems immer deutlicher zum Ausdruck kamen, erreichten zum ersten Mal ihren Höhepunkt in den 1930er Jahren, als die aristokratische Gesellschaft zu Gunsten der Liberalen die Alleinherrschaft verlor. Im Jahr 1932 schrieben wichtige Bildungstheoretiker wie Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira und Lourenço Filho das „*Manifest der Pioniere der Ecole Neuville*“ und setzten somit neue Maßstäbe für die Bildungsentwicklung in den folgenden Jahren. Die Entwicklung wurde aber kurz danach durch die Diktatur von Getúlio Vargas (1937-1945) sehr beeinträchtigt. Private Schulen mit internationalem Charakter wurden geschlossen und ihre Anhänger verfolgt.

1961 wurde in einem demokratischen aber sehr liberalistischen Umfeld, trotz achtjahrelangen heftigen Diskussionen, das erste LDB erlassen. Dadurch bekamen die privaten Initiativen im Bildungsbereich das Recht, sich in allen Bildungsebenen einzubringen und sich in Konkurrenz zu den staatlichen Bildungseinrichtungen ihre Angebote zu machen (LDB 1961).

¹³¹ *Weltlich* bedeutet die Ausschließung von der Kirche an den Schulen. Ab diesem Zeitpunkt beginnt im Schulsystem ein Machtkampf, der sich über hundert Jahre aufrechterhalten wird.

1972 entstand das zweite LDB unter einer militaristischen Regierung. Darin wurde der Schwerpunkt auf die Berufsausbildung gelegt. Jeder Bürger sollte die Sekundarstufe II mit einer Berufsausbildung abschließen.

Die neue Nationalverfassung von 1988 besiegelte die Demokratie in Brasilien. In dieser Verfassung wurden Konzepte wie *privat* und *öffentlich*¹³² strikter definiert. Erst im Jahr 1996 mit dem neuen LDB, war es möglich, die Richtung der Bildungsentwicklung auf eine demokratische und sozialstaatliche Basis zu stellen. Seit dieser Zeit wurde Bildung ein Schwerpunktthema in den politischen und bildungspolitischen Diskussionsrunden. Das führte dazu, dass sich die ganze Nation damit beschäftigt, Bildung als ein wichtiges Anliegen für den heutigen Wirtschaftsentwicklungsantrieb zu betrachten. Zu hoffen ist nur, und alles deutet darauf hin, dass die heutigen Diskussionsrunden mehr Erfolg haben als die vor 100 Jahren.

2.3 Von den privaten Einwandererschulen zum Netz der Synodalschulen

Nach der Unabhängigkeitserklärung von 1822 hat die brasilianische Regierung sofort eingesehen, dass eine gesteuerte Einwanderung aus dem Ausland für die Entwicklung des Landes unabdingbar ist. Die offizielle Politik zur Einwanderungsförderung aus Deutschland begann erst, als die südliche Grenze des Reiches wegen bevorstehender Auslandskonflikte einen höheren Schutzbedarf hatte. Außerdem wollte man die Leere der Pampa-Regionen mit einer bäuerlichen Mittelschicht besiedeln, die sich selbständig weiterentwickeln und gleichzeitig den internen Markt mit Produkten versorgen sollte. Nebenbei erschien es nicht nötig, die Sklaven zu befreien, weil sich die Sklaverei immer noch als ein gutes Geschäft erwies. Die brasilianische Regierung wollte die Einwanderung kontrollieren und Transport- und Fahrtkosten übernehmen. Sie lockte die Einwanderer mit dem Versprechen, ihnen zirka 20 Hektar Land, anfängliche Finanzierungshilfe und reichlich Werkzeuge für die Bewirtschaftung des Landes zu geben.

Von Nord bis Süd wurden deutsche (und italienische) „Kolonien“ gegründet, aber man beförderte die Immigranten überwiegend in die vernachlässigten Pampa-Regionen des Südens. Die Immigranten versammelten sich meistens in Gemeinden in der Nähe eines Flusses. Wegen grundsätzlicher Vernachlässigung seitens des brasilianischen Kaiserreichs, litten sie anfangs große Not und waren auf ihren eigenen Unternehmungsgeist angewiesen. Die versprochene Infrastruktur wurde nicht gewährt und die Beziehung zu den dort schon

¹³² Die Definition von dem was man in Brasilien als *privat* und *öffentlich* versteht, wurde bereits im vorigen Abschnitt zum brasilianischen Bildungswesen erklärt.

angesiedelten brasilianischen Völkern (Indianer, Sklaven und Großgrundbesitzer) war in keiner Hinsicht einfach.

Einige Gemeinden vollzogen eine rasche Entwicklung. Die Bevölkerung wuchs, sie entwickelte neue Berufe und Arbeitsperspektiven, die bislang in Brasilien unbekannt waren, und verbesserten damit ihr Einkommen, indem sie neue Produktionstechniken und neue Produkte auf dem brasilianischen wie auch auf dem internationalen Markt verkauften. Andere Gemeinden und Familien überlebten nur unter den elementarsten Bedingungen, sie hatten nur wenig zu essen und viele starben an Tropenkrankheiten.

Deshalb und auch wegen des Aufblühens der Kaffeeproduktion (1840) änderte Kaiser D. Pedro II die Immigrationspolitik und bestimmte den Südwesten, wo die Einwanderer freie und billige Arbeitskräfte in der Kaffeepflanzung werden sollten. Die Kosten für die Schifffahrt musste von den Einwanderern jetzt selbst aufgebracht werden und sie mussten ihr Land käuflich erwerben. Die brasilianische Regierung beabsichtigte damit, die Einwanderung auf wohlhabende Mittelstandsfamilien zu beschränken.

Obwohl die Einwanderer aus verschiedenen Herkunftsorten in Deutschland kamen, versammelten sie sich und gründeten ihre Gemeinden meistens nach ihrer Religionszugehörigkeit. Geographisch wurde angeordnet, dass sich die Einwanderer – in den Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina – in „Picadas“ (Dörfern) aufteilen sollten. Jede dieser Ortschaften versammelte 80 bis 130 Familien. Jede Familie wohnte auf ihrem eigenen Grundstück, einem Hof von 25 bis 75 Hektar Land oder Urwald, der für den Unterhalt der Familie ausreichen sollte. In jedem Dorf sollte ein kleines Zentrum errichtet werden, mit einer geeigneten Infrastruktur, die ein kleines Lebensmittelgeschäft, eine Kirche, eine Schule, einen Friedhof und, wenn möglich, eine Sportanlage und oft auch einen Festsaal umfassen sollte. Manche Familien wohnten cirka 5 bis 6 km vom Zentrum entfernt, dieser Weg erschien für ein Schulkind täglich zumutbar (Kreuz, 1994, S. 152).

Katholische Einwanderer durften ihre Kirchen sofort errichten, die Protestanten dagegen nur ihre Schulen, da die offizielle Religion die römisch-katholische war. Die Protestanten durften ihre Konfession beibehalten. Sie durften jedoch kein kirchenähnliches Gebäude errichten, d.h. vor allem keinen Turm und sie durften keine Glocken haben. So wurden evangelische Gottesdienste zu Beginn in Privathäusern, später in Schulgebäuden gehalten.

Da die Einwanderer aus einem Land kamen, in dem die Schulpflicht schon zum Alltag gehörte, und der portugiesische Kaiser die Bildung seines eigenen Volkes für unerwünscht hielt, mussten sich die Immigranten selbst für die Gründung von Gemeindeschulen

einsetzen, wo die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen erlernen und gleichzeitig Religionsunterricht erhalten sollten.¹³³

Die Aufgabe des Unterrichtens wurde anfangs von älteren Personen der Gemeinde ausgeführt, später vom Pfarrer oder bei den Katholiken, von den religiösen Orden. In den ersten Jahrzehnten gab es zwar viele Gemeindeschulen, die jedoch noch nicht als System oder Netz organisiert waren, da sich jede Gemeinde um die Bildung ihrer eigenen Kinder kümmern musste. Das hieß auch, dass der Erhalt dieser Schulen vom finanziellen Beitrag der Eltern abhängig war. Sie folgten ihrer mitgebrachten Tradition aus Preußen, wo die Eltern bis fast zum Ende des 19. Jahrhunderts Schulgeld zahlen mussten (Herrlitz et al, 2005, S. 80).

Da der Staat nur wenige weiterführende Schulen zur Verfügung stellte – meistens in größeren Städten –, hielten es die deutschen Kolonisten für nötig, ihre eigenen höheren Schulen zu gründen. Der Unterricht an diesen Schulen wurde in deutscher Sprache gehalten und lange Zeit gab es keine Ausbildung für Lehrer. Im Jahr 1909 gründete die Evangelische Kirche ihr eigenes Lehrerseminar zur Ausbildung von Lehrern für ihre Gemeindeschulen.¹³⁴

Ausländische Schulen blieben bis 1937 erhalten, bis sie dann vom populistischen Diktator Getulio Vargas aufgelöst wurden. Nach der Diktatur (1937-1945) gab es erneut erfolgreiche Versuche, diese Schulen neu aufleben zu lassen, aber unter der Bezeichnung brasilianische Schule und mit Unterricht in portugiesischer Sprache. Die deutsche Sprache war für ein ganzes Jahrzehnt an den Schulen verboten. Danach vernetzten sich die ursprünglich deutschsprachigen Schulen, um sich gegenseitig zu unterstützen.

Eines dieser privaten kirchlichen Schulnetze ist das *Netz der Synodalschulen* (Rede Sinodal de Educação). Seine Entstehung wurde durch den Nationalisierungsprozess der 1930er Jahre angeregt¹³⁵. Da die meisten evangelischen Schulen zur damaligen Zeit in deutscher Sprache unterrichteten, und viele Lehrer nur Deutsch beherrschten, war die Unterstützung der *Evangelischen Synode*¹³⁶ ausschlaggebend. Die Synode half den Schulen bei der Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Dadurch konnte man verhindern, dass viele Schulen geschlossen wurden. Deshalb gründete die Synode damals eine Abteilung für Bildung.

Viele dieser Schulen erweiterten später ihr Angebot auf die Mittelbildung, was zur Entscheidung führte, ein Zentrum für Schulleiter der Mittelbildung zu gründen. Die

¹³³ Logischerweise teilen nicht alle Forscher diese Meinung über die Zentralität der Schule in den neuen Gemeinden. Lucio Kreutz (1994) vertritt, dass sich die Kirchen in der Zeit der Alten Republik (1889-1930) besonders darin engagierten, ihre eigenen Schulen zu errichten, um dem begonnenen Prozess der Säkularisierung des Schulwesens starken Widerstand entgegen zu setzen.

¹³⁴ Zur Geschichte des evangelischen Seminars siehe Hope (1980).

¹³⁵ Rede Sinodal de Educação. <http://www.redesinodal.com.br/rede/index.php>. (accessed 15.05.08).

¹³⁶ Eine evangelische Synode ist ein regionaler Verband der evangelischen Gemeinden und gehört zur IECLB (Evangelische Kirche des Lutherischen Bekenntnisses in Brasilien), einer Schwesterkirche der EKD (Evangelische Kirche Deutschlands).

regelmäßigen Treffen der Schulleiter trugen zur engeren Zusammenarbeit der synodalen Institutionen bei. In diesem Rahmen fanden ab 1952 Lehrerkongresse und ab 1954 die Olympiaden der synodalen Schulen statt. Ähnliche Treffen und Wettbewerbe gehen seit dieser Zeit auch in anderen Bereichen wie Theater, Tanz und Musik vonstatten.

1981 schlossen sich das Zentrum für Schulleiter und die Abteilung für Bildung in eine einzige Abteilung für Erziehung (Departamento de Educação) zusammen. Erst im Jahr 2000 bekam diese Abteilung die heutige Benennung *Rede Sinodal de Educação* (Netz der Synodalschulen). Den Schulen blieb die Aufgabe, ihre Zugehörigkeit zu diesem Netz durch Zielvereinbarungen zu stärken.

Das Netz der Synodalschulen besteht heute aus 58 Schulen, verteilt auf 5 Bundesländer. Alleine in Rio Grande do Sul befinden sich 42 dieser Schulen, zehn in Santa Catarina, vier in Paraná, und in São Paulo und Rio de Janeiro jeweils eine. Insgesamt 36.000 Schüler besuchen insgesamt diese Schulen.

Das *Netz der Synodalschulen* organisiert jährlich 60 Veranstaltungen, dazu gehören Fortbildungskurse für Lehrer und pädagogische Koordinatoren, die Ausbildung von Schulleitern, nationale und internationale Austauschprogramme und kulturelle wie sportliche Aktivitäten. Dadurch wird die Kooperation auf allen vier Sozialisationssebenen – Schüler, Lehrer, Schulleiter und Elternbeirat – gefördert.

Einerseits versucht das *Netz der Synodalschulen* eine Exponierung als privates Schulnetz zu verhindern. Die Synodalschulen sind zum größten Teil philanthropisch. Sie bemühen sich darum, sozial benachteiligte Kinder mittels Stipendien oder sozialer Projekte zu fördern. Andererseits ist zu beobachten, dass sich die Qualität von Kommunal- und Staatsschulen in den letzten Jahren ein wenig verbessert hat und darüber hinaus immer mehr Privatschulen gegründet werden. Dies steigert den Konkurrenzkampf um die potentielle Schülerschaft. Konkurrenz macht kommerzielle Gesichtspunkte erforderlich, um Klientel zu gewinnen. Die Schüler müssen als Kunden betrachtet werden, deren Bedürfnisse und Wünsche erfüllt werden sollen.

Exkurs

Das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Bildung wird immer als unlösbares Spannungsfeld beschrieben; in historiographischer Hinsicht waren die Protagonisten der Konfliktauslösung nicht immer die gleichen. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konzentrierte sich die private Erziehung auf die höheren Schulen (Mittelbildung). Sie war konfessionsgebunden und überwiegend katholisch. So übernahm die katholische Kirche die Führung im Kampf für die Privatschulen. Diese kirchlichen Streiter wurde wegen ihres

Kampfgebarens Bildungshaie genannt (Buffa, 2005, S. 61)¹³⁷. Die Debatten um 1950/60 gingen nicht mehr um die eigentliche Existenz der Privatschulen, die schon etabliert waren, sondern um den Anspruch auf Staatsgelder (Buffa, 2005, S. 60). Nach den 80er Jahren nahm der Einfluss von Privatinitiativen in den Hochschulbereich zu, anfangs sehr bescheiden, heutzutage haben sich riesige private Universitätsunternehmen etabliert¹³⁸.

Da sich der Staat nur ungenügend am Ausbau des Schulsystems beteiligt hat, blieb in der Gesellschaft eine enorme Kluft, die jeden privaten Einsatz willkommen hieß. Die qualitativ besten allgemeinbildenden Schulen sind heutzutage private Schulen, andererseits sind die staatlich finanzierten Universitäten die Eliteanstalten. Paradoxe Weise bedeutet das für Eltern ihre Kinder an kostenpflichtige Privatschulen zu schicken, um ihnen die Möglichkeit der Aufnahme in eine Staatsuniversität zu schaffen.¹³⁹ Das bedeutet, dass auch Eltern mit geringem Einkommen ihr ganzes Hab und Gut einsetzen und sich hoch verschulden, um ihre Kinder zu unterstützen.

2.4 Brasilianische Bildung heute

Um 1900 hatte Brasilien 17,4 Millionen Einwohner. 65,1% davon waren Analphabeten, die Kindersterblichkeit lag bei 162,4 pro Tausend; die Lebenserwartung lag bei 33,6 Jahren und das jährliche Pro-Kopf-Einkommen erreichte umgerechnet 180 Euro. Im Jahr 1940 waren nur 21 % der Jugendlichen regelrecht in den Schulen immatrikuliert (vgl. Larroyo, 1974). 2008 befinden sich 98 % der Kinder zwischen 7 und 14 Jahren in den Schulen. Das Land zählt 190 Millionen Einwohner, es gibt 9,3 % Analphabeten (immerhin 14 Millionen Menschen)¹⁴⁰, die Kindersterblichkeit liegt bei 27,5 pro Tausend und das jährliche Durchschnittseinkommen bei 7.000 Euro (OECD Report, 2009). Trotz einer positiven Entwicklung ist die allgemeine Bildung noch nicht für alle gewährleistet. Analphabeten gibt es noch zu viele und die Bildungsqualität liegt noch weit unter dem internationalen Standard¹⁴¹. Benachteiligungen sind in jedem Gesellschaftsbereich zu finden.

Die OECD-Länder insgesamt geben, alle Bildungsbereiche zusammengenommen, 6,1 % der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildung aus (OECD-Indikatoren, 2009). In Dänemark, Island, Korea, den Vereinigten Staaten und Israel hat dieser Anteil inzwischen

¹³⁷ Sie erhielten diese Bezeichnung, weil sie „wie besessen“ Schul- und öffentlichen Geldern hinterher jagten.

¹³⁸ Weitere Informationen zum Verhältnis private-öffentliche Schulen im Abschnitt 4.

¹³⁹ Um der unaufhaltsamen Privatisierung des Bildungssystems in Brasilien ein wenig entgegenzusteuern, werden zentralistisch gesteuerte Versuche unternommen, wie etwa die Einführung von Schwarzennraten, Vergabe von staatlichen Stipendien für private Universitäten (es sind zurzeit 110.000 Pro-Uni-Stipendien), die Bolsa-Família (ein Zuschuss an arme Familien, damit sie ihre Kinder in die Schule schicken - zurzeit sind es 8.000.000 Zuschüsse) und die Eröffnung von staatlichen Universitätsfilialen in kleineren Städten. Ob diese Gesten des Staates sich tatsächlich positiv und gerecht auswirken, muss sich noch erweisen.

¹⁴⁰ Aktuellste Daten des letzten Pnad, 2010.

¹⁴¹ Siehe PISAbericht 2000: Relatório Nacional. <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. (16/06/2009). und Bericht der Unesco 2006:

mehr als 7 % erreicht (Indikator B2). Die durchschnittlichen Bildungsausgaben der OECD-Länder als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, beliefen sich im Jahr 2006 auf 13,3 % und reichten von weniger als 10 % in Deutschland, Italien und Japan bis zu dem wesentlich höheren Anteil von 22 % in Mexiko¹⁴². Nach Angaben der OECD investiert Brasilien 4,9 % seines Brutto-Inland-Produktes (BIP) in Bildung¹⁴³. Dieser Wert wurde im Jahr 2007 zum ersten Mal erreicht. Im Jahr 2000 lag dieser Wert noch bei 3,7 %¹⁴⁴.

Die Bereiche Erziehung und Bildung stellen offiziell eine Priorität für die brasilianische Regierung dar. Laut brasilianischer Verfassung von 1988 sollen 25 Prozent, wie von der Unesco gefordert, des staatlichen und kommunalen Steuereinkommens in das Bildungswesen fließen (Art. 212, Grundverfassung, 1988). Die exakte Investition für Bildung im ganzen Land ist nur schwer zu berechnen, da so viele Steuergelder (bis zu 6 %) über private Initiativen in Bildungs- aber auch in kulturelle, soziale und Gesundheits-Institutionen umgeleitet werden können¹⁴⁵.

2.4.1 Der brasilianische Lehrer im Vergleich mit Lehrern aus Rio Grande do Sul

Den offiziellen Angaben des Inep (2009) zufolge, sieht die Aufteilung der Lehrerzahl nach Schulträgerschaft in Brasilien und RS wie folgt aus:

Tabelle 8: Absolute und relative Anzahl der Lehrer in Brasilien (Bra) und Rio Grande do Sul (RS) nach Schulträgerschaft

	Exkl. Bund	Exkl. Staat	Exkl. Komm.	Exkl. Privat	Staat Komm	Staat Privat	Komm Privat	Andere
Bra	11.483	572.579	826.515	309.644	95.857	38.045	24.241	4.597
	0,06%	30 %	43 %	16 %	0,5 %	0,2 %	0,1 %	0,02 %
RS	953	43.886	39.407	18.450	7.875	2.164	1.257	206
	0,08%	38 %	34 %	16 %	0,6 %	0,2 %	0,1 %	0,02 %

Quelle: Inep, 2009. *Sinopse Professor 2007*.

¹⁴² Education at a Glance: OECD Indicators 2009, Complete Edition. Accessed: 21.10.2009, 10:30 am. <http://oberon.sourceoecd.org/vl=6261178/cl=39/nw=1/rpsv/ij/oe.cd/themes/99980029/v2009n17/s1/p11>

¹⁴³ AWO-Sozialbericht 2006, Chancengerechtigkeit durch Bildung - Chancengerechtigkeit in der Bildung, 276 S., Klartext Verlag, Essen, 2006.

¹⁴⁴ Die 4,9 % hängen mit dem neuem Bildungspaket (PDE) zusammen, das gezielte Investitionen im Bildungsbereich für die nächsten Jahre zugesichert hat, so dass im Jahr 2010 der progressive Anteil der Kommunen und Länder die 10-Prozentgrenze ihres BIP überschreiten wird.

¹⁴⁵ An dieser Stelle wäre es interessant eine Studie von Ferraro (2001) zu lesen, in der die lamuriabile Tatsache deutlich wird, dass zwar mehr Kinder anfangs in die Schule gehen, aber nicht lange genug dort verbleiben. Ferraro weist dies nach, indem er das Alter der Schüler bemisst und feststellt, dass über die Hälfte der Schüler in altersverschobenen Klassen sitzen, was bedeutet, dass die Mehrheit der Kinder im Alter von 15 Jahren (wenn die Schulpflicht zu Ende ist) noch nicht die 8. bzw. 9. Klasse erreicht hat.

Im Vergleich zum Durchschnitt Brasiliens gibt es in RS mehr Staatslehrer. Dafür haben die Kommunen anderer Bundesländer einen größeren Anteil an der Lehrerschaft. Der Anteil der Privatlehrer gleicht sich in RS dem durchschnittlichen Score des ganzen Landes an.

77 % der Lehrer in RS und 80 % der Lehrer in ganz Brasilien, sind an nur einer einzigen Schule tätig. 83 % arbeiten landes- und bundesweit an städtischen Schulen (Inep, 2007).

In der Erhebung des Inep 2007 wurde kein Durchschnittsalter der Lehrer erhoben, aber die Altersverteilung wurde in Altersgruppen angegeben. Eine Tendenz in der Differenz zwischen RS und Brasilien ist wahrzunehmen. Lehrer in RS gehören den älteren Gruppen an. Dadurch sind 44,5 % der Lehrer in RS unter 40 Jahren. Im ganzen Land liegt diese Quote bei 54 %. Bezüglich der Lehrerbildung kann man in der Erhebung des Inep (2009) folgendes Bild erkennen:

Tabelle 9: Absolute und relative Anzahl der Lehrer in Brasilien (Bra) und (RS) nach Bildungsgang

	Kein Hochschulabschluss	Nur Hochschulabschluss	Weiterbildung Spezialisierung	Weiterbildung Master	Weiterbildung Promotion	Gesamt Hochschulabschluss
Bra	590.065	948.419	322.640	19.080	2.757	1.292.896
	31 %	50 %	17 %	0,1 %	0,01 %	68 %
RS	29.625	55.251	26.964	2.146	212	84.573
	26 %	48 %	24 %	0,2 %	0,02 %	74 %

Quelle: Inep, 2009. Sinopse Professor 2007.

In Rio Grande do Sul haben die Lehrer einen etwas höheren Bildungsabschluss als im Durchschnitt des restlichen Landes. Der größte relative Unterschied liegt im Bereich der Spezialisierung (17 zu 24 %). Geschlechtsspezifisch sind 13 % der Lehrkräfte in RS gegen 18 % im weiteren Land männlich.

Zagury (2006) zufolge verdienen brasilianische Lehrer im Durchschnitt fünf bis zehn Mindestlöhne pro Monat wenn Hochschullehrer in die Daten miteinbezogen werden, wie es in folgender Tabelle zu sehen ist.

Tabelle 10: Besoldung brasilianischer Lehrer nach Zagury, 2006.

Mindestlöhne	In BRL	In Euro*	Durschnitt in Euro	Rel. Anzahl
bis 2	bis 699,00	bis 290,-	bis 290,-	4,5%
2-5	700,00 – 1749,00	291 – 728,-	558,-	29%
5-10	1750 – 3499,00	729 – 1.457,-	1.037,-	36,7%
10-20	3500 – 6999,00	1.458 – 2.916,-	1.984,-	23,7%
+20	über 7000,00	ab 2.917,-	-	6,1%

*Umrechnungskurs 1 = 2,40.

Diese Angaben sind nicht haltbar, wenn man sich die Löhne der Lehrer einzeln anschaut. Ein Lehrer der Synodalschule Nr. 13 bekommt zirka 13,50 Reais (5,62 Euros) pro Wochenstunde. Ein Staatslehrer bekommt in RS dagegen zirka 1000 Reais für 40 Wochenstunden¹⁴⁶. Dies bedeutet, dass Staatslehrer für einen Stundenlohn von 2,60 Euro arbeiten. Eine Differenz von knapp 100 %. Dennoch bedeutet der Lehrerberuf für die meisten einen sozialen Aufstieg. Aus diesem Grund gilt besonders in den kleinen Städten der Lehrerstatus auch unter den Staatslehrern als höher¹⁴⁷.

2.4.2 Schulkalender

Anders als in Deutschland beginnt das Schuljahr üblicherweise Anfang/Mitte Februar und endet in der zweiten Dezemberhälfte. Im Monat Juli gibt es ein bis zwei Wochen Winterferien. Die Bundesländer sind in Bezug auf den Schulkalender autonom, vorausgesetzt, dass die vorgeschriebenen 800 Stunden und 200 Schultage eingehalten werden (Abschnitt 2.1). Die Regelung des Schulkalenders ist geographisch bedingt. Sie ist in allen staatlichen, privaten und kommunalen Schulen des Bundeslandes gültig.

An den staatlichen Schulen gibt es täglich drei Unterrichtsschichten. Die Morgenschicht geht in der Regel von 7:30 Uhr bis 11:30 oder 12:00 Uhr. Der Nachmittag beginnt zwischen 13 Uhr und 13:30 und endet zwischen 17 und 18 Uhr. Die Abendsschicht ist seit 2006 nur für die höhere Bildung vorgesehen. Sie findet im Zeitraum von 19 Uhr bis 23 Uhr statt. Theoretisch ist es also möglich, dass Lehrer in drei täglichen Schichten bis zu 60 Stunden wöchentlich unterrichten, was glücklicherweise nur selten vorkommt. Die Tatsache aber, dass eine Vollzeit-Lehrkraft zwei Schichten betreut, ist weit verbreitet. Die Unterrichtszeit der Schüler liegt je nach Schulniveau wöchentlich zwischen 20 und 30 Stunden.

2.4.3 Fazit

Die heutige konkrete Situation der Lehrer in Brasilien wie auch deren Einstellung zum Lehrerberuf zeigt im internationalen Vergleich eine deutliche Diskrepanz, indem Brasilien negativ auffällt. Erkennbar ist dieses Defizit an harten Merkmalen wie Besoldung, Ausbildung und Ausstattung der Schulen. Nebenbei sind auch intermediäre Faktoren davon betroffen. In den letzten Jahren sanken sowohl die Attraktivität des Lehrerberufes als auch das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Lehrer. Gleichzeitig stiegen die Berufsabwanderungs- und die Erkrankungsrate (vgl. Codo, 1999).

¹⁴⁶ Vergütungen ausgenommen.

¹⁴⁷ Vergl. spätere Interviews O, P, R.

Diese Schilderung lässt vermuten, dass brasilianische Lehrer sowohl im intra- und interpersonalen als auch im strukturellen Bereich vermehrten Konfliktsituationen ausgesetzt sind. Außerdem kann man annehmen, dass diese Konflikte zwangsläufig zu dem erwähnten Unzufriedenheitsgefühl führen, das die Lehrer letztlich aus dem Beruf vertreibt oder krank macht.

Dennoch harren viele Lehrer weiterhin im Beruf aus, was annehmen lässt, dass die Lehrer im Laufe ihrer Karriere Anpassungen, Umstellungen oder Konfliktumgehungsstrategien entwickeln, die das Verbleiben im Beruf mit einer gewissen Zufriedenheit möglich machen. Forschungen deuten sogar darauf hin, dass das Zufriedenheitsempfinden während der Karriere zunimmt¹⁴⁸.

Das brasilianische Schulsystem zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass es soziale, politische, ökonomische und geschichtliche Dichotomien in der Bevölkerung genau widerspiegelt. Nicht alle Lehrer in Brasilien arbeiten unter schlechten Bedingungen, werden schlecht bezahlt oder haben eine schlechte Ausbildung. Und ebenso sind nicht alle unzufrieden, laufen vor dem Beruf davon oder werden krank. Es gibt zwar ein öffentliches und ein privates Bildungssystem, trotzdem sind innerhalb dieser Systeme, von Region zu Region, von Schule zu Schule, von Lehrergruppe zu Lehrergruppe sowohl objektive als auch subjektive Unterschiede zu beobachten. Diese Unterschiede liegen einerseits im Bereich der Schulwirkung und andererseits in der Schulgestaltung. Die Schulwirkung wird jährlich mittels zentralisierter Evaluationen¹⁴⁹ mehr oder weniger gut überprüft. Wie es aber um die Schulgestaltung und spezifisch um die schulinterne Einstellung und das persönliche Empfinden der Lehrer gegenüber den intermediären Faktoren steht, wird in diesen Evaluationen ausgeblendet.

Aus dieser Beobachtung lassen sich einige untersuchungswürdige Fragen ableiten, die im nächsten Kapitel den methodologischen Ansatz der vorliegenden Studie begründen werden.

¹⁴⁸ Ipfling, Peez & Gamsjäger (1994) haben in Bayern eine Zufriedenheitsentwicklung in U-Form festgestellt.

¹⁴⁹ Zu den Evaluationen siehe Abschnitt 2.1.

METHODOLOGIE UND UNTERSUCHUNGSBESCHREIBUNG

Dieses Kapitel bildet erstens den Übergang von der theoretischen Vorarbeit zur eigentlichen empirischen Untersuchung in Form der Operationalisierung der Forschungsfragen. Es geht darum, Leitfragen, die für das empirische Vorgehen notwendig sind, zu präzisieren. Zweitens geht es in diesem Kapitel um die Darstellung der Methodologie. Dazu gehören Aussagen über die Stichprobe, die Durchführung der Untersuchung, die Messinstrumente, die Planung sowohl der statistischen Analyse als auch der Auswertung der Interviews und über die Beschreibung des Verfahrens zur Integration von qualitativen und quantitativen Daten.

3.1 Allgemeine Zielsetzungen und Fragen

Anhand der theoretischen Grundlagen, der gefundenen Forschungsergebnisse und am Beispiel der brasilianischen Lehrer sollen in der vorliegenden Studie Angaben zu folgenden Inhalten gewonnen werden:

- Objektive Situation der brasilianischen Staats- und Synodallehrer
- Allgemeine Einstellungen von brasilianischen Staats- und Synodallehrern zu ihrer Person, ihrer Tätigkeit, ihrem Arbeitsplatz und ihrem Beruf.
- Individuelle Einschätzung des Arbeitsklimas, der Schulleitung und der Kollegen
- Erlebte Konflikte und Konfliktpotentiale im Lehrerberuf
- Berufszufriedenheit von Staats- und Synodallehrern
- Kooperationsbereitschaft und Kooperativitätsformen an staatlichen und synodalen Lehrerkollegien
- Erkrankungssymptome bei Staats- und Synodallehrern

Diese Informationen sollen zu verschiedenen Gruppierungen, die die Dichotomie des Lehrerberufs, insbesondere des brasilianischen, widerspiegeln, in Bezug gesetzt werden. Herausragende quantitative Differenzen wie auch qualitativ bedeutsame Beurteilungen werden den jeweiligen Gruppierungen zugeordnet. Mögliche Konstellationen, die auf wichtige Zusammenhänge hinweisen, werden ebenso überprüft.

Die Theorie zu den Themen Konflikt, Kooperation, Zufriedenheit und Gesundheit und die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse anderer Untersuchungen dienen zur Gewinnung von Leitfragen, die mittels der in dieser Studie erfassten Daten gefestigt, widerlegt oder erweitert werden sollen. Zusätzlich werden Möglichkeiten und Prämissen ermittelt, die positive Auswirkungen sowohl auf die Berufseinstellung als auch auf die

Arbeitssituation der Lehrer haben können. Im Zusammenhang mit den jeweiligen intermediären Faktoren erweisen sich folgende Fragen, die durch die Integration von quantitativer und qualitativer Auswertung ermittelt werden sollen, als untersuchungswürdig.

3.1.1 Leitfragen zum Faktor *Konflikt*

- a) Welche Arten von Konflikten erleben die Lehrer in den brasilianischen Schulen?
- b) In welchen Schulbereichen befinden sich die wichtigsten Konfliktpotentiale?
- c) Inwieweit erkennt der Lehrer in den Alltagsbelastungen Konfliktpotentiale?
- d) Inwieweit nimmt der Lehrer vorhandene Konflikte tatsächlich wahr?
- e) Wie geht der Lehrer mit Konfliktsituationen und Konfliktpotentialen um?
- f) Welche Lösungsansätze sind im Diskurs der Lehrer präsent?
- g) Welchen Freiheitsgrad gibt es in der Schule im Umgang mit diesen Konflikten?

3.1.2 Leitfragen zum Faktor *Kooperation*

- a) Wie steht es bei brasilianischen Lehrern um die Kollegialität?
- b) Welche Erfahrungen mit Kooperation haben sie bislang gehabt?
- c) Wie wichtig ist den Lehrern die Kooperation?
- d) Welche Schwierigkeiten treffen die Lehrer beim Kooperieren an?
- e) Inwiefern ist die Erweiterung der Kooperation im Kollegium erwünscht?

3.1.3 Leitfragen zum Faktor *Zufriedenheit*

- a) Wie zufrieden sind die brasilianischen Lehrer mit ihrem Beruf?
- b) In welchem Maße ist diese Zufriedenheit bei den einzelnen Lehrergruppierungen unterschiedlich ausgeprägt?
- c) Auf welche Faktoren führen diese Lehrer ihre Zufriedenheit zurück?
- d) Welche Faktoren sind für ihre Unzufriedenheit verantwortlich?
- e) Welche Strategien verwenden die Lehrer, um ihre Zufriedenheit zu erhöhen?

3.1.4 Leitfragen zum Faktor *Gesundheit*

- a) Welche Beschwerden weisen brasilianische Lehrer am häufigsten auf?
- b) Welche Gruppierungen sind von diesen Beschwerden am meisten betroffen?
- c) Mit welchen nachweisbaren Faktoren hängen diese Beschwerden zusammen?

3.1.5 Spezielle Hypothesen für die quantitative Auswertung

Die gerade verfassten Leitfragen stellen nur einen Bruchteil der Möglichkeiten dar. Es sollen nun zusätzlich alle Basis-Items in ihrem Zusammenhang mit den Lehrergruppierungen untersucht werden. Da die Gruppierungen öfter aus zwei *Labels* bestehen, können die Basis-Items auf die Signifikanz der Differenzen und Auswirkungen statistisch überprüft werden. Gruppierungen, die aus mehr als zwei *Labels* bestehen, werden unter dem Aspekt hohe bzw. tiefe Werte ausgelesen.

Für alle folgenden gerichteten Hypothesen gilt die Standardformulierung: $H_1 \neq H_0$. Trifft die Verwerfung der Hypothese Null zu, wird bei positiven Differenzen die Hypothese 1 (\leq) interpretiert. Hypothese 1 bezieht sich – nach der Umpolung der Antwortsskalen – nicht unbedingt auf die höchsten Mittelwerte, sondern auf den Unterschied, der eine positive Wertung erhält.

Tabelle 11: Hypothesen zur quantitativen Auswertung

Unabhängige Variable	Hypothese 0	Hypothese 1
a) Schulart	Synodal > Staat	Synodal \leq Staat
b) Geschlecht	Weiblich > Männlich	Weiblich \leq Männlich
c) Funktionsaufgaben	1-Funktion > + Funktionen	1-Funktion \leq + Funktionen
d) Anzahl der Schulen	1-Schule > + Schulen	1-Schule \leq + Schulen
e) Anzahl der Berufe	1-Beruf > + Berufe	1-Beruf \leq + Berufe

f) Berufsentwicklung

- Die Berufszufriedenheit differiert in Abhängigkeit von den Berufsphasen zwischen Höchst- und Tiefstwerten.
- Konflikterscheinungen sind in bestimmten Berufsphasen auffälliger.
- Kooperation(sbereitschaft) ist mit der Berufsphase verbunden.
- Berufsphasen hängen mit der Gesundheit zusammen.

g) Ausbildung

- Ausbildung ist eine Variable, die keinen direkten Einfluss auf die Zufriedenheit, Gesundheit und Konfliktbewältigung hat.
- Die Ausbildung hat Auswirkungen auf die Kooperation und Kooperationsbereitschaft.

h) Schulgröße

- Die Schulgröße hat einen großen Einfluss besonders auf soziale und kooperative Aspekte.

i) Familienstand

- Der Familienstand kann sowohl hemmend als auch unterstützend wirken.
- Der Familienstand ist keine ausschlaggebende Variable für das Verständnis von intermediären Prämissen.

j) Einzelschule

- Die Einzelschule als tatsächlicher Arbeitsplatz hat einen großen Einfluss auf Kooperation, Zufriedenheit, Gesundheit und Konflikte.

Alle diese spezifischen Fragen und Hypothesen folgen der allgemeinen Zielsetzung, die in der Einführung der Dissertation erläutert wurde. Schließlich geht es darum, im Vergleich einerseits festzustellen, wie die intermediären Faktoren von brasilianischen Staats- und Synodallehrern erlebt werden, und andererseits, welche Strategien sie tatsächlich verwenden und auch verwenden sollen, um die Werte der intermediären Faktoren aufzubessern.

3.2 Das Mixed Method Design

Der Komplexität eines Phänomens wie die Erhebung von vier verschiedenen Feldern im Bereich des Lehrerberufs kann allein durch die Integration qualitativer und quantitativer Daten Rechnung getragen werden (vgl. Helsper & Böhme 2004)¹⁵⁰. Dieser Anforderung entspricht in besonderem Maße die Methodentriangulation – bei Morse das *Mixed Method Design* (2003). Quantitative und qualitative Forschungsmethoden können sich gegenseitig unterstützen und ergänzen, so dass man dadurch dem Objektbereich näher kommen kann. Laut Schön (1979)

streben quantitative Verfahren Erkenntnisse an, bei denen „isolierte“ Daten und Fakten gefunden werden, die möglichst frei von allen störenden Nebeneffekten, wie sie in der Alltagsrealität vorhanden sind, bestimmte Zusammenhänge, kausale Verknüpfungen usw. nachweisen. Dagegen berufen sich qualitative Verfahren auf die Erkenntnis der Sozialwissenschaften, dass menschliche Wirklichkeit (...) vielfältig und komplex konstituiert wird (Schön, 1979, S. 20 zit. n. Mayring, 1997, S. 18).

Trotz ihrer scheinbaren Einfachheit bleiben auch in den *Mixed Methods* oder in der Methodentriangulation bestimmte Komplexitäten erhalten, die es als unangebracht erscheinen lassen, willkürliche Zusammensetzungen von Methoden vorzunehmen. In der empirischen Sozialforschung bedeutet Triangulation die Betrachtung eines Gegenstandes aus zwei oder mehreren Perspektiven, Blickrichtungen, Standpunkten (Denzin, 1994). Vor allem im Bereich der qualitativen Forschung wird dieses Verfahren immer wieder propagiert

¹⁵⁰ Vergleich Helsper, W. / Böhme J. (2004) (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*.

und gelegentlich eingesetzt¹⁵¹. Im Anschluss an eine einflussreiche Arbeit von Denzin (1994, S. 4) kann man vier Arten von Triangulation unterscheiden:

- Daten-Triangulation (*data triangulation*): Die Verwendung unterschiedlicher Daten bezüglich des gleichen Gegenstands.
- Forscher-Triangulation (*investigator triangulation*): Der Einsatz verschiedener Personen bei der Erhebung oder Auswertung der Daten.
- Theorien-Triangulation (*theory triangulation*): Analyse des Gegenstands im Lichte unterschiedlicher Theorien oder Hypothesen.
- Methoden-Triangulation (*methodological triangulation*): Der Einsatz unterschiedlicher (Aspekte von) Methoden, z. B. unterschiedlicher Interviewverfahren.

Weitere Formen von Triangulation sind denkbar. So schlägt etwa Janesick (1998) den Einsatz "interdisziplinärer Triangulation" vor. Ursprünglich als Verfahren zur Erhöhung der Validität konzipiert, wird Triangulation heute von Denzin selbst (Denzin & Lincoln, 1998), aber auch von anderen AutorInnen (Krüger & Pfaff, 2004; Lamnek, 2005), als Alternative zur (konventionell verstandenen) Validierung gesehen, insbesondere als Möglichkeit, die Breite und Tiefe der Untersuchung zu vergrößern.

Methodentriangulation, d. h. die Kombination von qualitativen und quantitativen *Methoden* wird in den letzten Jahren immer häufiger angewendet. Nach Mayring und Gläser-Zikuda (2005) kann die Integration dieser beiden Forschungsmethoden auf verschiedenen Ebenen stattfinden:

- auf technischer Ebene durch die Verwendung computergestützter qualitativer Programme,
- auf Datenebene durch das Arbeiten mit Auswertungsmethoden, mit denen Auftretenshäufigkeiten analysiert werden können,
- auf Personenebene durch systematische Einzelfallvergleiche,
- auf der Ebene des Forschungsdesigns durch Koppelung einzelner qualitativer und quantitativer Phasen und
- auf der Ebene der Forschungslogik durch Bezug auf gemeinsame bzw. ähnliche Verfahrensschritte und Güterkriterien.

Konkrete Ablaufmodelle der Integration qualitativer und quantitativer Ansätze laufen immer häufiger unter dem Begriff *Mixed Methodologies* (vgl. Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, 2003). Janice Morse (2003) erkennt nicht in jeder Kombination von Methoden eine Methodentriangulation. Sie unterscheidet mehrere Formen der gemischten Forschungsmethoden, die hier nur kurz aufgezählt werden. Die Unterscheidung hängt von

¹⁵¹ Vgl. Krüger & Pfaff (2004): *Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung*.

der Gewichtung der angewandten Methoden oder Aspekte ab. So zählt sie zu den *Mixed Methodologies* folgende Möglichkeiten: Dominanz, methodologische Integrität, methodologische Triangulation, *Mixed Method Design*, Multimethode, Bestätigungsstrategie, sequenzielle Triangulation, simultane Triangulation, Ergänzungsdaten, theoretischer Leitfaden und Triangulation¹⁵².

Als Triangulation anerkennt Morse (2003) eigentlich nur die Kombination von zwei oder mehreren unabhängigen, in sich abgeschlossenen Subprojekten, die sich trotzdem gegenseitig ergänzen. Unter *Mixed Method Design* versteht sie die Methode, die mehrere qualitative und/oder quantitative Strategien in sich vereint. Zusätzliche Daten dienen der methodischen Ergänzung der Kernmethode. Somit übernimmt die Ergänzungsmethode die Belichtung und Erklärung von Hinweisen, die aus der Kernmethode stammen. Insofern spricht man von zusätzlichen Forschungsstrategien mit dem Ziel, Daten zu sammeln, die man auf andere Weise nicht hätte erwerben können. Die Ergänzungsdaten verbessern den *Corpus* und das Verständnis der Studie. Sie helfen bei der Interpretation der Daten, bei der Erklärung und Auslegung unerwarteter Befunde oder dienen sogar als Träger der Ergebnisse. Folgende Ergänzungsformen stehen nach Morse (2003) im Vordergrund:

- Andere Ideen, Konzepte und Annehmlichkeiten, die zu einem Teil der Hauptstudie werden.
- Andere Einblicke und Informationen zum Verständnis dessen, was vor sich geht, oder als Wegbereiter für künftige Methoden.
- Andere Perspektiven zur Vertiefung und Annäherung von Kategorieninterpretationen.

Bei der Anwendung des *Mixed Method Designs* bleibt die Kernmethode im Zentrum der Forschung. Aus ihr gehen nicht nur die theoretischen Richtlinien hervor, sondern durch sie werden alle zusätzlichen Komponenten identifiziert. Ist die Kernmethode quantitativer Natur¹⁵³, sollte die theoretische Richtlinie deduktiv aufgestellt werden, da aufgrund der Verteilung eines erkannten Phänomens einzelne Aspekte gründlicher untersucht werden sollen. Der zusätzliche qualitative Ansatz wird auf den Vertiefungsbedarf dieser Erkenntnisse zugeschnitten. Außerdem soll die Kernmethode die Notwendigkeit der Gewinnung von Zusatzdaten ersichtlich machen.

Die Voraussetzung des *Mixed Method Design* ist eine unabhängige Datenerhebung, die *der Präzision nichts schuldet* (Morse, 2003) und dadurch erst einmal auf sich selbst gestellt ist was jedoch nicht unbedingt die Vollständigkeit der weniger zentralen Strategie erfordert. Wenn etwas Interessantes oder Wichtiges gefunden wird, wird dieser Befund benutzt, um Neues oder schon Geahntes zu ergänzen oder zu bestätigen (Morse, 2003, S. 195).

¹⁵² Näheres bei Morse, J. M (2003): Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design.

¹⁵³ Z. B. in der vorliegenden Forschung.

Trotzdem muss der neue Befund anhand der Hauptstudie nachvollziehbar sein. Auch zusätzliche Datenquellen dürfen hinzugenommen werden, wenn sie Erkenntnisse der Kernmethode vervollständigen, aufklären oder auch nur ergänzen (Becker, 1994).

Eine *Mixed Methodology* ist auf keinen Fall ein Versuch, numerische und nicht-numerische Daten einfach zu subsumieren, vielmehr diese zur gegenseitigen Ergänzung aufeinander zu beziehen. Denn auf die Ergebnisse des diagnostischen Verfahrens soll eine gegenstandsbezogene bzw. empirisch begründete Theorie folgen. Diese Absicht ist methodisch nur in der *Grounded Theorie* wiederzuerkennen, denn das Grundanliegen der *Grounded Theorie* ist es, Theorien nicht abstrakt, sondern in möglichst intensiver Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand zu entwickeln.

Obwohl Fragebögen das Spektrum der Antwortmöglichkeiten erheblich einschränken, von Wahrscheinlichkeitsaussagen Gebrauch machen und auf Verallgemeinerungen ausgerichtet sind, ermöglichen sie andererseits nicht nur, die Breite einer Erhebung auszudehnen, sondern sie erweitern auch den Umfang des Themas und die Menge an Variablen, die für die Feststellung von signifikanten Differenzen maßgeblich sind. Außerdem erlauben sie dem Forscher, Vergleiche zwischen Forschungsergebnissen anzustellen und auszuwerten. Dennoch kann das Verständnis der Ergebnisse, die Frage nach den Ursachen, die Ergründung von unterschiedlichen Auffassungen und die Auswertung von Beispielen besser mittels einer qualitativen Befragung erhoben werden.

Angesichts der Komplexität der bei der vorliegenden Untersuchung zu erreichenden Ziele, wird die Kernmethode quantitativ und die Ergänzungsmethode qualitativ ausgerichtet sein. Beide Methoden werden vollständig eingesetzt. Da es sich in der vorliegenden Studie aufgrund der reduzierten lokalen Modelle um eine Art Pilotstudie handelt, ist anzunehmen, dass eine qualitative Ergänzungs- und Vertiefungsstudie mithilfe von Interviews zur Gewinnung von explikativen, exemplifizierenden und erklärenden Zusatzinformationen zur Bereicherung des quantitativen Datensatzes beitragen wird. Schwierig und selten vertreten ist jedoch die Position, qualitative und quantitative Herangehensweisen gleichgewichtig in die Gestaltung der Forschung einzubinden, um dadurch die Gegensätzlichkeit beider Methoden zu neutralisieren. Hier wird der Versuch unternommen, die qualitative Inhaltsanalyse selbständig, bzw. unabhängig vom quantitativen Fragebogen durch alle Etappen der Studie hindurch zu verfolgen. Die Beschreibung des Vorgehens wird allerdings erst nach der fertigen Kategorisierung mittels soziologischer Konzepte in die vorliegende Schrift aufgenommen.

3.3 Stichprobewahl

In der vorliegenden empirischen Untersuchung geht es um die Maximierung von Unterschieden¹⁵⁴, die es ermöglichen soll, Wahrscheinlichkeiten zu erhöhen sowie Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden (vgl. Lamnek, 2005). Die Kriterien für die Maximierung werden vor der Erhebung der Schulart und Schulgröße festgelegt¹⁵⁵. Im weiteren Verlauf der Auswertung werden noch zusätzliche Differenzierungskriterien hinzukommen.

Neben den rein wissenschaftlichen waren auch andere, z. B. ökonomische und organisatorische Kriterien zu beachten. Auf Grund der reichlichen Dichotomien¹⁵⁶ im brasilianischen Schulsystem war es geeignet, nicht alle Schularten mit einzubeziehen. In Südbrasilien fanden sich für Vergleichsmöglichkeiten somit zwei Schulnetze: das Netz der Synodalschulen (private und philanthropische Schulen) und das Netz der Staatsschulen (öffentliche Schulen)¹⁵⁷. Damit wurden andere Privatschulen sowie kommunale, nationale und andere Schulorganisationen automatisch ausgeschlossen. Gleichzeitig war es wünschenswert, die ganze Lehrerschaft einer Schule in die Untersuchung einzubinden, um der *geschichteten Zufallsauswahl der Versuchspersonen (als Klumpen)*¹⁵⁸ Rechenschaft zu Tragen. Diese Bedingungen erforderten die persönliche Anwesenheit des Forschers am Untersuchungsort, um mit den Lehrern und Schulen Kontakt aufnehmen und auf diese Weise sowohl das Material als auch die Ziele persönlich erklären zu können.

Aufgrund der Methodenwahl war zu berücksichtigen, dass die Stichprobe in Bezug auf die *Determinanten der Verteilung der untersuchten Merkmale der Grundgesamtheit* (Bortz 2005) repräsentativ war. Eine Stichprobe mit solchen Eigenschaften bezeichnet man als geschichtete (stratifizierte) Stichprobe (Bortz, 2005). Da die Auswahl der Stichprobe aus organisatorischen Gründen jedoch nicht rein zufällig erfolgen konnte, versuchte man, die Proportionalität zur Grundgesamtheit nach dem Klumpenverfahren (Ostermann & Wolf-Ostermann, 2005) an der Grundgesamtheit auszurichten. Auf diese Weise sollten zwei wichtige Determinanten der Zusammensetzung der Stichprobe beachtet werden: die Schulart und die Schulgröße. Zuvor wurde der geographische Umfang der Erhebung auf ein einziges brasilianisches Bundesland reduziert und auf städtische und ländliche Gebieten aufgeteilt. Deshalb kann man in diesem Fall von einer orientierten Zufallsstichprobe

¹⁵⁴ Nach Glaser und Strauss (1998). Im *theoretical sampling* werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die entweder relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten aufweisen.

¹⁵⁵ Das Kriterium von städtischen und ländlichen Orten wurde bei der Auswahl der Schulen auch berücksichtigt, diese darf aber im Text dieser Studie nicht aufgeführt werden, da die Identifikation der Orte die manchmal einzige Schule in der Region bloßstellen könnte.

¹⁵⁶ Siehe dazu Kapitel 2 zum brasilianischen Bildungssystem.

¹⁵⁷ Siehe ebenso Kapitel 2.

¹⁵⁸ Statistischtheoretischer Ausdruck für Gruppenerhebungen, die auf Repräsentanz ausgerichtet sind. Siehe bei Bortz, 2005.

sprechen, da man versuchte, die Grundgesamtheit aufgrund lokaler Populationsparameter möglichst gleichmäßig zu repräsentieren.

3.3.1 Privat- und Staatslehrer in Rio Grande do Sul (RS)

Die für diese Untersuchungsziele gewählte Population sind deshalb Staats- und Synodallehrer im Bundesstaat Rio Grande do Sul (RS). RS zählt insgesamt 77.000 staatliche und 25.825 private Lehrer. Privatlehrer arbeiten sowohl an Privatschulen als auch an gemeinnützigen und philanthropischen Institutionen¹⁵⁹. Es gibt außerdem noch 57.603 Lehrer (meist Vor- und Grundschullehrer) an kommunalen Schulen und 1.039 an Bundesschulen (meist Berufsschulen). Dementsprechend sind 45 % der Lehrer in Rio Grande do Sul Staatslehrer und 17 % Privatlehrer.

Der Begriff Staatsschule oder staatliche Schule ist in Brasilien nicht identisch mit dem Begriff öffentliche Schule. Die Bezeichnung Staatsschule beschränkt sich auf Schulen, deren Träger das jeweilige Bundesland ist. Bundes- und Kommunalschulen (auch öffentliche) gehören nicht dazu. Viele Lehrer arbeiten in mehreren Schulnetzen gleichzeitig. In Brasilien sind es insgesamt 1.882.961 Lehrer, die am „Ensino Básico“ (Grundschule + Sek. I + Sek. II + Technische Schulen) unterrichten, in Rio Grande do Sul sind es 77.264.

Tabelle 12: Anzahl der Staatslehrer nach Arbeitsdeputat in RS

Arbeitsdeputat	20 Wochenstunden	40 Wochenstunden	60 Wochenstunden	Insgesamt
Anzahl d. Lehrer	64.114	40.550	9.534	114.198

Quelle: DRH/SE-RS

In Rio Grande do Sul werden 114.198 Arbeitsdeputate (Tagesschichten) auf 77.000 Lehrkräfte verteilt. D. h. 64.114 Lehrkräfte (56 %) arbeiten in einer Tagesschicht (Halbzeit), 40.550 (35 %) in zwei (Vollzeit) und 9.534 (8 %) sogar in drei Tagesschichten (Überstunden). Jede Schicht macht circa 20 bis 25 Wochenstunden aus. 46.167 (40 %) Lehrkräfte unterrichten in fünf oder mehr Klassen, 35.309 (30 %) in einer einzigen Klasse. 56.420 sind verbeamtet, 4.470 haben einen unbefristeten und 8.800 einen befristeten Arbeitsvertrag. Zusätzlich sind 63.900 Lehrer inaktiv, bzw. beurlaubt oder pensioniert.

Die Deputate bestehen aus Unterrichtsstunden plus Vorbereitungsstunden, deren Zusammensetzung aus folgender Tabelle ersichtlich ist.

¹⁵⁹ Siehe dazu das Kapitel 2.

Tabelle 13: Zusammensetzung des Arbeitsdeputats

Schulniveau	Wochenstunden	Unterrichtsstunden	Vorbereitung	Vermerk
Vorschule und Grundschule	20	20	+ 2 St. Vergütung für Konferenzen	Zuschuss
Sek I und Sek II	20	16	04	
	30	24	06	
	40	32	08	

Quelle: Plano de Carreira do Magisterio Publico Estadual do RS, 1977.

Rio Grande do Sul nimmt eine Fläche von 282.062 km² ein, was etwas mehr als 3 % der Fläche Brasiliens entspricht. Der Bundesstaat grenzt im Süden an Uruguay und im Westen an Argentinien. Im Osten wird Rio Grande do Sul durch den Atlantik begrenzt und im Norden durch den brasilianischen Bundesstaat Santa Catarina, von dem er durch den Rio Uruguay getrennt ist. Durch seine geographische Lage im Süden Brasiliens und die direkten Grenzen zu Argentinien und Uruguay hat Rio Grande do Sul eine starke strategische Bedeutung im gemeinsamen Markt Mercosur/Mercosul¹⁶⁰. Die Hauptstadt ist Porto Alegre mit 1,5 Mio. Einwohnern.

In RS wohnen circa 10,8 Millionen Menschen, davon 17,3 % im ländlichen Raum und 82,7 % in den Städten, mit einer Bevölkerungsdichte von 37,85 Ew/km². Die Bevölkerung setzt sich aus Menschen italienischer (30 %), deutscher (29 %), portugiesischer (15 %), anderer (wie ukrainischer und polnischer – 15 %) und afrikanischer (6 %) Herkunft zusammen. Der Human Development Index der Unesco (HDI) lag im Jahr 2006 bei 0,879, und war damit der höchste in Brasilien. Die wichtigsten Wirtschaftszweige sind die metallverarbeitende Industrie, die Lebensmittelindustrie und die Leder-, Schuh- und Textilindustrie. Der Bundesstaat ist außerdem ein wichtiger Produzent von Getreide (Weizen, Soja, Reis, Mais) und hat zahlreiche Viehzuchtbetriebe (122 Millionen Hühner, 13,7 Millionen Rinder, 9 Millionen Schweine). Außerdem werden Zuckerrohr und Obst angebaut.



Abb. 7: Rio Grande do Sul Plankarte
Quelle: <http://www.riograndedosul.map.com>

¹⁶⁰ Mercado Comum do Sul.

3.4 Planung und Durchführung der Untersuchung

Bei der Planung der Untersuchung mussten mehrere Faktoren beachtet werden. Einerseits musste die Untersuchung aufgrund der großen Entfernungen nicht nur geographisch sondern auch zeitlich eingeschränkt werden. Andererseits musste auf den brasilianischen Schulkalender geachtet werden. In der schulpraktischen Erfahrung stellte sich heraus, dass eine derartige Untersuchung nicht an Trimesterenden¹⁶¹ und noch viel weniger am Schuljahresende durchgeführt werden sollte, weil sich die Lehrer in dieser Zeit zu sehr auf Klausuren und Korrekturen konzentrieren müssen und ihr Stressempfinden deshalb oft erhöht ist. Der Schuljahresbeginn erwies sich dagegen als der ideale Zeitpunkt für eine derartige Erhebung.

¹⁶¹ Brasilianische Schulen erteilen den Schülern alle drei Monate ein Zeugnis. Dafür werden besonders in den letzten zwei Wochen dieser Zeitspanne erheblich mehr Arbeiten und Aufsätze geschrieben.

3.4.1 Zeitplan der Erhebung

Tabelle 14: Besuch der untersuchten Schulen 2006

Datum	Ort	Entfernung in km	Ablauf	Uhrzeit Aufenthalt	Empfang Zuständigkeit
03.03	A	260	Kontaktaufnahme		Koordinatorin
04.03	B	75+75	Fragebogen	18:10 – 20:30	Koordinatorin
05.03	B	75+75	3 Interviews	7:30 – 10:30	-
06.03	C	300	Fragebogen + 1 Interview	17:50 – 19:30	Schulleiter
07.03	C	45+45	Interviews	8:00 – 9:30	-
08.03	A	300	1 Interview	11:00 – 12:00	-
Streik	Streik	Streik	Schulsuche	7 Tage	-
15.03	D	500	Fragebogen + 3 Interviews	15 Uhr – 19:00	Schulleiter + Vize
17.03	E	360	Fragebogen	10:30 – 11:30	Schulleiter
20.03	E	140	3 Interviews	13:30 – 16:00	-
20.03	F	120	Fragebogen	22:00 – 23:30	Schulleiterin
21.03	G	90	Gespräch	8:00 – 9:30	Konrektorin
21.03	A	15	Fragebogen (16)	16:00 – 17:30	Koordinatorin
22.03	A	-	2 Interviews	9:30 – 15:00	-
27.03	H	9	Fragebogen	9:30 – 11:00	Pastor
28.03	A	-	Fragebogen (35)	11:30 – 12:30	-
03.03	I	260	Fragebogen + Interviews	8:00 – 12:00	Schulleiterin + Vize
06.03	J	325	Fragebogen + Interviews	10:00 – 16:00	Ex-Schulleiterin
09.03	K	600	Fragebogen	10:00 – 21:00	Schulleiter
10.03	K	-	Fragebogen + 2 Interviews	10:00 – 12 Uhr	-
11.03	L (2x)	12	Fragebogen	13:30 – 18:00	Psychologin
12.03	M	40	Fragebogen + 1 Interview	17:00 – 16:00	Koordinatorin
13.03	M	40	1 Interview	14:00 – 17:00	-

Die Erhebung wurde (wie bereits erwähnt) zwischen dem 1. März und dem 18. April 2006 durchgeführt. Da die Zeit des Aufenthalts sehr beschränkt und die Entfernungen sehr groß waren, benötigte man einen Plan, der das viele Hin- und Herfahren ein wenig zu verringern erlaubte. Grundlage war die regionale Aufteilung des Bundeslandes in einen Streifen entlang des *Taquari* Flusses, den Großraum Porto Alegre und das *Planalto Médio* (mittlere Hochland).

In Tabelle 14 wird der zeitliche Ablauf der Erhebung beschrieben. Aus Gründen des Datenschutzes, der in einer wissenschaftlichen Arbeit eingehalten werden muss, wurden

keine Orte und keine Schulen genannt. Stattdessen wurden die Entfernungen zwischen den Ortschaften angegeben.

3.4.2 Anwerbung der Schulen

Die Zusammensetzung der Stichprobe musste gut bedacht werden, damit sie die Grundpopulation repräsentierte. Für die Datenerhebung wurden verschiedene Schulen frühzeitig telefonisch angefragt. Der Anruf erfolgte meistens mit der Absicht, den Schulleiter zu sprechen, was nicht immer möglich war. 25 Anfragen erbrachten 17 Zusagen und vier Zweifel äuffernde Antworten. Dies reichte aber, um den gesetzten Zielen nahe zu kommen und die Reise in das Forschungsfeld zu wagen.

Die meisten Synodalschulen akzeptierten die Untersuchung. Die Staatsschulen hatten teilweise Schwierigkeiten, die Forschungsziele zu verstehen, was manchmal zu Missverständnissen führte und eine Teilnahmeverweigerung auslöste. Als Ersatz mussten andere Schulen angefragt werden. Lehrer und Lehrerinnen wurden erst vor Ort zu einem Interview eingeladen, meistens erst während des Schulbesuchs. Die Koordinatorinnen und Schulleiter unterstützten die Suche nach Interviewpartnern, da für die vorliegende Datensammlung bestimmte Lehrergruppen angesprochen werden sollten.

Schon bei der telefonischen Anfrage waren die Schulleiter und Koordinatorinnen gebeten worden, drei Lehrpersonen für ein Interview, das sich an die Verteilung des Fragebogens anschließen sollte, vorzuschlagen, was jedoch in wenigen Schule wahrgenommen wurde. Die Lehrer wurden daraufhin gebeten, sich freiwillig zu melden. Das erschwerte die Einhaltung zweier Maximen, die im Vorfeld aufgestellt wurden: einerseits konnte man das Schema der Verteilung nach dem Kriterium der Berufsentwicklung nicht exakt einhalten, da sich meistens Lehrer meldeten, die entweder gerne interviewt wurden, oder besonders diejenigen, die gerade eine Freistunde hatten. Zweitens erschwerte diese Gegebenheit zum Teil den vorgängigen Kontakt mit den Interviewten. Die empathische Annäherung konnte erst während des Interviews stattfinden.

3.4.3 Erhebungsverfahren

Die Datenerhebung wurde in drei Phasen vorgenommen. Zuerst wurde mit der Schulleitung oder mit jemandem aus dem Koordinationsteam gesprochen, der wichtige Informationen über die Schule erteilen konnte. Das Gespräch mit dem Verantwortungsträger erfolgte in Form eines informellen Informationsaustausches, ohne Aufzeichnung auf einem Tonträger.

Diese Maßnahme verringerte die Skepsis gegenüber dem Wissenschaftler in Bezug auf ihm eventuell unterstellte Kontrollabsichten. Während des informellen Gesprächs konnte gleichzeitig das Ausstattungsraster der jeweiligen Schule ausgefüllt werden. Außerdem gab der/die Verantwortungsträger/in einen Einblick in die Merkmale bzw. Besonderheiten der Schule. Zur Ergänzung der fehlenden Daten war ein Gespräch mit der für die Bibliothek zuständigen Person oft sehr hilfreich.

An zweiter Stelle suchte man im Gespräch mit dem Verantwortungsträger nach einer Gelegenheit, die Lehrer entweder zu versammeln oder sie versammelt ansprechen zu können. Es boten sich Möglichkeiten in der Pause, während schon anstehender Konferenzen wie auch durch die Einberufung von gesonderten Versammlungen, die allein dem Zwecke der Forschungserhebung dienen sollten. Wenn immer möglich sollten alle Lehrer der Schule an der Untersuchung teilnehmen. Die für die Beantwortung des Fragebogens vorgesehene Zeit betrug zwischen 30 und 45 Minuten¹⁶².

Die dritte Phase der Erhebung bestand aus den Interviews mit den Lehrern, die sich anlässlich der Versammlung zu einem Gespräch bereit erklärt hatten. Man versuchte Lehrer zu finden, die in ein bestimmtes vorgegebenes Profil hineinpassten. Ausschlaggebend waren die Kriterien Schulniveau (Grund, Sek I und Sek II) und Berufsentwicklungsphase (nach Huberman, 1991). In der offenen Runde fielen entsprechende Namensvorschläge. Einige Lehrer mussten während des Interviews in ihren Klassen vertreten werden.

Nach der Anfrage über ihre Bereitschaft, sich interviewen zu lassen, wurde der Interviewtermin jeweils so gelegt, dass dieses noch am selben Tag stattfand. Das Interview geschah

- in Lücken zwischen Unterrichtsstunden, während des Unterrichts oder an einem freien Nachmittag des Lehrers.
- an der jeweiligen Schule, in einem ungestörten Raum oder aufgrund einer Einladung auch beim Interviewten zu Hause.

Im Vorfeld wurde abgesprochen, wie eine Störung der Interviewsituation vermieden werden konnte. Außerdem musste vom Probanden das Einverständnis zur Aufzeichnung auf Tonträger eingeholt werden. Die Aufzeichnung war bei Gewährleistung der Anonymität in allen Fällen möglich. Die Anonymität begünstigte die Objektivität der Aussagen sowie die Gelassenheit während des Interviews.

¹⁶² Frühere Erfahrungen in diesem Bereich haben gezeigt, dass der Einsatz eines besonderen Zeitaufwands seitens der Lehrer für solche Forschungen eher unerwünscht sei, und dass Sonderkonferenzen nur dann gerne besucht wurden, wenn sich dadurch eine Art Vergütung ergab. Diese Vergütungen (auch finanzielle) haben viele Schulen selbst übernommen.

Die meisten Interviews fanden in einem Besprechungsraum der jeweiligen Stammschule statt. Die Dauer betrug zwischen 25 und 40 Minuten. Die Aufwärmphase wurde nicht immer auf Tonband aufgenommen. Teilweise wurden besondere Verhaltensauffälligkeiten in den Transkriptionsunterlagen unter dem Punkt „Anmerkungen“ festgehalten. Bei den meisten Interviewpartnern war eine große Bereitschaft zur Mitarbeit erkennbar. Die Wertschätzung einer solchen Umfrage zum Thema Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation im Lehrerberuf wurde häufig zum Ende des Interviews verbalisiert.

3.5 Die quantitative Stichprobe

Das quantitative Verfahren der vorliegenden Studie greift auf Klumpenstichproben zurück. Insofern geht sie von einer orientierten geschichteten Zufallsstichprobe aus. Die Grundgesamtheit wurde möglichst repräsentativ nach lokalen Populationsparametern ausgewählt¹⁶³. Die vorliegende quantitative Untersuchung basiert letztlich auf 256 Probanden (60 % der Gesamtstichprobe) an Synodalschulen und 170 (40 %) an Staatsschulen. Insgesamt wurden 16 Schulen, darunter 10 Staatsschulen und 6 Synodalschulen, im Zeitraum von 6 Wochen untersucht. Folgende Tabelle zeigt detailliert die Verteilung der Fragebögen und den Beteiligungsquotient unter den verschiedenen Schulen und Schulnetzen. Die Schule mit der geringsten Beteiligung ist Nr. 06 (staatlich) und die mit der größten Beteiligung ist Nr. 14 (synodal). Im Durchschnitt waren es 26,5 Lehrer pro untersuchte Schule, 42,5 pro Synodalschule und 17 pro Staatsschule. Aufgrund der situationsbedingten Gegebenheiten¹⁶⁴ war es schwieriger, Staatslehrer an dieser Studie zu beteiligen, was auch dazu beitrug, dass mehr als die ursprünglich geplanten Schulen erforderlich waren, um genügend Versuchspersonen zu finden. In den folgenden Tabellen kann man die Beteiligung der einzelnen Schulen deutlich erkennen.

Tabelle 15: An der Forschung teilnehmende Staatsschulen (1)

Schulnummer			01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	Ges.	
Schulgröße	klein (1)	Vp	20					5	10				34	
		Lk	25					15	10				50	
	mittel (2)	Vp		26	24							9	14	74
		Lk		36	31							35	55	157
	groß (3)	Vp				17	34				11			62
		Lk				89	68				58			215
Rückmeldung			80%	72%	77%	19%	50%	33%	100%	19%	26%	25%	40%	

Vp = Versuchspersonen; Lk = Gesamtzahl der Lehrer an der Schule

¹⁶³ Bzw. Schulart, Schulgröße, Stadt/Land.

¹⁶⁴ Siehe intervenierende Bedingungen am Ende dieses Kapitels.

Tabelle 16: An der Forschung teilnehmende Synodalschulen (2)

Schulnummer		11	12	13	14	15	16	Gesamt	
Schulgröße	klein (1)	Vp		42			19	61	
		Lk		43			38	81	
	mittel (2)	Vp	31					45	76
		Lk	48					58	106
	groß (3)	Vp			55	63			118
		Lk			78	68			146
Rückmeldung		64%	98%	70%	93%	50%	77%	60%	

Vp = Versuchspersonen; Lk = Gesamtzahl der Lehrer an der Schule

An der Erhebung beteiligten sich kleine Schulen – mit weniger als 499 Schülern –, mittlere Schulen – zwischen 500 und 999 Schülern – und große Schulen – mit mehr als 1000 Schülern. Aus ländlichen Gebieten (Ortschaften mit weniger als 20.000 Einw.) stammen 45 % der Gesamtstichprobe. Im Hinblick auf die Schulgröße sind 96 Lehrer (22,6 %) aus kleineren Schulen, 150 (35 %) aus mittleren Schulen und 180 (42 %) aus großen Schulen. Die Mehrzahl der befragten Staatslehrer stammt aus den mittleren Schulen (43 %) und diejenigen der Synodalschulen hauptsächlich aus den größeren Schulen (46 %) ¹⁶⁵. Erwartungsgemäß lässt sich an größeren Schulen auch eine größere Lehrerzahl finden, aber in den Staatsschulen war die Versammlung großer Lehrerkollegien aufgrund der Ausnahmesituation ¹⁶⁶ erheblich erschwert. Wenn eine Versammlung einberufen wurde, dann immer zum Zwecke der Ausnahmesituation. Ohnehin stattfindende Versammlungen, etwa von streikenden Lehrern, dienten z. B. zum Entwurf von Vertretungsplänen. Außerdem war das Schulklima aufgrund gegenseitiger Vorwürfe und Widerstände so stark beeinträchtigt, dass eine aufgezwungene Forschung falsch am Platz gewesen wäre ¹⁶⁷.

3.5.1 Harte Merkmale von synodalen und staatlichen Schulen

Folgende Tabelle zeigt eine Zusammenstellung der harten Merkmale der synodalen und staatlichen Schulen. Es geht im Wesentlichen um die Anzahl der Schüler, die Verfügung über Materialien und neue Technologien, die Räumlichkeiten, die Ausbildung der Lehrer und die Versetzungsquoten der Schüler. Zur Erhebung dieser Informationen wurden zwei Quellen benutzt: zum Einen die direkte Abfragung in der Schule, meistens von einer Verwaltungsperson, zum Anderen wurden diese Daten mittels der offiziellen Seite des Kultusministeriums ¹⁶⁸ ergänzt. Bei der Erhebung der Ausstattungsmerkmale wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Bezeichnung der Schule, Ortsbeschreibung, Schülerzahl, Lehrerzahl, Schulleitung, Besonderheiten der Schule, Sonstige Mitarbeiter, Beschreibung der

¹⁶⁵ Eine genaue Beschreibung der Stichprobe nach weiteren demographischen Unterscheidungen liegt im Abschnitt der Auswertung der unabhängigen Variablen im quantitativen Teil vor.

¹⁶⁶ Darüber mehr am Ende dieses Kapitels.

¹⁶⁷ Vgl. im Gespräch mit Leitungsperson D.

¹⁶⁸ Mec/Inep, 2006.

Ausstattung: Klassenzimmer, Bibliothek, Geräte, Lehrerzimmer, Sportplatz, Schulhof, Räumlichkeiten, Störungen, Sonstiges. Die zur Schulausstattung erhobenen Daten wurden in zwei Tabellen zusammengefasst.

Tabelle 17: zur Ausstattung von harten Merkmalen an Synodalschulen

VSN – Bezeichnung		11	12	13	14	15	16
Schülerzahl	gesamt	570	380	1000	670	420	915
Computer		30	15	59	35	35	45
Drucker		6	4	8	10	10	14
Beamer		1	1	2	2	-	2
Laptops		1	-	2	1	-	2
Film-/Fotoapparate		1	1	3	2	1	3
Videorekorder/DVD		2	1	3/6	9	1	2
Fernseher		2	1	6	9	2	2
Overheadprojektor		0	1	4	4	1	1
Antenne		1	1	1	0	0	1
Cd Player		3	2	9	7	2	2
Internet		j	j	j	j	j	j
Klassenräume		23	10	30	25	19	7
Bibliothek/Bücher		10.000	3.000	30.000	14.000	9.000	19.000
Spielplatz		1	1	2	1	2	2
Labor		1	1	2	4	2	3
Informatikraum		1	-	3	1	2	4
Sportplatz		1	1	2	1	1	2
Mikrophon		j	j	j	j	j	j
Versetzungsquot (in Prozent)	grund/sek I sek II	90 bis 95%	90 bis 95%	85 bis 100%	90 bis 95%	85 bis 95%	85 bis 90%
Lehrfunktionen	(absolut)	44	43	78	68	38	58
SS p. Lehrfunkt.		13	8	13	10	11	15
SS p. Klassenraum		33	32	41	39	32	48

*Quelle: Informationen anhand des jeweiligen Sekretariats der Schule und der offiziellen Angaben des MEC/Inep.

Die Synodalschulen verfügen über eine gute technisch-pädagogische Ausrüstung. Sie besitzen die üblichen multimedialen Geräte zum Einsatz im Unterricht, sie haben eine relativ große Bibliothek, Internetzugang, Spiel- und Sportplätze, sie halten zum Teil auch mit der Entwicklung der neuesten Technologie Schritt. Im Durchschnitt kommt ein Lehrer auf 10 Schüler. Die Klassenräume sind gut belegt, da täglich in jedem Raum zwischen 30 und 40 Schüler unterrichtet werden.

Den staatlichen Schulen fehlen wesentliche Ausrüstungsgegenstände, was ihre pädagogische Aufgabe erheblich erschwert. Die Schüler haben keinen Internetzugang, keine Schülercomputer, kein Versuchslabor, in einigen Fällen keinen Spielplatz oder sie verfügen nur über einen einzigen Overheadprojektor für über 1000 Schüler (siehe untere Tabelle z. B. Schule Nr. 05).

Tabelle 18: Tabelle zur Ausstattung von harten Faktoren an Staatsschulen

VSN - Bezeichnung		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Anzahl der SS	vorschule	-	21	21	23	25	37	-	34	47	-
	grundschule	88	106	113	62	97	107	-	152	295	164
	sek I	185	398	114	363	471	162	-	275	472	419
	sek II		147	115	1580	690	-	109	831	-	362
	gesamt	273	672	363+	2028	1283	306	109	1292	814	895
SS pro Klasse	vorschule	-	21	21	23	25	18,5	-	17	23,5	20,5
	grundschule	22	26,5	18,8	15,5	19,4	21,4	-	21,7	24,6	27,9
	sek I	23,1	23,4	22,8	36,3	26,2	23,1	-	25	27,8	25,9
	sek II	-	29,4	19,2	35,9	30	-	18,1	39,6	-	24,7
	gesamt										
Computer		1	5	2	6	8	5	2	23	2	12
Drucker		1	2	2	4	4	2	1	9	2	3
Videorekorder		2	1	2	9	1	2	2	3	4	2
Fernseher		2	1	3	9	2	2	2	4	4	5
Overheadprojektor		0	1	1	4	1	1	1	2	1	2
Antenne		1	1	1	0	0	1	0	1	2	1
Cd Player		3	2	1	7	2	2	1	4	8	4
Internet		n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Klassenräume		6	10	8	25	19	7	6	15	14	19
Bibliothek (Bücher)		1.000	-	1.000	2.000	5.000	500	-	3.000	1.500	6.000
Spielplatz		n	j	j	j	n	j	j	j	j	n
Labor		n	n	n	j	j	n	n	j	n	j
Informatikraum		n	n	n	j	j	n	n	j	j	j
Sportplatz		j	j	j	j	j	j	j	j	j	j
Versetzungsquote (%)	grund/sek I	77,1	69,1	79,2	69,1	79,7	87,6	-	83,7	70,4	95,4
	sek II	-	-	90,4	64,6	69,2	-	70	68	-	95
Lehrfunkt.	Gesamt	25	36	31	89	68	15	10	58	35	55
Lehrer mit Hochsch (%)	grund/sek I	33,3	26,1	94,7	45,5	56,3	53,8	-	79,3	42,4	71,4
	sek II	-	41,7	100	63,6	68,6	-	70	76,9	-	96,2
SS p. Lehrfunkt.		18,2	18,6	11,7	22,78	18,86	20,4	10,9	22,27	23,25	17,1
SS p. Klassenraum		45,5	67,2	45,3	81,1	67,5	43,7	18,1	86,1	58,14	49,7

*Quelle: Informationen anhand des jeweiligen Sekretariats der Schule und der offiziellen Angaben des MEC/Inep.

Die wenigen Computer an den Schulen stehen meistens nur der Verwaltung und der Schulleitung zur Verfügung. Im Durchschnitt kommt ein Lehrer auf 20 Schüler. Die hohe Anzahl der Schüler pro Klassenraum hat u. a. damit zu tun, dass diese Schulen in drei Schichten arbeiten: vormittags, nachmittags und abends. Auf diese Weise erfüllen die Schulen im zeitlichen Nacheinander die Funktionen von drei Schulen. Überfüllte Klassenräume findet man vor allem an großen Schulen.

Anhand dieser beiden Tabellen kann man leicht erkennen, dass in Bezug auf die Grundausstattung zwischen staatlichen und synodalen Schulen ein großer Abstand besteht. Dieser Unterschied spiegelt sich in der Versetzungsquote wider. Während diese in den meisten Staatsschulen bei 70 bis 80 % liegt, erfreuen sich die Synodalschulen einer Versetzungsquote von über 95 %. Ein weiterer auffälliger Unterschied ist im Vergleich der Bibliotheken festzustellen, die an den Synodalschulen im Durchschnitt über fünfmal mehr Bücher verfügen als an den Staatsschulen. Internet und Computer sind an den Staatsschulen eher eine Seltenheit. Die Klassenräume der Staatsschulen werden von doppelt

so vielen Schülern benutzt. Im Schnitt sind es an staatlichen Schulen 50 % mehr Schüler pro Lehrfunktion.

3.5.1 Quantitatives Erhebungsinstrument

Für die Erfassung von Daten über den brasilianischen Lehrerberuf war die Erstellung eines realitätsgetreuen Fragebogens unabdingbar. Ein vorgefertigtes Fragebogenmodell gab es nicht, denn in Brasilien beschränken sich die Untersuchungen über die Arbeitsverhältnisse von Lehrern auf eine reine Beschreibung von ausgewählten Aspekten (vgl. Zagury, 2006)¹⁶⁹. Vergleichsstudien werden überwiegend qualitativ angelegt, wie auch Differenzen zwischen den Schularten bzw. Schulnetzen in ihren Grundvoraussetzungen negativ-kritisch angegangen werden (siehe den Stand der Forschung im Kapitel 1).

In deutsch- und englischsprachigen Ländern stehen (für die Erstellung des Fragebogens) unzählige Untersuchungen über Arbeitsverhältnisse von Lehrern zur Verfügung. Viele Aspekte und Analysekriterien dieser Erhebungsmodelle können bei der Konzipierung eines neuen Messinstruments übernommen werden. Andere Indikatoren müssen erst formuliert oder auch nur umformuliert werden. Die Literatur, die dem neuen Fragebogen zugrunde liegt, wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

3.5.1.1 Konzeption des Fragebogens

Die Konzeption des Fragebogens orientiert sich an einem Vorschlag von Burkhard und Eikenbusch (2000), sowie an Wellenreuther (2000). Die Autoren empfehlen die Aufteilung der Konzeption in vier Arbeitsschritte¹⁷⁰:

- Sammeln der Themenfelder: Präzisierung, Einengung des Themas, Klärung der zu erfragenden Inhalte geordnet nach ihrer Bedeutsamkeit
- Formulierung der Fragen bzw. Hypothesen
- Analyse des gesamten Fragebogens: Ordnung der Fragen in einer bestimmten Reihenfolge
- Testlauf, der sogenannte Pretest: Überprüfung des Fragebogens.

¹⁶⁹ Vgl. Zagury, T. 2006.

¹⁷⁰ Der letzte Schritt von Wellenreuther (2000) zur Entwicklung des Fragebogens (Vorbereitung der Hauptuntersuchung: Interviewschulung und Auswahl der Stichprobe) zählt in der vorliegenden Untersuchung eher zur Durchführungsetappe, da der Verfasser des Fragebogens auch gleichzeitig der Interviewer ist. Deshalb ist keine Schulung nötig, wie auch die Kontaktliste erst während der Feldforschung genau bestimmt wird.

Sammlung der Themenfelder

Die ersten Anregungen zum Aufbau dieses Fragebogens kamen aus der ersten Feldforschung zur Masterarbeit über den Berufseinstieg von Grundschullehrern in Brasilien (Lengert, 2005). In dieser Arbeit wurden soziale Repräsentationen und Einstellungen von jungen Lehrern über ihren eigenen Berufsbeginn erforscht. Einige Konfliktsituationen waren für die ersten Berufserfahrungen bezeichnend und galten im Fortschreiten der beruflichen Laufbahn als überwunden. Andererseits wurden auch schon Berufseinsteiger mit Konflikten konfrontiert, die sie während ihrer ganzen Berufslaufbahn begleiten würden. Damit war das erste Konfliktpotential aufgedeckt, das von Berliner (1986, S. 5-13) als das Novizen-Experten-Paradigma bezeichnet wurde. Es wurde beobachtet, dass während der beruflichen Entwicklung kein abrupter Umbruch von der Situation des Novizen zum Expertenstatus zu beobachten war, dass dieser Fortschritt vielmehr auf einem sukzessiven Aufbau von professionellen Fähigkeiten und professionellem Wissen beruhte. Dadurch war das Interesse an Entwicklungsstadien, Berufsphasen und epistemologischen (Expertise) und sozialisatorischen (Wahrnehmung von Berufssituationen) Etappen der Karriere von Lehrern geweckt.

In einem *Review* von biographischen Studien zu Lehrerberufseinsteigern stellte Veenman (1984) eine Liste von Konflikten und Belastungssituationen auf, mit denen sich Lehrer am Anfang ihrer Berufskarriere mehr oder weniger konfrontieren müssen. Diese Liste besteht aus 24 Konflikten, die hier in der Reihenfolge abnehmender Intensität zusammengefasst werden: *Disziplin, Motivation der Schüler, individuelle Differenzierung, Begleitung der Schülerarbeit, Beziehungen zu den Eltern, Vorbereitung von Klassenarbeiten, ungenügendes Unterstützungsmaterial, Eingehen auf Individuelle Schwierigkeiten der Schüler, zu viele Arbeitsstunden und damit zu wenig Vorbereitungszeit, Beziehung zu Kollegen, Unterrichtsvorbereitung, effektive Anwendung von verschiedenen Unterrichtsmethoden, Ungewissheit über Schulregeln und Richtlinien, Festlegung des Lernniveaus der Schüler, Stoffkenntnis, Verbindung mit Priesterarbeit, Beziehung zum Schulleiter, ungenügende Ausstattung der Schule, Kampf mit den langsamen Schülern, Kontakt zu Schülern aus verschiedenen Kulturen und ungewissen sozialen Hintergründen, effektive Anwendung von Lehrbüchern und Schulplänen, wenig Freizeit, unangemessene Leitung und Unterstützung, Klassenüberfüllung.*

Diese Problemfelder waren der Ausgang zur Erstellung eines Problemrasters für den Lehrerberuf, der durch zusätzliche Forschungen erweitert werden sollte. Auf der Suche nach ähnlichen Schwierigkeiten in späteren Phasen der Karriere gelangt man direkt in den Bereich

der Berufsentwicklungsforschung. Huberman ist einer der wichtigsten Vertreter dieser Forschungsrichtung.

Das Phasenmodell zur Berufsentwicklung bei Lehrern von Huberman (1995)¹⁷¹ beschreibt die Berufslaufbahn von Lehrkräften und ihre unterschiedlichen Perspektiven. Leider kann dieses Modell aufgrund der Vielschichtigkeit und der typisierenden Gruppierungen kein genaues Bild der individuellen Entwicklungssituation einer Lehrkraft vermitteln. Aufgrund dieser Phaseneinteilung ist es aber trotzdem möglich, Problem- und Konfliktfelder im Laufe der Lehrerkarriere zu identifizieren. Außerdem bieten diese Phasen relevante Hinweise, in welchen der Berufsetappen Lehrer besondere Erlebnisse, Erwartungen und Einschätzungen realisieren.

Nachdem die wichtigsten Konflikt- und Problemfelder des Lehrerberufs aufgelistet worden waren, begann die Suche nach dem positiven Empfinden, d. h. nach den Determinanten der Berufszufriedenheit. Verschiedene Forschungstechniken zur Berufszufriedenheit haben ganze Epochen geprägt. Die Forschungen von Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) z. B. sind nahezu unverzichtbar. Alle nachfolgenden Untersuchungen wurden nach deren Aufteilung der Zufriedenheitsdeterminanten in Hygiene-Faktoren und Motivatoren aufgebaut¹⁷². Außerdem konnte man den Fragebogen mit den Zufriedenheitsprädikatoren von Brugemann, Groskurth und Ulich (1975) erweitern.

Einen wichtigen Beitrag für die Konzeption des vorliegenden Fragebogens lieferte Jürgen Merz. 1979 entwickelte er ein geeignetes Forschungsmodell zur Erkundung des Zufriedenheitsniveaus bei Lehrern anhand des Motivationsschemas von Herzberg et al. (ebd). Damit beabsichtigte er, die wichtigsten Determinanten der Berufszufriedenheit abzufragen und entsprechend zu gewichten. Er teilte seinen Fragebogen in 8 Skalen ein, denen jeweils zwischen sechs und zwölf Statements zugrunde lagen. Damit beabsichtigte er nicht nur, einen globalen Zufriedenheitszustand zu beschreiben, sondern er spiegelte einzelne Aspekte des Lehrerberufs wider, zu denen sich die Lehrer jeweils äußern konnten. Zwölf seiner Fragestellungen wurden im vorliegenden Fragebogen wörtlich übernommen. Weitere fünf Statements erhielten eine Umformulierung¹⁷³. Folgende Statements wurden von Merz (1979) abgeleitet:

- (V4) Ich fühle mich als Lehrer berufen.
- (V11) Meine Arbeit ist interessant und abwechslungsreich.
- (V18) Ich bin stolz auf meinen Beruf.
- (V21) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.
- (V22) Ich würde meinen Beruf wieder wählen.
- (V23) Meine Schule bietet mir genügend Entfaltungsmöglichkeiten.
- (V27) Nach der Arbeit fühle ich mich angespannt und müde.

¹⁷¹ Das Berufsentwicklungsmodell von Huberman wird in einem späteren Abschnitt der Auswertung (5.1.1.5) genauer erklärt.

¹⁷² Im Kapitel zur Arbeitszufriedenheit von Lehrern (1.3) kann Näheres zu dieser Forschung erfahren werden.

¹⁷³ Eine Art sprachliche Anpassung an die neu zu untersuchende Realität.

- (V35) Die Ausstattung meiner Schule ist ideal.
- (V38) Ich habe den Eindruck, mein Schulleiter erfreut sich großer Beliebtheit.
- (V42) Mein Schulleiter entscheidet lieber alles alleine.
- (V44) Die Schulleitung erteilt mir Handlungsfreiheit.
- (V45) Ich kann mit der Unterstützung der Schulleitung zu neuen Initiativen rechnen.
- (V47) Ich vermisse Informationsaustausch zwischen den Kollegen meiner Schule.
- (V53) Ich habe im Kollegium gute Freunde.
- (V55) Ich würde die Beziehung zu meinen Kolleg/innen gerne verbessern.
- (V62) Ich unterrichte gerne.
- (V69) Als Lehrer genieße ich große Anerkennung.
- (V72) Ich erhalte für meine Arbeit einen gerechten Lohn.
- (V74) Meine Ferien und meine Freizeit reichen mir zur Erholung aus.
- (V76) Neben meiner Arbeit habe ich genügend Zeit für Familie und Freizeit.

Seine thematische Gliederung des Fragebogens diente teilweise auch zur Strukturierung des in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Erhebungsinstruments.

Für die Themensammlung grundlegend waren außerdem die Forschungen von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995), die ihre Untersuchung über die Berufszufriedenheit von Lehrern (BZL) gleichzeitig in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchführten. Folgende Fragen standen im Hintergrund von ihren Untersuchungen: „Welche Kriterien sind für die Berufszufriedenheit wichtig? In Bezug auf welche Kriterien fühlen sich die Lehrer zufrieden bzw. unzufrieden? Würde der Lehrer noch einmal den Beruf ergreifen? Wo liegen die Defizite? Wo liegen die positiven, aufbauenden Erfahrungen?“ (Ipfling, Peez & Gamsjäger 1995, S. 43). Basierend auf Voruntersuchungen haben sich die Autoren für 35 Kriterien entschieden, die zweierlei Antworten verlangen: die erste Antwort betrifft die Wichtigkeit (4 Stufen) der Kriterien für den einzelnen Lehrer, die zweite Antwort bezieht sich mittels vorgegebener Kriterien direkt auf die Zufriedenheit. Der Fragebogen wurde nach pädagogischen, systemischen und standespolitischen Komponenten aufgebaut. Die Kriterien wurden nominalisiert aufgelistet und den Lehrern verblieb die Aufgabe, sie entsprechend ihrer Erfahrungen anzukreuzen.

Zur Platzersparnis werden hier nur die für die vorliegende Untersuchung übernommenen Kriterien aufgelistet. Sie werden allerdings einer Formulierung als Statement unterworfen. Überlappungen mit den Skalen von J. Merz (1979) werden nicht ein zweites Mal genannt:

- K12: Arbeitszeit, Stundenplan;¹⁷⁴
- K20: Schülerzahl pro Klasse;
- K24: Möglichkeit beruflichen Aufstiegs;
- K31: Führungsstil des Schulleiters (Aufteilung in 2 Statements mit negativer und positiver Formulierung);
- K35: Erhaltung der Gesundheit (Erweiterung zur Abfrage des gesamten Wohlbefindens).

Andere Kriterien wie

- K2: Arbeitsklima an der Schule,

¹⁷⁴ K steht für Kriterium

- K3: Pädagogischer Handlungsspielraum,
- K6: Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit,
- K7: Anerkennungen durch die Eltern,
- K11: Anerkennung durch die Schüler,
- K14: Anerkennung durch Kollegen,
- K21: Arbeitsbedingungen und
- K26: Kooperation mit Kollegen

wurden Bestandteile des Leitfadenterviews mit den Lehrern, weil es in der vorliegenden Studie nicht nur darum geht, ob diese Kriterien im Schulalltag vorhanden sind, sondern vielmehr darum, wie die Lehrkräfte diese Kriterien erleben.

Obwohl diese modellhaften Ansätze den Kern der Untersuchung sehr gut zum Ausdruck bringen, waren noch zusätzliche Aspekte hinzuzufügen, die einerseits eine gleichmäßige Verteilung der Forschungsschwerpunkte und andererseits eine fallgerechte Abfrage sicherstellen sollten. Diese zusätzlichen Statements stammen aus den praktischen Erfahrungen im Lehrerberuf einerseits, aus der brasilianischen Literatur andererseits, aber auch aus der Fallbeschreibung im vorigen Kapitel. Schwerpunktmäßig werden daher sowohl Statements zum Lehrer als Person und seinem Verhältnis zum Beruf, Items zur schultypischen Gestaltung als auch Elemente zur makrogesellschaftlichen und bildungspolitischen Gegebenheiten erarbeitet. Dadurch wurde gesichert, dass der Fragebogen die wesentlichen Facetten des Lehrerberufs bezüglich der intermediären Faktoren umfasste.

Außerdem beinhaltet der Fragebogen noch zwei weitere Dimensionen: 1) Kooperationsformen und Kooperationsbereitschaft innerhalb von Lehrerkollegien und 2) psychoemotionale und psychovegetative Beschwerden als Folgen der beruflichen Tätigkeit.

In Bezug auf die Kooperativitätskomponente sollte gemessen werden, wie weit die Schulen in der konkreten Entwicklung von Zusammenarbeit und Kooperation gekommen sind. Mehrere Abfragemöglichkeiten konnten aus den einschlägigen Veröffentlichungen abgeleitet werden. Die Untersuchungen von Gräsel et. al. (2006), Little (1990), Dalin und Rolff (1990) dienten zur Sammlung von kooperativen Aktivitäten¹⁷⁵. Eine Skalierung sollte erst in der Auswertungsphase stattfinden. Folgende nominalisierte Items sind auf diese Weise entstanden:

- Austausch von Unterrichtsmaterialien
- Aufsetzen von Evaluationen und/oder gemeinsamen Korrekturen
- Lösung von Alltagsproblemen
- Teilnahme an Fortbildungen
- Projektplanung

¹⁷⁵ Die Ansätze dieser Autoren können im Abschnitt 2.7 nachgelesen werden.

- Durchführung von interdisziplinären Wochenplänen
- Fachliche Beratung von Kollegen
- Hospitationen bei Kollegen
- Freiwillige Kooperation zur Erarbeitung von alltagsfremden Themen

Die letzte Komponente des Fragebogens umfasste die gesundheitliche Verfassung der Lehrer. Für die Auflistung von Symptomen konnte auf Eder zurückgegriffen werden. Eder (1994, S. 174) erweiterte die Liste von Bergmann (1984)¹⁷⁶ und unterteilte die Merkmalsyndrome faktorenanalytisch innerhalb der psychischen Belastungsfaktoren noch einmal in drei Symptombereiche:

- *Depressive Verstimmung*: Stimmungsschwankungen, Niedergeschlagenheit, Interesselosigkeit, Arbeitsunlust, plötzliche Traurigkeit, plötzliche Aggressivität, Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit, Zerstreuung, Zerstörungswünsche, Nägelbeißen.
- *Schulstress*: Prüfungsangst, Angst vor der Schule, innere Unruhe, Angst, dass alles zu viel wird, plötzliches Herzklopfen, Hemmungen beim Sprechen.
- *Psychovegetative Beschwerden*: Schlafstörungen, Alpträume, Kränklichkeit, Übelkeit, Erbrechen, nervöses Zucken, Tics, Kopfschmerzen, Essstörungen.

Diese Liste bezieht sich auf die Belastung von Schulkindern. Sie kann aber leicht an erwachsenen Lehrern angepasst werden. Merkmale wie Prüfungsangst und Hemmungen beim Sprechen z. B. werden deshalb im ausgearbeiteten Gesundheitsraster nicht mehr aufgeführt.

Eine Schwierigkeit, dieses Raster anzuwenden, um dem tatsächlichen Empfinden von Lehrkräften näherzukommen, hat, wie auch Eder (1994, S. 175) erkennt, mit der „Normalitätsgrenze“ zu tun. Viele dieser Merkmale kommen als Einzelsymptome bei den Menschen häufig vor und sind nicht unbedingt auf Stresssituationen im Berufsleben zurückzuführen. Demzufolge beschließt Eder (1994), die Auftrittshäufigkeiten dieser Symptome so zu kombinieren, dass sie aussagekräftiger werden. In der vorliegenden Studie werden in der Auswertungsphase aus demselben Grund alle Symptome wieder neu geordnet und in ähnlichen Themenblöcken gruppiert. Dadurch können neue Kombinationen entstehen, die der Realitätsbeschreibung zumindest nahe kommen. Die Erhebung des Gesundheitszustandes von Lehrern hat nicht die Diagnose von Stress, Burnout oder Depression bei brasilianischen Lehrern zum Ziel. Die Erfassung der Symptome und ihrer Frequenz wird vielmehr als Potential zur Indizierung der Entwicklung solcher pathologischen Erscheinungen verstanden.

¹⁷⁶ Bergmanns Symptomliste wurde im Kapitel zur Lehrergesundheit beschrieben (1.4.5).

Formulierung der Statements

Nachdem alle Themen und Berufsfacetten, die intermediäre Faktoren beeinflussen können, zusammengestellt waren, konnten sie operationalisiert werden. Laut Merz (1979) soll ein Fragebogen in Form von Statements formuliert werden, weil Statements eine offene Beantwortung erleichtern und emotionale und kognitive Komponenten einer Einstellung gleichermaßen ansprechen. Beschreibende Statements sind von Stimmungsschwankungen unabhängiger und evaluative Statements leichter interpretierbar (Merz, 1979, S. 22). Deshalb wurden für den vorliegenden Fragebogen beschreibende und evaluative Statements verwendet.

Überprüfung und Analyse der Items

Bortz und Döring (2002) behaupten, die Qualität eines Tests oder Fragebogens sei abhängig von der Art und der Zusammensetzung der Items, aus denen er bestehe. Die Itemanalyse (Aufgabenanalyse) sei deswegen ein zentrales Instrument der Testkonstruktion und Testbewertung (Bortz & Döring, 2002, S. 277).

In dieser Untersuchung ist vor allem die Itemverständlichkeit von Bedeutung. Items, bei denen im Modelltest (Pretest) Interpretationszweifel entstanden, mussten entweder aus dem Fragebogen herausgenommen oder umformuliert werden.

Der Pretest (Modelltest) ist die Phase der Erprobung des Fragebogens. Dazu wählt man einige Versuchspersonen aus, die den Fragebogen vor der Durchführung des eigentlichen Erhebungsverfahrens ausfüllen. Damit möchte man in der Regel herausfinden,

- ob die Fragen eindeutig und verständlich formuliert sind und
- ob die Fragen so ausbalanciert gestellt sind, dass mehrere Antworten gegeben werden können (Wellenreuther, 2000, S. 347).

Im vorliegenden Modelltest füllten einige Lehrer den Fragebogen aus und gaben Rückmeldungen über missverständliche Formulierungen oder Unklarheiten in den Fragestellungen. Darüber hinaus wurde der Fragebogen von einigen Lehrern und Schulleitern kritisch begutachtet. Die Änderungsvorschläge wurden mit Forschungskollegen diskutiert und in die überarbeitete Form des Fragebogens eingebracht. Verteilt wurden 15 Fragebögen, acht kamen wieder zurück, was eine Rücklaufquote von 55 % ausmacht. Einige Fragebögen, die auf dem Postweg versandt wurden, kamen nicht rechtzeitig zurück, so dass ihre Änderungsvorschläge nicht berücksichtigt werden konnten. Aufgrund der Rückmeldungen wurden folgende Änderungen durchgeführt:

- Vereinheitlichung der Labels (Zustimmungsgrad)

- Vereinheitlichung der Verbalform (1. Person Singular)
- Trennung der Themen nach Interaktionsfeldern (Arbeitsplatz, Kollegen, Schulleiter, u. s. w.)
- Verstärkung der Aussagekraft einiger Formulierungen
- Verbesserung der Verständlichkeit einiger Statements (Umformulierung und Anpassung an brasilianische Verhältnisse). Herausgenommen wurden insbesondere diejenigen Formulierungen, deren Antworten zu 90 % auf ein einziges Label fielen.
- Verkürzung des Fragebogens (von 149 auf 119 Items).
- Ergänzung fehlender Kriterien.

Nach diesen Anpassungen schien der Fragebogen den Erwartungen und den Anforderungen der anfänglichen Zielsetzung zu entsprechen. Er wurde auf ein achtseitiges Formular gedruckt und 500 Mal kopiert.

Der endgültige Fragebogen

Der Fragebogen besteht letztlich aus 119 Items. Zehn davon beziehen sich auf demographische Daten. Die Items von 1 bis 77 (Teil I) werden als *beschreibende* und *evaluative* Statements formuliert und beziehen sich auf persönliche, situative, soziale, berufliche und gesellschaftliche Faktoren des Lehrerberufs¹⁷⁷. Es werden absolute und relative, positive und negative Formulierungen verwendet. Pro Statement werden vier (4) Antwortmöglichkeiten (nach der Likertskala) vorgegeben, die ein differenziertes Urteil erlauben. Die Skala ist zusätzlich numerisch (1 bis 4) verankert, wobei 4 die höchste Zustimmung darstellt. Der Vorteil einer vierstufigen Skala ist, dass es keinen Mittelpunkt gibt. Dadurch kann einer möglichen „Antworttendenz zur unverbindlichen Mitte entgegengewirkt werden“ (Merz, 1979, S. 23). Außerdem werden die Versuchspersonen darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um gleiche Abstände handeln soll (Intervallskala).

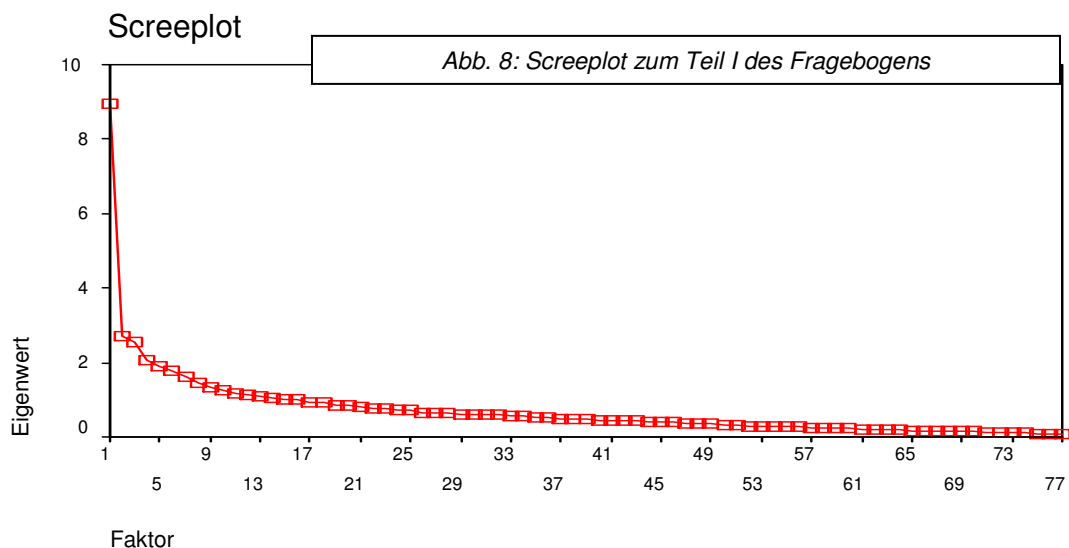
Die Items 78 bis 109 des Fragebogens sind nominalisierte Kriterien, die auf die Beobachtung der Häufigkeit überprüft werden. Als Antwortformat stehen die Häufigkeitskategorien *oft – manchmal – selten – nie*. Im Fragebogen werden sie durch die Ziffern 1 - 4 zusätzlich symbolisiert. Die Items 78 bis 88 (Teil II) referieren über Kooperativitätsformen im Kollegium. Item 89 steht für ausformulierte Antworten offen. Die letzten 20 Kriterien (Items 90 bis 109) befassen sich mit der psychovegetativen Verfassung der Lehrkräfte (Teil III). Die Lehrer werden gebeten, jene Belastungen und Symptome anzukreuzen, die ihnen im Laufe des

¹⁷⁷ Siehe Sozialisationsstufen bei Heinz (2002): Arbeit, Beruf und Sozialisation.

letzten Schuljahres aufgefallen sind. Das letzte Item steht noch einmal für ausformulierte Antworten zur Verfügung.

3.5.2 Kerndimensionen als Resultat der Reduzierung

Das aus den verschiedenen Einzel- und Gruppenbefragungen erhobene Datenmaterial ist so umfangreich, dass sich im Rahmen der Darstellung nur ein Teil der ermittelten Zahlen vorlegen lässt. Deshalb werden die Rohdaten einer dimensionsreduzierenden Maßnahme, einer sog. Hauptkomponentenanalyse, unterworfen. Um die Anzahl der zu berücksichtigenden Faktoren zu bestimmen, ist ein „Scree-Test“ sehr hilfreich. Das Ergebnis im Screeplot zu Teil I des Fragebogens (77 Items) ergibt einen Knick auf der Faktorenzahl



vier, gefolgt vom Bereich der konstanten Größen. Demzufolge ist die interessanteste Variante die Berücksichtigung von vier Faktoren¹⁷⁸. Über eine orthogonale Rotation nach der sogenannten Varimax-Methode¹⁷⁹ ergeben sich bedeutende Faktorladungen, die im vorliegenden Fall mindestens $< 0,40$ betragen. Diese Ladung ($\leq 0,40$) ist akzeptabel bei Faktoren mit weniger als 10 Variablen, wenn die Stichprobe mindestens aus 300 Versuchspersonen besteht (Guadagnoli & Velicer, 1988 zit. in Bortz, 2005, S. 551). Anhand dieser Faktorladungen entstehen die vier Hauptkomponenten, die 28,575 % der Gesamtvarianz erklären. Der inhaltliche Zusammenhang der Faktoren ist eindeutig und wird mit einer Überschrift festgehalten. Einige Statements werden deshalb aus der Auswertung entfernt, da bei ihnen nicht genügend Varianz nachgewiesen werden kann. Die eingeschlossenen VpN liegen für jedes Item zwischen 96 und 99 %, weshalb sie hier nicht

¹⁷⁸ Näheres über die Eigenschaften des Scree-Tests findet man bei Cattell R. / Vogelman, S. (1977): A comprehensive trial of the scree and KG-criteria for determining the number of factors.

¹⁷⁹ Nach dem Varimax-Kriterium werden die Faktoren so rotiert, dass die Varianz der quadrierten Ladungen pro Faktor maximiert wird. (Bortz, 2005, ebd. S. 548.)

angegeben werden. Nach dem Datenreduktionsverfahren entstehen schließlich folgende Kerndimensionen (im Folgenden: KD) mit ihren schon umgepolten Kennwerten und Abkürzungen:

Teil I

Tabelle 19: KD 1: Lehrperson und Beruf

ITEM ABKÜRZ.	Statements	Standardabweichung	Arithmetischer Mittelwert	Signifikanz Staat/Privat
V1 (n) MBRFWL	Ich habe mich aus mangelnden Auswahlmöglichkeiten für den Lehrerberuf entschieden.	,82	3,75	ns
V4 BRFUNG	Lehrersein ist meine Berufung.	,72	1,45	**
V7 ÜBRDUR	Ich habe besondere Fähigkeiten, die aus mir einen überdurchschnittlichen Lehrer machen.	,72	2,94	***
V15 GUTLHR	Ich bin ein/e gute/r Lehrer/in.	,55	3,66	**
V6 ORDTLC	Ich bin immer sehr ordentlich.	,70	3,57	ns
V58 BELBTH	Ich bin bei den SS sehr beliebt.	,56	3,71	*
V61 SSLERN	Die größte Freude ist zu erfahren, dass die SchülerInnen etwas von mir gelernt haben.	,40	3,47	ns
V53 LLFRND	Im Kollegium habe ich gute Freunde.	,56	3,86	*
V18 BSTOLZ	Ich bin stolz auf meinen Beruf.	,58	3,31	ns
V11 INTABW	Meine Arbeit ist sehr interessant und abwechslungsreich.	,60	3,72	ns
V62 LIBUNT	Ich unterrichte gern.	,54	3,24	ns

Alpha-Koeffizient: $\alpha \leq 0,744$

(*) signifikant auf dem Niveau 0,1; (**) signifikant auf dem Niveau 0,01; (***) signifikant auf dem Niveau 0,001; (ns) nicht signifikant. (n) bedeutet negativ-wertendes Statement.

Tabelle 20: KD 2: Berufszufriedenheit

ITEM ABKÜRZ.	Statements	Standardabweichung	Arithmetischer Mittelwert	Signifikanz Staat/Privat
V21 ALLGZUF	Ich bin mit meinem Beruf im Allgemeinen sehr zufrieden.	,78	3,13	ns
V22 BWWAHL	Ich würde meinen Beruf immer wieder wählen.	,92	3,34	***
V19 (n) BRFWEC	Ich denke gerade daran, oder ich habe schon mal daran gedacht, meinen Beruf zu verlassen.	1,06	1,92	ns
V71 (n) BRFVGL	Der Lehrerberuf ist wesentlich schlechter als jeder andere.	1,05	1,48	**
V64 (n) SSINDIS	Das schlechte Benehmen meiner Schüler kostet mich die meiste Kraft.	1,05	2,29	*
V28 (n) KLAÜBF	Die Klassenräume sind überfüllt.	,81	2,10	***

Alpha-Koeffizient: $\alpha \leq 0,647$

(*) siehe oben

Tabelle 21: KD 3: Kooperationsbereitschaft

ITEM ABKÜRZ.	Statements	Standard-abweichung	Arithmetischer Mittelwert	Signifikanz Staat/Privat
V56 (n) BEZVER	Im Vergleich zu anderen Kollegen habe ich das Gefühl, dass ich noch viel lernen muss.	1,07	2,52	ns
V50 KOLLERN	Eine bessere Organisation vorausgesetzt, würde ich gerne im Team arbeiten.	,96	2,42	***
V57 ORTEAM	Die Beziehungen zu meinen Kollegen würde ich gerne verbessern.	1,07	2,36	***
V65 (n) KOOELT	Meine Zusammenarbeit mit den Eltern ist nicht besonders gut.	1,00	2,16	***

Alpha-Koeffizient: $\alpha \leq 0,652$
 (*) siehe oben.

Tabelle 22: KD 4: Arbeitsklima und Arbeitsplatz

ITEM ABKÜRZ.	Statements	Standard-abweichung	Arithmetischer Mittelwert	Signifikanz Staat/privat
V38 SLBELB	Ich habe den Eindruck, unser Schulleiter erfreut sich großer Beliebtheit.	,86	3,16	***
V39 (n) SCHÄTZ	Mein Schulleiter schätzt meine berufliche Leistung nicht.	1,02	1,84	**
V40 QUALIT	Unser Schulleiter wirbt ausdrücklich für Erziehungsqualität.	,76	3,58	***
V41 WOHLBF	Der Schulleiter und die Pädagogischen Leiter werben für das Wohlbefinden aller Personen unserer Schule.	,72	3,48	***
V42 (n) ALENTS	Unser Schulleiter entscheidet lieber alles alleine.	1,04	2,16	ns
V43 GLSTRA	Schulleitung, Päd. Leitung und Supervision "ziehen am gleichen Strick".	,91	3,14	***
V44 FREIHE	Die Schulleitung ermöglicht uns die Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen.	,78	3,38	**
V45 UNTERS	Unsere Schulleitung unterstützt gerne neue Initiativen.	,78	3,43	***
V46 (n) GLEICHG	Gleichgültigkeit seitens der Päd. Leitung und der Schulleitung ist feststellbar.	,94	1,74	***
V48 (n) KONKUR	Offene Konkurrenz zwischen den Kollegen gehört zum Alltag.	,97	1,81	ns
V23 ENTFAL	Meine Schule bietet mir die besten Entfaltungsmöglichkeiten.	,73	3,40	***
V24 SWIRGK	Wenn ich in Schwierigkeiten gerate, weiß ich an wen ich mich in der Schule wenden soll.	,82	3,40	**
V25 MOTIV	Ich bin immer sehr motiviert, wenn ich arbeiten gehe.	,67	3,34	**
V26(n) IDEAL	Meine Schule entspricht nicht meinen Vorstellungen.	,87	1,57	***
V30 (n) SWECHS	Es ist mein Wunsch, eines Tages an einer besseren Schule zu arbeiten.	1,05	1,87	***
V32 SPROG	Unsere Schule hat in Bezug auf die Entwicklung der Schüler ein klares Programm.	,81	3,32	***
V33 HARMO	Aushilfskräfte und Lehrer arbeiten harmonisch miteinander.	,82	3,06	***
V34 SAUOR	Ein Merkmal unserer Schule ist Sauberkeit und Ordnung.	,82	3,35	***
V35 AUSST	Die Ausstattung unserer Schule ist ideal.	,86	2,78	***
V36 VERTR	Das Vertretungssystem an unserer Schule ist gut geplant.	1,01	2,74	***
V51 KONFER	Lehrerkonferenzen finde ich im Allgemeinen sehr interessant.	,92	2,84	**
V54 (n) NEID	Es gibt Kollegen, die neidisch auf mich sind.	1,09	2,14	ns

Alpha-Koeffizient: $\alpha = 0,919$
 (*)siehe oben

Die KD 3 erhält noch einen Ergänzungsteil, der die üblichen Formen der Kooperativität in Kollegien erfassen soll. Diese Kooperationsformen bilden Teil II. In den Teilen II und III des Fragebogens werden separate Faktorenanalysen durchgeführt, die im Fall der Kooperativitätsformen (Teil II) zu einem vierfaktoriellen und im Fall der gesundheitlichen Verfassung (Teil III) zu einem dreifaktoriellen Ergebnis führen. Dadurch wird die Gesamtvarianz in Teil II zu 86,48, % und in Teil III zu 81,23 % erklärt.

Teil II

Tabelle 23: KD 5: Kooperationsformen

ITEM	Indikatoren	Standardabweichung	Mittelwert	Dimension	Signifikanz Staat/privat
V78	Materialaustausch	,98	2,25	Stufe 1	***
V81	Korrekturen und Evaluationen	1,10	2,17		**neg
V79	Alltagsbewältigung	,76	2,98	Stufe 2	**
V80	Fortbildungen	,77	2,87		***
V82	Projektplanung	,83	2,75	Stufe 3	***
V83	Interdisziplinäre Wochenpläne	,82	2,64		***
V84	Kollegiale Beratung	,88	2,73	Stufe 4	ns
V85	Hospitation	,79	1,58		ns
V86	Freie Themen	,93	2,08		ns

Alpha-Koeffizient: $\alpha = 0,838$

(*) siehe oben

Teil III

Tabelle 24: KD 6: Merkmalsyndrome der Lehrergesundheit

ITEM	Indikatoren	Standardabweichung	Mittelwert	Dimension	Signifikanz Staat/privat
V89	Arbeitsunlust	,73	1,78	Psychologische Unausgeglichenheit	ns
V90	Niedergeschlagenheit	,81	1,78		ns
V91	Stimmungsschwankungen	,74	2,07		ns
V92	Plötzliche Traurigkeit	,79	1,92		ns
V93	Ausrasten, weinen vor SS	,74	1,69		ns
V94	Konzentrationsschwierigkeiten	,71	2,09		ns
V99	Innere Unruhe	,81	2,01		*
V100	Angst, nicht alles zu schaffen	,87	2,19		ns
V102	Isolierungslust	,87	2,05		***
V95	Müdigkeit	,76	2,72	Kränklichkeit	ns
V103	Schlafstörungen	,87	1,89		**
V105	Kränklichkeit	,92	2,50		ns
V106	Übelkeit	,78	1,87		**
V107	Kopfschmerzen	,86	2,33		***
V96	Zerstörungslust	,52	1,22	Psychovegetative Einschränkungen	***
V97	Nervöses Zucken (Tics)	,65	1,40		***
V98	Angst vor den SS	,57	1,27		**
V101	Herzklopfen	,69	1,38		ns
V104	Alpträume	,72	1,51		*
V108	Essunlust	,68	1,46		**

Alpha-Koeffizient: $\alpha = 0,813$; (*) siehe oben

3.5.3 Die statistische Auswertung

Die statistische Datenanalyse versteht sich als Vertiefung der Untersuchung, mit deren Hilfe Zusammenhänge und Schätzungen analysiert, und Hypothesen überprüft werden. Eine statistische Auswertung kann in unterschiedlicher Form, mit verschiedenen Untersuchungszielen sowie mit spezifischen methodischen Ansätzen und Ansprüchen erfolgen (Zwerenz, 2000). In der vorliegenden Arbeit werden zwei unterschiedliche Arten der statistischen Analyse mit Hilfe eines geeigneten Computerprogramms durchgeführt. Zuerst erfolgt die Auswertung der untersuchten Gesamtheit (deskriptive oder explorative Datenanalyse) und das Festhalten der vorläufigen Ergebnisse und Auffälligkeiten.

Die Deskriptive Datenanalyse wird von Bortz (2005, S. 15) als statistische Methode zur Beschreibung der Daten in Form von Graphiken, Tabellen oder einzelnen Kennwerten bezeichnet. Eine deskriptive Untersuchung beinhaltet also die Beschreibung bestehender Bedingungen (die Identifikation von Standards), die als Maßstab zum Vergleich zwischen den vorgefundenen Bedingungen dienen bzw. zur Aufdeckung von Beziehungen, die zwischen spezifischen Sachverhalten existieren. Die Komplexität deskriptiver Untersuchungen variiert dabei von Studien, die einfache Häufigkeitsauszählungen liefern, bis zu Forschungsvorhaben, die multivariante Datenanalysen vornehmen (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2004, S. 100). Der Zweck deskriptiver Untersuchungen kann somit einerseits als rein beschreibend, andererseits aber auch als analytisch bezeichnet werden. Im Gegensatz zur kausal-vergleichenden Forschung zeichnen sich deskriptiv-analytische Untersuchungen durch eine „quasi-induktive-Orientierung“ aus. Im Rahmen dieser Erkenntnis erweist sich die deskriptiv-analytische Empirie als erfolgversprechender Ausgangspunkt zur Erforschung von Zusammenhängen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen.

Die zweite Art der statistischen Datenanalyse kann auch als Vertiefungsform der ersten verstanden werden. Es handelt sich um die hypothetisch-deduktive Methode. Ihr zufolge versucht man zu klären, inwieweit die vorhandenen und auf das Thema anwendbaren Theorien/Hypothesen empirisch überprüfbar sind bzw. in Tests empirisch geprüft und dabei überwiegend bestätigt werden können (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2004). Bei der hypothetisch-deduktiven Methode werden ebenfalls quantitative mit qualitativen Daten gekoppelt, so dass rein numerische Quantifizierungen mittels qualitativer Bewertungen und Schätzungen gefestigt werden können. Auch ergänzende Daten die in einer der beiden konstituierenden „mixed Methodologies“ nicht nachweisbar sind, können durch die hypothetisch-deduktive Methode gewonnen werden, insbesondere um den theoretischen Überlegungen einen unterstützenden Wert zu verleihen.

Anhand der Datenreduzierung entsteht das Strukturmodell der Kerndimensionen, das den Rahmen bestimmt, in dem sowohl die Auswertung als auch die deskriptive und statistische Analyse durchgeführt werden sollen. Das Strukturmodell der zu analysierenden Kategorien dient einerseits der Überprüfung von Hypothesen, andererseits auch der Erkundung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den abhängigen Variablen und ihrer Bedeutung für Gruppenunterschiede¹⁸⁰. Bifaktorielle Signifikanztests zwischen den einzelnen Gruppierungen werden anhand von T-Tests überprüft. Darauffolgend werden über multivariate Analysen Korrelationen hergestellt. Multinomiale Variablen¹⁸¹ werden einer Suche nach extremen Abweichungen als Höchst- und Tiefstwerten unterworfen. Die Klumpenstichprobe ermöglicht es, im späteren Verlauf des analytischen Verfahrens auf eine Mehrebenenanalyse zurückzugreifen. Daraufhin kann für jede Lehrergruppierung ein Gesamtbild erstellt werden. Die Ergebnisse können dadurch verallgemeinert werden. In einigen Fällen kann es auch aufschlussreich sein, nichtsignifikante Differenzen festzustellen. Die Feststellung von signifikanten Differenzen ist dagegen Anlass zum Weitersuchen nach relevanten Zusammenhängen bei anderen Faktoren. Sie kann aber auch als Vorlage für eine spätere inhaltsanalytische Auswertung der Interviews dienen¹⁸².

3.5.4 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Kapitel der Auswertung als deskriptive Statistik, oder als verdichtete Beschreibung des Sachverhalts durch die Ermittlung statistischer Kennzahlen (Zwerenz, 2000) dargestellt, wodurch im späteren Verfahren Sachverhalte verglichen werden können.

Der Schwerpunkt der Darstellung der vorliegenden Ergebnisse liegt zu Beginn auf einem Auswertungstyp der deskriptiv-explorativen Forschung (Zwerenz, 2000). Auf die Querschnittuntersuchung (die Befragung mehr oder weniger repräsentativer Stichproben) erfolgt eine unabhängige statistische Auswertung. Zur Verwaltung der Daten aus dem Fragebogen werden die Items von Beginn an nach dem 6-dimensionalen Strukturmodell der Komponentenanalyse in die entsprechende Dimension eingeordnet¹⁸³. Zur Auswertung werden diese einer Häufigkeits- und Signifikanzanalyse unterzogen. Es wird angenommen, dass zwischen Synodallehrern und Staatslehrern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der sechs Kerndimensionen festzustellen sind. Für den Signifikanztest wird der T-Test mit einer

¹⁸⁰ Es geht also nicht um die Suche nach genauen Bedingungsfaktoren, sondern eher um Begründungsprämissen, die in wechselseitigem Beeinflussungsaustausch Indizien für die Analyse hervorbringen.

¹⁸¹ Also, diejenigen mit mehr als zwei Labels.

¹⁸² Die Interviews erweitern dieses Kategoriensystem und ermöglichen die Erkundung von Relevanzen und eventuellen Kausalitätsbeziehungen.

¹⁸³ Siehe dazu den Abschnitt 3.4.2

Irrtumswahrscheinlichkeit von 95 % genommen. Die Signifikanz liegt im einseitig gerichteten Verfahren bei ($p \geq 0,1$). Wenn die H_0 abgelehnt wird (p 1-seitig $\leq 0,5$), lassen die weiteren Faktoren und die Häufigkeitsanalyse Rückschlüsse auf die Ursache der Ablehnung der H_0 zu.

Außerdem wird bei den unabhängigen Variablen mit mehr als zwei Labels nach den Höchst- und Tiefstwerten mit einer Differenz zur nächsten Stufe von mindestens 2 % gesucht, um mittels dieser Daten ein Raster aufzustellen, in dem die Antworten bestimmter Lehrergruppen über und unter der Standardabweichung liegen. Als Durchschnittsberechnung wird auf das arithmetische Mittel zurückgegriffen. Da der Fragebogen metrisch skaliert ist, dient das arithmetische Mittel (μ) als Beschreibung des Durchschnitts aller Beobachtungen. Je größer das arithmetische Mittel ausfällt, desto häufiger wurde dem entsprechenden Item zugestimmt. Eine negative Faktorenladung (n) bedeutet, dass Zustimmung bei dem entsprechenden Item eine negative Einstellung ausdrückt, weshalb dieses Item bei der Bildung von Summenwerten umgepolt werden muss. Die negativ formulierten Items werden in der Ergebnisbeschreibung mit einem (n) versehen¹⁸⁴.

Mit der Wahl der Auswertungsmethode und der Darstellung der Ergebnisse sind folgende Überlegungen verbunden:

- Die Werte der Skalen können nur im Bereich von 1 bis 4 schwanken.
- Bei der Berechnung der arithmetischen Mittelwerte ist die Annäherung an einen der Extremwerte sehr unwahrscheinlich.
- Arithmetische Mittel sind Kennziffern der zentralen Tendenz und liegen natürlicherweise in einem mittleren Bereich. Unterschiede sind nicht immer deutlich. Selbst sehr ähnliche Mittelwerte beschreiben die Stichproben nicht hinreichend als gleichwertig, bzw. unterschiedliche Mittelwerte lassen nicht zwingend die Interpretation der Verschiedenheit zu (Bortz, 2000). Deshalb werden zur Differenzierung weitere Variablen hinzugenommen, damit die Tendenz und die Standardabweichung angemessener erfasst werden können.
- Bei geringen Unterschieden sind graphische Darstellungen nicht immer hilfreich. Bei der Hypothesenüberprüfung ist ein Vergleich der unterschiedlichen Skalen nicht vorgesehen, sondern vor allem die Überprüfung der Zusammenhänge und Differenzen der Skalenwerte in Bezug auf die Basisitems oder andere relevante Fragestellungen.
- mit den unabhängigen Variablen überprüft werden.

¹⁸⁴ Die geschlossenen Fragen werden mit dem SPSS-Programm ausgewertet. Dieses Programm ermöglicht eine umfassende Analyse der Daten.

3.6 Die qualitative Stichprobe

Die Zusammensetzung der qualitativen Stichprobe folgte ähnlichen Kriterien, wie die der quantitativen Stichprobe. Für die Wahl der Versuchspersonen waren besonders zwei Kriterien ausschlaggebend: die Berufsentwicklung und das Niveau der Schule, an der die Lehrer unterrichteten. Damit die quantitative Stichprobe den Umfang und die Bedeutung der zusammengefassten Lehrkräfte auch einigermaßen widerspiegelte, wurden so weit wie möglich auch andere Aspekte berücksichtigt. Zuletzt wurden im gleichen Zeitraum (von März bis April 2006) fünfundzwanzig Interviews mit brasilianischen Staats- und Synodallehrern durchgeführt. Folgende Tabelle verdeutlicht die Zusammensetzung der Stichprobe:

Tabelle 25: Stichprobe der Interviews

<i>Interview</i> ¹⁸⁵	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Schule	2313	2313	2313	2115	2115	2115	2214	2214	2214	2112	2112	2112	2216
Geschlecht	w	w	w	m	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Fach	Eng	-	Kunst	Gesch	Port	Eng	Sport	Biol	-	Port	-	Sport	Phys
Klasse	8.-11.	2.	6.-9	5.-11.	5.-11.	1.-11.	4.-8.	6.-11.	VS	6.-11.	VS	1.-8.	7.-10.
Berjahre	18	19	14	7	8	11	17	15	16	11	13	15	35
Arbeitsst	45	25	17	38	30	37	35	41	35	42	40	21	30
Famstand	Ledig	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	G	Verh.	Verh.	Verh.
Ausbildg	Hoch	UH	Hoch	M	M	Hoch	Hoch	Spez	Hoch	Spez	Schu	Hoch	Spez
+ Schule	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein
+ Funktion	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja

<i>Interview</i>	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Schule	2216	1103	1103	1103	1305	1305	1210	1210	1210	2111	2111	2111
Geschlecht	m	w	w	m	w	w	m	w	m	w	w	m
Fach	Mathe	-	Geo	Phil	Sport	-	Gesch	-	Chem	Naturw	-	Mathe
Klasse	7.-11.	Konr.	5.-8.	1.-11.	4.-8.	3.	9.-11.	2.	7.-11.	5.-10.	1.Kl.	7.-11.
Berjahre	6	11	12	7	5	21	29	26	11	10	20	16
Arbeitsst	40	20	40	54	20	20	40	40	40	33	45	34
Famstand	Ledig	Verh.	Verh.	Verh.	Ledig	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	Verh.	Verw.	Verh.
Ausbildg	Hoch	Hoch	Hoch	Hoch	Hoch	UH	Spez	Schu	UM	Hoch	Spez	UM
+ Schul	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
+ Funk	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja

Damit eine ähnliche Verteilung wie bei der quantitativen Erhebung zustande kam, wurde ein fünftel der Experteninterviews mit Lehrkräften männlichen Geschlechts durchgeführt. Ebenso wichtig war es, Vertreter möglichst aller Fächer zu befragen. So umfängt die Stichprobe insgesamt zwei Vorschullehrer, vier Grundschullehrer, Vertreter von zwölf Schulfächern und einen Lehrer, der der Schulleitung angehört. Fast die Hälfte der interviewten Lehrer hat einen Hochschulabschluss als höchstes Ausbildungsniveau und 36 % haben sich schon in Postgraduierungsstudien weitergebildet.

¹⁸⁵ Siehe Abkürzungsverzeichnis auf den ersten Seiten der Dissertation.

Was die Wochenarbeitsstunden betrifft, gehören die meisten der interviewten Lehrer zur Gruppe derjenigen, die 31 bis 40 Stunden unterrichten. Ein wenig überrepräsentiert ist die Gruppierung der über 40 Stunden Unterrichtenden. 44 % der Lehrer arbeiten an einer weiteren Schule und 29 % üben eine weitere Funktion in der Schule aus. 80 % sind verheiratet, 12 % ledig und 4 % verwitwet oder geschieden. Zwei Drittel der Interviewten liegen im Bereich von 7-18 Berufsjahren. Diese Auswahl sollte nicht etwa die reale Verteilung der Grundpopulation wiedergeben, sondern beruht auf der theoretisch begründeten Erkenntnis der Berufsentwicklungsforschung von Huberman (1991)¹⁸⁶, wonach Lehrer in dieser Karrierephase ihre Schule am besten verkörpern.

3.6.1 Experten- und berufsbiographisches Interview

Das qualitative Interview ist die grundlegende Erhebungstechnik der zweiten empirischen Forschungsmethode der vorliegenden Arbeit. Das qualitative Interview ist wesentlich eine Technik, eine Methode zur Feststellung und Festlegung von über die Anfangskenntnisse des Interviewers hinausgehenden Perspektiven und Sichtweisen in Bezug auf Fakten und Prozesse (Farr, 1982). Qualitative Interviews finden eine breite Anwendung in den verschiedenen sozialen Forschungsbereichen sowie im kommerziellen Bereich, z. B. Medienaudienz, Marketing und Werbung.

Das qualitative Interview dient nicht nur den wohlbekanntesten Zielen der Beschreibung, Konzeptentwicklung (Bogner & Menz, 2005) und Konzeptüberprüfung (Farr, 1982), sondern ist auch für die Methodentriangulation (*Mixed Method Design*) von großer Bedeutung. In der Verbindung von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden können dem Interview mehrere Funktionen zugeschrieben werden. Zum Beispiel können die aus Interviews gewonnenen Informationen einen Rahmen für weitere oder zusätzliche Erhebungen und Interpretationen schaffen (Gaskel, 2003). Im *Mixed Method Design* werden von den Interviews weitere und detailliertere Informationen, die über den standardisierten Fragebogen und die Erhebung unterschiedlicher Sichtweisen hinausgehen, erwartet. Außerdem kommen dem Interview in diesem methodologischen Design noch weitere Randfunktionen zu: es dient der Exploration, Beschreibung, Ergänzung, Vertiefung, Begründung, Erklärung, Illustration, Plausibilisierung, Validierung und dem internen Vergleich des Datensatzes ebenso wie in Bezug auf die Hauptmethode (Lamnek, 2004).

Im Wesentlichen gibt es Experteninterviews und biographische Interviews. Beide qualitative Erhebungstechniken finden in dieser Studie Anwendung. Das Experteninterview ist ein

¹⁸⁶ Näheres zu Hubermans Berufsentwicklungstheorie im Unterpunkt 4.1.1.6, wo unabhängige Variablen beschrieben werden.

qualitatives Interview, das nach Gläser und Laudel (2004) in Untersuchungen eingesetzt werden sollte, "in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden" (ebd., S. 11). Das Experteninterview zeichnet sich dadurch aus, dass der Befragte den Expertenstatus innehat. Über die Definition des Experten herrscht unter den Forschern keine Einigkeit. Einerseits vertreten Autoren wie Mayring (1999) sowie Gläser und Laudel (2004) die Position, dass jeder ein Experte ist, und zwar Experte für seine eigene Auffassung von spezifischen sozialen Zusammenhängen. Zweitens wird ein Experte verstanden als ein Interviewpartner der „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 73).

Leitner und Wroblewski (2005) zufolge spielt das Experteninterview unter folgenden Aspekten eine wichtige Rolle:

- Erstens können bestimmte Fragestellungen mangels anderer Datenquellen oder aus Gründen der Effizienz nur durch die Einbeziehung von Experten beantwortet werden.
- Zweitens ermöglichen Interviews mit unterschiedlichen Akteurinnen die Berücksichtigung differierender Standpunkte, Perspektiven und das Aufdecken möglicher Konfliktfelder.
- Und drittens wird der Zugang zu Informationen im Evaluationsprozess erleichtert und die Akzeptanz der Ergebnisse erhöht.

So betrachtet ist der Experte Funktionsträger und Repräsentant einer Organisation oder Institution. Er gehört möglicherweise nicht zu den Entscheidungsträgern, sondern eher der mittleren oder unteren Ebene einer Organisation an (Abels & Behrens, 2005). Sein privates Leben, seine Lebensgeschichte interessiert den Forscher folglich nicht an erster Stelle. Den Status als Experte bekommt er vom Forscher zugeschrieben, da er als dieser Funktionsinhaber befragt wird. Außerdem handelt es sich in der Regel um „gut ausgebildete und statusbewusste Personen, die es gewohnt sind, sich darzustellen, mit Fragesituationen umzugehen und komplexe Zusammenhänge darzulegen“ (Abels & Behrens, 2005, S. 175).

Anhand ihrer Funktion beschreiben Bogner und Menz (2005) drei dominante Formen von Experteninterviews: *Exploration* (zur thematischen Strukturierung und Generierung von Hypothesen); *Systematisierung* (Aufklärung über Tatbestände und Fachwissen zu bestimmten Themenausschnitten, die dem Forscher „unbekannt“ sind. Auch standardisierte Befragungen können verwendet werden.); *Theoriegenerierung* (komparative Analyse subjektiver Handlungsorientierungen und impliziter Entscheidungsmaximen der Experten als Prozess induktiver Theoriebildung).

Ebenso gut beschrieben wird von den beiden Autoren die Typologisierung von Zuschreibungen anhand der Wahrnehmung des Interviewers durch den Experten. Ein Interviewer kann vom Experten sechs Typen von Zuschreibungen erhalten:

- Als Co-Experte
- Als Experte einer anderen Wissenskultur
- Als Laie
- Als Autorität
- Als potentieller Kritiker
- Als Komplize

Diese Typisierung bezweckt laut Bogner und Menz (2005) nicht allein eine Beschreibung der Interaktionssituation, sie sollte vielmehr auch im Auswertungsprozess berücksichtigt werden, da die Äußerungen eines Experten in Abhängigkeit vom Gegenüber erheblich variieren können. Diese Typisierung spielt deshalb eine gewichtige Rolle, um ein bestimmtes Expertenverhalten relativieren und neu verstehen zu können.

Die vorliegende Studie verwendet Experteninterviews einerseits, um an Expertenwissen von Lehrern zu gelangen. Andererseits, um biographische Berichte, Lebensgeschichten und narrative Erzählungen über Alltagssituationen des Berufs zu erhalten, ist ein berufsbiographisches Interview angebracht. In der vorliegenden Forschung ist lediglich nicht die Rolle als Berufsexperte die zählt, sondern Erfahrungen und Erlebnisse, die eher auf Befindlichkeiten und persönlichen Vorstellungen und Eindrücken beruhen¹⁸⁷. Somit ist ein dynamisches Interview für die Verbindung von biographischem und Expertenwissen für das Erreichen der gesetzten Ziele in der vorliegenden Studie geeignet. Dieser Dynamik kann nur durch die Art der Strukturierung des Interviewleitfadens Rechnung getragen werden. Dies wird im folgenden Abschnitt präzise erklärt.

3.6.2 Die Entwicklung des Leitfadens

Die Spannbreite zwischen einem „strukturierten“ und einem „nicht strukturierten“ Interview ist sehr groß. In dieser Untersuchung wird die Teilstrukturierung gewählt, die dem Interviewpartner einen gewissen Spielraum für Exkurse und eigene Beiträge lässt. Das Interview wurde im Vorfeld nicht standardisiert und die Fragen variieren zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen. Trotzdem braucht das Interview einen gut elaborierten Leitfaden¹⁸⁸.

¹⁸⁷ Nimmt man subjektive Theorien als Begründung, könnte sich der Lehrer in seinen Erlebnissen ebenso als Experte beweisen.

¹⁸⁸ Hinter einer anscheinend natürlich, locker und gut gelungenen Gesprächsführung steht ein gut vorbereiteter Interviewer (Gordon & Langmaid, 1988).

Die Vorbereitung des Interviews beginnt mit einem solchen Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs sichert (Meuser & Nagel, 2005, S. 78). Der Leitfaden enthält den Kern des Forschungsvorhabens und seine Vorbereitung bedarf daher besonderer Sorgfalt. Es ist unabdingbar, Zeit und Mühe in die Aufstellung eines guten Leitfadens zu investieren. Dieser beruht auf der Integration von theoretischen Vorkenntnissen, Feldkenntnissen, Gesprächen mit erfahrenen KollegInnen und ein gewisses Maß an Kreativität. Es geht nicht um eine ellenlange Fragenliste, eher um Stichworte und Überschriften, die dem Interviewer als Hilfestellung zur Erinnerung und zur Einhaltung von bestimmten Zielen dienen sollen (vgl. Flick, 2002). Der Leitfaden enthält zwar die Themen, die angesprochen werden sollen, aber nur wenige vorformulierte Fragen. Zum einen gibt es Schlüsselfragen, die in jedem Interview gestellt werden (z. B. nach Name, Herkunft, Dienstalter), zum anderen die Eventualfragen, die sich aufgrund des jeweiligen Gesprächsverlaufs ergeben. Die Reihenfolge und die Formulierung der Fragen sind der Person, die das Gespräch führt, überlassen. Es ist auch nicht zwingend, alle Fragen und Themen abzuhandeln, da der Verlauf des Gesprächs in erster Linie vom Befragten abhängt.

Je offener und freier das Gespräch verläuft, umso mehr Spontaneität ist zu erwarten. Der Interviewer, meist der Forscher selbst, nimmt eine passive Rolle ein und wird nur aktiv, um den Gesprächsverlauf entlang des „roten Fadens“ aufrechtzuerhalten. Deshalb schwanken Leitfadeninterviews meistens zwischen wenig strukturiert und teilstrukturiert. Die Interviewer sollten nicht allzu sehr in die Erzählungen des Befragten eingreifen, da sonst eine Gefahr der Beeinflussung besteht.

Es ist daher nicht ausgeschlossen, dass der Leitfaden nach den ersten konkreten Interviews einige Anpassungen erfahren muss, wobei einige Fragen umformuliert, geändert, weggelassen oder durch zusätzliche Aspekte ergänzt werden können. Dennoch gibt es ein vorgegebenes Ziel, dem das Interview insgesamt gerecht werden muss.

Das Verständnis der Lebenswelt der Experten ist eine *conditio sine qua non* für ein erfolgreiches Interview. Vorkenntnisse zur Person und Umwelt machen die Aussagen des Interviewten erheblich sinnvoller. Die Beachtung dieser Hintergrundinformationen ist nicht nur für den Interviewverlauf ausschlaggebend, sie ermöglicht auch eine angemessene Interpretation der Aussagen im späteren Datenanalyseverfahren.

Der Leitfaden für das vorliegende, halboffene Interview sah deshalb vor, die Lehrer aufzufordern, über ihren Beruf, ihre aktuellen Tätigkeiten, ihr persönliches Empfinden, ihre Erfahrungen, ihre Konflikte und über das Arbeitsklima an der Schule zu berichten. Die Leitfragen zielten auf folgende Aspekte:

- Berufswahl

- Beziehungen zu den Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern
- positive und negative Erfahrungen
- Träume/Projekte/Zukunftspläne
- Zusammenarbeit in der Schule
- Ideale Arbeitsbedingungen
- Allgemeine wie auch besondere Sorgen und Bedürfnisse
- Weitere relevante Themen, wie Privat- und Berufsleben...

Im Hintergrund standen folgende Fragen, die manchmal direkt oder indirekt an die Experten gestellt wurden, wenn Aussagen zu diesen Fragen im natürlichen Verlauf des Gesprächs unterzugehen drohten.

- Wann und wie haben Sie sich für Ihren Beruf entschieden?
- Was finden Sie besonders interessant am Lehrerberuf?
- Was finden Sie nicht so besonders gut?
- Wo und wie oft suchen Sie in Ihrer Schule Unterstützung für Ihre Schwierigkeiten?
- Was müsste an Ihrer Schule verbessert werden, damit sie ideal wäre? Oder
- Was macht Ihre Schule so besonders?
- Wann und worüber redet der Schulleiter mit Ihnen?
- Wie verbinden Sie Ihren Beruf mit Ihrem Privatleben?
- Bei wem bekommen Sie in Ihrem Privatleben Unterstützung, falls Sie es nötig haben?
- Wie stellen Sie sich Ihre Zukunft vor? Was streben Sie noch an? Wovon träumen Sie?
- Wie fühlen Sie sich im Verhältnis zu Ihren Kollegen?
- Beschreiben Sie Ihren heutigen Tagesablauf.
- Beschreiben Sie Ihre Arbeitsverhältnisse.

3.6.3 Auswertungsmethode

Für die Auswertung des Datenmaterials wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) verwendet. Die Inhaltsanalyse wird in der Pädagogik immer häufiger angewendet. Als sie in den 30er Jahren in den USA entstand, wurde sie vorwiegend für quantitative Analysen benützt. Neben der einschlägigen Literatur von Mayring können noch Meuser und Nagel (2005) hinzugezogen werden, denn sie heben bei der qualitativen Inhaltsanalyse besonders die Kategorienbildung hervor. Die Kategorien sollen darauf ausgerichtet werden, Informationen so zu reduzieren, dass sie für die Fragestellung relevant sind.

3.6.4 Aspekte der Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist für das vorliegende Vorhaben ein interessantes Forschungsverfahren, da sie auch quantitative Methoden einbeziehen kann. Sie gilt als regelgeleitet, methodisch und kontrolliert. Vor der Datenerhebung muss der gegenwärtige Forschungsstand erhoben und eine Hypothese formuliert werden. Eine gute Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ein theorie- oder hypothesengeleitetes Vorgehen aus. Das Material wird unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert. Die besondere Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in ihrer Systematik, die durch die Abfolge Reduktion, Kategorisierung und Analyse der Daten sowie durch Regeln, die für die einzelnen Schritte vorgegeben sind, gut nachvollziehbar ist. Anschließend an die Datenerhebung werden die verschiedenen Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1999) zur Anwendung gebracht.

- Die Zusammenfassung erfolgt durch Auswählen, Bündeln und Abstrahieren der Aussagen. Diese Daten werden paraphrasiert¹⁸⁹.

- Die Explikation berücksichtigt den Kontext der zu untersuchenden Textstelle mit der Zielsetzung der Erweiterung des Verständnisses von einzelnen Textstellen.

- Der Kontext im engeren Sinne sind die vorausgehende und nachfolgende Textstelle und im weiteren Sinne Informationen, die über den Text hinausgehen wie z. B. der zeitliche und örtliche Rahmen des Interviews. Es ist also nicht sinnvoll, kurze Sätze abzutrennen und sie nicht im längeren Satzgefüge oder im weiteren Kontext der Fragestellung oder des Umfeldes zu verstehen.

- Die Strukturierung verwendet ein im Vorfeld gebildetes Kategoriensystem dazu, Textstellen den passenden Kategorien zuzuordnen. Bei der Strukturierung unterscheidet Mayring (1999) drei Formen: die *formale* Strukturierung dient der Analyse der Textstruktur, die *typisierende* Strukturierung ermöglicht die Beschreibung typischer Ausprägungen auf einer Typisierungsdimension und die *skalierende* Strukturierung erlaubt die Einschätzung einzelner Dimensionen auf einer Skala.

- Möglicherweise ist eine Modifizierung oder Ergänzung des Kategoriensystems aufgrund der Daten erforderlich.

¹⁸⁹ Wenn es sich nicht um biographische oder narrative Äußerungen handelt, in denen konversationsanalytische Auswertungen unvermeidlich sind, d. h. wenn die Informationen mehr aus dem Kontextwissen oder sogar aus einer Übersetzung abhängiger Interpretationen ermittelt werden, kann in einigen Fällen auf eine wortgetreue Transkription verzichtet werden. Nur Textpassagen mit Äußerungen, die auch tatsächlich zur Auswertung kommen, müssen vollständig wiedergegeben werden. Laut Meuser und Nagel (2005) erfolgt die Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche paraphrasiert werden, im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen.

- Anschließend wird die Analyse zusammengefasst und zuletzt werden die Ergebnisse dargestellt.

3.6.5 Die Inhaltsanalyse als Grundlage der Auswertung der vorliegenden Arbeit

Die Auswertung dieser Arbeit orientiert sich am Ablaufschema des Forschungsprozesses der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Hintergrund dieser Orientierung ist die Mehrdimensionalität, die Triangulation und die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes.

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gliedert sich in neun Stufen, die im Folgenden dargestellt werden. In der vorgehenden Phase wird das Material explorativ für einen ersten Überblick über mögliche Kategorien gesichtet. Die auf Tonband protokollierten Interviews müssen analysierbar gemacht werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Transkription im Vorfeld persönlich unternommen, damit auch Aspekte und Feinheiten des Sprachgebrauchs beobachtet und angefügt werden können.

a) Festlegung des auszuwertenden Materials

In der ersten Stufe wird das Material ausgewählt, das verwendet werden soll. Im Rahmen dieser Dissertation werden Interviews ausgewertet, die sich explizit auf den Gegenstand der Forschungsfrage und die offenstehenden Fragen der quantitativen Ergebnisse beziehen. Ausschweifungen und Aufwärmphasen bei der Interviewdurchführung werden aus den Daten aussortiert.

b) Analyse der Entstehungssituation der Daten

In der zweiten Phase geht es um die Vergegenwärtigung und Analyse des Entstehungszusammenhangs und des erkenntnisleitenden Interesses, welches dem Datenmaterial zugrunde lag. Der Interviewtext wird mit Hilfe eines Analyserasters auf relevante Informationen hin untersucht und die dem Text entnommenen Informationen werden den Kategorien des zuvor erstellten Analyserasters zugeordnet, um sie dann relativ unabhängig vom ursprünglichen Interviewtext weiterzuverarbeiten.

c) Formale Charakterisierung des Datenmaterials

In dieser Phase „muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt“. Für diese Arbeit bedeutet dies eine Klassifizierung des Interviewmaterials nach Lehrergruppierungen und Schulleitergesprächen sowie das Raster zur Beschreibung der Schulausstattung.

d) Richtung der Analyse

Ist das zugrundeliegende Datenmaterial in den drei ersten Stufen gesichtet und beschrieben worden, „so ist der nächste Schritt, sich zu fragen, was man eigentlich daraus interpretieren möchte“ (Mayring, 1988, S. 45). Die Analyse kann sich auf unterschiedliche Schwerpunkte des Datenmaterials beziehen. Schwerpunkt der Analyse dieser Arbeit ist das Erkennen, Kennzeichnen und Beschreiben der Einstellung von Lehrern zu verschiedenen Berufsfacetten. Die Modifizierung und Ergänzung des Kategoriensystems anhand der Daten ist nicht nur möglich, sondern notwendig. Die Interviews waren als offenes und halboffenes Verfahren durchgeführt worden und dies begünstigte die Gewinnung neuer Kategorien und Elemente, die oft Aufschluss über Kausalität, Explikation und Exemplifizierung der schon vorhandenen Kategorien brachten.

e) Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Fragestellung der Forschungsarbeit muss vorab genau geklärt sein und theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden (Mayring, 1999). Die systematische und ausführliche Darstellung des Forschungsgegenstandes „intermediäre Faktoren des Lehrerberufs“ im theoretischen Kapitel (Kapitel 1) diente der Darstellung des derzeitigen Forschungsstandes in den verschiedenen Bereichen sowie der Explizierung und Differenzierung der Fragestellung dieser Arbeit. Die Beschreibung „*private und staatliche Lehrer in Brasilien*“ (Kapitel 2) versucht einen differenzierten Überblick über die Entwicklung und den derzeitigen Stand des Lehrerberufs in Brasilien zu geben. Diese beiden Kapitel dienen der Grundlage der folgenden Analyse der Einstellungen von brasilianischen Lehrern zu den angesprochenen intermediären Faktoren. Sie sollen auch das Verständnis der vielschichtigen Sinnstrukturen im Datenmaterial ermöglichen (Mayring, 1997, S. 29). Eine kritische Auseinandersetzung und eine theoriegeleitete klassifizierende Darstellung des Datenmaterials schließen diesen Teil der Analyse ab.

f) Bestimmung der Analysetechnik

An dieser Stelle wird die Entscheidung über das inhaltsanalytische Vorgehen getroffen. Erst bei diesem Schritt werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Sachverhalte in einem vorgegebenen Rahmen zusammengefasst. Das schon gebildete Kategoriensystem entsteht aus der quantitativen Hauptkomponentenanalyse (Kerndimensionen) und kann als Vorlage zur Strukturierung der Daten genommen werden. Die grundlegenden inhaltsanalytischen Analyseverfahren von Mayring sollen im Abschnitt *h*) jeweils kurz dargestellt werden.

g) Definition der Analyseeinheit

In dieser Phase werden die entsprechenden Textteile, die ausgewertet werden sollen, bestimmt. Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich dieser Punkt auf die Kennzeichnung besonders relevanter Interviewpassagen des ausgewählten Datenmaterials. Da die Gespräche mit den interviewten Versuchspersonen nicht immer ohne Umschweife vonstatten gingen, konnten diese mithilfe von Überschriften schon im Voraus abgetrennt werden. Viele Abweichungen wurden dadurch ausgegrenzt. Die zum Forschungsziel passenden Aussagen konnten benannt und geordnet werden. Das erzeugte ein neues Schaubild mit der Zusammenstellung und Verknüpfung verschiedener Antworten zu ähnlichen Themen. Diese Themen wurden einer soziologischen Konzeptualisierung, der eigentlichen Kategorienbildung unterworfen¹⁹⁰.

h) Analyse des Datenmaterials

Mayring unterscheidet drei verschiedene Typen des inhaltsanalytischen Vorgehens (ebd., S. 58): Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung:

- Die Zusammenfassung: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 1998, S. 53). Es handelt sich schließlich um Paraphrasierung. Da der Forscher nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und eine Komprimierung zu einem überschaubaren Kurztext benötigt, wird diese Vorgehensweise vorgezogen. Im Auswertungsteil wird das ausgewählte Datenmaterial bearbeitet und dann mit seinen Kernaussagen in der Form von Kurztönen dargestellt.

- Explikation als Kontextanalyse: „zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzlich Material herangezogen, um diese zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren“ (ebd., S. 68). Persönliche Erfahrungen, wie auch Werbeflyers der Schulen werden für ein kontextnahes Verständnis herbeigezogen.

- Die Strukturierung: „diese wohl zentralste inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (ebd., S. 75).

Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Struktur herausgefiltert werden (formale Strukturierung); es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (inhaltliche Strukturierung); man kann auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben (typisierende Strukturierung); schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden (skalierende Strukturierung) (Mayring, 1988, S. 53).

¹⁹⁰ Nach Meuser und Nagel (2005, S. 77) impliziert „der Prozess der Kategorienbildung einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses allgemeinen, für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs.“

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt eine inhaltliche Strukturierung, das heißt, Material, das für den Gegenstandsbereich der Arbeit von Bedeutung ist, wird extrahiert, zusammengefasst und dargestellt¹⁹¹. Anschließend wird eine formale Strukturierung vorgenommen, um eine nach Kategorien geordnete Übersicht zu ermöglichen. Danach wird das Datenmaterial nach folgenden Kategorien geordnet:

- Lehrperson und Beruf
- Berufszufriedenheit
- Schulklima und Arbeitsverhältnis
- Kooperativität
- Gesundheit und Krankheit

Nach dem Schritt der Konzeptualisierung ist es möglich, den Anschluss an bestehende Konzepte und die Verknüpfung einzelner Konzepte auszuführen. Eine qualitative strukturierende Inhaltsanalyse präsentiert die Ergebnisse der Interviews und bereitet diese auf einen späteren Vergleich der Sachverhalte vor.

i) Interpretation: Auf dieser letzten Stufe der Inhaltsanalyse werden die Ergebnisse im Rahmen der Hauptfragestellung interpretiert (Mayring, 1988, S. 48). In einem ersten Schritt wird das Datenmaterial zu den Hauptkomponenten themenbezogen dargestellt. Anschließend wird das Material fallübergreifend und generalisierend spezifischen Kernaussagen zugeordnet. Dies ermöglicht die Gesamtdarstellung in einem fortlaufenden Text, in dem auf Auffälligkeiten der quantitativen Ergebnisse Bezug genommen wird. Gleichzeitig werden diese Kategorien bezüglich der Fragestellung kritisch betrachtet und bewertet. Die Interviews erweitern das Kategoriensystem und ermöglichen die Erkundung von Relevanzen und eventuellen Kausalitätsbeziehungen. Das Ziel ist eine Mehrebenenanalyse, die fachübergreifend die gefundenen Relevanzen und Kausalitäten mithilfe der vorhandenen Literatur neu interpretieren und erweitern kann.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat den Vorteil, die deduktiv gewonnenen qualitativen Kategorien mit den statistisch-analytisch erzeugten Faktoren der quantitativen Forschungsebene durch die Bereitstellung eines Rahmens, in den die Ereignisse eingebettet werden, zusammenzuführen (Erzberger, 1998)¹⁹². Dieser Rahmen wird durch die theoretischen Zugänge und die quantitative Auswertung des Gegenstandes begrenzt.

Damit der qualitative Teil seiner Funktion innerhalb der vorliegenden Forschung – Interpretation, Vertiefung und Fallbeispiele – genügen kann, ist herauszufinden, an welchen (strategisch wichtigen) Stellen die Interviews auf bestimmte Punkte des quantitativen

¹⁹¹ Siehe diesen Teil in der I Phase der Interviewauswertung) eine detaillierte Darstellung ist im Anhang zu finden.

¹⁹² Erzberger (1988) nennt dies ein Synergieeffekt.

Datensatzes Bezug nehmen. Die verschiedenen Deutungen werden in Form von Kategorien aufgelistet. Mit diesem Verfahren können u. a. Themen und Daten, die im quantitativen Verfahren auf Grund der Datenreduzierung vernachlässigt und als Leitfragen formuliert wurden, wieder aufgegriffen werden, da in den Interviews durch den Interaktionspartner auch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können.

Ein Nachteil dieser inhaltsanalytischen Vorgehensweise besteht in der subjektiven Sichtweise, die durch selektive Zuwendung, selektive Wahrnehmung, selektive Erinnerung und die subjektive Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Datenmaterial entstehen kann. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die bei dieser Vorgehensweise unvermeidliche Willkür durch die theoretische Fundierung und die quantitativen Ergebnisse auf ein Minimum eingeschränkt worden ist.

3.7 Gütekriterien

Ausgehend von den klassischen Gütekriterien Validität und Reliabilität beschreibt Mayring spezifische inhaltsanalytische Kriterien, die auf Krippendorf (1981) zurück geführt werden können. Als Beispiel kann die *semantische Gültigkeit* genannt werden, d. h. die treffende Rekonstruktion der Wortbedeutungen der einzelnen Textstellen.

Die *kommunikative Validierung* ist eine weitere Überprüfungsmethode, die die Zielsetzung verfolgt, eine Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse zwischen Forscher und Proband zu erreichen.

Durch die *Interrater-Reliabilität*, dem Maß der Übereinstimmung der Auswerter, kann die korrekte Anwendung der Kategorien und damit die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse überprüft werden.

Schließlich ist die Kombinierbarkeit von quantitativen und qualitativen Methoden und die interne Konsistenz eine weitere Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse.

Im Hinblick auf die Validität muss erstens offenbleiben, was im Einzelnen eigentlich gemessen wird, und wie gültig dieses Gemessene ist. Zwar ist es sicherlich eine überzogene Forderung gegenüber der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, dass sie „wahre“ und „tatsächlich vorhandene“ Sozialbeziehungen und soziale Strukturen untersuchen soll, allerdings gelten bei dieser Feststellung auch Einschränkungen:

Wenn sozialwissenschaftliche Forschung u. a. auch dazu dienen soll, die Umwelt zu begreifen und in ihr verändernd tätig zu werden, dann muss die Forderung gestellt werden, die in Wirklichkeit vorfindbaren Phänomene zu erfassen, so komplex wie sie sind, und strukturelle Bezüge sowie Regelmäßigkeiten zwischen den vorfindbaren Phänomenen aufzudecken (Dollase, 1974, S.32).

Diese Aussage gilt sicherlich für die Sozialforschung im Allgemeinen, da sie bevorzugt mit praktischem Handeln in Verbindung gesetzt wird und zwar gerade auch dann, wenn sie auf der Erhebungsebene als reine Messoperation gehandhabt wird. Folglich müssen diese Messoperationen auf die in Wirklichkeit vorfindbaren Phänomene bezogen werden und nicht nur Forschungsabstraktionen abbilden.

Um die Wissenschaftlichkeit der verwendeten Forschungsmethodologie sicherzustellen, wurde nach der Empfehlung von Mayring auf folgende Güterkriterien geachtet:

- Erstens wird das Vorgehen detailliert und ausführlich dargestellt. Die Schritte, die – meistens aufgrund der für diese Dissertation vorgeschriebenen Umfangbeschränkung – hier nicht aufgezeigt werden, sind im Anhang zu finden.
- Die argumentative Interpretationsabsicherung erfolgt dadurch, dass alle Kategorien durch Interviewpassagen interpretiert werden.
- Die Auswertung erfolgt schrittweise nach einem sequentiellen Vorgehen, das sich an Mayrings Systematisierungsschema orientiert.
- Andererseits orientiert sich die Methode nicht nur an den zentralen Fragen der Studie, sondern an der natürlichen Lebenswelt der Versuchspopulation und deren Interessen und Relevanzsystemen.
- Außerdem besteht die vorliegende Forschungsmethodologie aus einer Triangulation von quantitativen und qualitativen Verfahren. Beide Methoden beziehen sich auf die gleiche Population, unterliegen denselben Stichprobeauswahlkriterien und erstreben die wechselseitige Ergänzung der mittels der jeweils anderen Methode erfassten Daten, d. h., sie erfassen zwar dasselbe Phänomen, repräsentieren aber unterschiedliche Tiefen dieses Phänomens.

3.8 Intervenierende Bedingungen

Im Bemühen, den methodologischen Anforderungen gerecht zu werden, musste auch mit einigen Schwierigkeiten gerechnet werden. An den meisten staatlichen Schulen, mit denen ein Besuch schon Monate vorher ausgemacht war, fand im Rahmen eines Streiks um Lohnerhöhung kein Unterricht statt. Mit Mühe und ein wenig Glück sowie aufgrund des persönlichen Einsatzes von Schulleitern gelang es trotzdem, Zugang zu den Schulen und Lehrern zu bekommen. Aus diesem Grund war es nicht immer möglich, das Ausfüllen der Fragebögen persönlich in die Wege zu leiten. Deshalb wurden die Fragebögen für zwei Schulen an die Koordinatorinnen weitergegeben. Mit ihnen wurde daraufhin ein langes Gespräch geführt mit der Bitte, die Fragebögen persönlich einsammeln zu dürfen, was dann

auch geschah. Trotzdem war es möglich, in 5 der 10 Staatsschulen das versammelte Kollegium in der Pause und in kleinen Gruppierungen direkt anzusprechen. An diesen Schulen waren die Quote der Rückmeldungen, die Begeisterung und die Unterstützung höher als an den Anstalten, an denen ein direkter Kontakt zu den Lehrern nicht möglich war.

Exkurs

Im nächsten Kapitel wird der erste Schritt der Mixed Methodologie praktisch angewendet. Es geht um die statistische Auswertung und die deskriptive Darstellung der im Fragebogen erhobenen Daten bei brasilianischen Staats- und Synodallehrern. Am Ende jeder Kerndimension stehen Leitfragen, die dem zweiten Schritt der Triangulation als Inhaltsanalyse der Interviews im darauffolgenden Kapitel zugrunde gelegt werden.

QUANTITATIVE DATENAUSWERTUNG

4. Befragung von Lehrern und Lehrerinnen

Die Ergebnisdarstellung der quantitativen Daten beschränkt sich in diesem Kapitel zunächst auf die Deskription und Zusammenfassung der Auswertung. Die Darstellung dieser Auswertung erfolgt im Rahmen der mittels Datenreduktionsverfahren erzeugten sechs Hauptkomponenten zu den Statements V 1 bis V 77 (Teil I), V 79 bis 87 (Teil II) und V 89 bis V 108 (Teil III). Zur Veranschaulichung werden die Zahlen der unabhängigen Variablen bildlich-tabellarisch ergänzt, da die weiteren Untersuchungsschritte darauf aufbauen.

Die einzelnen T-Test-Ergebnisse und Häufigkeitszählungen als Ausgangsmaterial zur Entschlüsselung von Differenzen, Höchst- und Tiefstwerten, werden später im Anhang eingefügt. Da jeder einzelne Faktor auf zehn unabhängige Variablen hin überprüft wird, ist es im Rahmen dieser Dissertation nur möglich, Höchst- und Tiefswerte, extreme Abweichungen, sowie statistisch signifikante Zusammenhänge und Differenzen zu präsentieren. Dennoch zeigt sich in manchen Fällen die Notwendigkeit, Erläuterungen bezüglich des fehlenden Zusammenhanges hinzuzufügen. Zusammenfassungen in Schaubildern werden entweder am Anfang oder am Ende des jeweiligen Subkapitels aufgeführt.

4.1 Unabhängige Variablen

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Werte der unabhängigen Variablen¹⁹³ angegeben, die man dem Fragebogen¹⁹⁴ aus den demographischen Items entnehmen kann. Diese Werte dienen im späteren Analyseverfahren zur Überprüfung und Entschlüsselung der Zusammenhänge innerhalb der *Lehrergruppierungen*¹⁹⁵.

Damit die für diesen Fragebogen verwendeten Items in der Interpretation nicht zu Missverständnissen führen, ist es notwendig, das Kapitel über das brasilianische

¹⁹³ Die Anzahl der unabhängigen Variablen mitsamt ihrer Labels bewirkt eine Streuung der Ergebnisse auf 48 Lehrergruppierungen; sie sind im Anhang aufgelistet.

¹⁹⁴ Siehe Kapitel 3 zur Methodologie.

¹⁹⁵ Zur Bedeutung von Gruppierungen siehe Methodenkapitel.

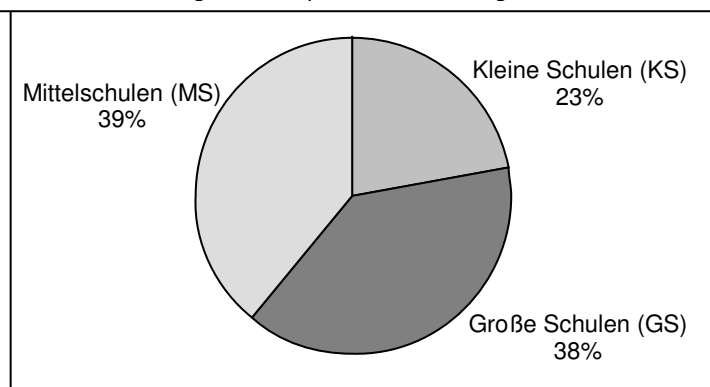
Bildungswesen genau im Auge zu behalten, wo wesentliche Unterschiede zum europäischen, bzw. deutschen Bildungssystem festgestellt werden können.

4.1.1 Schularart

Die vorliegenden Daten bestehen aus einer Zusammensetzung von 40 % Staatslehrern (170 VpN) und 60 % Synodallehrern (256 VpN). Obwohl der Staat mit zehn Schulen gegenüber Synodal mit sechs Schulen, am Erfassungsprozess beteiligt war, haben die schon erwähnten erhebungstechnischen und situativen Gegebenheiten dazu beigetragen, dass die Lehrerbeteiligung an staatlichen Schulen wesentlich geringer ausfiel¹⁹⁶. Statistisch gesehen, beeinträchtigt diese etwas ungleiche Verteilung die Ergebnisse nicht wesentlich, da viele andere Faktoren und Überschneidungen eine Kompensation der Auswertungsergebnisse bewirken können. Es erwies sich als unwesentlich, angesichts des für die vorliegende Arbeit gesetzten Ziels, eine Anpassungsprozedur zum Ausgleich der Grundgesamtheit durchzuführen. Eine genaue Beschreibung der strukturellen Differenzen zwischen synodalen und staatlichen Schularten in Brasilien kann im Kapitel drei gefunden werden. Da eine Umbenennung der Schularten als Bildungssysteme oder als *Schulsystemelemente* (vgl. Saviani, 1973) theoretisch fundierte Irritationen hervorrufen würde, wird im nachfolgenden Text in der Unterscheidung von privater und öffentlicher Trägerschaft die Bezeichnung *Schularart*¹⁹⁷ verwendet.

4.1.2 Schulgröße

Abb. 9: Verteilung der Stichprobe nach Schulgröße



Wie schon im methodologischen Teil des vorliegenden Textes erwähnt wurde, besteht die Zusammensetzung der „Subjekte“ in dieser Forschung aus drei verschiedene Schulgrößen: kleine (bis 499 Schüler), mittlere (500-899 Schüler) und große Schulen (über 900 Schüler). Kleine Schulen

haben im Gegensatz zu großen Schulen mehr den Charakter der Gemeinsamkeit, der kleinen Familie. Große Schulen werden selbst für den Schulleiter unübersichtlich und daher

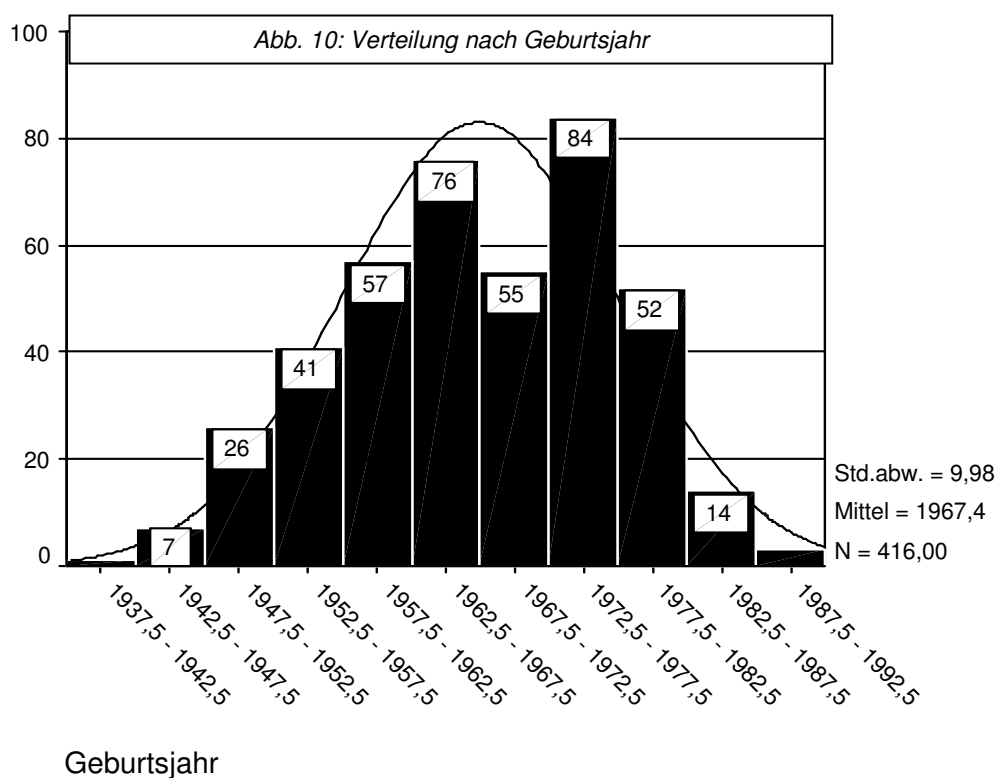
¹⁹⁶ Siehe „intervenierende Bedingungen“ im Abschnitt 3.8, Methodenkapitel.

¹⁹⁷ In Deutschland enthält die Bezeichnung Schularart keine Referenz auf die Trägerschaft. Schularten werden in Deutschland nach Klientel aber auch nach Zielen und gesellschaftlichen Funktionen klassifiziert.

reduziert sich auch sein Einfluss, da er es oft nicht schafft, bis in die tiefsten Schulbereiche einzudringen. Große Schulen befinden sich meistens in großen Zentren und beherbergen deshalb spezielle Probleme, die aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld hereingetragen werden. Die mittleren Schulen weisen einen familiären Charakter wie auch bereits distanziertere Verhältnisse innerhalb der Schule auf. Die Schulen mittlerer Größe sind sowohl in großen als auch in kleinen Städten anzutreffen. Es wird in dieser Forschung nicht angestrebt, diese Aufteilung in drei Schulgrößen als exaktes Abbild der brasilianischen Schulrealität darzustellen, sondern sie dient einer breiteren Abdeckung von Konfliktmöglichkeiten, die in unterschiedlichen Schulsituationen wahrgenommen werden können. Darin besteht auch der Versuch, eine nahezu gleichmäßige Verteilung der verschiedenen Schulgrößen in die vorliegende Studie aufzunehmen. Es kommen letztendlich 39 % der befragten Lehrkräfte aus mittleren Schulen, 38 % aus den großen Schulen und 23 % aus den kleinen Schulen. Unter den Synodalschulen (evangelische Privatschulen) sind es jeweils zwei und unter den Staatsschulen vier mittlere, drei kleine und drei große Schulen, die an dieser Forschung teilnehmen.

4.1.3 Alter

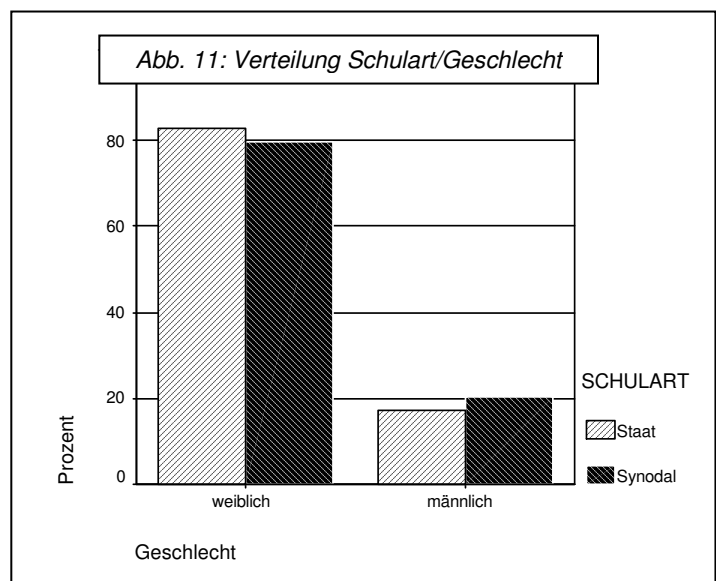
Das Durchschnittsalter der untersuchten Lehrer liegt bei 38,6 Jahren. Die Spannweite der Altersverteilung beträgt 49 Jahre. Die älteste Lehrerin ist 67 und die jüngste ist 18 Jahre alt.



Zwischen Synodal- und Staatslehrern ist kein signifikanter Unterschied im Durchschnittsalter festzustellen. 20 % der Lehrer sind zwischen 27,5 und 32,5 Jahren alt. Somit ist diese die Altersgruppe, die zahlenmäßig am stärksten vertreten ist. Eine weitere hohe Säule liegt im Bereich zwischen 37,5 und 42,5 Lebensjahren. Ganz wenige Lehrer sind unter 24 und noch weniger über 59 Jahre. Brasilianische Lehrkräfte sind durchschnittlich wesentlich jünger als ihre internationalen Kollegen. In Deutschland z.B. liegt das Durchschnittsalter bei über 45 Jahren¹⁹⁸. Diese Daten stimmen durchaus mit der Veröffentlichung der UNESCO Studie zum Profil der brasilianischen Lehrer überein¹⁹⁹. Laut UNESCO liegt das Durchschnittsalter in Brasilien bei 37,8 Jahren. Die Verteilung auf Altersstufen folgt einem ähnlichen Verlauf. Da sich das Ergebnis auf so viele einzelnen Jahrgänge aufteilt, wird in dieser Analyse darauf verzichtet, das Alter als Determinante zur Feststellung von Unterschieden zwischen den einzelnen Variablen einzusetzen²⁰⁰.

4.1.4 Geschlecht

Die Einbeziehung der Variable Geschlecht (Gender) ist in jeder seriösen Forschung zum Lehrberuf unumgänglich. Obwohl die Überlegenheit in der Anzahl von weiblichen Lehrkräften schon seit mehreren Jahrzehnten unbestritten ist, kann von Gleichberechtigung besonders in den Einfluss- bzw. Machtpositionen in Schulen bis hin zu den obersten Rängen des Bildungswesens, weltweit noch nicht



die Rede sein. Dies wurde auch in der vorliegenden Forschung deutlich.

Insgesamt sind 81 % der Lehrer weiblichen Geschlechts. Die Schule, die den höchsten Frauenanteil des Lehrkörpers aufweist, ist erstens die kleine Staatsschule Nr. 06 und zweitens die ebenso kleine Staatsschule Nr. 03 mit 95 %. Die Schule mit den meisten männlichen Lehrkräften, ist die große Synodalschule Nr. 16. An dieser Schule sind lediglich 68 % der Lehrkräfte weiblichen Geschlechts. Die Differenz zwischen den Schularten bezüglich der Geschlechterverteilung erweist sich als nicht signifikant. Der Einfluss der

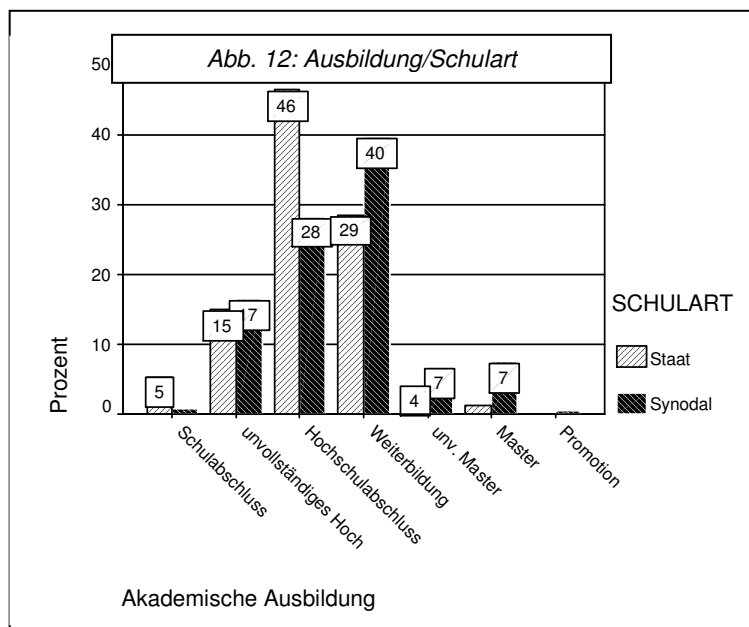
¹⁹⁸ Siehe OECD-Bericht 2006.

¹⁹⁹ *O perfil dos professores brasileiros (2004): o que fazem, o que pensam, o que almejam.* São Paulo: Moderna.

²⁰⁰ Anhand der vorliegenden Abbildung wäre es interessant in künftigen Forschungen festzustellen, welche geschichtliche Konjunktur dazu beigetragen hat, dass bestimmte Jahrgänge im Lehrerberuf stärker vertreten sind.

Variable Geschlecht auf einzelne Aspekte wird durch T-Tests im ganzen Verlauf der Studie überprüft.

4.1.5 Ausbildung



Die akademische Ausbildung der Lehrer wird wie folgt in der vorliegenden Studie gegliedert: Schulabschluss (S), unvollständiges Studium (uH), Hochschulabschluss (H), Spezialisierung/Weiterbildung (Spez), unvollständiger Master (uM) und Master/Promotion (MD). Die Ausbildung der Lehrer gehört zu den besonderen Kriterien der Qualitätsforschung im

Bildungsbereich. Die brasilianische gesetzliche Vorschrift verlangt bei Fachlehrern (ab 5. Klasse) das Hochschulstudium. In Ausnahmesituationen werden auch studierende Fachkräfte zugelassen²⁰¹. Grund- und Vorschullehrer müssen laut brasilianischem Erlass Nr. 1/99 ab 2010 ebenso ein Hochschulstudium absolviert haben. Bis jetzt war ein Hochschulstudium erwünscht, aber keine Pflicht, eine Ausbildung auf Schulniveau reichte gesetzlich aus. Dies betrifft die Grund- und Vorschullehrerausbildung. Deshalb haben viele Lehrer lediglich den „Schulabschluss“ als höchste Bildungsstufe. Die meisten dieser Lehrkräfte befinden sich daher im Vor- und Grundschulbereich. Teilweise ist ihnen auch Lehrtätigkeit in höheren Unterrichtsstufen erlaubt. Mit unvollständigem Hochschulstudium werden diejenigen Lehrkräfte bezeichnet, die gerade auf Lehramt studieren. Diese Bezeichnung – in Deutschland nicht üblich – wirkt sich sogar auf die Besoldung positiv aus. Je weiter der Lehrer in seinem Studium ist, desto höher ist sein Lohn²⁰².

In den meisten Studien²⁰³ wird nur danach gefragt, wie viele Lehrer einer bestimmten Schule einen Hochschulabschluss besitzen, da dieses Faktum dem gesetzlichen Minimum entsprechen muss. Diese Tatsache verbirgt und unterschätzt die sog. zweite Phase der Lehrerbildung, und zwar die Fortbildung *on the job*. Wie aus der obigen Abbildung ersichtlich wird, haben 18,5 % der befragten Lehrer noch keinen Hochschulabschluss. 35,5 % haben

²⁰¹ Siehe Bildungsrichtlinien § 7 des Bundeslandes RS.

²⁰² Siehe nach „Plano de Carreira do Sinpro-rs“, auf der Internetseite: www.sinpro-rs.com.br.

²⁰³ Siehe Unesco-Report 2005, OECD-Bericht 2009.

sich bis zum Zeitpunkt der Erhebung mit dem Hochschulstudium zufriedengegeben, und 46 % haben sich in eine Weiterbildung begeben, um neue Kenntnisse zu erwerben oder die vorhandenen aufzufrischen. Der Unterschied zwischen Staats- und Synodallehrer hat sich als hochsignifikant erwiesen ($p > 0,001$). Dies ergab diesen Unterschied nicht durch die Pflichtstudienzeit (80 % Staatslehrer zu 83 % Synodallehrer), sondern hauptsächlich durch das Postgraduierungsstudium. 54 % der Synodallehrer gegenüber 33% der Staatslehrer haben sich weitergebildet. Zirka 14 % der Synodallehrer haben den Abschluss als Master oder Doktor erreicht. Im Geschlechtervergleich kann man feststellen, dass eine höhere Anzahl Männer bei Masterstudenten anzutreffen ist. Dort erreicht die Anzahl der männlichen Lehrkräfte die Grenze von 35% der gesamten Gruppierung. Ansonsten verbleibt das Verhältnis bei 20 % zu 80 %. Frauen sind im Bereich der Lehrer mit Schulabschluss noch stärker vertreten und erreichen sogar 90%.

4.1.6 Berufsentwicklung

Unter beruflicher Entwicklung wird der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten „zusammen mit der Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit verstanden“ (Messner & Reusser, 2000, S. 157). Berufliche Entwicklungen verlaufen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich. Man kann daher drei verschiedene berufliche Entwicklungsphasen erforschen: Ausbildung, Tätigkeit und Weiterbildung. Die Phasen dürfen hier nicht als starre Zyklen wie kindliche Entwicklung, Erwachsenenzeit und Alter verstanden werden. Es handelt sich um eine kontinuierliche Perspektive, in der das Leben in Übergangsphasen/Strukturierung (Levinson), Assimilation/Akkommodation (Piaget), Differenzierung/Integration (Werner) oder auch Veränderung/Stabilität (Whitbourne & Weinstock) organisiert ist.

Es gibt mehrere Autoren²⁰⁴, die an den Lebenszyklen ausgerichtet, sich mit der Berufsentwicklung von Lehrkräften beschäftigt haben. Sie gingen davon aus, dass unterschiedliche Erlebnisse, Handlungen, Wahrnehmungen, Erwartungen, Zufriedenheiten, Frustrationen und Sorgen mit den verschiedenen Lebens- und Berufsphasen korrelierten. Sie haben festgestellt, dass Lehrkräfte nicht alle Phasen durchlaufen, und dass es noch andere persönliche, berufliche und kontextbezogene Größen gibt, die sich auf das Berufserleben auswirken (Huberman, 1989). Das Leben ist mit dieser Sichtweise ein Prozess, keine Abfolge von bestimmten Geschehnissen. Der Prozess ist nicht geradlinig und auch nicht gegen Schwankungen und Rückfälle gefeit. Zu den wichtigen Autoren zur

²⁰⁴ vgl. Levinson 1978; Erikson, 1998.

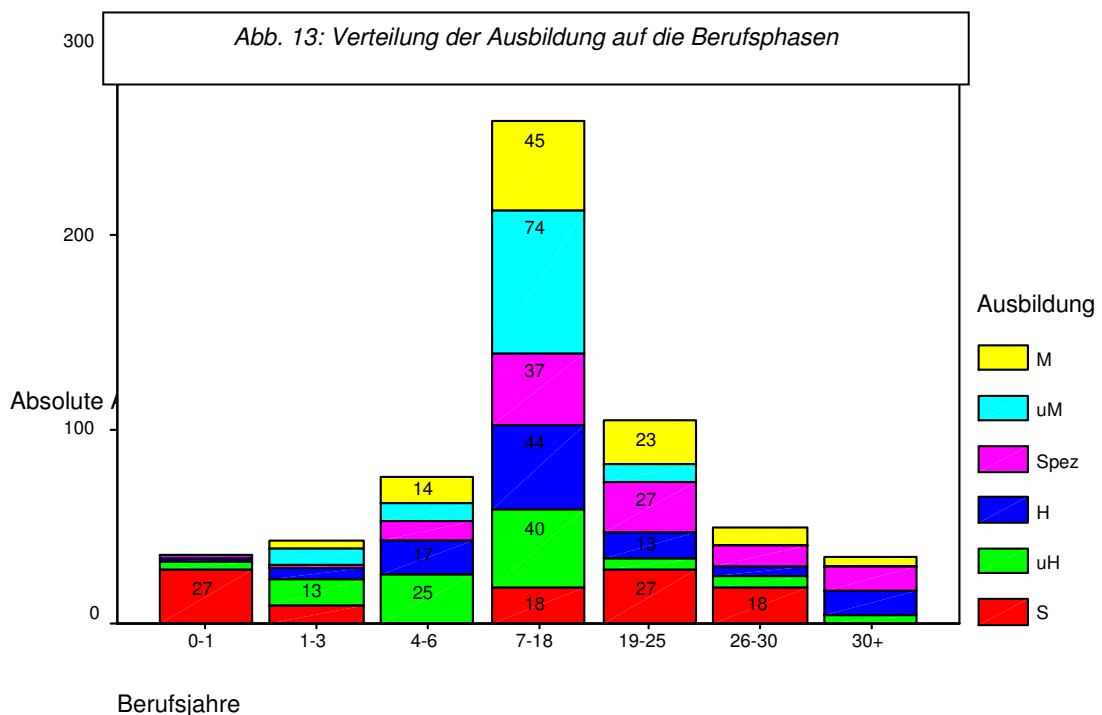
Berufsentwicklung von Lehrern, zählen Fuller (1969), Sikes (1985) und Huberman (1985, 1989).

So entwirft etwa Huberman (1995) mittels Biographieanalyse von 160 Sekundarlehrerinnen und -Lehrern in den Kantonen Genf und Waadt (Schweiz) ein empirisch geleitetes Modell der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen, innerhalb dessen mehrere Berufsverläufe möglich sind. Die ersten beiden Phasen sind noch im Wesentlichen für alle Lehrpersonen einheitlich. Während des Berufseinstiegs (1.-3. Berufsjahr) sind 'Überleben' und 'Entdecken' die zentralen Motive. Danach (4.-6. Berufsjahr) folgt eine Stabilisierungsphase. Die Anfängerprobleme sind überwunden, man beherrscht die grundlegenden Unterrichtstechniken und identifiziert sich mit dem Lehrersein. In der dritten Phase (7.-18. Berufsjahr) verzweigt sich die Entwicklung in Abhängigkeit von der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung sowie von lebensgeschichtlichen und situativen Umständen.

Nach Hubermann durchläuft die eine Gruppe von Lehrpersonen eine Phase des Experimentierens und der Differenzierung von beruflichen Interessen. Bei der anderen Gruppe kommt es zu Selbstzweifeln an der eigenen beruflichen Wirksamkeit und zu einer Neubewertung der eigenen beruflichen Tätigkeit. Ursache dafür können andauernde negative Erfahrungen mit Schülern, Kollegen und Vorgesetzten sein. Wer diese Krise nicht bewältigt, entwickelt nicht selten reformfeindliche, konservative und fatalistische Einstellungen. Die andere Gruppe erwirbt dagegen eine distanzierte Gelassenheit und engagiert sich für die Weiterentwicklung der ganzen Schule. Die erste Gruppe entwickelt in den weiteren Berufsjahren (vierte Phase: 19.-30. Berufsjahr) einen deutlichen Konservatismus und zum Teil Zynismus gegenüber dem eigenen Beruf, der schließlich in den letzten Jahren in eine von Bitterkeit und Desengagement geprägte Phase führt. Die andere Gruppe, die einen Neuanfang findet, arbeitet gemeinsam mit den „Aktivisten“ an der Weiterentwicklung verschiedener Bereiche der Schule. In der vierten Phase kommt es zu einer größeren Gelassenheit, vielleicht auch Distanz. In der fünften Phase (31.-40. Berufsjahr) schließlich zeigt sich bei beiden Gruppen ein zunehmendes Desengagement. Je nach den vorausgegangenen Erfahrungen, überwiegen Gefühle der Gelassenheit und Befriedigung oder der Bitterkeit gepaart mit Zynismus.

Forschungsmethodologisch etwas ernüchternd ist der Tatbestand, dass es nicht möglich zu sein scheint, diese Entwicklung wirklich vorherzusagen. In seiner Studie sah Huberman (1995) erst nach 12 bis 15 Jahren Berufsausübung eine Möglichkeit, verlässliche Prognosen für die Weiterentwicklung der Karriere vorzusagen. Die Berufsmitte hat mit dem Arbeitsinhalt sehr engen Bezug. In dieser Phase verkörpert der Lehrer seine Schule am besten. Diese Phase ist entscheidend für den gelingenden Vollzug der Tätigkeit und der weiteren Entwicklung im Beruf. Huberman (1989) bezeichnet die erste und die letzte Phase

des Berufs als die schwierigsten. Das heißt, dass die Einstellung zum Beruf von diesen Zeiträumen stark beeinflusst wird. Das Berufsphasenmodell kann dazu beitragen, mögliche Veränderungen zwischen den ersten und den letzten Berufsjahren festzustellen. Die unabhängige Variable „Berufsentwicklung“ basiert mit ihren Labels in der vorliegenden Auswertung auf Hubermans Phasenmodell des Lehrerberufs in Europa. Es bedarf an dieser Stelle einer kurzen Erläuterung einer Besonderheit in der Berufsentwicklung des brasilianischen Lehrers: In Brasilien sind es keine 40 sondern nur 30 Berufsjahre. Lehrerinnen mussten nach altem brasilianischem Sozialgesetz bis zur Rente nur 25 Jahre und Lehrer (männlich) dagegen 30 Jahre arbeiten. Dies betraf alle Schularten. Der Lehrerberuf wurde meistens sehr früh angetreten. Die meisten Lehrkräfte erreichten den Ruhestand noch vor ihrem 50. Geburtstag²⁰⁵. Nach neuer Gesetzgebung wird diese Altersgrenze jedoch kontinuierlich bis auf fünf Jahre heraufgesetzt. Wegen dieser, im Vergleich zur Schweiz, kürzeren Berufszeit muss das Phasenmodell von Huberman für die vorliegende Studie an die brasilianische Realität angepasst werden. Die letzten beiden Phasen fallen in Brasilien verkürzt aus. Die vierte Phase liegt also zwischen 19 und 25 Berufsjahren, was bei einigen die letzten Arbeitsjahre bedeutet. Frauen übernehmen meistens mehr Arbeitsstunden, um mit guter Besoldung in den Ruhestand zu gehen. Nach 26 bis 30 Berufsjahren ist schon ein großer Anteil der weiblichen Lehrkräfte im Ruhestand und die anderen streben auf ihn zu²⁰⁶.



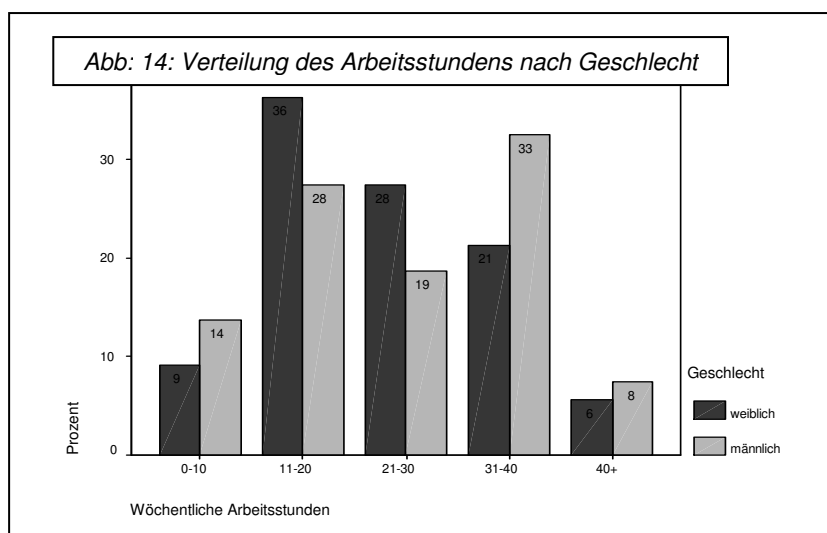
²⁰⁵ Vergleicht man diese Sonderbehandlung (verkürzte Berufszeit) mit anderen Berufen oder sogar mit dem internationalen Lehrerberuf, kann diese Vergütung als große Besonderheit angerechnet werden.

²⁰⁶ Siehe im nächsten Abschnitt den Vergleich der Wochenarbeitsstunden.

Dann geht die Anzahl der Frauen im Lehrerberuf langsam wieder zurück und der männliche Anteil steigt. Nach 30 Berufsjahren sind nahezu alle Lehrerinnen wie auch die männlichen Lehrer in Rente gegangen. Wie anhand der obigen Abbildung 13 nachzuvollziehen ist, arbeiten einige Lehrer und Lehrerinnen als Rentner weiter. Insgesamt befinden sich 10 % der beschäftigten Lehrkräfte in der letzten Berufsentwicklungsphase. Am besten ist die Gruppe mit 7-18 Berufsjahren in absoluten Zahlen vertreten. Relativ befinden sich die meisten Lehrer in der Phase zwischen vier und sechs Berufsjahren. Dies verdeutlicht, wie jung die Kollegien in beiden Schularten überhaupt sind. Die kleinste Gruppe ist die der Berufseinsteiger mit 2,6 %. Über eine Kreuztabelle ist festzustellen, dass sich 27 % der Berufsanfänger noch im Praktikum²⁰⁷ befinden. Dies dauert meistens ein ganzes Jahr. Frauen sind ein wenig überrepräsentiert in der Gruppe mit 19-25 Berufsjahren (93,2 %) und nehmen in der Gruppe mit 4-6 Jahren (71 %) und 30+ (73 %) etwas ab. Zur Frage der Ausbildung besteht die Tendenz, dass es in kurzer Zukunft mehr Lehrkräfte mit einem Hochschulabschluss geben wird. Das begründet sich durch die Anzahl der Lehrkräfte mit unvollständigem Studium. Nur 1 % der Lehrkräfte bis zum dritten Berufsjahr hat das Studium schon vollständig abgeschlossen. Und über die Hälfte der Lehrkräfte, die mit einem Schulabschluss in den Beruf eingestiegen sind, beginnt ab dem zweiten Berufsjahr das Studium auf Lehramt.

4.1.7 Arbeitsdeputat

Unter Arbeitsdeputat wird einerseits die tatsächliche Tätigkeit des Unterrichtens, die Sonderaufgaben mit Stundenvergütung und die Sonderfunktionen mit Verantwortungsübernahme verstanden. Andererseits zählen aber auch Vor- und Nachbereitungszeiten der Unterrichtsstunden, sowie



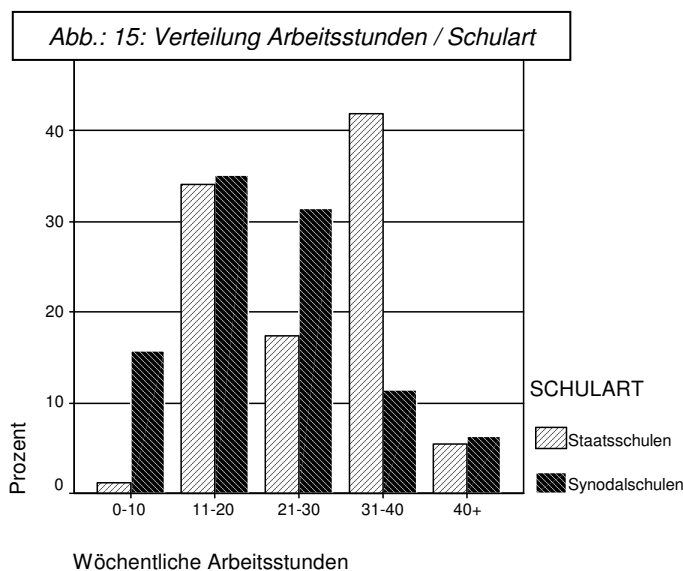
Klassen- oder Schulkonferenzen und der Zeitaufwand für den Arbeitsweg dazu. Im deutschen Sprachraum geben die meisten Forscher (vgl. Terhart, 1996) eine Gesamtarbeitszeit von 44 bis 51 Wochenstunden an: Auf die Unterrichtszeit von 27

²⁰⁷ Ähnlich wie ein Referendariat.

Wochenstunden sollen angeblich noch 15 bis 20 Stunden Vor- und Nachbereitung kommen. In Brasilien scheinen diese Arbeitsdeputate ein wenig davon abzuweichen, wie in den nächsten beiden Abschnitten dargestellt wird.

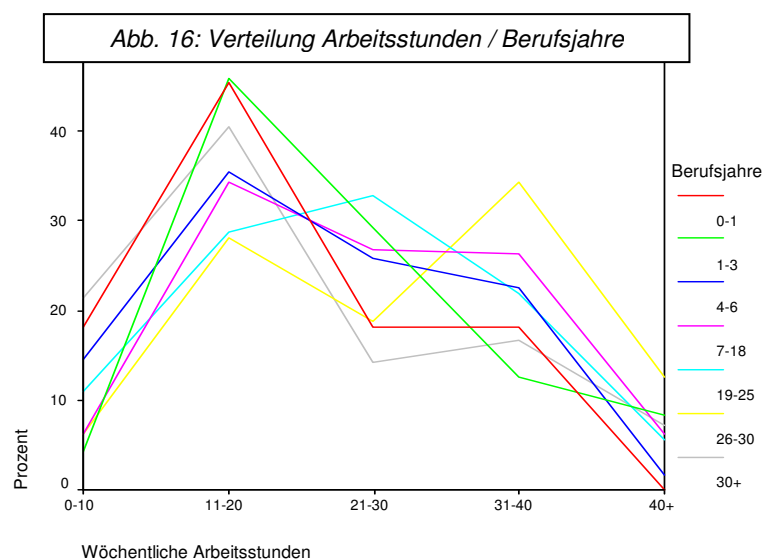
4.1.7.1 Wöchentliche Arbeitszeit

Im Durchschnitt arbeiten die untersuchten brasilianischen Lehrkräfte $\mu = 2,81$ einer 5er-Skala, welche die Spannweite von unter 10 bis über 40 Wochenstunden abdeckt. 10 % der Lehrkräfte arbeiten bis 10 Stunden wöchentlich, 34,7 % von 11 bis 20 Stunden, 26 %



wischen 21 bis 30 Stunden, 23,5 % von 31 bis 40 Stunden und 6 % arbeiten über 41 Stunden pro Woche an den Schulen. Nimmt man als Vergleichsvariable die Schularart, geht die Verteilung ein wenig auseinander. Der T-Test ergibt einen hochsignifikanten Unterschied zwischen beiden Schularten ($p > 0,001$). 42 % der Staatslehrer arbeiten 40 Stunden an ihrer Schule, während es bei den Synodalen nur 11 % sind.

Bei einer wöchentlichen Arbeitszeit zwischen 11 und 20 Stunden ist die Verteilung mit etwa 35 % ausgeglichen. Die unterschiedlich großen Arbeitsdeputate sind durch den Status als *Beamte* an der Staatsschule bedingt. Als Beamte gibt es nur eine halbe Stelle (20 Wochenstunden) oder eine ganze (40 Wochenstunden). Es gibt aber auch viele Staatslehrer



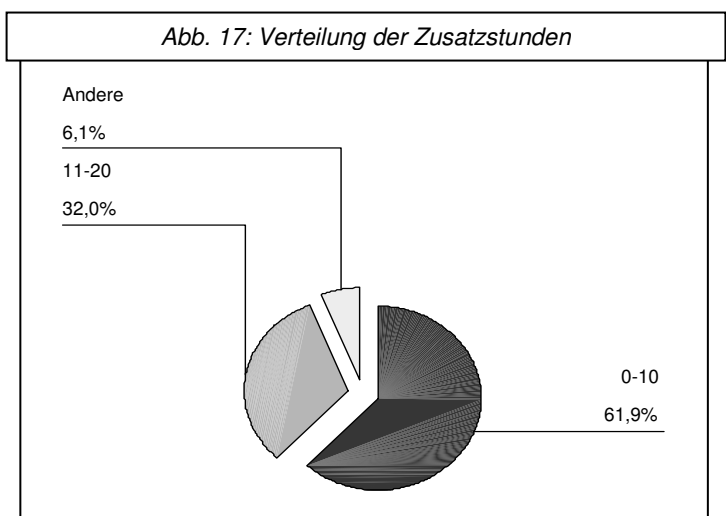
(15 %) ²⁰⁸ mit einem *Angestelltenvertrag*, die auf Stundenhonorarbasis arbeiten. Synodallehrer sind ohne Ausnahme im Angestelltenverhältnis und werden deshalb nach tatsächlich geleisteten Arbeitsstunden bezahlt.

Interessant ist der Vergleich der Arbeitszeit zwischen den Geschlechtern. Frauen sind zahlenmäßig grundsätzlich stärker im Bereich unter 30 Wochenarbeitsstunden vertreten. Diese Arbeitszeit umfasst cirka 72 % aller weiblichen Lehrkräfte. In der darüberliegenden Arbeitszeit befinden sich 42 % aller männlichen Lehrkräfte gegen gerade mal einen 27 %igen Anteil von Lehrerinnen. Es ist jedoch bemerkenswert, dass Lehrkräfte mit nur schulischer Ausbildung deutlich im Bereich der 11-20 Wochenstunden verbleiben und diejenigen mit einem Hochschulabschluss eher 31-40 Stunden in der Woche an der Schule arbeiten. Im Diagrammvergleich (Abb. 16) zwischen Berufsjahren und Arbeitswochenstunden, wird eine Linie auffällig und zwar die gelbe der Gruppe mit 26-30 Berufsjahren. In dieser Phase des Berufs bemühen sich Lehrerinnen und Lehrer besonders um zusätzliche Arbeitsstunden, da die letzten sieben Jahre die Höhe der Rente bestimmen.

4.1.7.2 Zusatzstunden

Als einer der wichtigsten Gründe zu klagen, werden in der Literatur die zu leistenden Überstunden genannt, zu der auch noch die Vor- und Nachbereitungszeit kommt ²⁰⁹. Bei der vorliegenden Untersuchung konzentriert sich die größte Anzahl der Zusatzstunden in beiden Schularten in der Zone unter 10 Wochenstunden. Nur 38 % liegen über 11 Wochenstunden. Es ist kein Zusammenhang zwischen Arbeitsstunden und Zusatzstunden erkennbar. Nur die Lehrer, die sich noch in Ausbildung befinden, erreichen eine Überstundengrenze von 30 Wochenstunden. Da die

die Konzentration von über 90% der Gesamtangaben auf die ersten zwei Labels gefallen ist, ist es nicht angebracht, die unabhängige Variable *Zusatzstunden* als determinierenden Differenzierungsmaßstab zur Analyse der abhängigen Variablen des Fragebogens zu nehmen.



²⁰⁸ Siehe Tabellen des Abschnitts 3.3.1 zu den Privat- und Staatslehrern in RS.

²⁰⁹ Fragebogen I8.

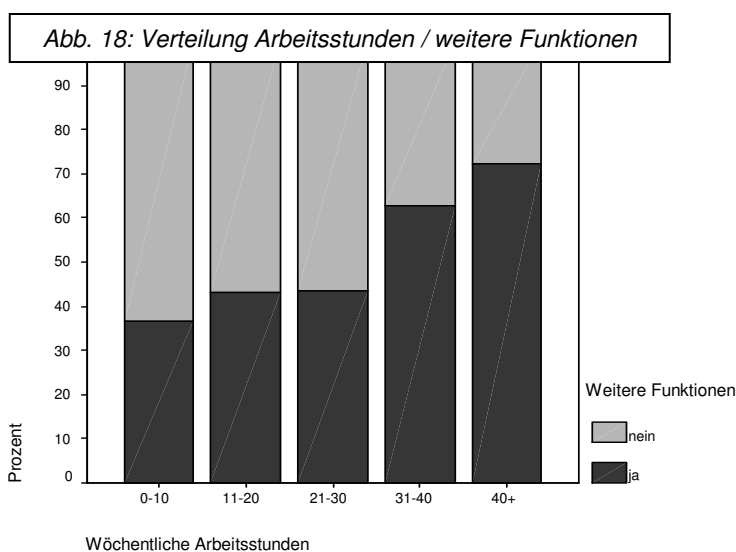
Lehrergewerkschaften plädieren bei Verhandlungen mit Staat und Schulgewerkschaften schon seit Langem für die Bezahlung von Zusatzstunden²¹⁰. Gerade deshalb ist die genaue Feststellung der Überstundenzahl von großer Bedeutung.

4.1.8 Funktionsaufgaben

Lehrer müssen an Schulen auch besondere Funktionsaufgaben (Sonderfunktionen) übernehmen. Dies macht in dieser Studie 29 % der gesamten Stichprobe aus. Zu diesen Funktionen zählen Fachleitung, pädagogische Leitung, Supervision, Konrektorat, Schulleitung, Raumleitung, Beratung, Psychopädagogik, Leitung von Schulveranstaltungen und Austauschprogrammen, Sonderaktionen, Leitung des Lehrer- und Schüलगremiums usw. Sonderfunktionen sind Aufgaben, die sich über ein ganzes Jahr erstrecken, die auch dementsprechend finanziell vergütet werden und zum Arbeitsdeputat zählen.

Interessant war zu untersuchen, welcher Anteil an diesen Funktionen von weiblichen Lehrern übernommen wird. Eine Kreuztabelle zeigt, dass Funktionsaufgaben an den Schulen zu 83 % von Frauen übernommen werden, das ist also keine deutliche Differenz zur Allgemeinverteilung der Geschlechter (80 % – 20 %).

Das bedeutet auf den ersten Blick keine Tendenz zu einem generellen zahlenmäßigen Übergewicht von Frauen in allen Schulaufgaben. Die Schulleitung ist jedoch eine Ausnahme in den erwähnten besonderen Funktionen. Die Schulleiter der Synodalschulen sind in dieser Forschung zu 100 % männlich. Die untersuchten Staatsschulen dagegen, werden zu 70 % von Frauen geleitet²¹¹.



Beobachtet man die Verteilung der Funktionen nach der *Schulgröße*, macht sich bemerkbar, dass große Schulen mehr Lehrer für Sonderfunktionen engagieren (37 %) als die mittleren Schulen (23 %). Beim Faktor Ausbildung ist eindeutig zu beobachten, dass die Mehrheit der

²¹⁰ Siehe Sinpro-RS : www.sinpro-rs.com.br.

²¹¹ Hiermit wird nicht behauptet, dass diese Verteilung der Gesamtheit in Brasilien auch nur annähernd entspricht, es könnte jedoch einen beachtenswerten Forschungsansatz ergeben.

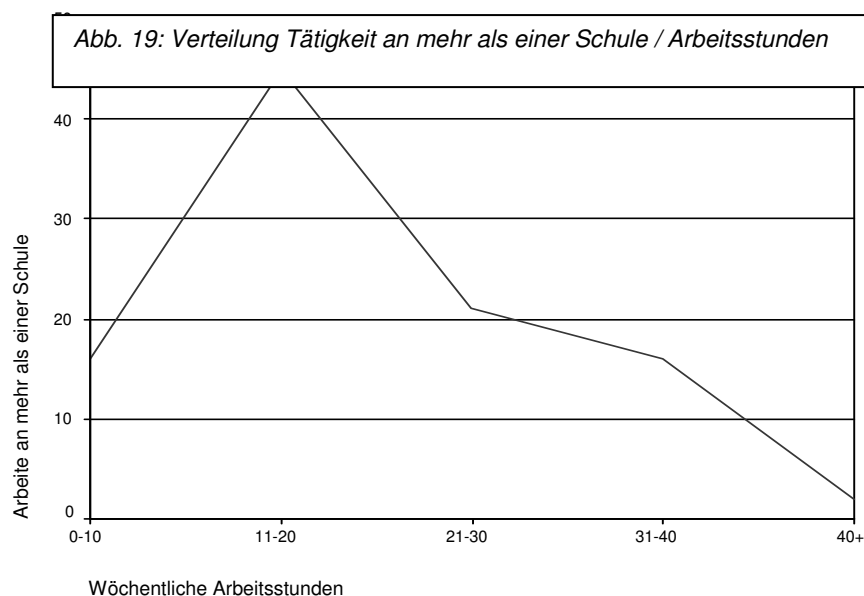
Sonderfunktionen von Spezialisten (35 %), gefolgt von Hochschulabsolventen übernommen wird. Zu betonen ist, dass nahezu 55 % der Lehrer mit Master oder Dokortitel Sonderfunktionen inne haben.

In Bezug auf Berufsentwicklung ist es die Gruppe mit 26-30 Berufsjahren, die mehr Sonderaufgaben bewältigen muss. Fast die Hälfte der Lehrer in diesem Entwicklungsstand (48 %) beschäftigt sich mit zusätzlichen Funktionen an ihren Schulen. Ebenso interessant ist die Beobachtung, dass sich Sonderfunktionen in einem direkten Zusammenhang mit den Arbeitsstunden nachweisen lassen. Im Diagramm (Abbildung 18) lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte, je mehr Arbeitsstunden sie haben, desto mehr Sonderfunktionen übernehmen.

Die *pädagogische Koordination* ist eine wichtige Funktionsaufgabe an brasilianischen Schulen. Sie ist von den Schulen nicht mehr wegzudenken. Sie erfüllt eine Reihe von organisatorischen und pädagogischen Koordinationsaufgaben, für die der Schulleiter nicht mehr zuständig ist. Der Schulleitung verbleiben administrative und formelle Aufgaben.

4.1.9 Tätigkeit an mehr als einer Schule

Schulleiter und Koordinatoren beschwerten sich²¹², dass ihre Lehrer nicht immer zur Verfügung stehen, wenn sie außerplanmäßig in der Schule gebraucht werden. Einer der Gründe ist auf die Beschäftigung der Lehrer an mehr als einer Schule zurückzuführen. Im



Durchschnitt sind 47,5 % der Lehrer an mehr als einer Schule tätig, also fast die Hälfte. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die befragten Synodallehrer (51 %) öfter an einer weiteren Schule beschäftigt, sind als ihre Kollegen der Staatsschulen

²¹² Siehe dazu Interview SL C.

(42 %) ²¹³. Lehrkräfte, die ihre erwünschte Stundenzahl an der einen Schule nicht erreichen, ergänzen sie an anderen Schulen. Die Linie im Diagramm (Abb. 19) zeigt, dass bei steigender Wochenstundenzahl die Tendenz, sich noch an einer weiteren Schule zu beschäftigen, fast auf Null absinkt. Die Varianzanalyse ermöglicht keinen Nachweis von Zusammenhängen zwischen der Beschäftigung an mehr als einer Schule und den zu analysierenden Komponenten. Deshalb wird dieses Kriterium in der vorliegenden Studie nicht als unabhängige Variable berücksichtigt.

4.1.10 Weitere Tätigkeit

Der Fragebogen, der dieser Forschung zugrunde liegt, hat ergeben, dass 18 % aller Lehrer einen zweiten Beruf ausüben ²¹⁴. 19 % der Synodallehrer und 15 % der Staatslehrer gehen den unterschiedlichsten bezahlten Tätigkeiten außerhalb des Lehrerberufs nach ²¹⁵. Sie züchten Tiere, reparieren Computer, pflegen Gärten, übernehmen Leitungsfunktionen in den Kirchengemeinden, erteilen Privatunterricht, verkaufen Kleidung (auch in der Schule) ²¹⁶ und Schmuck, helfen ihren Ehemännern bzw. Ehefrauen bei deren Tätigkeiten, usw. Anhand des Korrelationsverfahrens nach *Pearson* zwischen Geschlecht und weiterem Beruf, entsteht eine signifikant negative Korrelation auf dem Niveau von $p = 0,01$ zweiseitig. 31 % der an den Schulen tätigen Männer haben noch ein weiteres Einkommen, im Gegensatz zu nur 14,9 % der Frauen.

Tabelle 26: Korrelation Geschlecht / weiterer Beruf

		Geschlecht	Hat einen weiteren Job
Geschlecht	Korrelation nach Person	1.000	-.171**
	Signifikanz (2-seitig)	.	.000
	N	420	415
Hat einen weiteren Beruf	Korrelation nach Person	-.171**	1.000
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.
	N	415	418

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Je höher die Ausbildung der Lehrkräfte, desto niedriger ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie noch einen weiteren Beruf ausüben. Lehrer mit Schulausbildung haben zu 45 %, im Vergleich zu 13 % der Lehrer mit Master, eine andere Tätigkeit. Ebenso bestätigt sich, dass Lehrer mit weniger Wochenarbeitsstunden dazu tendieren, einen zweiten Beruf auszuüben.

²¹³ Den Interviews war zu entnehmen, dass Synodallehrer stets Erfahrungen an Staatsschulen gesammelt haben, aber dass es umgekehrt nicht häufig der Fall ist. Diese Erfahrungen gehen oft über zwei Schulen hinaus. Es wurden Lehrer angetroffen, die an mehr als vier Schulen gleichzeitig tätig sind.

²¹⁴ ...um vielleicht dadurch ein besseres Familieneinkommen zu erzielen oder um sich eine Abwechslung zu gönnen. Vielleicht geben die Interviews Aufschluss darüber.

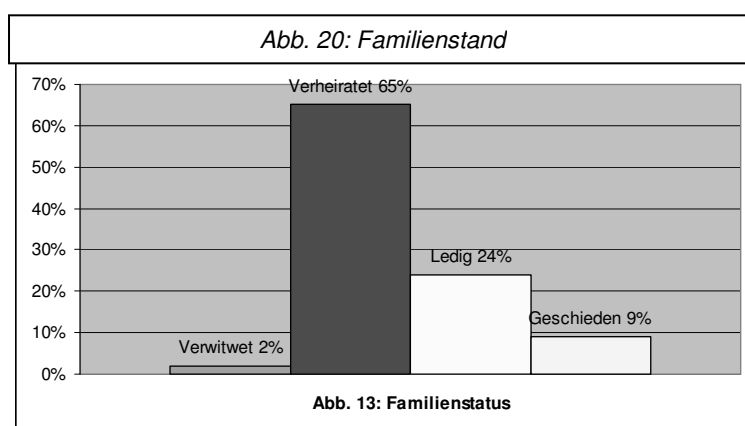
²¹⁵ Zum Vergleich sind es bei Codo (1999, S. 285) 21,2 % der Lehrer, die sich mit etwas anderem als der Lehrertätigkeit beschäftigen.

²¹⁶ Siehe dazu Interview G.

Da sich im vorherigen Abschnitt (4.1.7) gezeigt hat, dass Lehrer zwischen 19 und 25 Berufsjahren das größte Arbeitsdeputat haben, führt dies auch dazu, dass sich in dieser Phase nahezu 94 % exklusiv mit dem Lehrerberuf beschäftigen. Ob sich diese Feststellungen eher positiv oder negativ auf die Lehrtätigkeit auswirken kann anhand der nachfolgenden T-Tests zu jedem einzelnen Item in der weiteren detaillierten Auswertung des vorliegenden Textes entschlüsselt werden. Dennoch kann aufgrund des Rückgriffs auf die Varianzanalyse dieses Kriterium für weitere Erklärungen nicht hinzugezogen werden, da es mit keinem der Hauptkomponenten zu korrelieren scheint.

4.1.11 Familienstand

Familie ist eine wichtige Unterstützungsstruktur in der privaten Sphäre. Familie ist Rückhalt und Gemeinschaft. So lauten zumindest die Ansätze der „Familienberatung“. Deshalb wurde in dieser Forschung zunächst in



Erfahrung gebracht, in welchem Familienstand sich die Versuchspersonen befinden und in welchem prozentualen Verhältnis die jeweiligen Familienstandsangaben einzuordnen sind. Verheiratet sind 65 % der Lehrer und Lehrerinnen, 23,6 % sind ledig, 9,5 % sind geschieden und 2 % verwitwet.²¹⁷ Dieses Ergebnis wird auch durch andere Untersuchungen (vgl. Zagury, 2006) zum Familienstand, bestätigt: Auch da liegt der Anteil der verheirateten Lehrer zwischen 60 % und 70 %. Es ist kein signifikanter Unterschied zwischen Staatsschulen und Synodalschulen festzustellen. 95 % der Geschiedenen sind Frauen, ansonsten gibt es eine gleichmäßige Verteilung unter den Labels. Nach 30 Berufsjahren sind fast 24 % der Lehrkräfte geschieden und nur noch 5 % sind ledig. Des Weiteren signalisiert die einfaktorielle Varianzanalyse, dass die unabhängige Variable Familienstand in der vorliegenden Forschung keine nachweisbaren Differenzen erklären kann. Dies mag an der Grundverteilung der Daten liegen. In der Tabelle, die in den Anhang verortet wurde, ist zu erkennen, dass sich auf Verwitwete, die nur 2 % der Gesamtpopulation ausmachen, mehr als 60 % aller Höchstwerte konzentrieren, und auf die Geschiedenen mehr als 40 % der Tiefstwerte. Die Berücksichtigung eines solchen Kriteriums würde zweifelhafte Ergebnisse produzieren.

²¹⁷ Da der Anteil der Verwitweten sehr gering ist, stellte sich die Frage, ob die Verwendung dieses Labels für repräsentative Schlussfolgerungen wirklich geeignet ist.

4.2 Intermediäre Faktoren des Lehrerberufs

An dieser Stelle wird zusammenfassend noch einmal auf die Unterteilung der abhängigen Variablen zum Zweck der gezielten Ergebnisanalyse hingewiesen. Im vorigen Kapitel wurden die Datenreduktion und die Gliederung begründet und dargestellt. Teil I des Fragebogens wurde in vier Kerndimensionen gegliedert: Lehrperson und Beruf; Zufriedenheit; Kooperativität; Schulklima und Arbeitsverhältnis. Teil II mit den Kooperationsformen ist die Ergänzung der Kerndimension Kooperativität. Teil III umfasst die Dimension der Lehrergesundheit. Zehn Items bilden die erste Kerndimension, sechs die zweite, vier plus acht die dritte und 23 die vierte Dimension. Die Fünfte besteht aus 20 Merkmalsyndromen zur Lehrererkrankung. Die einzelnen Items werden im weiteren Verlauf der Arbeit analysiert und den Kerndimensionen zugeordnet.

4.2.1 Lehrperson und Beruf

Die Hauptkomponente „**Lehrperson und Beruf**“ setzt sich aus den Variablen zusammen, die sich auf die Lehrperson, den Lehrerberuf und die Perzeption des Berufs durch diese Person beziehen. Die Abhandlung dieser Komponente erfolgt an erster Stelle, weil die Persönlichkeit eines Lehrers im Zentrum der Wahrnehmung und Beeinflussung des Lehrerberufs steht. Außerdem kann man daran erkennen, wie sich Lehrer in Bezug auf ihren Beruf verhalten, bzw. wie sie ihre alltäglichen Konflikte beilegen.

Insgesamt besteht die Komponente Lehrperson und Beruf aus zehn Variablen, die nach einer Umpolung der negativ formulierten Statements den Mittelwert von $\mu = 3,46$ ergeben. In der Reliabilitätsüberprüfung erreicht diese Komponente einen Cronbach Alpha Koeffizient von $\alpha \leq 0,744$. Zwischen Staats- und Synodalschulen entsteht eine signifikante Differenz auf dem Niveau von $p \leq 0,01$. Bei der Korrelation mit den unabhängigen Variablen *Geschlecht* und *Schulgröße*, sind keine wichtigen Erkenntnisse unterscheidbar. Im *Einzelschulvergleich* schwanken die Mittelwerte zwischen $\mu = 3,17$ (Schule Nr. 09) und $\mu = 3,63$ (Schule Nr. 11). Bezüglich der Berufsentwicklung werden die Höchstwerte am Ende der Karriere erreicht ($\mu = 3,53$ in der Gruppe mit 30+ Berufsjahre), während die tiefsten Werte in der Gruppe davor (mit 26-30 Berufsjahren) liegen ($\mu = 3,40$). Große Variabilitäten können in diesem Kriterium nicht festgestellt werden. Betrachtet man die wöchentliche Arbeitszeit, liegen die hohen Zustimmungen in dieser Hauptkomponente bei den Lehrern, die mehr als 40 Stunden arbeiten ($\mu = 3,61$). Beim Ausbildungskriterium sind die Variabilitäten der Mittelwerte so gering, dass nur die Lehrer mit Schulabschluss mit niedrigen $\mu = 3,14$ erwähnenswert sind. Ob der Lehrer eine weitere Funktion an der Schule übernimmt, ob er an einer weiteren

Schule arbeitet oder ob er sich einer weiteren bezahlten Tätigkeit widmet, spielt bei der Hauptkomponente Lehrperson und Lehrberuf keine nachweisbare Rolle. Aus welchen Items sich die erwähnten Werte genau zusammensetzen, kann man in den einzelnen Abschnitten verfolgen.

4.2.1.1 Berufswahl

Das Thema Berufswahl hat sich in der vorhandenen Datenauswertung genauso vielfältig widergespiegelt, wie es in wissenschaftlichen und informellen Kreisen diskutiert wird. In den meisten Forschungen fragt man nach der Motivation zur Berufswahl²¹⁸. Aus der Frage, **ob sich der Lehrer aufgrund mangelnder Auswahlmöglichkeiten für den Lehrberuf entschieden hat (V 1)**, ergibt sich ein völlig identisches Bild bei beiden Schularten: 68 % verneinen diese Frage ganz, 16% verneinen sie teilweise, 16 % jedoch bejahen sie teilweise bis völlig. Geschlechtsspezifisch entsteht ein signifikanter Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern auf dem Niveau von $p = 0,01$. So betreffen die mangelnden Auswahlmöglichkeiten im Jugendalter eher die Männer als die Frauen. Im Einzelschulvergleich entstehen viele hohe Werte wie in den Staatschulen Nr. 01 ($\mu = 1,95$) und Nr. 08 ($\mu = 1,72$) aber auch in den Synodalschulen Nr. 13 ($\mu = 1,61$) und Nr. 15 ($\mu = 1,63$). Den Tiefstwert erbringen die Lehrer der Schule Nr. 04 ($\mu = 1,23$). Eine hohe Zustimmung zu dem Statement, den Lehrberuf aus fehlenden Optionen gewählt zu haben, gibt die Gruppe mit über 30 Berufsjahren ($\mu = 1,76$) und am tiefsten liegen die Werte der Gruppe mit 1-3 Berufsjahren ($\mu = 1,20$). Beim Vergleich des Ausbildungsstands der Lehrer, ergibt sich, dass Lehrer mit Schulabschluss einen arithmetischen Mittelwert von $\mu = 1,72$ erbringen und dieser Wert bei Lehrern mit abgeschlossenem Masterstudium stets bei $\mu = 1,42$ liegt²¹⁹.

Daraus folgt die Frage nach der Berufung (V 4). „**Ich fühle mich als Lehrer berufen**“ erhält den Gesamtmittelwert von $\mu = 3,57$, undifferenziert in der Schulart, dem Geschlecht, der Schulgröße, dem Arbeitsdeputat oder in den Funktionsaufgaben an der Schule. Die Schulen Nr. 09 und Nr. 03 bleiben weit unterhalb des Mittelwerts ($\mu = 3,0$ und $\mu = 3,17$) und die Schulen Nr. 04 und Nr. 02 erreichen den Mittelwert von über $\mu = 3,80$. Am ehesten als „berufen“, fühlen sich die Lehrer zwischen 26-30 Berufsjahren ($\mu = 3,90$) und am wenigsten die Berufseinsteiger ($\mu = 3,27$). Im Kriterium der Ausbildung liegen die Spezialisten über den

²¹⁸ Zu Berufswahlmotiven siehe Schwänke (1998) im Abschnitt 6.1.2.

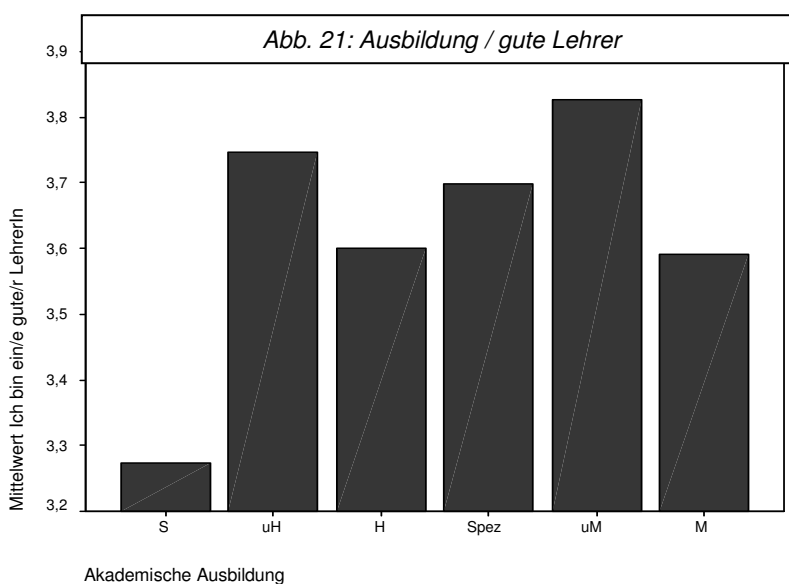
²¹⁹ Dieses Ergebnis kann bedeuten, dass die 16 %, die diese Frage teilweise bis völlig bejahten, zum Zeitpunkt der Berufswahl sich lieber für einen anderen Beruf entschieden hätten. Mögliche Zwänge, diesen Beruf wählen zu müssen, erfährt man über die Interviews.

anderen ($\mu = 3,63$) und die Lehrer mit Schulabschluss am unteren Ende ($\mu = 3,30$) der Antwortskala.

4.2.1.2 Eigenimage

Die Frage nach der eigenen Einschätzung, d.h. **ob der Lehrer über besondere Fähigkeiten verfügt, die ihn überdurchschnittlich machen (V 7)**, erbringt einen Mittelwert von $\mu = 2,94$. Bei diesem Item stufen sich die Synodallehrer signifikant höher ($p \leq 0,001$) als die Staatslehrer ein. In kleinen Schulen erbringen die Lehrer höhere Werte ($\mu = 3,03$) als an größeren. Die Schule Nr. 1210 erreicht sogar einen Mittelwert von $\mu = 3,28$. Lehrer mit unter zehn Wochenarbeitsstunden Arbeitswochenstunden kommen auf einen Mittelwert von $\mu = 3,14$ und die mit 31-40 Stunden in der Woche, nur auf $\mu = 2,84$. Die Berufseinsteiger ergeben den Tiefstwert von $\mu = 2,63$, während die Lehrer zwischen 19-25 Berufsjahren mit $\mu = 3,01$ den höchsten Wert erreichen. Lehrer mit Spezialisierung glauben eher daran, überdurchschnittlich zu sein ($\mu = 3,06$) als Lehrer mit Schulabschluss ($\mu = 2,63$).

Ein ähnliches Resultat erlangt der Ergebnissgewinn mit dem Statement „**Ich bin ein guter Lehrer**“ (V 15). Anhand eines Mittelwertes von $\mu = 3,66$ ist festzustellen, dass die Lehrer mit



ihrer eigenen Leistung durchaus zufrieden sind. Obwohl ein signifikanter Unterschied ($p > 0,01$) zwischen Synodal- und Staatsschulen nachzuweisen ist, bewerten beide Lehrerarten ihre Tätigkeit sehr positiv (98,8 % und 95,7 %). Im Einzelschulvergleich

stufen sich die Lehrer der Schulen Nr. 14 ($\mu = 3,84$) und Nr. 04 ($\mu = 3,82$) am höchsten ein, während das Bewusstsein der eigenen Qualität den Tiefstwert in den Schulen Nr. 01 ($\mu = 3,35$) erreicht und Nr. 15 ($\mu = 3,47$) tiefere Werte hat. Lehrer am Ende ihrer Berufsjahre sind sich ihrer Qualität sicherer ($\mu = 3,75$) als Berufsanfänger ($\mu = 3,36$). Das Kriterium der Ausbildung zeigt, dass die tiefsten Ergebnisse von Lehrern mit Schulabschluss ($\mu = 3,27$) stammen, gefolgt von denen mit Master, während die Höchstwerte bei den Lehrern liegen,

die sich noch in Ausbildung befinden (Masterstudium $\mu = 3,82$ und Hochschulstudium $\mu = 3,74$)²²⁰.

Ein in der Forschung oft erwähntes Merkmal zur Arbeitsqualität ist die persönliche Organisation, das Management der eigenen Zeit und der Umgebung. Von Lehrern wird diese Eigenschaft aus den bekannten Gründen der Berufsbelastung besonders gefordert. Diese Eigenschaft wurde abgefragt mit dem bewertenden Statement „**Ich bin sehr ordentlich**“ (V 6). Das ergab einen Gesamtmittelwert von $\mu = 3,24$; es ist kein Unterschied zwischen den Lehrern beider Schularten festzustellen. Frauen sind ordentlicher ($\mu = 3,28$) als ihre männlichen Kollegen ($\mu = 3,08$). Die Lehrer der Staatsschulen Nr. 04 und Nr. 06 ($\mu = 3,60$) liegen am höchsten und die Lehrer der Synodalschule Nr. 15 ($\mu = 2,84$) am niedrigsten. Außerdem liegen Lehrer, die über 40 Wochenstunden arbeiten ($\mu = 3,44$), in ihren Werten sehr hoch. Lehrer mit unvollständigem Master stufen sich weniger „ordentlich“ ein ($\mu = 3,04$) und die mit Spezialisierung dagegen am höchsten ($\mu = 3,26$). Weitere Vergleiche erweisen keine Signifikanz auf.

4.2.1.3 Lehrer-Schüler-Bezug

Im Lehrer-Schüler-Verhältnis **fühlen sich die Lehrer generell beliebt** (V 58), was der Mittelwert von $\mu = 3,47$ verdeutlicht. Zwischen den Schularten ist diesbezüglich kein signifikanter Unterschied nachzuweisen. Auf dem Niveau von $p = 0,01$ fühlen sich Lehrerinnen beliebter als ihre männlichen Kollegen. Im Schulgrößenvergleich sind es die Lehrer der großen Schulen, die sich unbeliebter fühlen ($\mu = 3,38$). Der größte negative Ausreißer liegt bei der Staatsschule Nr. 09 mit einem Mittelwert von $\mu = 2,90$, und der positive Ausreißer ist bei der Staatsschule Nr. 06 zu finden ($\mu = 3,80$). Im Wochenarbeitsstundenvergleich sind es die Lehrer mit unter 10 Stunden, die ein wenig vom Mittelwert nach unten abweichen ($\mu = 3,23$). Nimmt man die Berufsentwicklung als Vergleichsvariable, sind es Lehrer mit über 30 Berufsjahren, die sich am unbeliebtesten fühlen ($\mu = 3,30$), während die Anfänger sich hingegen als sehr beliebt wahrnehmen ($\mu = 3,63$). Lehrer, die sich in Ausbildung befinden, schätzen ihre Beliebtheit bei den Schülern wesentlich höher ein ($\mu = 3,71$) als ihre Kollegen mit abgeschlossenem Hochschulstudium ($\mu = 3,37$)²²¹.

Beliebtheit ist dem Lehrer so wichtig, weil er dann beim Schüler und in der Klasse seine Erfolgserlebnisse verwirklichen kann. Das Item „**Die größte Freude ist zu erfahren, dass Schüler und Schülerinnen etwas von mir gelernt haben**“ (V 61), erhält den höchsten

²²⁰ Zur positiven Selbsteinschätzung misst sich der Lehrer an verschiedenen Faktoren: siehe Auswertung der qualitativen Daten.

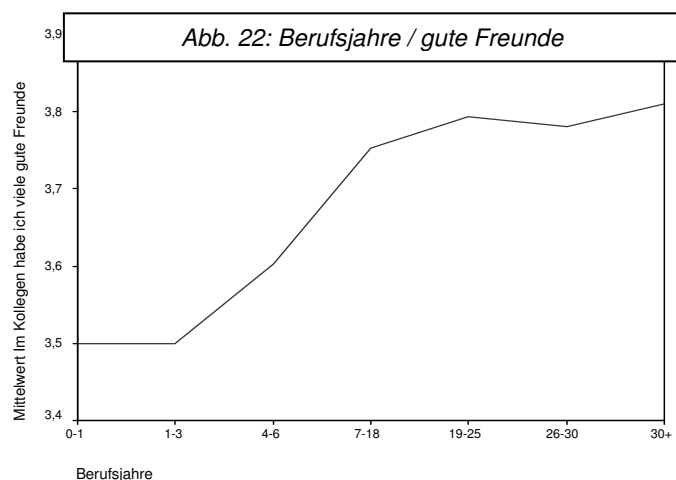
²²¹ In verschiedenen Deutungen im Interview zeigen die Lehrer, worauf es bei dieser Beziehung ankommt.

Mittelwert ($\mu = 3,86$) des ganzen Fragebogens überhaupt. Zwischen Schularten, Geschlecht, Schulgröße gibt es keinen Unterschied. Das erste Berufsjahr erteilt sogar 100 % Zustimmung, gefolgt von der Gruppe mit 26-30 Berufsjahren ($\mu = 3,96$). Niedriger liegen jedoch die Mittelwerte der Lehrer, die 4-6 Jahre im Lehrberuf tätig sind ($\mu = 3,73$). Das ganze Kollegium, also 100 % der Schule Nr. 01, setzt die Kreuzchen auf das Label „völlig zutreffend“. In der Schule Nr. 10 liegen die Werte nur bei $\mu = 3,64$. Alle anderen Korrelationen und Varianzen sind nicht analysefest aussagekräftig. Festzuhalten ist letztendlich, dass dieses Item anscheinend das wichtigste Ziel des Lehrerberufs ist, obwohl sich einige Lehrer davon abwenden. Wie dieses Statement den Lehrern oder Lehrerinnen die wohl größte Freude im Beruf bereitet, kann nur anhand der später dargestellten Interviews interpretiert werden.

4.2.1.4 Kollegenbezug

Eine gewichtige Rolle spielt in der Schule die Freundschaft der Kollegen untereinander. 85 % der Lehrer bejahen die Frage, **ob der Lehrer im Kollegium gute Freunde habe (V 53)**. Es ist keine signifikante Differenz zwischen den Schularten zu erkennen. Der Mittelwert von $\mu = 3,72$ wird von folgenden Gruppierungen nach oben geleitet: Staatsschulen Nr. 01 (sogar $\mu = 3,94$) und Nr. 07 und Synodalschulen Nr. 13 und Nr. 11.

Die niedrigsten Werte erreichen die Staatsschulen Nr. 08, 10 und die Synodalschule Nr. 2115 ($\mu = 3,47$). In den weiteren Kriterien bekommt diese Variable eine hohe Zustimmung von Lehrern, die über 40 Wochenstunden arbeiten ($\mu = 3,84$), d.h. von denjenigen, die



in der Berufsentwicklung fortgeschrittener sind (von $\mu = 3,50$ [Berufsbeginn] bis $\mu = 3,88$ [Pensionierte]). Deutlich ist die Kurve in der Abb. 22 zu erkennen, wie sich im Laufe der Berufsjahre Freundschaften entwickeln. Die Lehrer, die nur den Schulabschluss haben ($\mu = 4,00$) und diejenigen mit Funktionsaufgaben ($\mu = 3,84$) erbringen die höchsten Werte.

4.2.1.5 Berufsbezug

Das Statement „**Ich bin sehr stolz auf meinen Beruf**“ (V 18) erzielt ein Ergebnis von $\mu = 3,71$. Undifferenziert ist das Ergebnis zwischen den Schularten. Was sich deutlich zeigt,

ist, dass Frauen auf ihren Beruf stolzer sind als Männer ($\mu = 3,74$ [Frauen] zu $\mu = 3,57$ [Männer] mit einer Signifikanz von $p = 0,01$). Die Synodalschule Nr. 15 erreicht einen Mittelwert von $\mu = 3,52$ und in den Staatsschulen Nr. 09 und Nr. 10 liegt der Mittelwert bei $\mu = 3,40$ und $\mu = 3,50$. Beobachtet man die Berufsentwicklung, so entsteht ein Zuwachs an Stolz im Laufe der Jahre von $\mu = 3,50$ bis $\mu = 3,87$. Den höchsten Wert erreichen Lehrer mit unvollständigem Hochschulstudium ($\mu = 3,74$) und Lehrer mit Sonderfunktionen ($\mu = 3,83$).

„**Meine Arbeit ist sehr interessant und abwechslungsreich**“ (V 11) ist in der Literatur ein häufig genannter Grund, den Lehrerberuf zu ergreifen²²². Auf die Nachfrage hin, ob auch die Lehrer ihre Tätigkeit so sehen, entsteht folgendes Ergebnis: Es kann ein Mittelwert von $\mu = 3,31$ und ein signifikanter Unterschied zwischen den Schularten ($p = 0,01$) nachgewiesen werden. Die Schule mit dem höchsten Mittelwert ist die Synodalschule Nr. 11, den tiefsten Wert erreicht die Staatsschule Nr. 01. Lehrer, die über 40 Wochenstunden arbeiten ($\mu = 3,44$), erleben ihre Arbeit als abwechslungsreicher, während Lehrer, die unter 10 Wochenstunden arbeiten, ihren Beruf eintöniger sehen ($\mu = 3,23$). Das Einschätzungstief weist die Gruppe mit 7-18 Berufsjahren ($\mu = 3,28$) und das Hoch die Gruppe der Lehrer mit 26-30 Berufsjahren auf ($\mu = 3,43$). Die Lehrer, die in der Masterausbildung sind, erleben ihren Beruf am abwechslungsreichsten ($\mu = 3,39$), dagegen schätzen Hochschulabsolventen dieses Item am tiefsten ein ($\mu = 3,26$).

Mit Abstand ist die **Lieblingsbeschäftigung des Lehrers das Unterrichten** (V 62). Insgesamt ergibt dieses Item einen arithmetischen Mittelwert von $\mu = 3,75$. Bis zu 97 % der Lehrer stimmt dem Statement völlig oder teilweise zu. Ein signifikanter Unterschied ($p = 0,01$) zwischen beiden Schularten lässt sich nachweisen. Ebenso ist eine sehr geringe Varianz von $V = 0,301$ und eine geringe Standardabweichung $S = 0,548$ zu beobachten. Diese Ergebnisse bestätigen eine große Übereinstimmung bezüglich der beruflichen Vorliebe der Lehrer. Betrachtet man alle Schulen einzeln für sich, überschreiten fast alle die Grenze von 80%iger Zustimmung. Bis auf die Staatsschule Nr. 09 erreichen alle den Mittelwert von über $\mu = 3,50$. Betrachtet man die Berufsentwicklung, erbringt die Gruppe der Lehrer mit 4 bis 6 Jahren Berufstätigkeit ($\mu = 3,58$) den tiefsten Wert. Ein leichter Ausreißer nach unten ist bei den Lehrern nach dem Hochschulabschluss ($\mu = 3,66$) festzustellen und ein Hoch bei den Studierenden (unvollständiger Master $\mu = 3,91$ und unvollständige Hochschule $\mu = 3,89$). Die Ergebnisse des vorliegenden Statements ergänzen das Item V 61 (Abschnitt 4.2.1.3), in dem festgehalten wurde, wie sehr sich Lehrer über die Lernfortschritte ihrer Schüler freuen.

²²² vgl. Bieri, 2002.

Fazit

Für einen Überblick wurden alle Signifikanzen, Höchst- und Tiefstwerte zur KD „Lehrperson und Beruf“ in die folgende Tabelle eingetragen. Die Tabelle erfasst als erstes die Ausreißer nach oben und verdeutlicht die maßgeblichen Gruppierungen, die in dieser Dimension Differenzen erklären können. Erwähnt werden muss, dass die negativen Statements umkodiert wurden, damit eine Aufsummierung der Mittelwerte nicht die direkte Zustimmung und Ablehnung übermitteln, sondern dass aus den Höchstwerten tatsächlich eine positive – und umgekehrt aus den Tiefstwerten – eine negative Einstellungstendenz hervorgeht. Der höchste Rang wird in **Schwarz** markiert und der zweithöchste in *kursiv*.

Tabelle 27: Tabellarische Darstellung der Höchstwerte und unabhängigen Variablen zur KD „Lehrer als Person“

	SchArt	Geschl	Funktion	SchGrö	SchN	ArbSt	BerJah	Ausbil	Mittelwert der Höchstwerte
V1 (n) MBRFWL	=	m **	=	=	01 1,95	=	+30 1,76	S 1,72	1,45
V4 BRFUNG	=	=	=	=	04 3,88	21-30 3,65	26-30 3,90	Spez 3,63	3,57
V7 ÜBRDUR	2 ***	=	=	k 3,03	10 3,28	0-10 3,14	19-25 3,01	Spez 3,06	2,94
V15 GUTLHR	2 *	=	=	m 3,73	14 3,84	40+ 3,72	26-30 3,75	uM 3,82	3,66
V6 ORDTLC	=	w **	=	g 3,27	06 3,60	40+ 3,44	0-1 3,36	Spez 3,26	3,24
V58 BELBTH	=	w *	=	k,m 3,52	06 3,80	40+ 3,56	0-1 3,63	uH 3,71	3,47
V61 SSLERN	=	=	=	k 3,91	01 4,00	40+ 3,92	0-1 4,00	S 4,00	3,86
V53 LLFRND	=	=	Ja **	k 3,76	01 3,94	40+ 3,84	30+ 3,80	S 4,00	3,72
V18 BSTOLZ	=	w **	Ja *	k 3,77	06 4,00	11-20 3,78	26-30 3,87	uH 3,74	3,71
V62 LIBUNT	2 **	=	Ja *	k 3,78	06 4,00	40+ 3,88	26-30 3,87	uM 3,91	3,75
V11 INTABW	2 *	=	=	m 3,34	11 3,51	40+ 3,44	26-30 3,43	uM 3,39	3,31
Signifik./Höchstw.	2 **	W *	-	k 3,55	06	40+ 3,61	26-30 3,63	Spez 3,54	3,53

(*) Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,1$, (**) Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,01$, (***) Signifikanz auf dem Niveau von $0,001$. (=) keine nachweisbare Differenz. In Rot Höchstwerte, in Blau Zweithöchstwerte. (n): nicht umgepolte Zustimmung.

Es ist festzuhalten, dass die hohen Zustimmungswerte an erster Stelle mit den einzelnen Schulen zu tun haben. Ein zweiter Aspekt, der Relevanzen erklärt, ist die Anzahl der Berufsjahre und der Ausbildungsstand der Lehrpersonen. Der Höchstwert wird in der Variable V 61 erreicht ($\mu = 3,86$); aber die höchsten Zustimmungswerte ($\mu = 4,00$) erfolgen im gleichen Item (V 61) bei den Gruppen Staatsschule Nr. 01, Berufsjahre 0-1 und Spezialisten. In der Variable V 18 wird dieser Maximalwert bei der Staatsschule Nr. 06, in der

Variable V 53 bei der Gruppe mit Schulabschluss und in der Variable V 62 erneut bei der Staatschule Nr. 06 und der Synodalschule Nr. 11 erreicht. Obwohl die Staatschule Nr. 06 öfter den Höchstwert in den einzelnen Items erbringt, fällt im Gesamtwert die Synodalschule Nr. 12 höher aus, da die Varianz ihrer Antworten gleichmäßiger verteilt ist. In der Synodalschule Nr. 14 erteilen die Lehrer den höchsten Wert an die V 15 „Ich bin ein guter Lehrer“. Außerdem weisen die Sparten Berufsjahre 26-30, über 40 Wochenarbeitsstunden, kleine Schulen und Spezialisten, die höchsten Mittelwerte auf.

In der nächsten Tabelle werden alle Tiefstwerte eingetragen, die in den Items der Hauptkomponente *Lehrer als Person* aufgetreten sind. Dies ermöglicht eine Übersicht von wichtigen Konstellationen im Lehrerkollegium, die ein latentes Potenzial für mögliche Konfliktauslöser darstellen können. Alle Tiefstwerte werden in schwarz und alle zweittiefsten in kursiv hervorgehoben.

Tabelle 28: Tabellarische Darstellung der Tiefstwerte und unabhängigen Variablen zur KD „Lehrer als Person“²²³

	SchArt	Geschl	Funktion	SchGrö	SchN	ArbSt	BerJah	Ausbil	Mittelwert der Tiefstwerte
V1 (n) MBRFWL	=	w **	=	g 3,72	09 3,40	21-30 3,70	4-6 3,58	H 3,66	3,75
V4 BRFUNG	=	=	=	=	04 1,23	=	1-3 1,20	M 1,42	1,45
V7 ÜBRDUR	1 ***	=	=	g 2,90	09 2,60	31-40 2,85	0-1 2,63	uH 2,80	2,94
V15 GUTLHR	1 *	=	=	g 3,61	01 3,35	11-20 3,62	4-6 3,63	S 3,27	3,66
V6 ORDTLC	=	m **	=	m 3,54	09 3,00	0-10 3,47	0-1 3,27	S 3,30	3,57
V58 BELBTH	=	m *	=	m 3,67	09 3,40	21-30 3,65	1-3 3,50	H 3,69	3,71
V61 SSLERN	=	=	=	g 3,38	09 2,90	0-10 3,23	30+ 3,30	H 3,37	3,47
V53 LLFRND	=	=	N **	g 3,83	10 3,64	31-40 3,80	4-6 3,73	Spez 3,84	3,86
V18 BSTOLZ	=	m **	N *	k 3,29	01 3,00	0-10 3,23	7-18 3,28	H 3,26	3,31
V11 INTABW	1 **	=	N *	m 3,69	15 3,47	11-20 3,69	0-3 3,50	H 3,66	3,72
V62 LIBUNT	1 *	=	=	k 3,20	15 2,84	31-40 3,15	4-6 3,15	uM 3,04	3,24
Signifik./Tiefstw.	1 **	m *	-	g 3,51	09 3,17	31-40 3,50	4-6 3,43	S 3,46	3,53

(*) Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,1$, (**) Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,01$, (***) Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,001$. (=) keine nachweisbare Differenz, gleich dem Durchschnitt. In Rot Tiefstwerte, in blau Zweittiefstwerte. (n) nicht umgepolte Zustimmung.

²²³ Dechiffrierung der Abkürzungen wird nur für diese Tabelle in der Fußnote registriert. Zu genaueren Erläuterung siehe Anhang.

1 – Staatsschule; 2 – Synodalschule; w – weiblich; m – männlich; k – klein; mt – mittelgroß; g – groß; N1... – Schulnummer; S – Schulabschluss; uH – unvollständiges Hochschulstudium; H – Hochschulabschluss; Spez – Spezialisierung; uM – unvollständiger Master; M – Masterabschluss; D – Promotion; L – ledig; V – verheiratet; G – geschieden; Vw – verwitwet; HW – Höchstwerte; Sg – Signifikanz.

Ähnlich wie in der vorigen Tabelle Nr. 28, zeigt sich auch hier die Schulnummer als die vorherrschende Variable zur hohen Ablehnung der Antworten. Berufsjahre sind ebenso ein wichtiges Merkmal, wie die Ausbildung und die Menge der Arbeitsstunden. Die Variable mit dem tiefsten arithmetischen Mittelwert überhaupt, ist die V7 ($\mu = 2,94$) und zwar von der Staatschule Nr. 1209 ($\mu = 2,60$). In dieser Variable geht es um die Nachfrage, ob die Lehrkraft überdurchschnittliche Fähigkeiten besitze, die aus ihm/ihr einen besseren Lehrer, bzw. eine bessere Lehrerin machten. In der Variable Schulart liegen die Werte der Staatslehrer im Durchschnitt signifikant tiefer als die der Synodallehrer. Die tiefsten Werte bekommen Lehrer männlichen Geschlechts mit 4-6 Berufsjahren, 31-40 Wochenarbeitsstunden, die an großen Schulen arbeiten und nur eine Schulausbildung haben. Eine untergeordnete Rolle in der KD Lehrperson und Lehrberuf, spielen die folgenden Kriterien bei der Feststellung von Auffälligkeiten: eine zusätzliche Funktion an der Schule ausüben, an einer weiteren Schule arbeiten, einer weiteren Arbeit nachgehen.

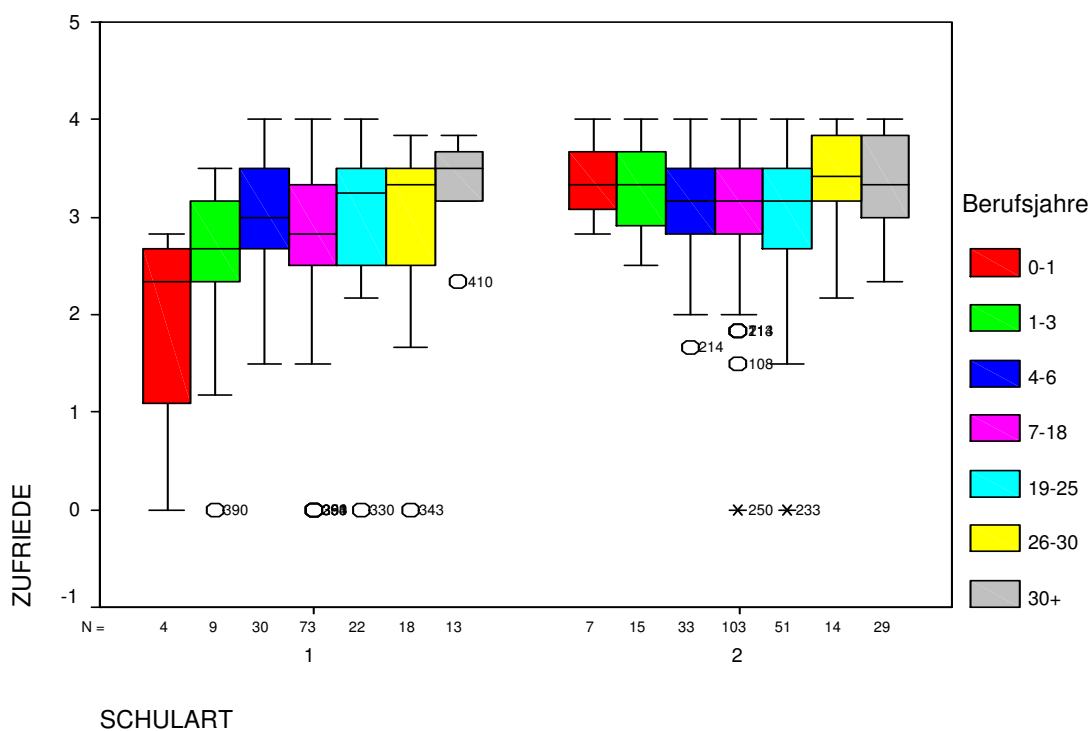
Daraus ergibt sich, dass folgende Ergebnisse zur Kerndimension *Lehrperson und Beruf* festgehalten und in den Interviews präzise untersucht werden müssen:

- a) Wenn sich die Lehrer/Lehrerinnen nur zu 16 % aus mangelnden Auswahlmöglichkeiten für den Lehrerberuf entschieden haben, welche weiteren Motive können sie noch angeben?
- c) Wie kommen 96 % der Lehrer darauf zu sagen, dass sie gut sind? Woran messen sie ihre Qualität?
- d) Die große Mehrheit der Lehrer fühlt sich von den Kindern geliebt und ebenso viele unterrichten gern. Worauf basiert das Lehrer-Schüler Verhältnis?
- e) Welche Bedeutung haben die kollegialen Freundschaften im Kollegium?
- f) Was macht den Lehrerberuf interessant und abwechslungsreich?
- g) Welcher Zusammenhang besteht zwischen Berufsstolz und Selbstbewusstsein?

4.2.2 Berufszufriedenheit

Die Hauptkomponente „Berufszufriedenheit“ ergibt sich aus dem Faktor 3 der Faktorenanalyse zur Datenreduktion. Die Reliabilitätsanalyse erbringt einen Alpha-Wert von $\alpha = 0,647$. Diese Hauptkomponente beinhaltet einerseits die klassischen Fragen nach der allgemeinen Zufriedenheit, der Wiederwahl des Berufs, der Absicht, den Beruf zu verlassen und dem Vergleich zu anderen Berufen. Andererseits geht die Dimension auf zwei wesentliche Determinanten der Berufszufriedenheit ein: das Schülerverhalten und die

Klassengröße. Vier dieser Statements wurden im Fragebogen negativ formuliert, was zur Umpolung der Skala zwang. Der gesamte arithmetische Mittelwert dieser Kerndimension beträgt $\mu = 3,03$, die Varianz 0,56 und die Standardabweichung 0,75. Es erweist sich in der Dimension „Zufriedenheit“ ein hochsignifikanter Unterschied zwischen beiden Schularten ($p = 0,001$). Im Vergleich weiblich/männlich liegen die Antworten der Frauen bedeutsam höher (Frauen $\mu = 3,05$ gegen Männer $\mu = 2,96$). Die mittelgroßen Schulen stehen in dieser Gruppe am besten ($\mu = 3,14$) da. Die Schulen, die in dieser Dimension niedrigere Werte erreichen, sind die staatliche Schule Nr. 09 ($\mu = 2,66$) und die synodale Nr. 16 ($\mu = 2,85$). Einen sehr guten Durchschnitt erreichen die Synodalschulen Nr. 11 ($\mu = 3,41$) und Nr. 13 ($\mu = 3,33$). Bezogen auf die Berufsjahre, sind es die Lehrer mit über 30 Jahren Erfahrung, die in der Hauptkomponente Berufszufriedenheit den höchsten Wert erreichen ($\mu = 3,32$),



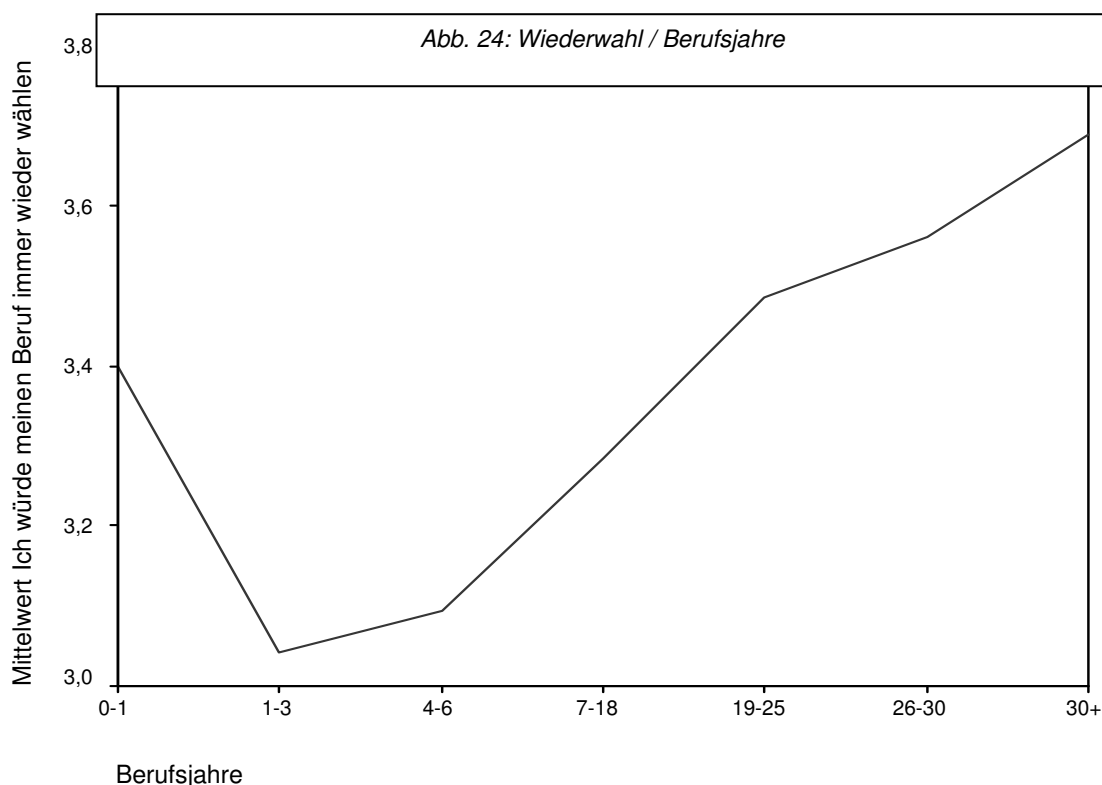
während die Lehrer, die im ersten Berufsjahr sind, den tiefsten Wert bekommen ($\mu = 2,83$). Worin genau dieser Unterschied liegt, ist anhand der oben stehenden P-P Grafik zu ersehen. Diese Grafik zeigt die Verteilung der Antworten über die verschiedenen Berufsentwicklungsgruppen. Links ist diese Verteilung auf die Staatsschulen ausgerichtet und rechts auf die Synodalschulen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass sich bei den Synodallehrern eine gleichmäßige Verteilung der Antworten zeigt. Schon zu Beginn der Berufskarriere heben sie zufriedenstellende Aspekte hervor. Anders ist die Lage bei den Staatslehrern, bei denen sich ein Zufriedenheitsempfinden erst nach dem 7. Berufsjahr stabilisiert. Ob diese Feststellung mit einer Einstiegseuphorie oder mit einer konsistenten Unterstützungsstruktur der Neulinge zu tun hat, könnte wohl Anlass einer weiteren

Forschungsfrage werden. Über 40 Wochenstunden Arbeit treiben die Werte der Hauptkomponente Berufszufriedenheit ebenfalls nach oben ($\mu = 3,24$) und die unter 10 Wochenstunden nach unten ($\mu = 3,03$). Die Lehrer mit Master haben den höchsten Wert ($\mu = 3,24$) und die mit Hochschulabschluss den tiefsten ($\mu = 3,02$) wie auch die, die eine weitere Funktion an der Schule ausüben.

4.2.2.1 Allgemeine Zufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen

Das Item „**Allgemein bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden**“ (V 21) erreicht einen bescheidenen Mittelwert von $\mu = 3,12$. Sowohl der Signifikanztest zwischen den Schularten als auch die Variable Geschlecht, erbringen keinen bedeutsamen Unterschied. Die Schulgröße spielt bereits eine größere Rolle, da ein leicht signifikanter Unterschied zwischen kleinen und großen Schulen nachzuweisen ist ($p = 0,1$). Im Einzelschulvergleich stehen die staatlichen Schulen Nr. 06 ($\mu = 3,60$) und Nr. 07 ($\mu = 3,44$) sowie die synodale Schule Nr. 15 ($\mu = 3,36$) – alles kleine Schulen in soziodemographischer Hinsicht – in der allgemeinen Berufszufriedenheit sehr gut da. Tiefstwerte erreichen die Schulen Nr. 09 ($\mu = 2,60$) und Nr. 16 ($\mu = 2,95$). Die Lehrer, die über 40 Wochenstunden arbeiten, sind unzufriedener ($\mu = 3,08$) und die, die weniger als 10 Wochenstunden an der Schule tätig sind, zeigen die höchste Zufriedenheit ($\mu = 3,21$). Betrachtet man die Berufsjahre, liegen die höchsten Werte bei der Gruppe mit über 26 Jahren Berufstätigkeit ($\mu = 3,53$) und die tiefsten Werte bei der Gruppe zwischen 4-6 Berufsjahren ($\mu = 3,06$). Die unabhängige Variable Ausbildung zeigt, dass die zufriedensten Lehrer diejenigen sind, die nur über einen Schulabschluss verfügen ($\mu = 3,36$) und diejenigen, die ihre Spezialisierung abgeschlossen haben ($\mu = 3,21$). Eine geringe Zufriedenheit ist bei den Lehrern zu erkennen, die sich noch in der Masterausbildung befinden ($\mu = 2,95$) und auch bei denjenigen, die bereits einen Hochschulabschluss haben ($\mu = 3,04$). Eine hochsignifikante Differenz in der allgemeinen Zufriedenheit entsteht ($p = 0,001$) zugunsten des Lehrers mit Funktionsaufgaben.

4.2.2.2 Erwägung der Wiederwahl des Berufs



Die Frage, **ob der Lehrer seinen Beruf wieder wählen würde (V 22)**, ist in der neuesten Literatur über Berufszufriedenheit in fast jedem Fragebogen zu finden.²²⁴ Es bestätigt sich die Wichtigkeit dieses Kriteriums auch in der vorliegenden Forschung, da dieses Item die höchste Ladung im Prozess der rotierten Hauptkomponentenanalyse zum Faktor 3 erhielt. Dadurch ist festzustellen, dass die Wiederwahl des Berufs eine viel engere Identifizierung mit dem Beruf darstellt, als eine einfache Zufriedenheitsabfrage (vgl. Ipfing, Peez & Gamsjäger, 1995). Diese Variable (V 22) erreicht den Mittelwert von $\mu = 3,33$, es ist ein signifikanter Unterschied (auf dem Niveau $p = 0,01$) zwischen Synodal- und Staatslehrern nachzuweisen. Ebenso signifikant ist der Unterschied zwischen den Antworten von Frauen und Männern ($p = 0,01$). Die Frage nach der Berufswiederwahl wird in den mittleren Schulen mit der höchsten Punktzahl bewertet ($\mu = 3,40$). Einzelschulbezogen bekommt die höchste Zustimmung die Synodalschule Nr. 11 ($\mu = 3,61$), gefolgt von Nr. 13 ($\mu = 3,58$) und die Staatsschulen Nr. 03 ($\mu = 3,54$) und Nr. 01 ($\mu = 3,50$). Hinsichtlich der Aufteilung der Arbeitsstunden, erscheint nichts Auffälliges. Schließt man das erste Berufsjahr aus, ist bemerkenswert, dass die Wiederwahl des Berufs mit der Berufsentwicklung in einer sehr engen, steigenden Relation steht (siehe Abbildung 25). Je länger man im Beruf ist, desto eher würde man ihn wiederwählen. Gleich hohe Werte liegen bei den Lehrern, die nur einen

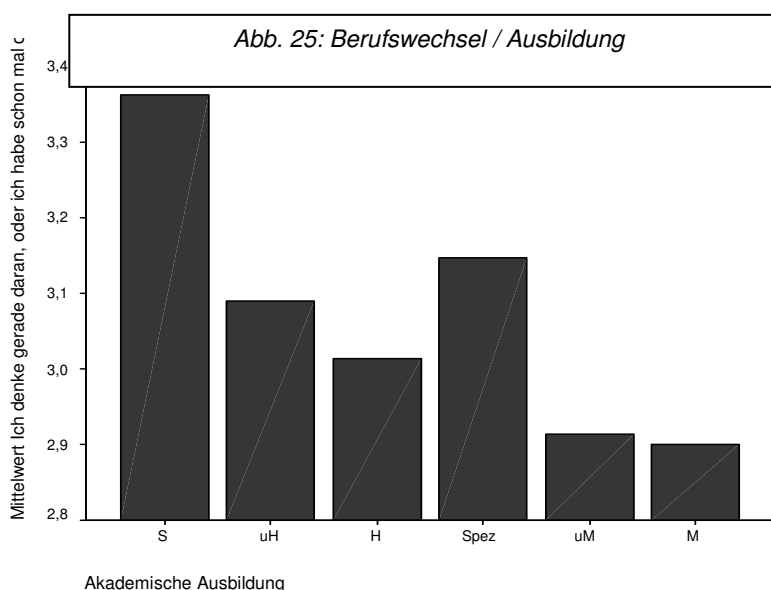
²²⁴Siehe Ipfing, H.-J. / Peez, H. / Gamsjäger, E. (1995): Ebd.

Schulabschluss haben ($\mu = 3,63$). Die tiefen Werte fallen auf diejenigen mit Hochschulabschluss oder mit unvollständigem Master. Eine hohe Signifikanz zugunsten derer, die eine weitere Funktion in der Schule ausüben, ist nachzuweisen ($p = 0,001$).

4.2.2.3 Erwägung eines Berufswechsels

Das Statement „**Ich denke gerade daran oder ich habe schon mal daran gedacht, meinen Beruf zu wechseln**“ (V 19), bestätigt eigentlich die vorherige Frage, dennoch greift dieses Statement den Inhalt der bewussten und mehr oder weniger ernstesten Absicht, den

Lehrerberuf zu verlassen, besser auf²²⁵. Eine solche Frage beantworten nur diejenigen Lehrer zustimmend, die dies schon einmal erwogen haben, aber nicht diejenigen, die diese Absicht verwirklicht haben. Die



Berufswechsler

gehören nicht zu

diesem Forschungsvorhaben. Die Frage, ob der Lehrer schon einmal vorhatte, seinen Beruf zu verlassen (V 19), erreicht einen Mittelwert von lediglich $\mu = 1,92$. Eine höhere Zustimmung zu dieser Intention findet man hauptsächlich nur in den Staatsschulen Nr. 07 ($\mu = 2,55$), Nr. 09 ($\mu = 2,40$) und in der Synodalschule Nr. 15 ($\mu = 2,15$); die höchste Neigung zum Berufswechsel findet sich an den Staatsschulen Nr. 04 ($\mu = 1,47$), Nr. 03 ($\mu = 1,62$), Nr. 01 ($\mu = 1,65$)²²⁶.

In der unabhängigen Variable Berufsentwicklung findet sich die höchste Zustimmung zum Wunsch zu wechseln in der Gruppe der Lehrer mit 7-18 Berufsjahren. Die Zustimmung sinkt dann mit zunehmender Zahl der Berufsjahre, und am Ende der Berufszeit, nach 30 Jahren, ist die Ablehnung sehr groß ($\mu = 1,42$). Die Lehrer, die sich noch in der Masterweiterbildung befinden und noch mehr die Lehrer, die schon den Mastertitel besitzen ($\mu = 2,15$), haben

²²⁵ Vergleich mit Huberman, 42% haben irgendwann in ihrer Laufbahn an Berufswechsel gedacht, hier sind es 30%.

²²⁶ Bei negativen Formulierungen ist zu erwarten, dass die Antworten häufiger negativ beantwortet werden als bei affirmativen Statements (Merz, 1979).

schon öfter daran gedacht, den Lehrerberuf zu wechseln; Dagegen wollen Lehrer mit Schulabschluss viel seltener ($\mu = 1,63$) wechseln. Signifikant ist auch der Unterschied ($p = 0,1$) zu den Lehrern, die noch eine weitere Tätigkeit innerhalb der Schule übernehmen²²⁷.

4.2.2.4 Vergleich zu anderen Berufen

Mit dem Statement im Fragebogen „**Der Lehrerberuf ist wesentlich schlechter als jeder andere**“ (V 71), ist durch die negative Adjektivierung absichtlich die Herausforderung gestellt worden, das Gefühl der Unzufriedenheit zu evozieren bzw. es gänzlich zu verwerfen. Das Ergebnis der Fragebögen erbringt einen Mittelwert von $\mu = 1,48$, was einer hohen Ablehnung entspricht. Dennoch sind es 12 % der Lehrer, die dem Statement teilweise zustimmen und 3 % ($N = 12$), die dem Statement ganz zustimmen. Diese Zahl entspricht etwa den 16 % der Ablehnung einer Berufswiederwahl in Item 22 (Abschnitt 4.2.2.2) und den 17 % der allgemeinen Berufsunzufriedenheit in Item 21 (Abschnitt 4.2.2.1). Daraus entsteht der Bedarf einer Korrelationsüberprüfung. Auf dem Niveau von $p = 0,01$ entsteht eine signifikante Korrelation zwischen V 21, V 22 und V 71. Unterzieht man die Variable 71 den Prädiktorvariablen, ist ein bedeutender Unterschied ($p = 0,01$) zwischen Synodal- und Staatslehrern festzustellen. Im Geschlechtervergleich stufen die Männer ihren Beruf im Vergleich zu anderen Berufen niedriger ein als Frauen. Bei den Schulen erreichen die Synodalschulen Nr. 11 und Nr. 06 die niedrigsten Werte ($\mu = 1,19$ und $\mu = 1,20$), was eine geringe Ablehnung des eigenen Berufs aufzeigt. Andererseits werden die Staatsschulen Nr. 04 ($\mu = 1,75$), Nr. 09 ($\mu = 1,80$), Nr. 01 ($\mu = 1,63$) und die Synodalschule Nr. 15 ($\mu = 1,63$) mit hohen Werten versehen. Der Vergleich zwischen den Deputaten ergibt eine Zunahme an positiver Einschätzung proportional zur höheren Arbeitszeit. Die Gruppe mit über 40 Wochenarbeitsstunden erlangt einen Mittelwert von $\mu = 1,20$, während die mit unter 10 Stunden $\mu = 1,66$ erreicht. Die Berufseinsteiger glauben eher, dass andere Berufe besser sind als der Lehrerberuf ($\mu = 1,63$). Dagegen sind die Gruppen der Lehrer mit 1-3 und 7-18 Berufsjahren mit geringerer Zustimmung ($\mu = 1,33$ und $\mu = 1,43$) am meisten von den Vorteilen ihres Berufs überzeugt. Die negative Einschätzung sinkt gradual mit dem Fortschreiten der Ausbildung – der Schulabschluss ist dabei ausgenommen²²⁸.

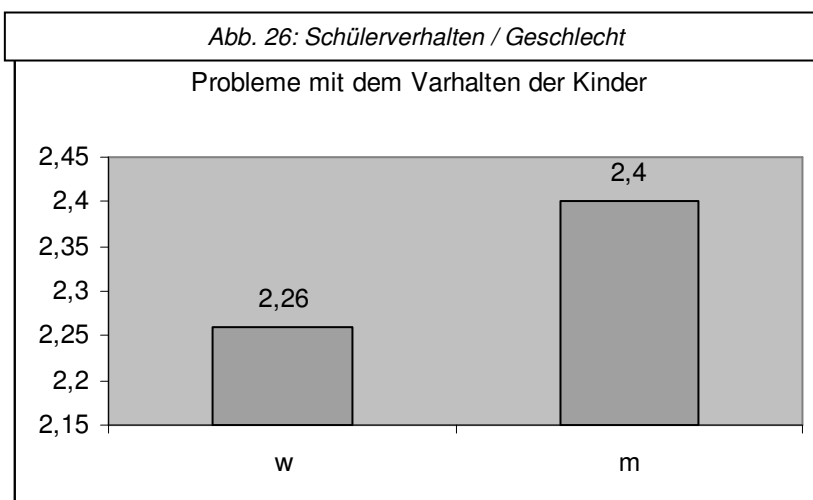
²²⁷ Es deutet darauf hin, dass die Gruppe der zusätzlich Beschäftigten (mit zwei Berufen) keine potenziellen Wechsler sind, sondern Menschen auf der Suche nach Ablenkung oder Aufbesserung ihres Einkommens. Dies sollte in den Interviews untersucht werden.

²²⁸ Gilt hier: je tiefer man sich im Beruf involviert fühlt, desto weniger sehnt man sich nach Alternativen?

4.2.2.5 Indizien der Unzufriedenheit

Zu den meist zitierten Konflikten in der internationalen Lehrerforschung zählt das Verhalten der Schüler, und zwar die negative Proportionalität zwischen dem erwarteten Verhalten von Schülern und dem Repertoire an gegensteuernden, einsetzbaren Maßnahmen, die dem Lehrer zur Verfügung stehen. Disziplin sei die größte Herausforderung im Lehrerberuf, so die Forschungen²²⁹. Das Statement „**der Mangel an Disziplin meiner Schüler sind meine größten Kopfschmerzen**“ (V 64) erhielt einen relativ niedrigen Mittelwert von $\mu = 2,28$ und zwischen den Schularten ist auch kein signifikanter Unterschied festzustellen. Dennoch lässt

sich eine negative Signifikanz im Geschlechtervergleich auf Niveau $p = 0,1$ nachweisen. Männer sind demzufolge stärker vom undisziplinierten Verhalten der Schüler betroffen als Frauen. Einen ganz tiefen Mittelwert erreicht die Synodalschule Nr. 15 ($\mu = 1,57$) und den



höchsten Wert die Staatsschule 03 ($\mu = 3,12$). Die höchsten Werte liegen bei den Lehrern mit einer Arbeitszeit unter 10 Wochenstunden ($\mu = 2,50$) und die tiefsten bei denen mit über 40 Arbeitsstunden ($\mu = 1,84$)²³⁰. Bei der Variable Berufsentwicklung fällt die hohe Zustimmung in der ersten Gruppe 0-1 Berufsjahre ($\mu = 3,00$) und der Gruppe mit 19-25 Berufsjahren ($\mu = 2,43$) auf. Diejenigen, die den wenigsten „Stress“ mit dem Schülerverhalten erleben, sind die Pensionierten ($\mu = 2,11$). Hinsichtlich des Ausbildungsstands erleben die meisten Schwierigkeiten Lehrer mit Schulabschluss ($\mu = 2,90$); die geringsten, mit Masterabschluss ($\mu = 1,80$).

Ein weiteres Thema in der Komponente der Berufszufriedenheit ist der Punkt „**Klassenüberfüllung**“ (V28). Wie die Lehrer ihre Klassenräume empfinden²³¹, lässt sich anhand der folgenden Ergebnisse detaillieren. Der Gesamtmittelwert erreicht in Item V 28 $\mu = 2,60$. Es besteht ein signifikanter, negativer Unterschied zwischen Synodal- und Staatsschulen ($p = 0,001$). Ein Anteil von ungefähr 39 % der Lehrer stimmen dem Statement

²²⁹ Erwähnt wurde die Indisziplin als Rangoberstes Konfliktpotential im Abschnitt 3.5.1.1.

²³⁰ Außerdem gilt, je mehr Vorbereitungszeit, desto weniger Schwierigkeiten mit Schülern ($\mu = 2,30 > \mu = 1,33$).

²³¹ Im Abschnitt 3.6 der Schulbeschreibungen, in der die Ausstattung einzeln angegeben wird, ist zu erkennen, dass die Tatsache, dass sich mehr Schüler als offiziell empfohlen pro Klassenraum befinden, sich viel mehr an einigen großen Schulen bestätigt.

„mein Klassenraum ist überfüllt“ (V 28) voll oder teilweise zu. Im Einzelschulvergleich erreicht die Gesamtvarianz $V = 1,10$ und die Standardabweichung $S = 1,05$. Mit hohem Ausreißer sind zu nennen die Staatsschulen Nr. 07 ($\mu = 3,37$) und Nr. 10 ($\mu = 3,35$). Der Tiefstwert entsteht in den Synodalschulen Nr. 11 ($\mu = 1,32$) und Nr. 15 ($\mu = 1,36$), woran zu erkennen ist, dass in den letztgenannten beiden Schulen dies kein schwerwiegendes Problem darstellt. Berufsentwicklungsgemäß sind es die Berufseinsteiger, die die wenigsten Schwierigkeiten mit überfüllten Klassen wahrnehmen ($\mu = 1,45$)²³². Die Lehrer mit Berufserfahrung zwischen 26-30 Jahren erbringen den höchsten Mittelwert ($\mu = 2,32$). Betrachtet man die Ausbildung der Lehrer, sind es diejenigen mit unvollständigem Master, die sich mit der Klassenüberfüllung schwer tun ($\mu = 2,33$), und am leichtesten gehen Lehrer mit Schulabschluss damit um ($\mu = 1,60$).

Fazit

Ähnlich wie in der Kerndimension zuvor (4.2.1), werden die Daten dieser KD ebenfalls tabellarisch dargestellt. Anhand der hohen Werte ist nachzuvollziehen, welche Faktoren für bestimmte Lehrergruppen hinsichtlich der Berufszufriedenheit entscheidend sind. Die weiteren Faktoren enthalten die signifikanten Unterschiede, da es sich immer um einen zweiseitigen T-Test handelt. So soll erkannt werden, welche Faktoren und Gruppierungen Träger der Berufszufriedenheit sind, bzw. die Faktoren, die sie auch negativ beeinflussen können.

Tabelle 29: Tabellarische Darstellung der Signifikanzen und Höchstwerte und unabhängige Variablen zur KD „Berufszufriedenheit“

	SchArt	Geschl	Funktion	SchGrö	SchN	ArbSt	BerJah	Ausbil	Mittelwert
V21 ALLGZUF	=	=	J ***	k 3,17	06 3,60	0-10 3,21	26-30 3,53	S 3,36	3,13
V22 BWWAHL	2 **	w **	J ***	m 3,40	11 3,61	31-40 3,37	30+ 3,69	S 3,63	3,34
V19 (n) BRFWEC	=	=	N *	g 2,00	07 2,55	21-30 2,10	7-18 2,14	M 2,15	1,92
V71 (n) BRFVGL	1 **	w **	=	k 1,59	09 1,80	0-10 1,66	0-1 1,63	uH 1,57	1,48
V64 (n) SSINDIS	=	m **	=	m 2,38	03 3,12	0-10 2,50	0-1 3,00	S 2,90	2,29
V28 (n) KLAÜBF	1 ***	w 2,18	=	g 2,14	07 3,37	0-10 2,26	26-30 2,32	uM 2,33	2,10
Signifik./ Höchst	2 ***	w *	J **	m 3,14	13 3,33	0-10 3,24	30+ 3,32	M 3,24	3,11

²³² Sie bekommen tatsächlich meistens kleinere Klassen. Zur Klassenbesetzung bei Berufseinsteigern, s. Lengert 2005, S. 63.

Den höchsten Mittelwert erbringt die Variable V 22 mit $\mu = 3,34$ zum Item der Wiederwahl des Berufs, von der Gruppe mit 30+ Berufsjahren, gefolgt von der Synodalschule Nr. 11 und von Lehrern mit Schulabschluss.

Wiederholt kommen die meisten hohen Werte aus den einzelnen Schulen. Dennoch sind bedeutende Determinanten für die Berufszufriedenheit die Berufsjahre (besonders ab 26 Jahren), die Ausbildung (besonders Master und Spezialisierung), der Familienstand und diesmal auch die Schulart.

Tabelle 30: Tabellarische Darstellung der Tiefstwerte und unabhängige Variablen zum Faktor Lehrerberuf und Berufszufriedenheit

	SchArt	Geschl	Funktion	SchGrö	SchN	ArbSt	BerJah	Ausbil	Mittelwert
V21 ALLGZUF	=	=	N ***	g 3,06	09 2,60	40+ 3,08	4-6 2,95	uM 2,95	3,13
V22 BWWAHL	1 **	m **	N ***	g 3,25	08/09 2,70	21-30 3,29	1-3 3,04	uM 3,21	3,34
V19 (n) BRFWEC	=	=	J 1,78	m 1,79	04 1,47	11-20 1,80	30+ 1,42	S 1,63	1,92
V71 (n) BRFVGL	2 **	m **	=	g 1,45	11 1,19	40+ 1,20	1-3 1,33	M 1,33	1,48
V64 (n) SSINDIS	=	w **	=	g 2,13	15 1,57	40+ 1,84	30+ 2,11	M 1,80	2,29
V28 (n) KLAÜBF	2 ***	w 2,08	=	m 2,05	11 1,32	21-30 1,91	0-1 1,45	S 1,60	2,10
Ergeb	1 ***	m *	N **	k 3,07	09 2,66	40+ 3,03	4-6 3,00	uM 2,92	3,11

*Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,1$.

In dieser Tabelle der Tiefstwerte spielen die Geschlechtervariable und die Ausübung einer weiteren Funktion an der Schule, eine bedeutsame Rolle. Männliche Lehrkräfte sind unzufriedener, sie hätten sich lieber als ihre weiblichen Kolleginnen für eine andere Arbeit (V 22) entschieden. Andererseits kommt die Unzufriedenheit stark aus der Gruppe der Lehrer, die keine weiteren Funktionen an der Schule ausüben (V 21). Weitere negative Einflüsse auf die Berufszufriedenheit haben die Arbeitswochenstunden (40+), die Berufsentwicklung (0-1 und 4-6) und die Ausbildung (unvollständiger Master). Besonders die Schule Nr. 03 und allgemein die Berufseinsteiger haben Disziplinprobleme mit ihren Schülern. Nichtsdestotrotz ist es die Schule, an der ein Lehrer tatsächlich tätig ist, die den bedeutendsten Einflussfaktor zur Bestimmung von Berufsunzufriedenheit darstellt.

Folgende Erkenntnisse sollen für die spätere qualitative Inhaltsanalyse der Interviews festgehalten werden.

- a) Die Faktoren, die unzufrieden machen, sind nicht unbedingt der Disziplinmangel (42 %) oder die Klassenüberfüllung (37 %). Welche weiteren Determinanten der Unzufriedenheit, bzw. Zufriedenheit können in den Interviews gefunden werden?
- b) Wieso kann man im Vergleich Staats und -Synodalschule keine Differenz in der allgemeinen Zufriedenheit finden?
- b) Was bewegt den Lehrer zur Erwägung eines Berufswechsels? Oder auch zur Wiederwahl des Berufs?

4.2.3 Lehrerkooperativität

Die Lehrerkooperativität als Hauptkomponente, wurde in zwei verschiedenen Abschnitten in den Fragebogen eingearbeitet. Erstens wurden dazu allgemeine Fragen unter die anderen Fragen gemischt: sie werden als Kooperativitätsbereitschaft und Kooperation mit den Eltern aufgeführt. Zweitens wurde eine getrennte Erhebung im Teil II dazu verwendet, spezifische und üblicherweise angewandte Formen der Zusammenarbeit in den Kollegien zu erfassen. Insgesamt gehören vier Items, die sich durch das Datenreduktionsverfahren angekündigt haben, zum Abschnitt der Kooperativitätsbereitschaft und der Kooperation mit den Eltern. Die Kooperationsformen werden gesondert abgehandelt.

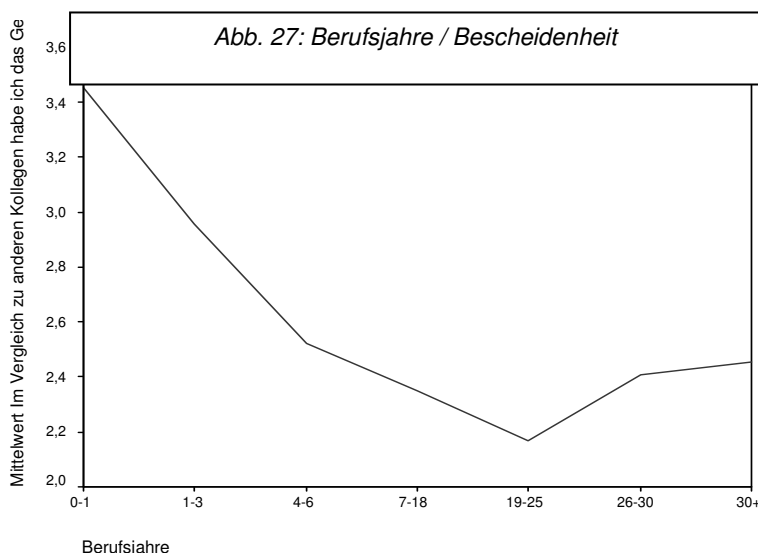
Der Gesamtmittelwert dieser Hauptkomponente ergibt $\mu = 2,52$. Die Varianz liegt tief, bei $V = 0,497$. Differenzen sind bezüglich der unabhängigen Variablen eher bei den Schulen untereinander festzustellen, indem die Staatsschule Nr. 06 den höchsten ($\mu = 2,70$) und die Staatsschule Nr. 04, den tiefsten ($\mu = 2,37$) Mittelwert mit einem leichten Unterschied auf dem Niveau von $p = 0,1$ aufweist. Im Faktor Berufsentwicklung sind es die Berufseinsteiger, die ihre höchste Zustimmung zu dieser Komponente manifestierten ($\mu = 2,75$) und die Gruppe der Lehrer mit 19-25 Berufsjahren mit der geringsten Bejahung ($\mu = 2,48$). Die anderen unabhängigen Variablen weisen keine Unterschiede auf, welche quantitativ-analytisch nachverfolgt werden könnten. Näheres erfährt man, wenn die Items einzeln untersucht werden²³³.

²³³ Diese erste Feststellung, die Antworten nicht in Gruppierungen aufteilen zu können, führt tendenziell zur Annahme, die Einstellungen zum Aspekt der Zusammenarbeit seien eindeutig; dennoch muss man einräumen, dass die negative Formulierung (die Hälfte der Statements) einige Tendenzen neutralisiert.

4.2.3.1 Kooperativitätsbereitschaft

Der Mittelwert von $\mu = 2,53$ zum Statement „**Die Beziehung zu meinen Kollegen würde ich gerne verbessern**“ (V56), beschreibt eine Zustimmung von 56 % aller Lehrer, die gerne ihre Beziehungen zu Kollegen verbessern würden, und die somit eine gewisse Unzufriedenheit in diesem Bereich äußern. Eine hochsignifikante Differenz auf dem Niveau von $p = 0,001$ ist im Faktor Geschlecht nachzuweisen. Männer sehen eher als Frauen den Bedarf, Beziehungsverhältnisse zu stärken. Ein ebenso großer Unterschied fällt bei der Schulgröße auf, da sich die Lehrer kleiner Schulen anscheinend näher stehen und das Bedürfnis nach Freundschaftserweiterung weniger verspüren ($\mu = 2,28$). Im Einzelschulvergleich geraten die Staatsschule Nr. 04 mit $\mu = 3,31$ und die Synodalschule Nr. 13 $\mu = 2,81$ auf den höchsten Rang. Die Staatsschulen Nr. 01 ($\mu = 1,89$) und Nr. 08 ($\mu = 1,90$) fallen auf den tiefsten Wert. Beim Arbeitsstundenvergleich sind es die Lehrer mit kleinsten Arbeitsdeputat, die sich am meisten nach mehr Kontakt sehnen ($\mu = 2,83$) und die Lehrer, die zwischen 11 und 20 Stunden arbeiten, am wenigsten ($\mu = 2,34$). Des Weiteren sind die Berufsanfänger auf Kontaktsuche ($\mu = 2,80$) im Gegensatz zu den Pensionierten ($\mu = 2,30$)²³⁴. Die Lehrer mit einer weiteren Funktion an der Schule, sehen auf dem Niveau von $p = 0,01$ eher den Bedarf, kollegiale Beziehungen zu verbessern, als Lehrer, die ausschließlich unterrichten.

Einen Mittelwert von $\mu = 2,42$ erreicht das Statement „**Im Vergleich zu meinen Kollegen habe ich das Gefühl, noch viel von ihnen lernen zu müssen**“ (V 50)



habe ich das Gefühl, noch viel von ihnen lernen zu müssen“ (V 50) mit einer signifikanten Differenz ($p = 0,01$) zwischen den Schularten. So sind es die Synodallehrer, die eher diese Einstellung verinnerlicht haben. Ebenso wird in den kleinen Schulen diese Einstellung

höherrangiger bewertet als in den größeren. Im Einzelschulvergleich ist es die Synodalschule Nr. 13, in der dieses Voneinanderlernen höher rangiert ($\mu = 2,85$); die Staatsschulen Nr. 08 und Nr. 09 weisen die tiefsten Werte auf ($\mu = 2,00$). Lehrer mit weniger als 10 Wochenstunden sehen diesen Aspekt als relevanter ($\mu = 2,76$) und die mit 21-

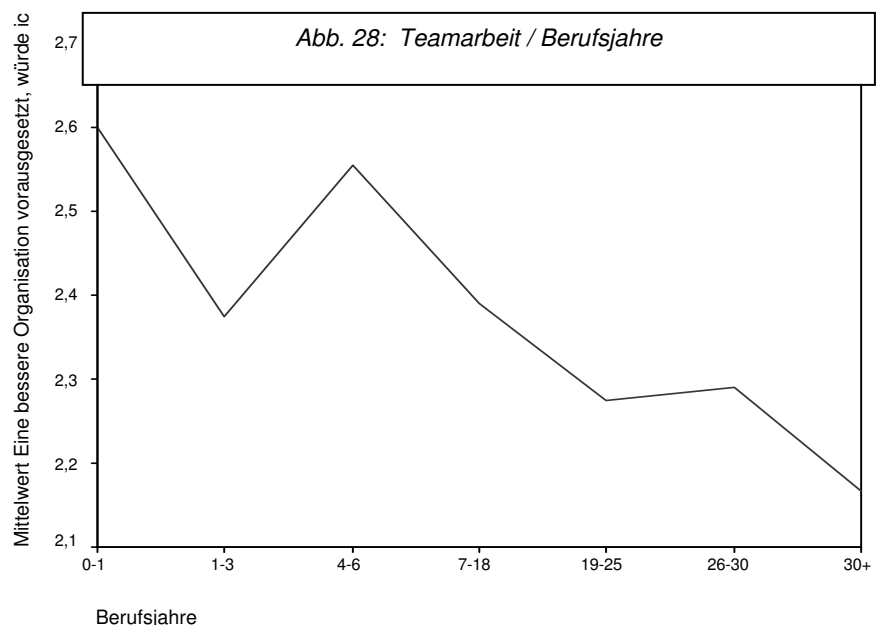
²³⁴ Diese Tendenz wurde schon im Abschnitt 4.2.1.4 in der Abbildung der Freundschaftsentwicklung abgebildet.

30 Wochenstunden als unwichtiger an ($\mu = 2,25$). Im Kriterium der Berufsentwicklung wollen die Berufsanfänger eher etwas von erfahrenen Kollegen lernen ($\mu = 3,45$); Lehrer zwischen 19 - 25 Jahren Berufserfahrung empfinden dies als weniger nötig ($\mu = 2,16$). Diese Entwicklung im Laufe des Berufs ist anhand der oberen Abbildung (Abb. 27) deutlich zu erkennen. Nimmt man die Ausbildung als Kriterium, kann man beobachten, dass Lehrer mit Master seltener die Ansicht vertreten, von Kollegen noch etwas lernen zu müssen. Zwischen den Lehrern mit einer weiteren Funktion an der Schule und den anderen, besteht eine signifikante Differenz auf dem Niveau von $p = 0,01$. Demnach sehen diejenigen mit weiteren Aufgaben an den Schulen das Lernen von anderen als einen wichtigeren Aspekt an²³⁵.

Der dritte Aspekt dieser Hauptkomponente geht auf die Organisationsprobleme bei der Teamarbeit und den Wunsch nach Zusammenarbeit ein. Die Formulierung „**Wäre eine bessere Organisation vorhanden, würde ich gern mehr in Teams arbeiten**“ (V 57), erbringt einen Mittelwert von $\mu = 2,36$ und einen negativ hochsignifikanten Unterschied zwischen den Schularten ($p = 0,001$). Das ergibt, dass sich Staatslehrer mehr nach Zusammenarbeit sehnen und mehr Organisationsprobleme bei der Teamarbeit vorfinden. Ein ähnliches Ergebnis ist im Geschlechtervergleich anzutreffen. Hochsignifikant ($p = 0,001$)

mehr als die Frauen, bemängeln die männlichen Lehrkräfte die Zusammenarbeit. Kleine Schulen sehen darin weniger Schwierigkeiten ($\mu = 2,24$) als mittlere ($\mu = 2,43$). Im Einzelschulvergleich erreicht die Staatsschule Nr. 01 den tiefsten Wert ($\mu = 1,84$)

und die Staatsschule Nr. 08 den höchsten ($\mu = 3,09$). Im Vergleich der Wochenarbeitsstunden sehnen sich die Lehrer mit über 40 Wochenstunden weniger nach Teamarbeit ($\mu = 2,04$) und die zwischen 31-40 Wochenstunden am meisten ($\mu = 2,67$) danach. Groß ist der Unterschied auch zwischen den Berufsanfängern ($\mu = 2,60$) und den Pensionierten ($\mu = 2,16$), wie in dem Diagramm (Abb. 28) oben ersichtlich gemacht wird. Die



²³⁵ Andere Faktoren werden in den Interviews genannt.

Bereitschaft für Kooperation nimmt während der Berufslaufbahn erheblich ab. Auffällig ist wohl die Berufsgruppe mit 4-6 Berufsjahren, in der sich Lehrer verstärkt nach Zusammenarbeit sehnen. Beim Ausbildungsvergleich sind es die Lehrer mit unvollständigem Master, die am höchsten liegen ($\mu = 2,68$) und die mit abgeschlossener Spezialisierung am tiefsten ($\mu = 2,20$).

4.2.3.2 Kooperation mit den Eltern

„**Meine Zusammenarbeit mit den Eltern ist nicht besonders gut**“ (V 65) als negativ formuliertes Statement, ergibt einen Mittelwert von nur $\mu = 2,16$. Dadurch geben zirka 43 % der Lehrer zu, die Zusammenarbeit mit den Eltern sei unzureichend. Staatslehrer legen den Wert signifikant höher als Synodallehrer und zwar auf dem Niveau von $p = 0,001$. Private Schulen fordern mehr von den Eltern, und Eltern stellen mehr Anforderungen an die Schulen, deshalb ist der Kontakt an diesen Schulen zwischen beiden Parteien wesentlich enger²³⁶. Betrachtet man die Unterschiede zwischen kleinen und großen Schulen, verschlechtert sich die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. steigen die Werte von $\mu = 2,07$ auf $\mu = 2,20$. Die größte Unzufriedenheit zu diesem Item zeigt sich in den Staatsschulen Nr. 02 und Nr. 08 mit einem Mittelwert von $\mu = 2,57$ und $\mu = 2,54$. Am besten liegen die Werte der Staatsschule Nr. 09 ($\mu = 1,70$) und der Synodalschule Nr. 11 ($\mu = 1,77$). Die Lehrer mit 21-30 Wochenarbeitsstunden sehen dieses Feld als am problematischsten an ($\mu = 2,27$) und die mit höherer Arbeitsstundenzahl als am wenigsten problematisch ($\mu = 1,84$). Nimmt man Berufsjahre als unabhängige Variable, bemerkt man, dass die Gruppe der Lehrer mit 19-25 Berufsjahren weniger Probleme mit den Eltern wahrnimmt ($\mu = 1,97$), während die Berufsanfänger und die Lehrer am Ende ihrer Karriere schon größere Schwierigkeiten in diesem Item empfinden ($\mu = 2,39$). Lehrer mit Spezialisierung oder mit Schulabschluss geben dem Statement eine geringe Zustimmung ($\mu = 2,00$), während eine hohe Bejahung bei den Lehrern mit Hochschulabschluss liegt ($\mu = 2,40$).

Fazit

Ähnlich wie in den Kerndimensionen zuvor, folgt hier eine tabellarische Darstellung der Höchst- und Tiefstwerte der einzelnen unabhängigen Variablen.

²³⁶ Siehe Äußerungen dazu im Interview G.

Tabelle 31: Zusammenfassende tabellarische Darstellung der Höchstwerte und unabhängigen Variablen KD „Lehrerkooperativität“

	SchArt	Geschl	Funktion	SchGrö	SchN	ArbStund	BerJah	Ausbild	Mittelwert
V56 (n) BEZVER	=	m ***	J ***	g 2,61	04 3,31	0-10 2,83	0-1 2,80	uM 2,68	2,52
V50 KOLLERN	2 **	=	J *	k 2,49	13 2,85	0-10 2,76	0-1 3,45	uH 2,53	2,42
V57 ORTEAM	1 ***	m ***	=	m 2,43	08 3,09	31-40 2,67	0-1 2,60	uM 2,68	2,36
V65 (n) KOOELT	1 ***	m ***	=	g 2,20	02 2,57	31-40 2,27	30+ 2,39	H 2,40	2,16
Signifik./ Höchstw.	2 2,53	w 2,53	J 2,53	k 2,60	06 2,70	11-20 2,55	0-1 2,75	uM 2,59	2,52

Die Höchstwerte zur Kooperativitätsbereitschaft liegen wiederholt bei den einzelnen Schulen. Auch die Berufsphasen, besonders in der ersten und der letzten Phase, spielen eine wichtige Rolle zur Erlangung der Höchstwerte. Männliche Lehrer wünschen sich mehr Teamarbeit, wenn diese an den Schulen besser organisiert wäre. Staatslehrer und männliche Lehrer finden ihre Arbeit mit den Eltern unzureichend.

Tabelle 32: Tabellarische Darstellung der Tiefstwerte und unabhängigen Variablen zum „Faktor Kooperativität“

	SchArt	Geschl	Funktion	SchGrö	SchN	ArbStunden	BerJah	Ausbildung	Mittelwert
V56 (n) BEZVBS	=	w ***	N ***	k 2,28	01 1,89	11-20 2,34	30+ 2,30	H 2,45	2,52
V50 KOLLERN	1 *	=	N *	m 2,37	04 2,11	31-40 2,25	19-25 2,16	M 2,30	2,42
V57 ORTEAM	2 ***	w ***	=	k 2,24	01 1,84	40+ 2,04	30+ 2,16	Spez 2,20	2,36
V65 (n) KOOELT	2 ***	w ***	=	k 2,07	09 1,70	40+ 1,84	19-25 1,97	S 2,00	2,16
Signifik./ Höchstw.	1 2,51	m 2,46	N 2,51	g 2,49	04 2,37	21-40 2,49	19-25 2,48	Spez 2,50	2,52

Auffallend sind die tiefen Werte in den Einzelschulen Nr. 01 und Nr. 04, die weit unterhalb des Durchschnitts der anderen Lehrergruppen und Schulen liegen. Diese Schulen halten es für weniger nötig, Kollegenbeziehungen zu verbessern und Teamarbeit zu erweitern. Lehrer an kleinen Schulen und Lehrer mit einem Deputat von über 40 Wochenstunden erzielen ebenfalls in der vorliegenden Dimension tiefe Werte. Der Berufsentwicklungsstand der Lehrer der Schule Nr. 13 in der Variable V 50 spielt auch eine gewichtige Rolle bei diesen einzelnen Variablen. Es ist bezeichnend, dass außer dieser Schule besonders

Berufseinsteiger daran glauben, sie könnten von ihren Kollegen noch viel lernen. Lehrer mit 19-25 Berufsjahren glauben eher weniger daran. Beide Tabellen deuten darauf hin, dass der größte Anstoß für Zusammenarbeit in den Lehrerkollegien selbst liegt. Wenn dieser Aspekt bei der Datenauswertung nicht immer an erster Stelle rangiert, so steht er sowohl bei den tiefen als auch bei den hohen Werten unmittelbar an zweiter Stelle.

Es entstehen folgende Fragen, die in den Interviews erklärt werden sollen:

- a) Warum würden Lehrer gern mehr kooperieren?
- b) Was verhindert/beeinträchtigt die Erweiterung der Kooperativität?
- c) Welche Beziehungskonstellationen sind in den Kollegien zu finden, und wie wirken sich diese auf Kooperation aus?

4.2.4 Formen der Lehrerkooperation

Neun Items wurden zu dieser Komponente abgefragt. Die Abfrage erfolgte, wie im Kapitel der Methodologie beschrieben, nach persönlicher Häufigkeitseinschätzung und nicht nach präziser Messung. Die Reliabilitätsanalyse erreichte den guten Wert von $\alpha = 0,838$.

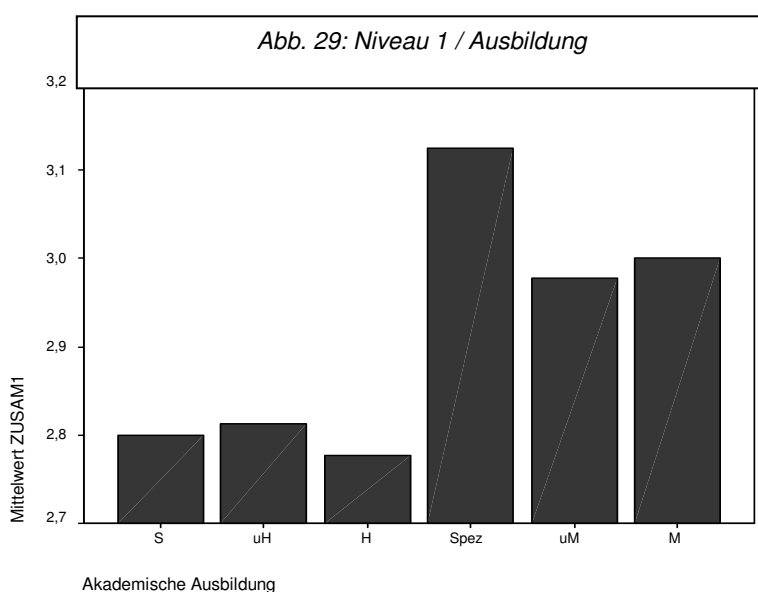
Die Faktorenanalyse unterscheidet letztendlich vier Formen von Kooperativität (Niveau A bis D). Folgende Items bilden die vier Stufungen der Kooperativität an Lehrerkollegien.

Niveau A	V79	gemeinsame (gem.) Lösung von Alltagsproblemen
	V80	Teilnahme an Fortbildungen
Niveau B	V78	Austausch von Unterrichtsmaterialien
	V81	gem. Aufsetzen von Evaluationen und/oder gem. Korrekturen
Niveau C	V82	gem. Projektplanung
	V83	Durchführung von interdisziplinären Wochenplänen
Niveau D	V84	fachliche Beratung von Kollegen
	V85	Hospitationen bei Kollegen
	V86	freiwillige Kooperation zur Erarbeitung von alltagsfremden Themen

4.2.4.1 Gemeinsame Lösung von Alltagsproblemen und Teilnahme an Fortbildungen

Der Faktor 4 entspricht dem Niveau B der Kooperationsbereitschaft im Kollegium. „Gemeinsame Fortbildungen“ und „gemeinsame Lösung von Alltagsproblemen“ sind die üblichen gemeinschaftlichen Tätigkeiten von Lehrern. Lehrer werden zu Fortbildungen

angeregt, wenn nicht gar von einigen Privatschulen dazu gedrängt. Während des Schuljahres erfolgen diese Fortbildungen meistens fachorientiert; jedoch in der schulfreien Zeit (wie samstags, in den Winterferien oder in der Vorbereitungswoche vor Schuljahresbeginn) werden außer den Planungskonferenzen sowohl pädagogische Grundfragen als auch praktische Ratschläge zur Unterrichtsführung angesprochen. Unter „gemeinsame Lösung von Alltagsproblemen“ verstehen Lehrer das Zusammensitzen mit den Koordinatorinnen oder mit Kollegen, manchmal in Klassenkonferenzen, um gezielt Schüler- oder Klassenprobleme zu lösen²³⁷.



Das Item die „**Lösung von Alltagsproblemen**“ (V 79) ergibt einen Gesamtmittelwert von $\mu = 2,98$, mit einem signifikanten Unterschied ($p = 0,01$) zwischen beiden Schularten zu Gunsten der Synodalschulen.

Im Schulgrößenvergleich sind es die großen Schulen, die einen niedrigeren Wert erbringen ($\mu = 2,88$). Unterscheidet man die Lehrer geschlechtsspezifisch, liegen die männlichen Lehrkräfte in dieser Art Zusammenarbeit deutlich tiefer ($\mu = 2,83$) als Frauen ($\mu = 3,01$). Die Berufsanfänger erzeugen in der unabhängigen Variable der Berufsentwicklung den höheren Mittelwert ($\mu = 3,11$). Die Lehrer, die sich in der zweiten Phase der Berufsentwicklung befinden – also die Gruppe mit 1-3 Berufsjahren – ziehen den Mittelwert dagegen stark nach unten ($\mu = 2,62$). Der Unterschied zwischen den einzelnen Schulen ist auffällig. Die Synodalschule Nr. 15 erlangt bei diesem Statement den Durchschnitt von $\mu = 3,42$, wogegen die Staatsschule Nr. 08 gerade mal $\mu = 2,36$ erbringt. Ein hohes Engagement bei der Suche nach Konfliktbewältigungsstrategien weisen die Lehrer mit über 40 Wochenarbeitsstunden ($\mu = 3,20$) auf; dagegen rangieren die Lehrer mit 11-20 Wochenstunden in diesem Item am tiefsten. Lehrer mit Schulabschluss sind hier engagierter ($\mu = 3,20$) als diejenigen mit Hochschulabschluss ($\mu = 2,83$). Hinsichtlich der anderen unabhängigen Variablen, erzielen Lehrer mit einer weiteren Funktion an der Schule ($\mu = 3,09$) den höheren Wert.

²³⁷ Siehe Interview P.

Der Mittelwert beträgt in **Item 80 „Teilnahme an Fortbildungen“** $\mu = 2,87$. Ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Schularten ($p = 0,001$) ist hier festzustellen. Die Tiefstwerte liegen bei den Lehrern in großen Schulen ($\mu = 2,88$), bei den männlichen Lehrkräften ($\mu = 2,83$), bei den Berufsanfängern ($\mu = 2,60$), bei den Lehrern der Staatsschule Nr. 04 ($\mu = 2,41$) und Nr. 09 ($\mu = 2,44$) und in der Gruppe mit 31-40 Wochenarbeitsstunden ($\mu = 2,86$). Lehrer mit Schulabschluss nehmen seltener an Fortbildungen ($\mu = 2,54$) teil. Es wird in der Abbildung 29 deutlich, dass dieses Kooperationslevel eher von weitergebildeten Lehrern getragen wird.

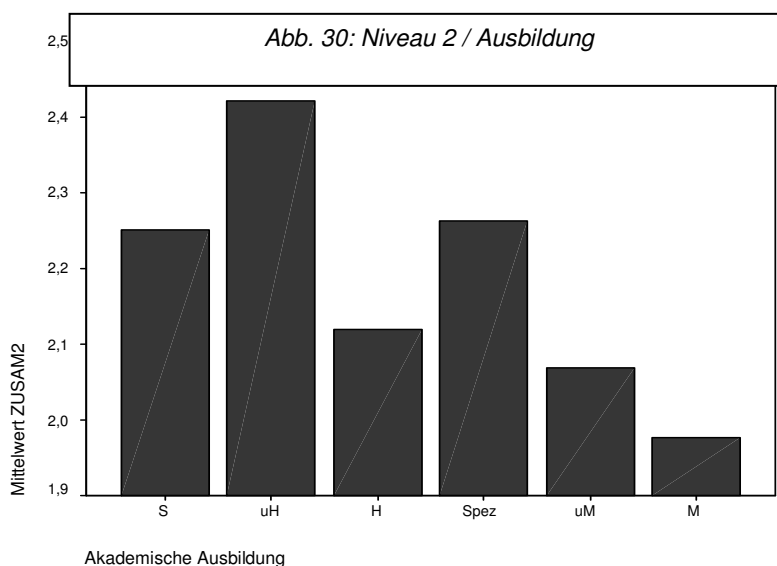
4.2.4.2 Materialaustausch und gemeinsame Evaluationen/Korrekturen

Im Niveau A der Kooperationsmöglichkeiten in den Kollegien befinden sich die gemeinsamen Korrekturen von Arbeiten, Aufsätzen, Prüfungen und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung. Bei der Abfrage nach der Häufigkeit der Zusammenarbeit für die **Unterrichtsvorbereitung (V 78)** entsteht ein tiefer arithmetischer Mittelwert von $\mu = 2,24$. Signifikant ist der Unterschied zwischen den Schularten ($p = 0,001$) und tiefer liegt dieser Wert in den kleinen Schulen ($\mu = 1,98$). Berufsanfänger erbringen den höchsten Wert ($\mu = 2,66$) und die Gruppe mit 7-18 Berufsjahren den tiefsten Wert ($\mu = 2,15$). Im Einzelschulvergleich liegt die Staatsschule Nr.09 weit unter dem Durchschnitt ($\mu = 1,44$) und die Staatsschule Nr. 10 liegt weit darüber ($\mu = 2,64$). Nach Deputatsbelastung erbringt die Lehrergruppe mit 21-30 Stunden den Höchstwert ($\mu = 2,47$), während die Lehrer unter 10 Wochenstunden sich am seltensten zusammensetzen, um gemeinsam den Unterricht vorzubereiten ($\mu = 2,00$).

Alle anderen Vergleiche mit den unabhängigen Variablen erlangen nicht das zweiseitige Signifikanzniveau von 95 % der Fehlerwahrscheinlichkeit.

Das Item **„gemeinsame Korrekturen“ (V 81)** fällt im arithmetischen Mittelwert noch niedriger ($\mu = 2,17$) als

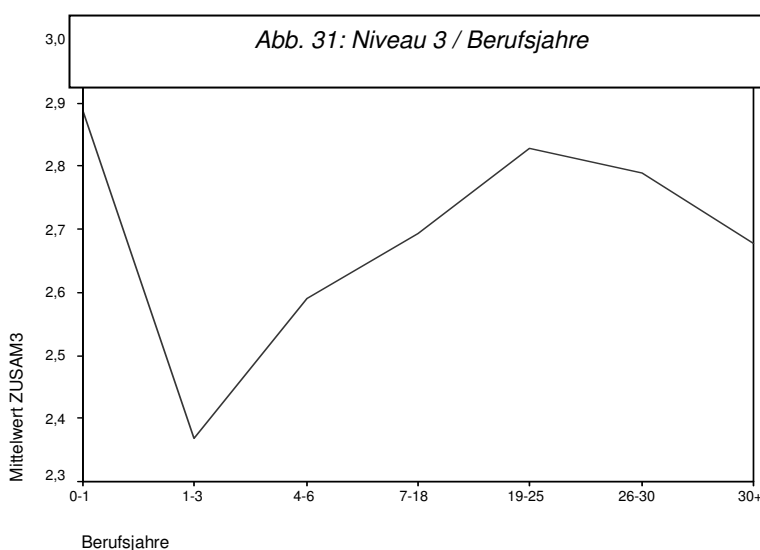
die Unterrichtsvorbereitung aus. Hier entsteht ein negativ signifikanter Unterschied zwischen beiden Schularten auf dem Niveau von $p = 0,01$ zu Gunsten der Staatslehrer. Staatslehrer



übernehmen öfter als Synodallehrer gemeinsame Korrekturen. Die großen Schulen schneiden im Schulgrößenvergleich am besten ab ($\mu = 2,01$). Im Berufsentwicklungsvergleich liegt die Gruppe mit 26-30 Berufsjahren höher ($\mu = 2,61$) als die Gruppe mit 1-3 Berufsjahren ($\mu = 1,87$). Die Synodalschule Nr. 15 zieht den Wert nach unten ($\mu = 1,57$) und die Staatsschule Nr. 01 nach oben ($\mu = 2,57$). Bis auf die Vollzeitbeschäftigten, ist eine Steigerung des Mittelwertes anhand der Deputatsbelastung zu verfolgen. ($\mu = 1,95 < 2,16 < 2,21 < 2,26 > 2,00$). Je mehr Wochenstunden Lehrer arbeiten, desto öfter korrigieren sie gemeinsam. Die Lehrer mit unvollständigem Hochschulstudium geben an, mehr zusammen zu korrigieren ($\mu = 2,42$) als Lehrer mit vollständigem Master ($\mu = 1,60$). Je mehr Ausbildung die Lehrer haben, desto weniger kooperieren sie in der ersten Stufe der Kooperativitätsmöglichkeiten.

4.2.4.3 Gemeinsame Projektplanung und Durchführung interdisziplinärer Wochenpläne

Einige Zusammenarbeitsformen von Lehrern sind schon seit Jahrzehnten in den Schulen



bekannt, besonders, wenn es um Zusammenarbeit an Wochenplänen, an gemeinsamen Projekten und um Interdisziplinarität geht. Aber de facto haben sich diese Kooperationsformen noch nicht endgültig in den einzelnen Schulen eingespielt. Zwei Items gehören zum Niveau C der kollegialen Kooperationsarbeit an den

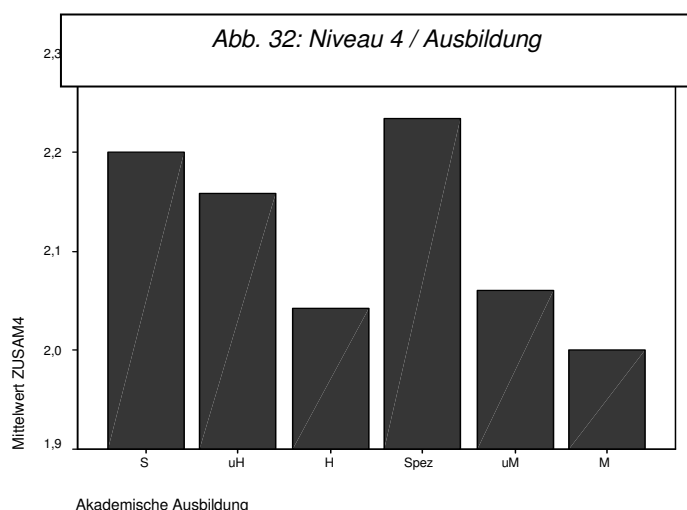
Schulen. Der Mittelwert der Kooperation auf Niveau C steigt hier deutlich an und wird besonders von den erfahrenen Lehrern getragen. Dies kann man in der Abbildung 31 genau erkennen.

Das Item **Gemeinsame Projektarbeit (V 82)** erreicht den Mittelwert von $\mu = 2,75$. Dieser Wert entspricht dem höchsten Wert unter den abgefragten Kooperationsformen. Der Wert der Synodallehrer liegt noch viel höher als der der Staatslehrer (eine Differenz auf dem Niveau von $p = 0,001$). Ebenso bedeutsam ist der Unterschied zwischen großen und kleinen Schulen ($p = 0,001$). Signifikant auf dem Niveau von $p = 0,01$ ist der Geschlechtervergleich. Frauen greifen anhand dieser Erkenntnisse öfter auf Projektarbeit zurück als ihre männlichen

Kollegen. Besonders engagiert an Projektarbeit ist die Gruppe der Lehrer mit 19-25 Berufsjahren ($\mu = 2,89$). Im Einzelschulvergleich befinden sich die Ergebnisse zwischen der Synodalschule Nr. 2214 ($\mu = 3,26$) und der Staatsschule Nr. 1308 ($\mu = 2,00$). Lehrer mit 21-30 Arbeitsstunden ($\mu = 2,91$) und ebenso Lehrer mit Schulabschluss und Master ($\mu = 3,00$), sind diejenigen, die mit dieser Art Zusammenarbeit am meisten vertraut sind. Auffällig ist jedoch, dass Lehrer mit Hochschulabschluss weniger von Projektarbeit Gebrauch machen als ihre Kollegen mit höherer oder geringerer Ausbildung.

Vieles wird in den Schulen unter den Begriff **Interdisziplinarität (V 83)** subsumiert, aber nicht immer haben die Lehrer das Gefühl, tatsächlich interdisziplinär vorgegangen zu sein. Das Item V 83 ergibt den Durchschnitt von $\mu = 2,64$. Synodallehrer liegen in diesem Item hochsignifikant höher ($p = 0,001$) als Staatslehrer, wie auch die mittleren Schulen den großen überlegen sind ($p = 0,001$). Berufseinsteiger erbringen einen Mittelwert von $\mu = 2,88$, während die gleich darauffolgende Gruppe mit 1-3 Berufsjahren wieder (siehe V 82) den Tiefstwert von $\mu = 2,16$ erreicht. Im Einzelschulvergleich erzeugt die Staatsschule Nr. 04 den Mittelwert von $\mu = 1,94$ und die Synodalschule Nr. 14 $\mu = 3,03$. Im Arbeitsstundenvergleich sind es die Lehrer der Gruppe mit 31-40 Wochenstunden mit dem tiefsten Mittelwert von $\mu = 2,48$, und wieder sind es die Lehrer mit Schulabschluss ($\mu = 3,00$) mit dem höchsten Mittelwert bezüglich der interdisziplinären Arbeit an den Schulen.

4.2.4.4 Kollegenberatung, Hospitation bei Kollegen, selbständige Kooperationsgruppen



Die vertiefte Art von Zusammenarbeit erfordert vom Lehrer extreme Aufgeschlossenheit, Hingabe und Rücksicht auf Fehler und Lob der besonderen Fähigkeiten von Kollegen (vgl. Gräsel, 2006). **Kollegenberatung (V 84)** wurde von vielen Lehrern als Hilfestellung für private und

Konfliktsituationen verstanden²³⁸. Auch deshalb erhält dieses Item einen hohen Mittelwert von $\mu = 2,73$. Trotzdem ist nicht zu übersehen, dass ein bedeutsamer Anteil (9 %) von Lehrern überhaupt keine und 27 % nur selten Erfahrungen mit dieser Art von Zusammenarbeit machen. In den großen Schulen geschieht Kollegenberatung weniger

²³⁸ Siehe Interview R.

häufig als in kleinen und mittleren Schulen ($p = 0,01$). Bei Lehrerinnen ist diese Kooperationsform üblicher als bei den männlichen Lehrkräften ($p = 0,001$). Wiederholt ist es die Gruppe mit 1-3 Berufsjahren mit den Tiefstwerten ($\mu = 2,50$) und die Gruppe mit 19-25 Berufsjahren, die mit dem höheren Wert ($\mu = 2,89$). Als einzelne Schulen weisen die Staatsschule Nr. 03 und die Synodalschule Nr. 12 den Höchstwert von $\mu = 3,12$ auf und am tiefsten liegt alleine die Staatsschule Nr. 04 ($\mu = 2,11$). Spezialisten und Lehrer mit Schulabschluss liegen höher in der Kollegenberatung und zwar auf einem Mittelwert von $\mu = 2,82$. Lehrer mit unvollständigem Studium liegen am niedrigsten, sie haben einen Mittelwert von $\mu = 2,59$ (siehe Abbildung 32). Auffällig ist, dass Lehrer mit weiteren Funktionen nicht signifikant höher liegen.

Das Item „**gemeinsame freie Themenbearbeitung**“ (V 86) erhält einen Mittelwert von $\mu = 2,08$. Ein großer Unterschied besteht zwischen mittleren ($\mu = 2,21$) und großen Schulen ($\mu = 1,90$). Männliche Lehrkräfte beschäftigen sich deutlich weniger als weibliche mit der freien Themenbearbeitung. Es entsteht eine signifikante Differenz auf dem Niveau von $p = 0,01$. Eine Steigerung nach Berufsentwicklungsjahren ist zu beobachten. Als Einzelschule hat die Staatsschule Nr. 08 den niedrigsten arithmetischen Mittelwert ($\mu = 1,54$) und die Staatsschule Nr. 10 den höchsten Mittelwert ($\mu = 2,64$). Lehrer mit Hochschulabschluss stufen sich auch in diesem Item des Rasters zur Erhebung der Kooperativitätsformen an den Schulen, am tiefsten ein ($\mu = 1,87$) und Lehrer mit Spezialisierung ($\mu = 2,26$) bedeutend höher.

Eine sehr anspruchsvolle Art der Kooperation zwischen Lehrern ist die **gegenseitige Hospitation** (V 85) und die Akzeptanz von wechselseitiger Kritik. Wenig bekannt und beliebt ist diese Art von Kooperation, da sie eine Bedrohung der Autonomie des Lehrers darstellen kann. Dadurch erhielt diese Kooperationsform im Fragebogen einen tiefen Mittelwert von nur $\mu = 1,58$. Als positive Auffälligkeit sind Lehrer mit Schulabschluss zu nennen ($\mu = 1,90$) wie auch die Staatsschule Nr. 03 ($\mu = 1,95$) und Lehrer im ersten Berufsjahr ($\mu = 1,88$). Ansonsten zeigen sich nur geringe Schwankungen zwischen den einzelnen Elementen der unabhängigen Variablen²³⁹.

Fazit

Anhand der oben beschriebenen Daten lässt sich ein nachvollziehbares Bild der Kooperativitätsgewohnheiten von Lehrern erstellen. Es geht dabei um die Einstellungstendenz (Höchstwerte) der jeweiligen Lehrergemeinschaft zur kooperativen Arbeit.

²³⁹ Es sei hier wiederholt, dass sich Lehrer im ersten Berufsjahr zu 77 % noch im Praktikumsjahr befinden. Dadurch sind gegenseitige Hospitationen ein Teil ihrer täglichen Aufgaben und deshalb gehen sie vertrauter mit der Anwesenheit eines Kollegen im Klassenraum um.

Diese werden aus neuen arithmetischen Mittelwertberechnungen bezogen, d.h. durch die Aufsummierung der einzelnen Items, die die jeweilige Kooperationsform vertreten. Es lassen sich Daten gewinnen, die möglichst präzise die Lehrergruppen indizieren, die eine stärkere bzw. schwächere Bereitschaft zum Engagement an einer kooperativ gestalteten Schulentwicklung aufbringen. Die positiven und negativen Ausreißer befinden sich in der letzten Zeile der Tabelle 33.

Tabelle 33: Tabellarische Darstellung der aufsummierten Ergebnisse zu den Kooperationsniveaus im Lehrerberuf²⁴⁰

		Niveau A	Niveau B	Niveau C	Niveau D	μ
SchArt	Staat	2,81	2,20	2,44	2,11	2,36
	Synodal	3,01 (*)	2,21 (ns)	2,87 (***)	2,14 (ns)	2,51 (**)
Geschl	Weiblich	2,97	2,22	2,73	2,17	2,51
	Männlich	2,76 (*)	2,15 (ns)	2,53 (*)	1,94 (**)	2,34
Schulgrö	Klein	2,98	2,10	2,80	2,16	2,48
	Mittel	3,02	2,32	2,79	2,22	2,55
	Groß	2,8	2,15	2,53	2,01	2,34
SchulN	Höchstwert	11 3,22	10 2,64	14 3,15	03 2,44	-
	Tiefstwert	08 2,54	15 1,68	08 2,04	04 1,76	-
ArbStund	Höchstwert	+40 3,06	11-20 2,86	11-20 2,83	+40 2,20	-
	Tiefstwert	-10 2,86	-10 2,34	31-40 2,50	-10 2,03	-
BerJah	Höchstwert	19-25 3,00	26-30 2,60	-1 2,88	26-30 2,25	-
	Tiefstwert	1-3 2,77	1-3 2,02	1-3 2,36	4-6 1,95	-
Ausbild	Höchstwert	Spez 3,12	uH 2,42	S 3,00	S, Spez 2,23	-
	Tiefstwert	H 2,77	MD 1,89	H 2,57	MD 1,98	-
Funktion	Weitere	3,01	2,22	2,74	2,19	2,54
	Einzig	2,88 (*)	2,19 (ns)	2,66 (ns)	2,09 (ns)	2,45
Gesamt	Mittelwert	2,93	2,21	2,69	2,13	2,45
	Höchstwert	11	21-30 Arbst.	14	03	-
	Tiefstwert	08	15	08	04	-

An dieser Stelle muss die auffällige Zurückhaltung der Lehrer hervorgehoben werden, die den Hochschulabschluss haben. In jeder der genannten Kooperationsformen halten sie sich

²⁴⁰ Um die Ziffern der einzelnen unabhängigen Variablen mit den entsprechenden Gruppen verbinden zu können, sollte vom Kodierplan im Kapitel der Methodik zur Aufschlüsselung Gebrauch gemacht werden. Der einfache Mittelwert der Höchst- und Tiefstwerte bringt keinen sinnvollen Beitrag zur Entschlüsselung der Kooperationsbereitschaftsgruppen. Deshalb wird er auch nicht in dieser Tabelle aufgeführt.

zurück und vermitteln den Eindruck, sie beteiligten sich nicht so gern wie andere Lehrer an kooperativen Aktivitäten. Lehrer kooperieren im ersten Berufsjahr, erreichen jedoch ihr Tief nur wenige Jahre später. Parallel dazu fällt ihnen auf, dass sie noch einiges von Kollegen lernen müssen und sie wünschen sich deshalb mehr Zusammenarbeit (siehe Abschnitt 4.2.3).

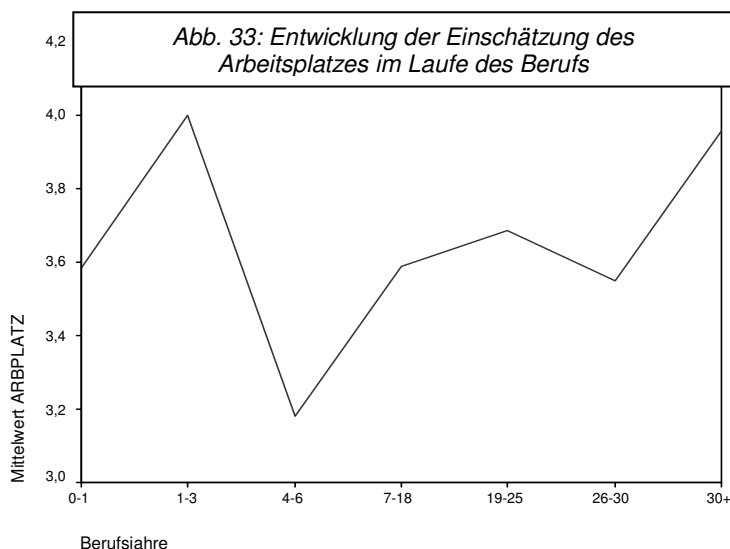
Daraufhin lässt sich fragen:

- a) Wann und wie machen Lehrer von Kooperationsformen Gebrauch?
- b) Welche weitere Kooperationsformen und -strukturen kennen sie?
- c) Welche Gründe geben Lehrer an, sich nicht an Kooperation, besonders an komplexeren Formen, zu beteiligen?

4.2.5 Schulklima und Arbeitsverhältnis

Der größte Block von Einstimmigkeit lässt sich im Datenreduktionsverfahren feststellen und zwar aus den Aspekten der schulischen Gegebenheiten, der Schulorganisation, dem Schulklima und den realen Arbeitsbedingungen. Dies zeigt eine Schwerpunktsetzung der Lehrer auf ihre unmittelbare, alltägliche Umgebung. 23 Items gehören zu dieser Komponente, woraus sich ein exzellenter Reliabilitätskoeffizient von $\alpha = 0,919$ abbilden lässt. Auf Grund der Anzahl der Items, die zu dieser Kerndimension gehören, werden die Daten

lediglich auf der Signifikanzebene wiedergegeben. Da eine detaillierte Beschreibung der Ergebnisse nicht mehr nachvollziehbar wäre, wird hier mit einer ausführlichen Tabelle begonnen, die stets die Höchst- und Tiefstwerte im Fall von mehreren Labels und bei einer Zweierskala das überprüfte



Signifikanzniveau bildlich darstellen soll. Anschließend werden die Auffälligkeiten und die möglichen Zusammenhänge überarbeitet. In drei Subgruppen werden diese Ergebnisse

getrennt abgehandelt: die Items, die sich auf die Schulleitung beziehen, auf den Arbeitsplatz und auf das Arbeitsklima.

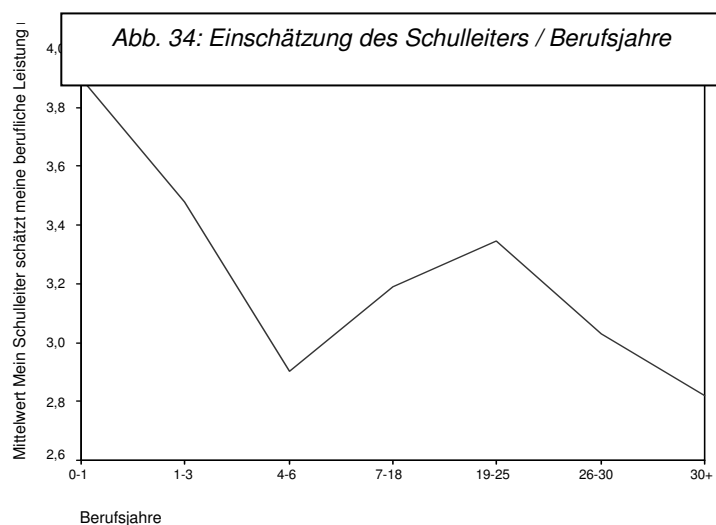
4.2.5.1 Schulleiter als Klimagestalter

Die Schulleitung, auch Pädagogisches Team genannt, besteht gewöhnlich aus mehreren Personen: einem Direktor (Schulleiter), einem Vizedirektor (Konrektor), einer Koordinatorin pro Schulstufe: Primarstufe, Sekundarstufe I und Mittelbildung. Außerdem verfügen viele Schulen über eine Supervisorin, über Koordinatorinnen für Schulzweige oder Ausbildungskurse, wie auch Fachkoordinatoren, je nach Schwerpunktsetzung der Schule. Wenn man also vom Pädagogischen Team spricht, bezieht man sich meistens auf ein Team von 5 bis 10 Personen. Die Mitarbeiter der Schulleitung (Pädagogische Leitung oder Koordination) werden vom Schulleiter allein ernannt, der sich bei deren Auswahl (in Privatschulen) nicht zwangsläufig auf die vorhandene Lehrergruppe beschränken muss.

Tabelle 34: Tabellarische Darstellung der Höchst- und Tiefstwerte zur Teildimension „Schulleiter als Klimagestalter“

	Un. Variab	V46 (n) GLEICHG	V45 UNTERS	V44 FREIHE	V43 (n) GLSTRA	V42 (n) ALENTS	V41 WOHLBF	V40 QUALIT	V39 (n) SCHÄTZ	V38 SLBELB
SchArt	St	2,00	3,32	3,32	2,92	2,13	3,37	3,36	2,03	3,06
	Syn	1,57 (***)	3,50 (**)	3,42 (ns)	3,28 (***)	2,18 (ns)	3,56 (***)	3,72 (***)	1,71 (**)	3,22 (**)
Geschl	W	1,70	3,47	3,40	3,15	2,16	3,50	3,59	1,79	3,18
	m	1,88 (ns)	3,31 (ns)	3,3 (ns)	3,13 (ns)	2,12 (ns)	3,48 (ns)	3,58 (ns)	1,94 (**)	3,11 (ns)
Schulgrö	H ^g	1,80	3,59 ^k	3,55 ^k	3,32 ^k	2,24 ^g	3,62 ^k	3,76 ^k	1,92 ^g	3,41 ^k
	T ^k	1,61	3,29 ^g	3,30 ^g	2,97 ^g	2,09 ^m	3,37 ^g	3,50 ^g	1,72 ^k	3,06 ^g
SchulN	H	04 2,58	06 4,00	06 4,00	01 3,63	08 3,00	01 4,00	01 4,00	04 2,64	01 3,94
	T	11 1,09	08 2,30	08 2,50	08 2,40	01 1,42	08 2,50	08 2,30	06 1,20	08 1,60
ArbStund	H	31-40 1,84	+40 3,58	+40 3,52	-10 3,42	11-20 2,25	+40 3,66	+40 3,70	11-20 1,96	+40 3,33
	T	+40 1,50	31-40 3,31	31-40 3,34	31-40 2,84	31-40 2,06	31-40 3,37	31-40 3,50	+40 1,45	31-40 3,06
BerJah	H	4-6 1,95	-1 3,70	-1 3,50	-1 3,60	25-30 2,38	-1 4,00	-1 4,00	+30 2,17	-1 3,90
	T	-1 1,40	4-6 3,31	1-3 3,30	4-6 2,95	-1 1,45	1-3 3,45	25-30 3,45	-1 1,10	2-4 2,96
Ausbild	H	H 1,87	S 3,81	MD 3,60	Spez 3,25	uM 2,39	S 3,81	S 4,00	uM 1,95	S 3,63
	T	S 1,36	uM 2,95	uM 2,91	S 2,90	MD 1,90	uM 3,26	uM 3,34	MD 1,50	uM 2,81
Funktion	J	1,51	3,55	3,42	3,11	2,07	3,50	3,68	1,83	3,18
	n	1,81 (**)	3,39 (**)	3,37 (ns)	3,15 (ns)	2,19 (ns)	3,48 (ns)	3,54 (ns)	1,84 (ns)	3,15 (ns)

Bei der Auswertung der im Fragebogen erhobenen Daten wird die Wichtigkeit der Thematik Schulleitung deutlich, da mit der Varianzanalyse neun von elf Statements zum Thema Schulleitung in die Datenreduktion einbezogen werden. Im Fragebogen entspricht dieses Thema den Variablen V 38 bis V 46. Von diesen neun Items erbringen die vier Items V 39, V 40, V 43 und V 46 einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den Schularten ($p = 0,001$), einen signifikanten Unterschied ($p = 0,01$) im Item V 38, V 41 und V 45 und keinen nachweisbaren Unterschied in den Variablen V 44 und V 42. Das bedeutet, dass Lehrer an Staatsschulen weniger Anerkennung ihrer Leistung erfahren als ihre Kollegen an Synodalschulen, sie fühlen sich vom Staatsschulleiter mit Gleichgültigkeit behandelt. Die Synodallehrer nehmen eine stärkere Werbung für Qualität und eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Koordinatoren wahr. Auf etwas niedrigerem Niveau ($p = 0,01$) sind die Schulleiter in den Synodalschulen beliebter; sie bemühen sich mehr für das Wohlbefinden der Lehrer, und die Lehrer fühlen sich bei neuen Initiativen besser unterstützt. In den beiden Items der Mitbestimmung (V 44 und V 42) ergibt sich kein nachweisbarer



Unterschied zwischen den Schularten. Im Geschlechtervergleich erbringen die Frauen einen höheren Mittelwert (auf dem Niveau von $p = 0,01$) in der Variable V 45, dies bezeugt, dass sie sich für neue Initiativen besser unterstützt fühlen als ihre männlichen Kollegen. Darüber hinaus zeigen sich zum Thema Schulleitung signifikante Differenzen ($p = 0,1$) in der unabhängigen Variable Funktion. Da geben die „normalen Lehrer“ die Unterstützung für neue Initiativen (V 45) und die Werbung für bessere Qualität (V 40) niedriger an, als Lehrer mit weiteren Funktionen. Noch größer ist der Unterschied ($p = 0,01$) in der Variable V 46, in der die Koordinatoren und Lehrer mit weiteren Funktionen das Statement der Gleichgültigkeit wesentlich unproblematischer sehen. Berufseinsteiger geben ihre hundertprozentige Zustimmung (Label 4) im Item V 40 und V 41. Damit meinen sie, dass ihre Schulleitung ausdrücklich für das Wohlbefinden und für Qualität an der Schule sorgt. Die gleiche Bewertung (100 %) bekommen die Schulleiter (V 40 und V 41) von den Lehrern mit Schulabschluss und vom ganzen Kollegium der Staatsschule Nr.01. Außerdem drücken die Lehrer der Synodalschule Nr. 11 im Item der Werbung für Qualität (V 40) diese hohe Anerkennung für den Schulleiter aus.

Fragen an die Interviews:

- a) Woran liegt es, dass Synodalschulleiter beliebter sind als Schulleiter der Staatsschulen?
- b) Wie wünschen sich Lehrer ihren Schulleiter?
- c) Was verstehen Lehrer unter Qualität und Wohlbefinden?

4.2.5.2 Schule als Arbeitsplatz

Ein weiterer Aspekt, der in den Ergebnissen dieser Hauptkomponente gut vertreten wird, ist die Schule als Arbeitsplatz, als Ort der Selbstverwirklichung und der Entfaltung von Beruflichkeit. Zehn Statements zählen zu diesem Themenbereich des Schulklimas: Schule hat ein ordentliches Vertretungssystem, interessante Lehrerkonferenzen, gute Beziehung zu anderen Schulen, ideale Ausstattung und ein klares Schulprogramm. Schule bietet Unterstützung und Entfaltungsmöglichkeiten. Es herrscht in der Schule Sauberkeit und Ordnung und harmonische Zusammenarbeit.

*Tabelle 35: Höchst- und Tiefstwerte zur Teildimension
„Schule als Arbeitsplatz“*

	Un. Variab	V51 KONFER	V36 VERTR	V35 AUSST	V34 SAUOR	V32 SPROG	V30 (n) SWECHS	V26(n) IDEAL	V25 MOTIV	V24 SWIRGK	V23 ENTF
SchArt	St	2,73	2,31	2,45	3,09	3,07	2,07	1,87	3,24	3,22	3,27
	Syn	2,92 (*)	3,01 (***)	3,00 (***)	3,53 (***)	3,48 (***)	1,74 (***)	1,37 (***)	3,41 (**)	3,51 (***)	3,48 (**)
Geschl	W	2,87	2,74	2,76	3,37	3,36	1,77	1,57	3,35	3,43	3,43
	m	2,76 (ns)	2,73 (ns)	2,92 (**)	3,32 (ns)	3,21 (ns)	2,22 (***)	1,58 (ns)	3,36 (ns)	3,30 (ns)	3,30 (ns)
Schulgrö	H	m 3,00	m 2,83	g 2,90	k 3,58	k 3,56	m 1,97	g 1,63	k 3,51	k 3,55	k/m 3,46
	T	g 2,63	g 2,67	k 2,68	m 3,31	g 3,15	g 1,78	k 1,50	g 3,22	g 3,24	g 3,29
SchulN	H	06 3,60	11 3,64	13 3,25	01 3,75	06 3,80	04 2,47	04 2,25	06 3,80	11 3,80	06 3,80
	T	04 1,70	04 1,68	06 1,80	04 1,94	08 2,20	01 1,35	11 1,03	08 2,70	08 2,40	08 2,50
ArbStund	H	+40 3,00	+40 3,00	-10 2,97	-10 3,57	+40 3,48	31-40 2,04	31-40 1,73	+40 3,44	+40 3,56	+40 3,56
	T	21-30 2,81	31-40 2,37	31-40 2,54	31-40 3,18	31-40 3,11	+40 1,64	+40 1,36	31-40 3,25	31-40 3,31	11-20 3,33
BerJah	H	-1 3,36	-1 3,36	-1 3,54	-1 3,81	-1 3,72	4-6 2,09	+30 1,65	25-30 3,56	19-25 3,47	-1 3,72
	T	4-6 2,69	7-19 2,64	25-30 2,56	+30 3,18	1-3 3,17	+30 1,42	-1 1,09	1-3 3,26	1-3 3,13	4-6 3,30
Ausbild	H	S 3,54	MD 3,10	S 3,18	S 3,72	S 3,63	uM 2,09	H 1,68	S 3,54	S 3,81	S 3,81
	T	uM 2,39	H 2,52	H 2,66	uM 3,13	H 3,23	S 1,54	S 1,27	uM 3,22	uM 3,19	uM 3,04
Funktion	J	2,96	2,71	2,79	3,37	3,32	1,82	1,56	3,40	3,41	3,46
	n	2,80 (ns)	2,75 (ns)	2,79 (ns)	3,35 (ns)	3,32 (ns)	1,89 (ns)	1,56 (ns)	3,32 (ns)	3,39 (ns)	3,37 (ns)

Im Vergleich zwischen beiden Schularten ist in allen Variablen eine signifikante bis hochsignifikante Differenz zu Gunsten der Synodalschulen festzustellen. Ein hochsignifikanter Unterschied entsteht im Geschlechtervergleich in der Variable V 30 „Es ist mein Wunsch, eines Tages an einer besseren Schule zu arbeiten“. Männliche Lehrkräfte weisen somit eine höhere Unzufriedenheit mit der aktuellen Schule auf und würden lieber an einer anderen Schule tätig werden²⁴¹.

Die Ausreißer nach oben befinden sich ausschließlich in drei Lehrergruppen: Einzelschulen, Berufsentwicklung und Ausbildung. In den Einzelschulen, bekommt die Staatschule Nr. 1106 den Höchstwert in der V 51 „Lehrerkonferenzen finde ich interessant.“ ($\mu = 3,60$), in der V 32 „Meine Schule verfügt über ein klares Schulprogramm.“ ($\mu = 3,80$) und in der V 25 „Ich bin immer sehr motiviert, wenn ich arbeiten gehe.“ ($\mu = 3,80$). Zusammen mit der Synodalschule Nr. 11 teilt sich die Schule Nr. 06 den Höchstwert in der V 24 „Wenn ich in Schwierigkeiten gerate, weiß ich an wen ich mich in der Schule wenden soll.“ mit dem Mittelwert von $\mu = 3,80$. Die Staatschule Nr. 04 erhält zweimal den Höchstwert in der Zustimmung zum Statement V 30 „Es ist mein Wunsch, eines Tages an einer besseren Schule zu arbeiten.“ ($\mu = 2,47$) und zum Statement V 26 „Meine Schule entspricht nicht meinen Vorstellungen.“ ($\mu = 2,25$), diese Variable also mit negativer Interpretation. Die Synodalschule Nr. 11 erreicht auch noch einen zweiten Höchstwert in Item V 36 „Das Vertretungssystem an unserer Schule ist gut organisiert.“ ($\mu = 3,64$). Zwei Höchstwerte liegen in der Gruppe Erstes Berufsjahr in den V 35 „Die Ausstattung meiner Schule ist ideal.“ ($\mu = 3,54$) und V 34 „Ein Merkmal meiner Schule ist Sauberkeit und Ordnung.“ ($\mu = 3,81$). Lehrer mit Schulabschluss treiben den Mittelwert der V 23 „Meine Schule bietet mir die besten Entfaltungsmöglichkeiten.“ in die Höhe ($\mu = 3,81$).

Die Tiefstwerte im Themenbereich Arbeitsplatz fallen ausschließlich auf die einzelnen Schulen. Die Staatschule Nr. 04 erhält die tiefste Zustimmung in Item V 51 ($\mu = 1,70$), V 36 ($\mu = 1,68$) und V 34 ($\mu = 1,94$) und V 32 ($\mu = 2,20$). Die Staatsschule Nr. 08 erscheint in niedrigster Zustimmung in Item V 25 ($\mu = 2,70$), V 24 ($\mu = 2,40$), V 23 ($\mu = 2,50$); die Staatschule Nr. 06 in V 35 ($\mu = 1,80$). Im Bereich positive Interpretation erreichen die Staatschule Nr. 01 in V 30 den Mittelwert von $\mu = 1,35$ und die Synodalschule Nr. 11 in V 26 den Mittelwert von $\mu = 1,03$. In den weiteren unabhängigen Variablen sind keine Auffälligkeiten für dieses Forschungsvorhaben relevant.

²⁴¹ Eine weitere hohe Signifikanz auf dem Niveau von $p = 0,001$ ist festzustellen im Item V 34 zwischen den Lehrern, die an einer oder an mehreren Schulen arbeiten. Das Ergebnis zum Statement „Ein Merkmal unserer Schule ist Sauberkeit und Ordnung“ (V 34) bezeugt möglicherweise, dass Lehrer, die wegen ihrer Tätigkeit an weiteren Schulen eher Vergleiche zwischen verschiedenen Schulen ziehen können. Dadurch bewerten sie die Schule, an der die Forschung durchgeführt wurde, positiver als die anderen Lehrer. Es ist dieselbe Gruppe, die die eigene Schule in der Variable V 35 „die Ausstattung meiner Schule ist ideal“ signifikant höher ($p = 0,01$) einschätzt.

Fragen an die Interviews:

a) Welche Gründe lassen sich finden für die unterschiedliche Auffassung der Lehrer von den Merkmalen ihres Arbeitsplatzes?

b) Was sind die tatsächlichen Unterschiede zwischen den Schularten?

4.2.5.3 Lehrer als Arbeitskollege

Die Abfrage von möglichen Beziehungsverhältnissen im Kollegium, kann in einer Forschung über Kooperation nicht ausbleiben. Hier werden drei Möglichkeiten abgefragt. Die Statements V 54 „Es gibt Kollegen, die mich beneiden.“ und V 48 „Offene Konkurrenz zwischen den Kollegen gehört zu meinem Alltag.“ beschreiben ein negatives Bild der kollegialen Beziehungen im Schulkollegium, d.h. je höher die Werte, desto problematischer erweisen sich die Verhältnisse in den Schulen. Das Statement V 33 „Funktionäre und Lehrer arbeiten harmonisch miteinander.“ ist affirmativ.²⁴²

*Tabelle 36: Höchst- und Tiefstwerte Teildimension
„Lehrer als Kollege“*

Un. Var.	SchArt		Geschl		Schulgrö		SchulN		ArbStund		BerJah		Ausbild		Funktion	
	St	Syn	W	m	H	T	H	T	H	T	H	T	H	T	J	N
V54 (n) NEID	2,19	2,12 (ns)	2,11	2,28 (*)	m 2,24	k 1,98	02 2,84	01 1,26	31-40 2,41	+40 1,80	4-6 2,34	-1 1,60	uM 2,65	S 1,45	2,18	2,14 (ns)
V48 (n) KONKUR	1,79	1,83 (ns)	1,77	2,00 (*)	m 1,87	g 1,77	02 2,26	06 1,00	21-40 1,84	+40 1,56	4-6 1,98	-1 1,44	uM 2,17	S 1,54	1,81	1,82 (ns)
V33 HARMO	2,83	3,21 (**)	3,10	2,94 (*)	m 3,20	g 2,90	06 3,60	04 2,05	-10 3,35	31-40 2,77	-1 3,63	7-18 2,97	Spez 3,18	uM 2,77	2,98	3,09 (ns)

In den negativ formulierten Variablen (V 54 und V 48) ergibt sich zwischen beiden Schularten kein signifikanter Unterschied. Die Variable 54 (NEID) erreicht den höchsten Mittelwert (also mit viel Neid) bei der unabhängigen Variable Schulnummer 02 ($\mu = 2,84$) und den zweithöchsten bei den Lehrern mit unvollständigem Master ($\mu = 2,65$). Die tiefsten Werte (weniger Neid) erteilen die Schule Nr. 01 und die Lehrer mit Schulabschluss ($\mu = 1,45$). Männliche Lehrkräfte erleben eher das Neidgefühl im Kollegium als weibliche ($p = 0,1$). In der Variable 48 (KONKUR) liegt der Mittelwert erheblich tiefer ($\mu = 1,82$). Wiederholt ist es die Schule Nr. 02 mit der höchsten Wahrnehmung von Konkurrenz ($\mu = 2,26$), wie auch die Lehrer mit unvollständigem Master ($\mu = 2,17$). Der Tiefstwert fällt noch einmal auf die Schule Nr. 06 mit 100 %er Ablehnung ($\mu = 1,00$). Niedrig liegt der Wert dieses Items auch bei Berufsanfängern ($\mu = 1,44$) und bei Lehrern mit Schulabschluss ($\mu = 1,54$). Männer spüren in ihrem Kollegium auch mehr Konkurrenz als Frauen ($p = 0,1$).

²⁴² In der Staatschule Nr. 03 sah sich eine Reinigungskraft ohne Lehrerausbildung nicht nur eingeladen sondern verpflichtet, den Fragebogen auszufüllen, weil sie Vieles zu sagen habe, was Lehrer niemals in der Lage seien zu sagen, da diese wegen ihrer alltäglichen Schulverpflichtungen einiges in der Schule gar nicht wahrnehmen könnten.

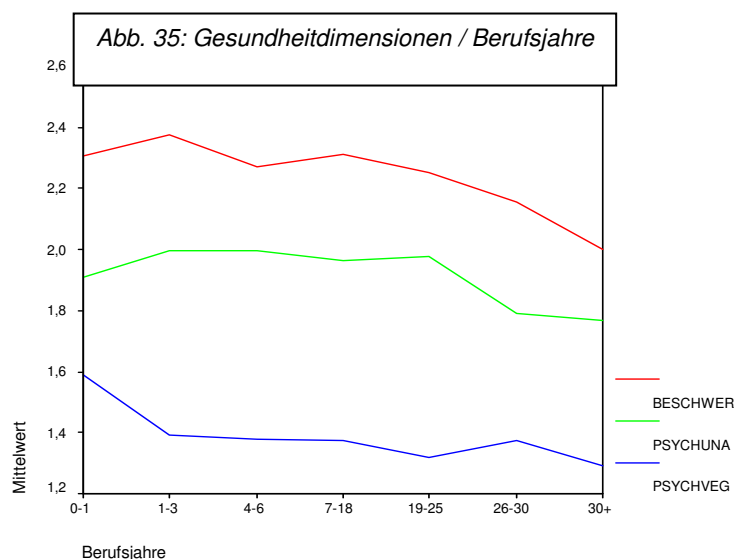
Das Statement V 33 (HARMO) ist positiv und erreicht einen Mittelwert von $\mu = 3,06$. Zwischen den Schularten ist der Unterschied in diesem Statement (V 33) sehr signifikant, auf dem Niveau von $p = 0,01$, zu Gunsten der Synodalschullehrer²⁴³.

Daraufhin lässt sich fragen:

- a) In welcher Situation erfährt der Lehrer tatsächlich Unterstützung von seinen Kollegen? Um welche Art Unterstützung handelt es sich?
- b) In welchen Situationen spürt der Lehrer Neid und Konkurrenz im Kollegium?
- c) Mit welchen Kollegen (bzw. Lehrergruppen) kommt der Lehrer gut, bzw. weniger gut klar?

4.2.6 Lehrergesundheit

Ein extra Raster am Ende des Fragebogens (Teil III) hat die Absicht, die psychologische und physische Verfassung der Lehrer zu erfassen. Insgesamt werden 20 Items abgefragt. Die Abfrage erfolgte nach Häufigkeit, so entsteht aus den Zahlen ein Wert, der sich zwischen *nie* und *sehr oft* befindet, bzw. zwischen 1 und 4. Es geht bei dieser Befragung nicht wesentlich darum, eine genaue Anzahl an Vorkommnissen von Beschwerden oder Erkrankungen aufzufangen, sondern es geht darum, die Empfindsamkeit des Lehrers in Bezug auf seine



Gesundheit aufzuzeichnen. In der vorhandenen Forschung werden die erhobenen Daten mit den unabhängigen Variablen gekreuzt, so dass man sich ein Bild machen kann, welche Lehrergruppen am stärksten die alltägliche Arbeitsbelastung zu spüren bekommen.

Damit die Daten verständlich gemacht werden können, werden sie an dieser Stelle zu Gruppen geordnet, in denen psychologische Unausgeglichenheit, Krankheitsanfälligkeit und psychovegetative Beschwerden von Personen gemessen wird. Es geht hier um die gesundheitliche Empfindsamkeit. Als Beispiel ist (in der Graphik oben) der Verlauf der Verfassung der Lehrer

²⁴³ Man sollte hier in Erwägung ziehen, dass Synodalschulen einerseits mehr pädagogische Hilfskräfte (wie Sekretärinnen, Hausmeister, Köche, Reinigungspersonal) angestellt haben. Die Tätigkeiten und Aufgaben der Funktionäre sind klar umrissen. In den Staatsschulen finden öfter Funktionsumleitungen statt, mit der Folge, dass sich ausgebildete Lehrkräfte in ihnen eigentlich fremden Funktionen und Aufgaben befinden, z. B. als Bibliothekarinnen und Sekretärinnen. Sie sehen sich dadurch verpflichtet, im pädagogischen Bereich mitzureden.

im Fortschreiten der Berufskarriere zu nehmen. In den drei Dimensionen ist festzustellen, dass zum Ende der Berufszeit die Beschwerden ein wenig nachlassen.

4.2.6.1 Die psychologische Unausgeglichenheit (Beschwer)

Zu dieser Dimension gehören folgende Aspekte: Arbeitsunlust, Niedergeschlagenheit, Stimmungsschwankungen, plötzliche Traurigkeit, Ausrasten, Konzentrationsschwierigkeit, innere Unruhe, Überforderung, Wunsch nach Isolation.

Diese Dimension erreicht in der Erhebung einen arithmetischen Mittelwert von $\mu = 1,96$ in der Likertskala eins bis vier. Der Unterschied zwischen Synodal- und Staatslehrern ist nicht signifikant. In Mittelgroßen Schulen weisen die Lehrkräfte weniger Beschwerden auf ($\mu = 1,87$). Zwischen Frauen und Männern ist kein Unterschied nachzuweisen. Vergleicht man die Wochenstundenzahl erkennt man, dass Lehrer mit unter 10 und zwischen 31 und 40 Wochenstunden am meisten an **Unausgeglichenheit** leiden ($\mu = 2,03$ und $\mu = 2,01$). In der Berufsentwicklung entsteht eine Tendenz des langsamen Abbaus der Unausgeglichenheit mit der steigenden Selbstsicherheit im Berufsalltag. Lehrkräfte mit Spezialisierung erhalten neben den Lehrkräften mit Schulabschluss den tiefsten Mittelwert ($\mu = 1,91$; $1,92$). Und diejenigen, die sich gerade im Masterstudium befinden, erreichen den Höchstwert von $\mu = 2,11$. Als Einzelschulen sind mit hohen Werten die Staatschulen Nr. 04 ($\mu = 2,28$) und Nr. 07 ($\mu = 2,29$) und die Synodalschule Nr. 15 ($\mu = 2,22$) auffällig. Tiefe Werte erbringen die Lehrer der Staatschule Nr. 01 ($\mu = 1,73$) und der Synodalschule Nr. 11 ($\mu = 1,74$).

4.2.6.2 Krankheitsanfälligkeit (Psychona)

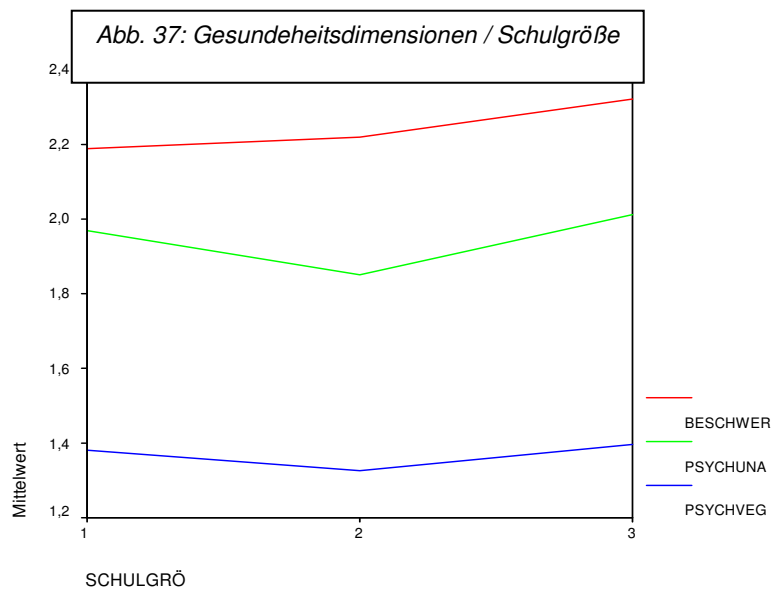
Diese Dimension ergibt sich aus den Indikatoren Müdigkeit, Schlafstörungen, Kränklichkeit, Übelkeit und Kopfschmerzen. Der Mittelwert dieser Dimension liegt wesentlich höher ($\mu = 2,31$) als bei psychologischer Unausgeglichenheit und psychovegetativen Beschwerden. Im Vergleich der Schularten erbringen die Staatslehrer einen signifikant höheren Mittelwert ($p \leq 0,01$) hervor als ihre Synodalkollegen. Auch weibliche Lehrkräfte leiden viel mehr ($p \leq 0,001$) unter diesen Beschwerden als ihre männlichen Kollegen. Auffällig sind in der Auswertung drei Tatsachen: die besseren, also niedrigeren Werte, geben die Lehrkräfte an, die eine weitere Funktion an der Schule ausüben²⁴⁴. Große Schulen lösen eher als kleinere das Empfinden von Kränklichkeit bei Lehrern und Lehrerinnen aus. Betrachtet man den Einflussfaktor Berufsentwicklung, wird deutlich, dass diese Beschwerden am Ende der Berufszeit nachlassen ($\mu = 2,14$). Die ideale Arbeitszeit bleibt wiederholt bei 21-30

²⁴⁴ Bringen die Funktionsaufgaben etwa eine Art Entlastung?

Wochenstunden ($\mu = 2,23$). Negativ auffällig sind die Staatschulen Nr. 08 ($\mu = 2,65$), Nr. 03 ($\mu = 2,64$) und Nr. 07 ($\mu = 2,57$). Mit niedrigen Mittelwerten fallen dagegen die Nr. 06 ($\mu = 2,00$) und Nr. 10 ($\mu = 2,01$) auf.

4.2.6.3 Psychovegetative Beschwerden (Psychoveg)

Zerstörungswunsch, nervöses Zucken, Angst vor dem Klassenraum, Herzklopfen, Alpträume und Essunlust sind die Items, die diese Dimension bilden. Sie werden meistens als Folge einer länger dauernden Zeitspanne von Stresserlebnissen bezeichnet. Wie oft



psychovegetative Beschwerden bei brasilianischen Lehrern vorkommen, wird im Folgenden zusammengefasst. Im Aspekt der Schulart erleben Staatslehrer wesentlich öfter ($p = 0,001$) Beschwerden in dieser Dimension. Lehrer mittelgroßer Schulen haben die besten Werte ($\mu = 1,43$). Die Tatsache, dass Lehrkräfte eine zusätzliche Verantwortung an den Schulen übernehmen, spiegelt sich im höheren Mittelwert ($\mu = 1,53$) der Beschwerden in dieser Dimension wider. Eine überraschende Herausragung ist im Faktor der Ausbildung festzustellen. Obwohl Spezialisten in den meisten Items des ganzen Fragebogens immer einen sehr positiven Mittelwert hervorbringen, macht der überragende Wert ($\mu = 1,55$) in dieser Dimension auf sich aufmerksam. In der vorherigen Dimension der Kränklichkeit erreichte diese Gruppe schon den zweithöchsten Rang. Lehrkräfte mit Master oder Dokortitel behalten auch hier einen tiefen Wert ($\mu = 1,26$) bei. Lehrer am Ende der Berufszeit liegen wieder ganz oben ($\mu = 1,93$) und diejenigen mit einem hohen Arbeitsdeputat von über 40 Wochenstunden ($\mu = 1,69$). Die Gruppe mit 21-30 Wochenarbeitsstunden liegt wie in der Teildimension zuvor am unteren Ende ($\mu = 1,34$). Im Einzelschulvergleich erleben Lehrkräfte der Staatschule Nr. 03 und Nr. 04 öfter diese psychovegetativen Einschränkungen, wobei an den Staatschulen Nr. 10 und an den Synodalschulen Nr. 11 und Nr. 12, dieses Empfinden am seltensten wahrgenommen wird.

Es ergeben sich folgende Fragen:

a) Wie bewältigen Lehrer ihren anspruchsvollen Alltag, damit diese Merkmalsyndrome nicht eintreten?

b) Welches sind die wichtigsten Konflikte auf intrapersonaler, interpersonaler und struktureller Ebene, die als Potential dieser Merkmalsyndrome wirken können?

4.3 Gruppenspezifische Unterscheidungen

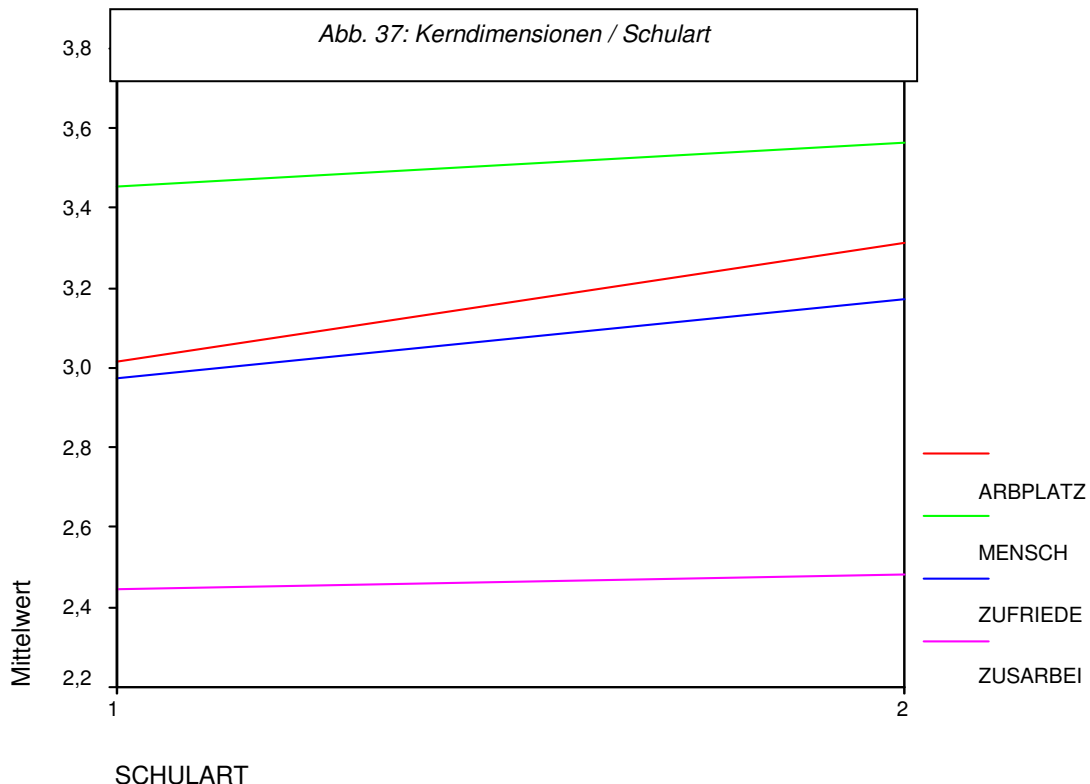
In wiefern spielen Lehrergruppierungen im Ausleben von Konflikt, Kooperation, Berufszufriedenheit und Gesundheit als intermediäre Faktoren eine gewichtige Rolle?

Um zu entscheiden, ob sich Gruppen bezüglich einer Variable differenzieren, benutzt man hier die so genannte einfaktorielle Varianzanalyse. Sie heißt einfaktoriell, weil immer nur eine unabhängige Variable als Unterscheidungsmerkmal untersucht wird. So wird an dieser Stelle abschließend untersucht, ob die einzelnen Gruppierungen, wie sie während der ganzen Datenauswertung verwendet wurden, einen signifikanten Einfluss auf die schon dargestellten Ergebnisse haben. Um die Aussagen zu unterstützen wurden aus den quantitativen Ergebnissen alle signifikanten Differenzen nach den T-Tests hervorgehoben. So verbleiben die positiven Aussagen; die Gerichtetheit ordnet sich nach den im Kapitel 3 zur Methodologie aufgelisteten Hypothesen. Für die weiteren Unterscheidungen werden Höchst- und Tiefstwerte genommen. So können Aussagen zu Lehrertypologien gewagt werden. Als Zusammenfassung erfolgt an dieser Stelle eine Typisierung der Lehrkräfte nach ihren Einstellungen, Einschätzungen und Eindrücken über ihren Beruf innerhalb der soziodemographischen Vergleichsvariablen. Deshalb verstehe man sie immer als komparative Aussagen. Falls es sich um Superlative handelt, werden sie erwähnt. Die absoluten Werte wurden in der empirischen Abhandlung ausführlich dargestellt und können daher anhand der internen Referierung schnell wieder aufgerufen werden. Anhand der tabellarischen Darstellung der Ergebnisse, die im Anhang zu finden ist, können folgende Indizien über die jeweiligen, nach soziodemographischen Urteilen organisierten, Typologisierungen festgestellt werden.

4.3.1 Differenzierung zwischen den Schularten

Zwischen dem Lehrer als Person und der Schulart ergibt sich aus der Varianzanalyse eine nachweisbare Korrelation ($R = 0,01$). Dieser Zusammenhang wird deutlich in den Einzelfaktoren, sodass sich Synodallehrer als bessere (V15) und motiviertere (25) Lehrer

einstufen als ihre Kollegen vom Staat. Sie unterrichten sehr gern (V62), finden ihren Beruf sehr abwechslungsreich und interessant und würden ihren Beruf gern wieder wählen (V22).

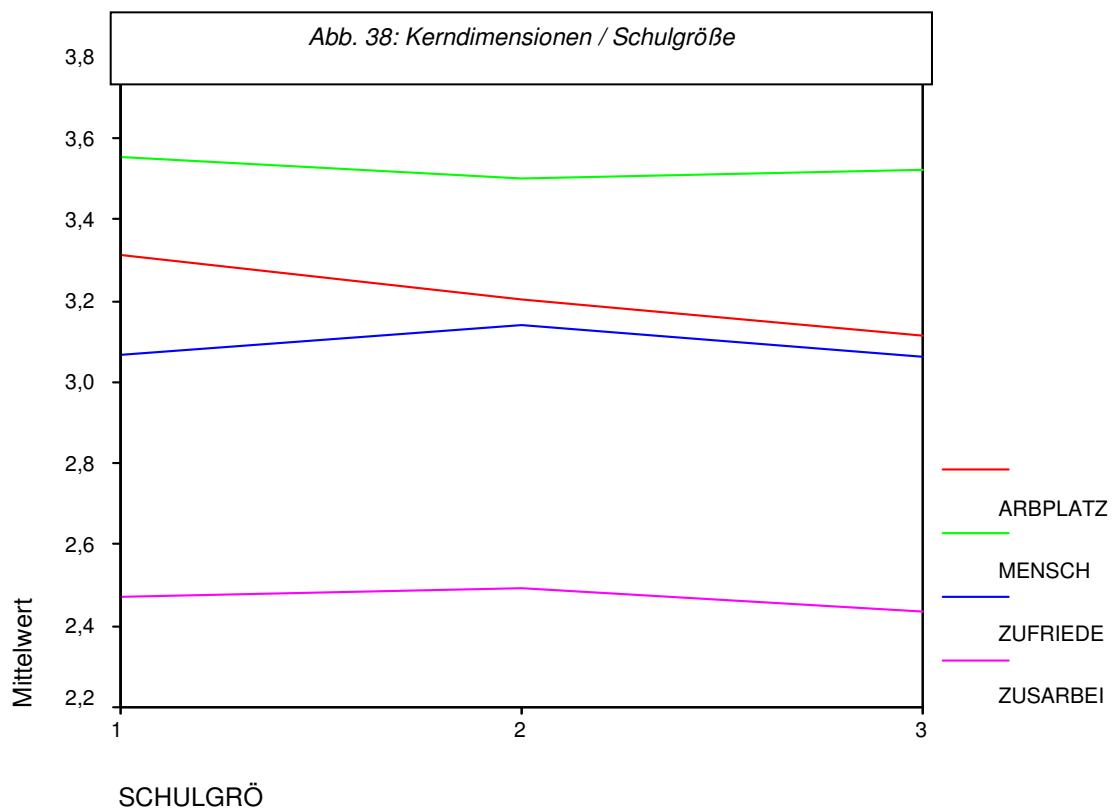


Als positiv an ihrem „Schulklima“ (mit einer sehr hohen Korrelation von $S = 0,001$) beschreiben sie die Entfaltungsmöglichkeiten (V23), die fachliche Unterstützung (V24), die Schülerzahl in den Klassenräumen (V28), die Klarheit des politisch-pädagogischen Projektes (32), die Ordnung und Sauberkeit (V34), die Ausstattung (V35) und das Vertretungssystem (36). Bezüglich ihrer „Schulleitung“ betonten Synodallehrer die Beliebtheit (V38) ihres Schulleiters. Außerdem schätzte der Schulleiter die Einzelleistungen (V39) und unterstützte Initiativen (V45) seiner Lehrer. Zudem sorgte er für Qualität (V40) und Wohlbefinden (V41) im Kollegium. Zur „Kooperativität“ gibt es zwar keinen nachweisbaren Zusammenhang, aber Synodallehrer empfinden ihre Lehrerkonferenzen als durchaus interessant (V51), sie vertreten die Auffassung von Kollegen lernen zu können (V50), aber sie halten die Intensivierung der Teamarbeit (V57) nicht für so wichtig wie ihre Kollegen der Staatsschulen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern (V65) schätzten sie höher ein als Staatslehrer, wie auch die Harmonisierung zwischen allen pädagogischen Mitarbeitern (V33) an der eigenen Schule. Sie würden ihren Beruf eher wieder wählen (V22), dennoch zeigt das Ergebnis zur Abfrage der allgemeinen Zufriedenheit (V19) keinen signifikanten Unterschied zwischen den Lehrern beider Schularten. Nichtsdestotrotz ist in der Korrelation der gesamten Hauptkomponente der „Zufriedenheit“ und der Schulart, eine hohe Signifikanz ($S = 0,001$) erkennbar. Es stellt sich deshalb die Frage, woran Lehrer ihre Zufriedenheit messen. Und dazu können die Aussagen in den Interviews sehr hilfreich sein.

In den Faktoren der „Kooperationsformen“ gibt es nur im dem Level A und C eine sehr hohe Korrelation ($S = 0,001$) mit der Schulart. In den beiden anderen Levels findet sich kein Zusammenhang mit der Schulart. Gesundheitlich sind an erster Stelle „Psychovegetative Beschwerden“ ($S = 0,001$) und zweitens „Kränklichkeit“ ($S = 0,01$) mit der Zugehörigkeit zur Schulart verbunden. Die einzelnen Variablen und der Vergleich zwischen den Gruppen können in früheren Abschnitten nachgelesen werden.

4.3.2 Differenzierungen nach Schulgröße

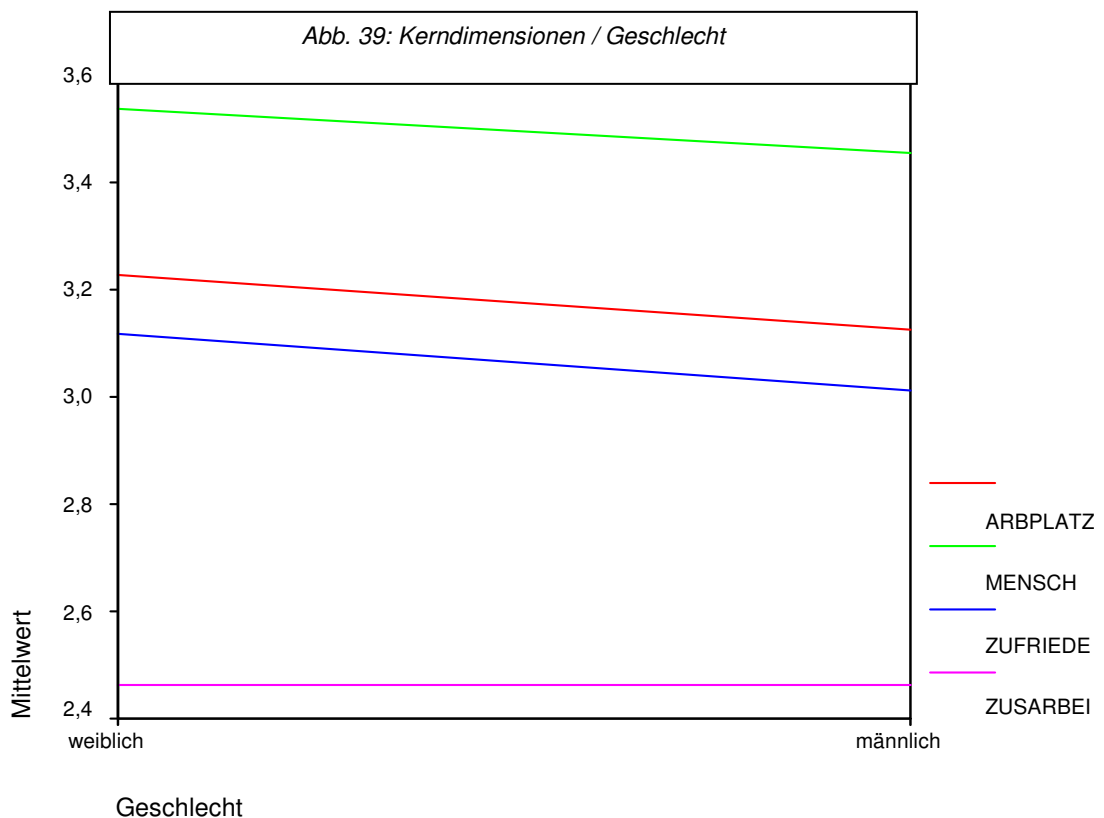
In der Variable Schulgröße kann man in den mittleren Schulen einen positiven Unterschied wahrnehmen. Aber besonders im Faktor „Schulklima und Arbeitsverhältnis“ verbessern sich



die Werte relativ je nach Schulgröße ($S = 0,01$). Dies lässt sich in der Abbildung 39 nachvollziehen. Kleine und große Schulen erlangen in den KD „Kooperativität“, „Zufriedenheit“ sowie „Lehrperson und Beruf“ ähnliche Werte. Ein ähnliches Bild mit einer positiven Senkung der Werte in den mittleren Schulen, kann man in der bio-psychischen Verfassung der Lehrer erkennen. Den größten Einfluss auf die Kooperationsformen hat die Gruppierung nach Schulgröße. Zu allen Levels, bis auf Level B, besteht eine signifikante Korrelation (Level A und C $S = 0,001$, und Level D $S = 0,01$). Angegeben wurde an kleinen Schulen, dass intern zu viele interpersonale Konflikte entstehen, weil sich die Menschen zu nahe stehen und jeder alles mitbekommt. An großen Schule erfährt man als Lehrer nur einen

Bruchteil von den Geschehnissen der Schule, und man beschränkt sich eher auf sein Fach, auf seine Klasse, usw. An mittleren Schulen scheint die wesentliche Organisation und Struktur für Zusammenarbeit und Kooperativität eher gegeben zu sein.

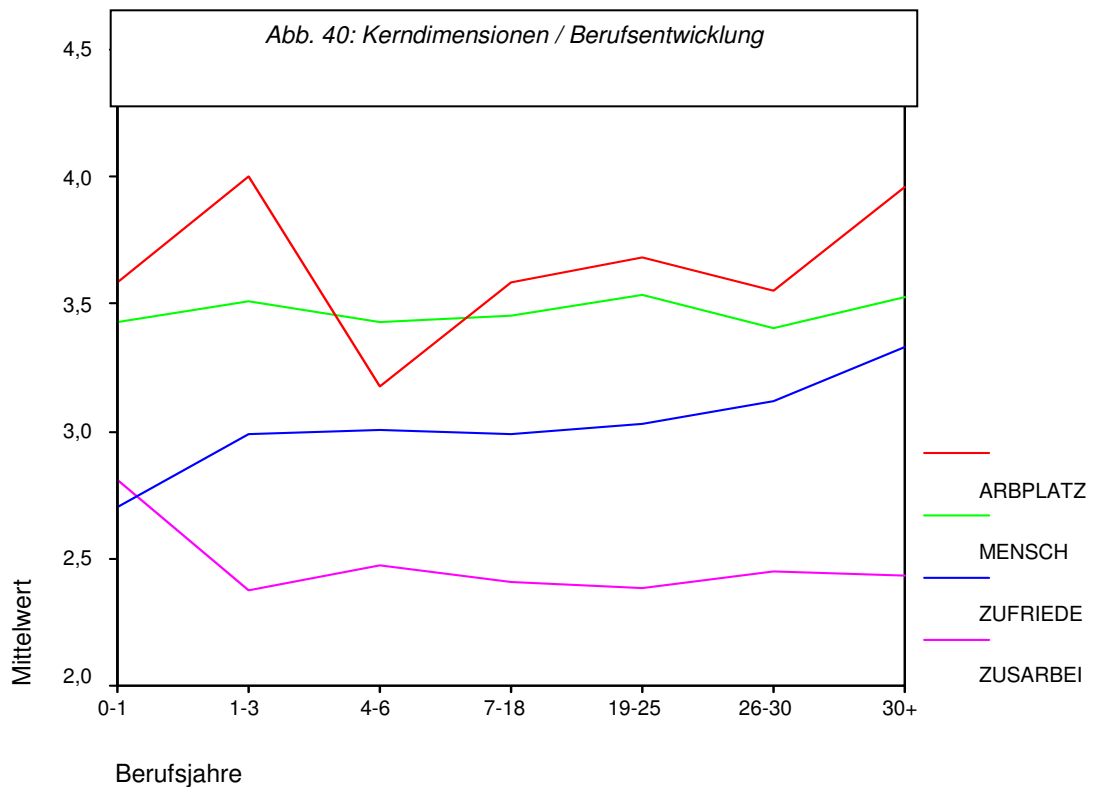
4.3.3 Differenzierung nach Geschlecht



Das Kriterium Geschlecht legt eine signifikante Gewichtung auf die Hauptkomponenten „Person und Beruf“ ($S = 0,01$) und hat ein ebenso hohes Korrelationsniveau mit der Komponente „Zufriedenheit“. Bei der Einschätzung der Kooperation und des Schulklimas, ist dieses Kriterium nicht relevant. In der Evaluation der Gesundheit ist diese Variable relevant für den Faktor „Kränklichkeit“. Für die Kooperationsarten ist Geschlecht im Level A, C und D signifikant ($S = 0,01$).

4.3.4 Differenzierung nach Berufsentwicklung

Die Variable Berufsentwicklung erklärt Differenzen besonders in den Hauptkomponenten „Schulklima und Arbeitsverhältnis“ und „Person und Beruf“ ($S = 0,01$). In der Zufriedenheit ist zwar eine Steigerung während der Berufsentwicklung festzustellen, sie reicht aber nicht aus, um die ganze Hauptkomponente zu erklären. Anders fällt die Zufriedenheit in der direkten Frage V 21 aus, wie in vorigen Abschnitten schon beobachtet wurde. Ebenso kann in der *Gesundheit* keine Korrelation zwischen Faktoren und Berufsjahren hergestellt werden, höchstens zu einzelnen Items, wie schon ausführlich beschrieben.



4.3.5 Differenzierung nach Ausbildung

Als Einflussfaktor ist die Ausbildung am besten in der KD „Schulklima und Arbeitsverhältnisse“ ($S = 0,01$) zu erkennen. Besonders Spezialisten und Studierende nehmen in dieser Komponente einige Konfliktpotentiale wahr. In der *Gesundheit* ist Ausbildung keine relevante Variable. Aber die Ausbildung beeinflusst die Kooperativität. Besonders das Kooperationsniveau A ($S = 0,001$) und C ($S = 0,01$). Die Lehrer mit Schulabschluss und mit Spezialisierung ragen heraus.

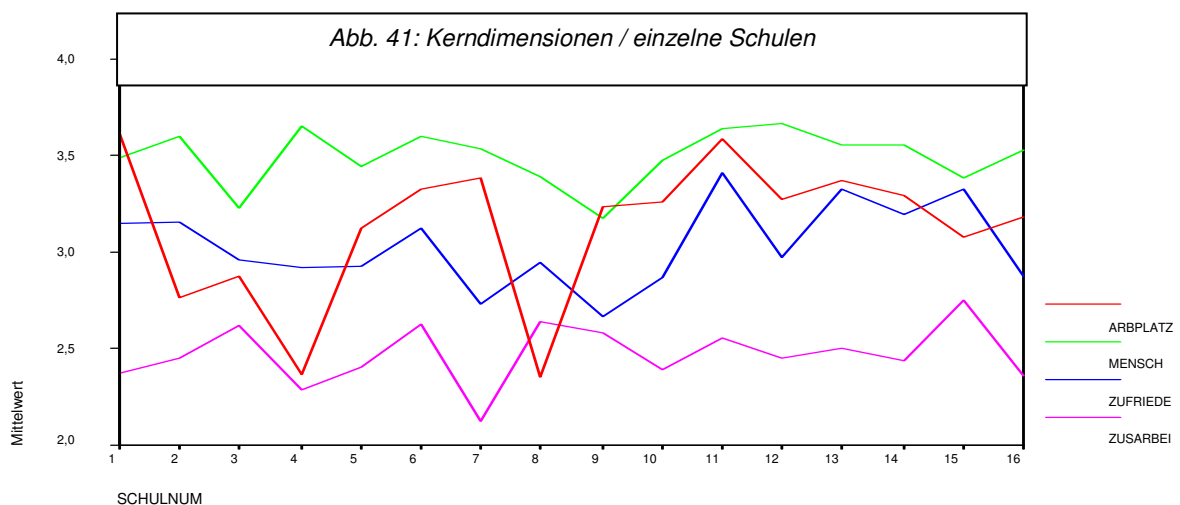
4.3.6 Differenzierung nach Arbeitsdeputat

Die wöchentliche Arbeitszeit beeinflusst besonders die Kerndimension „Schulklima und Arbeitsverhältnisse“. Die Korrelation liegt auf dem Niveau $S = 0,01$. Das Kooperationsniveau „C“ ist vom Arbeitsdeputat ebenso abhängig ($S = 0,01$).

4.3.7 Differenzierung nach Exklusivität der Funktion

Ob der Lehrer eine weitere Funktion an der Schule ausübt, spielt eine wichtige Rolle für die Kerndimension „Person und Beruf“ ($S = 0,01$) und für „Zufriedenheit“ ($S = 0,001$). Dies lässt vermuten, dass Funktionsaufgaben eventuell eine Arbeitsentlastung bedeuten, aber auch eine Selbstbestätigung durch Anerkennung. Außerdem wirken sich Funktionsaufgaben auf die Kooperativität im Level „A“ ($S = 0,01$) aus. In den Interview sollte nun danach gefragt werden, wie Lehrer Funktionsaufgaben einschätzen.

4.3.8 Differenzierung nach Einzelschule

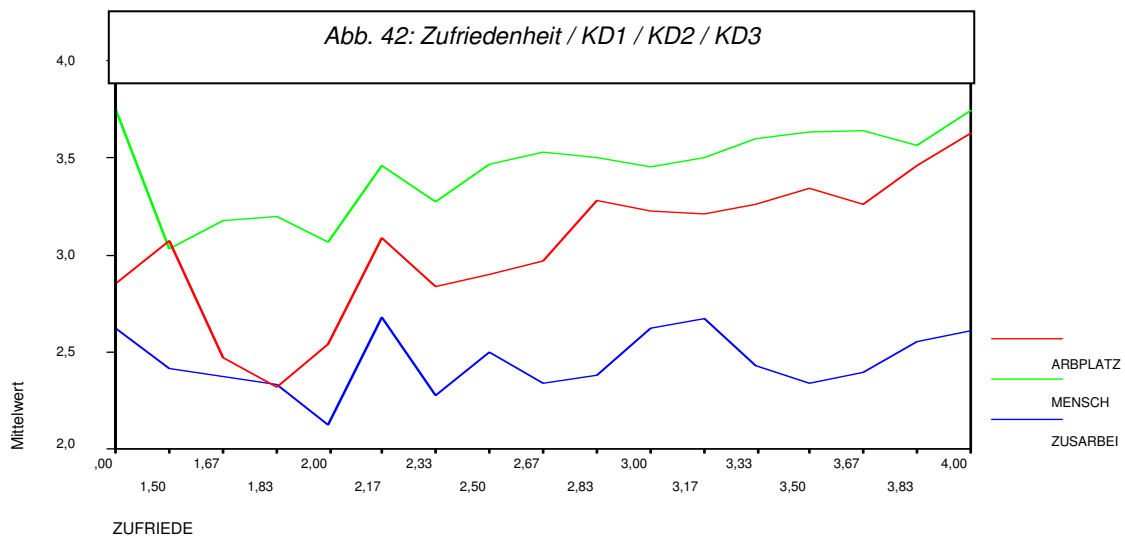


Im Kriterium Einzelschule sind die wichtigsten Differenzen gefunden worden. Die Einzelschule übt also Einfluss auf die Einschätzung aller Kerndimensionen. Hochsignifikante Differenzen ($S = 0,001$) erzeugt dieses Kriterium in den Kerndimensionen „Schulklima und Arbeitsverhältnisse“, „Person und Beruf“ wie auch in der „Zufriedenheit“. Wenn auch im Bereich der Kooperativitätsbereitschaft nichts Relevantes nachzuweisen ist, kann man bei den Kooperationsformen viele Zusammenhänge feststellen. In allen Kooperationsniveaus ist eine signifikante Relation zu den Einzelschulen nachweisbar. Niveau A und C korrelieren mit der Einzelschule auf $S = 0,001$ und Level B und D auf $S = 0,01$. Ebenso lassen sich die „psychologische Unausgeglichenheit“ ($S = 0,001$) und auch „psychovegetative Beschwerden“ ($S = 0,01$) anhand der unabhängigen Variable Einzelschule erklären. Die Schwankung der

bio-psychologischen Verfassung ist nun deutlich ablesbar anhand der Abbildung Nr. 43 dieses Abschnitts.

4.4 Allgemeine Erkenntnisse

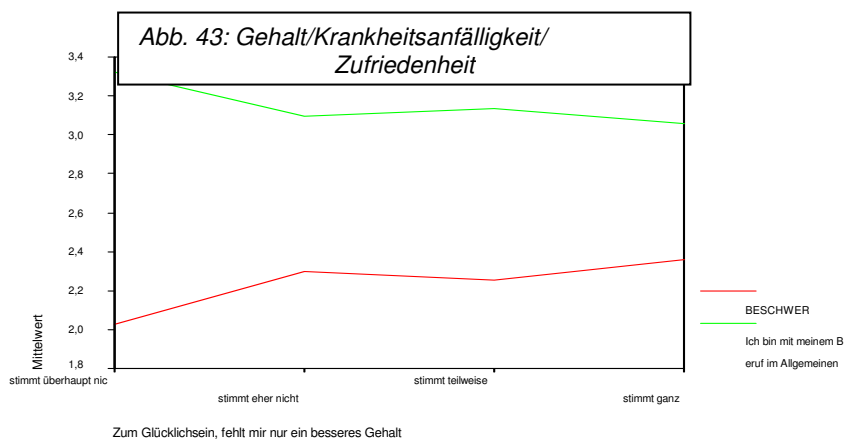
Korreliert man einzelne Indikatoren untereinander, entstehen einige interessante Bilder: Je mehr die Zufriedenheitswerte steigen, desto höher steigen auch die Werte zu „Schulklima und Arbeitsverhältnisse“ wie auch zu „Lehrperson und Beruf“.



Der Bereich der Kooperationsbereitschaft lässt sich von keinem soziodemographischen Kriterium – bis auf die Schulgröße – beeinflussen. Das bezeugt nun, dass Kooperation eher an organisatorisch-strukturelle Faktoren gebunden ist, als an verschiedene Gruppierungen.

Eine konträre Bewegung zeigt sich zwischen der Berufszufriedenheit und der Kränklichkeit der Lehrer (2. Dimension der KD Gesundheit). Im gleichen Maße, wie die Zufriedenheit steigt, sinkt die

Krankheitsanfälligkeit. In Verbindung mit der Gehaltsverbesserung (als Faktor der Kovarianz),



kann diese Bewegung mit den einzelnen Antworten verfolgt werden.

QUALITATIVE INHALTSANALYSE

5. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern

In diesem Kapitel werden die durchgeführten Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Zentrum der inhaltsanalytischen Auswertung steht die Anwendung eines deduktiven Kategoriensystems auf das zu untersuchende Material (Mayring, 2008). Die Explikations-, Interpretations-, Vertiefungs- und Exemplifizierungsaufgabe, die der vorliegenden qualitativen Inhaltsanalyse zusteht, nimmt indirekten Bezug auf die Fragestellungen, die im Fazit jeder einzelnen Kern- und Teildimension im quantitativen Teil hervorgehoben wurden.

Das deduktive Kategoriensystem dient der Entwicklung und der Rahmensetzung für die Operationalisierung des vorliegenden Datenmaterials. Es beruht auf Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand und aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten. Der Ausgangspunkt kann sowohl bei den theoretischen Vorüberlegungen als auch beim Forschungsinteresse liegen (Reinhoffer, 2005, S. 127). Im vorliegenden Fall sind Vorüberlegungen, das Forschungsinteresse und die quantitative Auswertung die Maßstäbe für die Erstellung des deduktiven Kategoriensystems. Dieses Kategoriensystem erfährt in der folgenden Inhaltsanalyse auf Grund deduktiver Ergänzungen einige Anpassungen, die sich aus den qualitativ-analytisch erworbenen Erkenntnissen ergeben werden. Interviews, trotz des vorgegebenen Kodierungsrahmens (siehe Kapitel der Methodik) und der Verfolgung eines Leitfadens, können eigenständige Ergebnisse erzeugen, verschiedene Schwerpunkte setzen und auf unterschiedliche Erfahrungsberichte eingehen.

Das Datenmaterial zu den Interviews wird in Kategorien und Subkategorien gegliedert. Diese Kategorien lehnen sich an die Kerndimensionen der quantitativen Auswertung an. Die in den Interviews aufgedeckten Konfliktpotenziale, Zufriedenheitsdeterminanten, Gesundheitsmerkmale und Kooperationsrequisiten, werden den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Dieser Schritt dient nicht nur der fortschreitenden wissenschaftlichen Analyse, sondern er kondensiert auch Daten auf das Wesentliche. Nicht alle Elemente der quantitativen Komponenten, wie auch nicht nur die schon erwähnten Kategorien, werden hier beleuchtet. Vordringliche Informationen, die in Interviews enthalten sind und zum Verständnis des Phänomens *intermediäre Faktoren* in den Lehrerkollegien beitragen, dürfen keinesfalls außer Acht gelassen werden. Diese Art der Entfaltung entwickelt sich auf Grund der Verwendung von offenen und halboffenen Interviews. Daraus entstehen Daten, die

zwischen Bestätigung und Widerspruch schwanken können, aber trotzdem der Nützlichkeit wegen nicht unbeachtet bleiben sollen (vgl. Becker, 1994). Die Offenheit bezüglich der Datenerfassung ermöglicht es, außer einer Hypothesenüberprüfung, auch Überraschungselemente zu erfassen, d.h. neue und unerwartete Daten können entdeckt und für den Zweck der Studie verwendet werden.

Die im vorigen Kapitel aufgeführten quantitativen Daten weisen Lücken auf, erzeugen Zweifel und werfen Fragen auf, die mittels Auswertung der Interviews nachgeprüft werden sollen. Somit werden Explikation, Interpretation, Vertiefung und Fallbeispiele der quantitativen Basis-Items zum Auftrag des qualitativen Teils (vgl. Mayring, 2008). Die Fragen werden nicht in der jeweiligen Kategorie direkt beantwortet, sondern sie dienen als Anregung für eine kategorienübergreifende Zielverfolgung.

Das vorliegende Kapitel mit den Auswertungen der Interviews wird als Fließtext dargestellt. Abschnitte kennzeichnen die verschiedenen Thematiken, die für die spätere Zusammenfassung bedeutsam sind. Die qualitative Stichprobe besteht aus 25 Leitfadeninterviews, die mit Staats- und Synodallehrern in Brasilien im Zeitraum vom 1. März bis zum 18. April 2006 geführt wurden. Neun Schulen stellten ihre Lehrer für das Interview zur Verfügung. Eine gleichmäßige Lehrerkonstellation konnte nahezu nach denselben soziodemographischen Kriterien des quantitativen Fragebogens erfasst werden. Dies kann in der Abbildung der Zusammensetzung der Interviewten (Tabelle 25) bestätigt werden.

Als darauf folgender Arbeitsschritt werden die ausgewerteten Kategorien den verschiedenen intermediären Faktoren zugeordnet. Der Leitfaden zur Einordnung bleibt weiterhin die Zielsetzung und die Hypothesen der vorliegenden Dissertation. Um das zu erreichen, wird sich nach der Tabelle (Nr. 37) zur Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Ergebnissen gerichtet. Erst dann werden die Ergebnisse aus dem vorangegangenen qualitativen Teil mit denen des quantitativen Teils verknüpft und ebenfalls von theoretischen Vorüberlegungen untermauert. Am Ende des Folgekapitels sollten auch Indizien für die Beantwortung der Fragen aus der quantitativen Datenauswertung vorliegen.

Folgende fünf Dimensionen dienen der Rahmensetzung und Operationalisierung des qualitativen Datensatzes:

In der Dimension *Lehrperson und Beruf* werden innerpersönliche Vorgänge und die subjektiven Theorien und Einstellungen zum Beruf ergründet, die eine Rolle für die verschiedenen Berufsfacetten spielen. Die Dimension *Zufriedenheit* beschäftigt sich allgemein mit der Berufszufriedenheit der Lehrer. Hier geht es um die Erwartungen, um die Erfolgserlebnisse und die Berufsentwicklung in der Auseinandersetzung mit dem *Soll-Ist-Wert*. In der Dimension *Kooperativität* werden Themen zur Kooperationsbereitschaft und zu

Kooperativitätsformen angesprochen. In *Schulklima und Arbeitsverhältnisse* werden die Arbeitssituation, die Zwischenmenschlichkeit, die Schulleitung und das persönliche Engagement beleuchtet. Außerdem werden hier strukturelle Gegebenheiten erfasst. Die fünfte Dimension ist die der *Gesundheit und Krankheit*. Mögliche Strategien und Maßnahmen von Lehrern zum Erhalt ihrer Gesundheit werden hervorgehoben.

Die folgende Tabelle 37 veranschaulicht den Zusammenhang zwischen den quantitativen Kerndimensionen und den qualitativen deduktiven Kategorien. Auf der linken Seite stehen erstens die schon analysierten quantitativen Dimensionen und in der zweiten Spalte ihre Indikatoren, die in der Auswertung als Item und als Variable fungieren. Auf der rechten Seite befinden sich die entsprechenden Kategorien, die aus den Interviewtexten inhaltsanalytisch erfasst werden. Die Kategorien ordnen sich zum Teil nach den quantitativen Komponenten, können aber in ihrer Explikations-, Interpretations-, Vertiefungs- und Exemplifizierungsfunktion auf andere Aspekte eingehen. Genau darin liegt die Bereicherung der Triangulationsmethode; damit können Sachverständnisse nicht nur bestätigt, sondern erweitert und expliziert werden (Flick, 2002).

Tabelle 37: Zusammenhang der KD mit den deduktiven Kategorien

Quantitative Faktoren	Indikatoren	Deduktive Kategorien	Explikation, Exemplifikation, Vertiefung
Lehrperson und Beruf			
Berufswahl	Fehlende Auswahl Berufung	Berufswahlmotive	Familie Leitungsaufgaben Idealismus Besondere Gelegenheiten Sozio-ökonomische Zwänge
Eigenimage	Besondere Fähigkeiten Guter Lehrer Ordentlich	Eigenimage	Starke / weiche Persönlichkeiten
Berufsbezug	Stolz Abwechslung Unterrichten	Berufsbezug	Berufsaufgaben Berufsentwicklung
Nähe zu Kollegen	Freundschaften	Nähe zu Kollegen	Freundschaften
Schülerbezug	Beliebtheit Lerneffekt	Schülerbezug	Affektivität Effektivität
Berufszufriedenheit			
Unzufriedenheit Wiederwahl Berufswechsel Berufsvergleich	Indisziplin Klassenüberfüllung	Allgemeine Belastungen	Besoldung Arbeitsbedingungen Schülerverhalten Berufswechsel Rente
		Umgang mit Belastungen	
Allgemeine Zufriedenheit		Zufriedenheitsprädi- katoren	Leistung Anerkennung Arbeitsinhalt Verantwortg./ Herausforderung
Schulklima und Arbeitsverhältnis			
Schule als Arbeitsplatz	Entfaltung Ausstattung Unterstützung Organisation	Schule als Arbeitsplatz	Zeitdruck
Lehrer als Kollege	Konkurrenz Neid Harmonie	Lehrer als Kollege	Professioneller Bezug zwischen Kollegen Konkurrenz Neid
Schulleitung als Klimagestalter	Qualität/Professionalität Wohlbefinden Freiheit Unterstützung	Schulleitung	Strenge Freundlichkeit Gerechtigkeit
Kooperativität			
Kooperationsbereitschaft		Prädisposition für Kooperativität	Kritikfähigkeit, -akzeptanz Kooperativer Aufgabenbereich
Kooperationsformen	Materialaustausch Evaluationen Lösung von Alltagsproblemen Fortbildungen Projekte und Interdisziplinarität Kollegiale Beratung Hospitation Selbstorganisierte Gruppen	Kooperationsstrukturen	Fortbildungen Fachteams Konferenzen Selbständige Initiativen
Kooperation mit den Eltern		Beziehung zu den Eltern	
		Konfliktpotenzierte Gruppierungen	Novize / Experte Fachlehrer / Grundschullehrer Schulleitung / Lehrer
Gesundheit und Krankheit			
	Psychologische Unausgeglichenheit Kränklichkeit Psychovegetative Beschwerden		Private / soziale Lebensführung

5.1 Lehrperson und Beruf

In der Dimension Lehrperson und Beruf erscheinen die Daten, die persönliche Einstellungen, Erlebnisse und Bezüge zu bestimmten Gegebenheiten des Lehrerberufs aufdecken können. Dazu gehört die Entwicklung des Berufs vom Zeitpunkt der Berufswahl bis hin zum Abklingen der beruflichen Tätigkeit. Außerdem wird nach Bezügen zu einzelnen Aspekten des Berufs gefragt. In der quantitativen Erhebung wurde Bezug auf gezielte Punkte dieser Dimension genommen, wie man in der vorherigen Tabelle (Nr. 37) nachvollziehen kann. Hier werden diese nun einem tieferen Verständnis unterzogen

5.1.1 Eigenimage

In der quantitativen Auswertung kann man erkennen, dass sich Lehrer bis zu 97 % als gute Lehrer einstufen und außerdem zwischen 80 und 90 % (je nach Gruppierung) angeben, über Fähigkeiten zu verfügen, die sie überdurchschnittlich machen. Dieses Selbstbewusstsein steigt im Laufe der Berufsjahre (siehe Abschnitt 4.2.1.2), deshalb versteht sich das Eigenimage als Konstruktion nur innerhalb eines Entwicklungsprozesses. Wie Lehrer die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins erleben, konnte in den Interviews gefunden werden.

Der Lehrer betrachtet die Berufsentwicklung bzw. die wachsende Erfahrung, als große Bereicherung und Erleichterung für die Ausübung seiner täglichen Aufgaben. Den Berufseinstieg und anschließend die ersten Berufsjahre verbindet der Lehrer mit Unsicherheit, Unerfahrenheit, Unreife, Fehlerhaftigkeit und Wissenslücken. Nach einigen Jahren Berufsausübung erlangt der Lehrer mehr Sicherheit, mehr Selbstbewusstsein, und kommt dann zur Überzeugung, dass er von diesem Zeitpunkt an ein besserer Lehrer sei. In fünf wichtigen Aspekten erkennt der Lehrer an sich selbst essentielle Veränderungen, bzw. Verbesserungen:

- allgemeine Qualitätssteigerung,
- Anerkennung von Fehlerhaftigkeit,
- Veränderung der Schülerschaft,
- Gewinn an methodologischen Ressourcen und
- immer höhere Gewichtung von Erfahrung bei Verminderung der Relevanz der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse.

Lehrer behaupten ohne zu zögern, sie seien in den letzten Jahren in ihrer Tätigkeit erheblich besser geworden. Dies bezeugt auch die quantitative Erhebung mit der Zunahme an

Selbstbewusstsein. Zur Unterstützung dieser Behauptung nennen sie ihr Unsicherheitsgefühl der ersten Jahre im Vergleich zur heutigen Erfahrung.

K: „Am Anfang bricht man zusammen, bis man sich bewusst wird, dass man ständig hinterherlaufen muss, zum Lesen und um sich zu informieren, um dadurch die wichtigsten Hürden der täglichen Arbeit zu überwinden. Ich kann nicht sagen, dass ich jetzt auf jede Situation vorbereitet bin, denn jedes Kind kann einem den Teppich von den Füßen reißen. Jetzt bin ich aber viel besser. Ich bin gereift um leichter festzustellen, was ich falsch mache. Ich weiß jetzt auch besser, wo ich Antworten zu suchen habe.“

Obwohl der Qualitätsgewinn nur subjektiv wahrnehmbar und dadurch nur schwer zu beschreiben ist, ist sich diese Lehrerin sehr sicher, ihre Tätigkeit im Wesentlichen verbessert zu haben.

A: „Ich versuche, jedes Jahr eine bessere Lehrerin zu werden, man kann das aber nicht immer so genau messen. Aber sicherlich haben mich die letzten Jahre in eine bessere Lehrerin gewandelt. (...) Ich habe jetzt 18 Jahre Beruf und war am Anfang bestimmt nicht so gut wie jetzt.“

Eine Lehrerin glaubt, man verbessere die Lehrertätigkeit nur unter Druck, durch Herausforderungen (Interview J). Andere Lehrer geben an, die Verbesserung sei mit den ständigen Bemühungen verbunden Fehler nicht wiederholen zu wollen.

B: „Jetzt bin ich viel besser. Wenn ich zurück schaue, denke ich: Du meine Güte, habe ich Fehler gemacht! Aber das war immer im Hinblick auf Verbesserung. Man braucht halt seine Zeit, um professionell zu werden.“

Ihre Verbesserungsmaßstäbe sehen Lehrer in der Fähigkeit, Fehler vermeiden zu können.

G: „Man lernt mit der Zeit, nur weil man versucht, die gleichen Fehler nicht zu wiederholen.“

Der Lehrer geht nun davon aus, dass die Anfängerfehler in den Wachstumsprozess hineingehören.

C: „Es gibt aber auch vieles, was ich von vorneherein richtig gemacht habe. Deshalb fühle ich mich heutzutage sehr wohl, weil ich weiß, dass ich schon Vieles ausprobiert habe und kann deshalb heute Vieles besser beurteilen.“

Die Qualität seiner anfänglichen Berufsaktivitäten misst der Lehrer an der Rückmeldung seiner ehemaligen Schüler, die ihm, trotz seiner anfänglich „geringen Arbeitsqualität als Berufsanfänger“, hohe Anerkennung und Dankbarkeit entgegenbringen.

V: „Wenn ich heute nachdenke, habe ich schon Sachen gemacht, die ich nicht wiederholen würde. Aber das waren andere Zeiten, eine andere Realität, andere Lektüren, und trotzdem habe ich ehemalige Schüler aus dieser Zeit, die sich über die bei mir erworbenen Lektionen bedanken. Ich verurteile mich nicht.“

Aus dieser Dankbarkeit heraus kann er sich seine Fehler verzeihen. Denn er erkennt sich als Mensch in seiner Tätigkeit und seinem Engagement vom Anfang bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wieder.

X: „Als Mensch ist meine Hingabe noch die Gleiche.“

Diese Lehrerin versucht genauer zu bezeichnen, was sie mit dem Fortschreiten der Zeit gelernt hat. Sie erweitert das Konzept der Entwicklung und entfernt sich von der Schülerbeziehung oder Fehlervermeidung. In diesem Fall erwähnt die Lehrerin den Gewinn an Verständnis für die Breite und den Umfang der Lehrertätigkeit.

J: „Man lernt mit der Zeit, dass Erziehung ein viel größeres Spektrum umfasst, als nur Stoff zu vermitteln.“

Ganz spezifische Kenntnisse, äußert die Lehrerin, suche sie sich mit Erfahrung im Bereich der Methoden und didaktischen Ressourcen anzueignen. Dadurch erweitere sie ihre Möglichkeiten der Methodenwahl. Heute sei Flexibilität und Anpassungsvermögen angesagt.

A: „Als der Frontalunterricht ausreichte, war ich eine gute Lehrerin und jetzt wechsele ich oft ab. Bei einigen Klassen verwendet man eine Methode, bei der anderen eine andere (...).“

Die Schüler empfindet der folgende Lehrer jetzt als verändert. Sie seien anders als die, die er am Anfang seines Berufs bekam.

A: „Andererseits hat es auch was mit den Schülern zu tun, die man hatte und die man jetzt hat.“

Trotz der Beobachtung, dass die Schülerschaft heute anders sei, d.h. weniger interessiert, weniger motiviert und auch mit weniger Werten (Interview J), glauben Lehrer, ihre Umgangskompetenz mit den Kindern habe sich erheblich verbessert. Auch Beziehung sei eine Kompetenz, die man üben müsse, für deren Verbesserung man Erfahrung sammeln solle. Und dies könne man unter anderem durch Weiterbildung erlernen.

T: „Heute merke ich, dass ich besser vorbereitet bin, um auf menschliche Beziehungen einzugehen, als vor 20 Jahren. Ich hatte damals diese Erfahrungssammlung, diese Menge an Erlebnissen, diesen Umfang von Lektüren nicht. Wichtig ist jedoch Folgendes: um bessere Beziehungen mit Schülern aufzubauen, muss man sich ständig weiterbilden.“

Einige Veränderungen kommen von außen und zwingen den Lehrer, sich an neue Aufgaben oder Vorgehensweisen im Unterricht anzupassen. Trotzdem übernimmt er Innovationen nicht *ipsis litteris*, sondern er reinterpretiert sie.

X: „Was ich erworben habe sind neue Kenntnisse; meine Art zu arbeiten hat sich gebessert. Als ich anfing, lief die Alphabetisierung noch auf eine sehr konservative Art ab, aber ich konnte nach und nach meine eigene Arbeitsweise entwickeln.“

Der Lehrer sieht sich verpflichtet, den Unterricht von Jahr zu Jahr neu zu gestalten. Gründe sind Veränderungen in der Unterrichtskonstellation, die meistens mit der Schulklassenbesetzung zu tun hat, wodurch neue Herausforderungen entstehen.

C: „Ich muss den gleichen Stoff von Jahr zu Jahr mindestens methodologisch anders gestalten.“

X: „Und jedes Jahr ist ein Jahr für sich, die Kinder geben dir die Gelegenheit zu wachsen.“

Bei der Nachfrage, welche Gewichtung der Lehrer bei seiner Tätigkeit dem Studium und der Theorie gäbe im Vergleich zum Kenntniserwerb im Lauf der Berufsjahre, spricht er eindeutig für die Erfahrung.

X: „Alles hat mehr mit der Erfahrung als mit dem Studium zu tun. Das Studium ist ein Grundsatz und öffnet Türen, aber dein Tagesablauf lehrt dich viel mehr.“

Lehrer haben oft den Eindruck, dass der Zeitverlust bei Unterrichtsvorbereitungen sehr groß sei. Es müssen jedes Mal Übungsblätter, Spiele, Lieder und Aufgaben neu hergestellt werden, da die ersten Versionen durch Zeit- und Disziplinmangel nicht ordentlich notiert und gespeichert wurden und die Materialien abhanden gekommen sind. Deshalb entscheiden sie sich oft für Unterrichtseinheiten, die in der Vorbereitung weniger Zeit in Anspruch nehmen oder dann für Lektionen, die sie aus dem Stehgreif in den Unterricht einbringen können.

A: „Ich bin mir sicher, dass ich wunderbare Sachen machen würde. Ich habe nichts aufgeschrieben, die Spiele, die Aufgaben, die ich verwende, nichts, gar nichts. Ohne Raster. Die Aufgaben verwendet man in dem Maße, in dem man sie braucht, wenn die Klasse es so möchte. Vieles könnte man wieder verwenden, es geht aber leider verloren. Wenn man was notieren könnte, wäre es viel besser.“

5.1.2 Berufswahlmotive

Auf das Thema der Berufswahl wird an dieser Stelle eingegangen: Erstens weil dies in den Leitfragen thematisiert wurde; zweitens weil viele Lehrer einen langen Bericht über ihre Berufswahl abgegeben haben und schließlich, weil dieses Thema einen erheblichen Beitrag für die Vertiefung des Verständnisses vom Lehrer als Person im weiteren Verfahren dieser Dissertation erbringen könnte. In der Auswertung der Fragebögen wurde als erstes festgestellt, dass die große Mehrheit der Lehrer ihren Beruf mit Intention gewählt hat, und dass sie sich für ihre Arbeit berufen fühlen. Es stellt sich daher die Frage nach den Motiven, die den Jugendlichen zum Lehrer gemacht haben. Darauf soll hier eingegangen werden.

Der Lehrerberuf ist mit Sicherheit keine Tätigkeit, die an erster Stelle aus ökonomischen Motiven angestrebt wird, sondern ein Lebensberuf, der eine Reihe von Entwicklungsmöglichkeiten bietet, die auch in anderen Berufen vorzufinden sind (Schwänke, 1988, S. 86). In den einzelnen Interviews erzählten die Lehrer, in welchem Lebensaugenblick und in welchem Zusammenhang sie die Entscheidung für den Lehrerberuf getroffen haben oder auch, wie sie zum Lehrer geworden sind. Die Gründe für die Berufswahl sind unterschiedlicher Natur; sie reichen von persönlichen Identifikationsentscheidungen, über die Notwendigkeit zu arbeiten bis hin zum reinen Zufall. Das Moment der Entscheidung ist so vielfältig, dass man es nicht vollständig abhandeln könnte. In den folgenden Abschnitten werden einige dieser Begründungen und Motive aufgezählt.

5.1.2.1 Familie

Nach Angaben des im Jahr 2006 veröffentlichten Buches „o professor-refém“ von Zagury (2006) haben in Brasilien 70 % der Lehrer nahe Familienangehörige, die bereits schon als Lehrer tätig sind. Eine Beeinflussung der Entscheidung für den Lehrerberuf, erfolgt durch Ermutigung von nahen Verwandten oder aus Familientradition:

E: „Lehrerin zu werden, ist eine Tradition in der Familie über mehrere Generationen. Und ich erbe sogar das Fach meines Vaters.“

Trotz Warnungen von nahen Verwandten über Belastungen und mangelndes Ansehen des Berufes, wenden sich viele gegen die Eltern und entscheiden sich gerade für den Lehrerberuf

F: „Die Empfehlung meiner Eltern war, keine Lehrerin zu werden. Ich wollte es aber unbedingt.“

Besonders Mädchen spielen bei Rollenspielen schon in ihrer frühen Kindheit Lehrerin, und öfter entsteht der Traum vom Lehrerberuf aus diesem Spielen heraus. Besonders wenn bereits das Kind gelegentlich die Lehrerrolle in der Schule einnehmen darf und Gelegenheit bekommt den Klassenkameraden zu helfen.

C: „Welches Mädchen träumt nicht als Kind, Lehrerin zu werden. In der Schulzeit bietet sich dann die Gelegenheit, den Schulfreunden etwas mit guter Rückmeldung zu erklären.“

Manchmal ist eine Ermutigung im Erwachsenenalter für die Berufswahl nötig. Außerdem eignet sich der Lehrerberuf besonders für eine Familienmutter, wenn auch bei zeitlich verzögertem Einstieg.

S: „Mein Ehemann hat mich einfach in die Grundschullehrerausbildung eingeschrieben und mich während der ganzen Ausbildung unterstützt. (...) Wegen Mutterschaft und Familienführung habe ich erst später an eine für mich geeignete Arbeit gedacht. Und Lehrerin zu sein, scheint mir wohl ideal.“

5.1.2.2 Leitungsaufgaben und Umgang mit Menschen

Eine frühe Tätigkeit als Führungskraft bei der kirchlichen Jugendarbeit kann Jugendlichen eine gewisse Identifikation mit dem Lehrerberuf verleihen.

A: „Als Jugendliche verlieh mir die Führungsposition in der religiösen Jugendgruppe das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und dazu den Eindruck, anderen helfen zu können. Heute sehe ich in meiner Tätigkeit eine ähnliche Aufgabe.“

Scheller (1970 zit. in Schwänke, 1988, S. 80) behauptet sogar, die Stellung innerhalb der Geschwisterreihe sei ein mögliches Berufswahlmotiv. Er begründet das mit der Feststellung, dass zwei Drittel aller PH-Studenten entweder Einzelkinder oder älteste Geschwister seien. Und dies ginge mit einem unbewussten Machtgefühl eng einher, mit Menschen zu tun zu haben, denen man an Lebensalter, Erfahrung und Kenntnissen überlegen sei und denen man auf Grund des Amtes Weisungen erteilen könne (ebd.).

J: „Der Lehrer braucht jemanden, der ihm zuhört. Es ist wunderbar, diese symbolische Macht ausüben zu dürfen, wenn auch für eine kurze Zeit. Dieser Gedanke hat mich verzaubert, mich verführt.“

Abgesehen von dem Machtgefühl reicht manchmal der Umgang mit Menschen aus.

O: „Ich bin stolz auf meinen Beruf. Ich kann nichts anderes machen. Ich habe schon mal im Krankenhaus und in einem Supermarkt gearbeitet. Da ist aber alles so automatisiert. Ich mag es mit Menschen umzugehen.“

5.1.2.3 Besondere Gelegenheiten

Eine Stipendienausschreibung kann eine nicht zu unterschätzende Gelegenheit darstellen, sich für einen derzeit nicht unbedingt erträumten Beruf zu entscheiden.

B: „Da es von einem Stipendium abhing, ob ich weiter in die Schule gehen konnte oder nicht, musste ich mich für die Grundschullehrerausbildung entscheiden, obwohl diese mir damals noch nie in den Sinn gekommen war. Denn nur so konnte ich weiterhin die Schule besuchen.“

Und wenn eine neue Hochschule in der kleinen Stadt gegründet wird, studiert man eben das Fach, das diese zu bieten hat.

D: „In dieser kleinen Stadt war das erste Fach in der neugegründeten privaten Hochschule Mathematik. 'Das mache ich, dachte ich mir.'“

Da hauptsächlich die privaten Universitäten für die Ausbildung der Lehrer zuständig sind, bieten diese verschiedene Fächer auch mit verschiedenen hohen Studiengebühren an. Dadurch ist das Studium auf Lehramt meistens günstiger als der Bachelor. In einigen Hochschulen werden sogar unterschiedliche Gebühren je nach Fach verlangt.

O: „Sport zu studieren war billiger als Mathe, mein eigentliches Traumfach.“

Manchmal bietet sich der Lehrerberuf als eine hervorragende Gelegenheit, früh und schnell zu einer sicheren Arbeitsstelle zu gelangen.

V: „Ich durfte nach der 11. Klasse gleich den Sportunterricht in meiner ehemaligen Schule übernehmen.“

Es kommt vor, dass die Entscheidung für den Beruf durchaus mit dem Fach zu tun hat und weniger mit der pädagogischen Tätigkeit. Caselmann (1963) nennt diese Lehrertypen „logotrop“. Und umgekehrt, Lehrer, die die Erziehungsaufgabe und den Umgang mit Kindern in den Vordergrund ihrer Tätigkeit stellen, nennt er „paidotrop“. Diese dichotome Unterscheidung hat sich jedoch nicht über die 70er Jahre hinweg wissenschaftlich bestätigen lassen. Viel öfter befinden sich beide Elemente der Lehrerarbeit, das logotrope wie auch das paidotrope, im Einklang.

L: „Ich liebe mein Fach und habe auch Spaß daran, anderen etwas vermitteln zu können.“

5.1.2.4 Idealismus

Hauptsächlich in den 70er und 80er Jahren spielten der Idealismus und die Sehnsucht nach einer besseren Welt eine gewichtige Rolle im Studentenleben und in der Lehrerausbildung. Dies führte dazu, dass viele Studierende den Lehrerberuf wählten um ihren Idealvorstellungen treu zu bleiben.

D: „Während des Studiums wird man ein Idealist und sucht nach Möglichkeiten einen Beruf zu ergreifen, in dem man die Welt verändern könnte. Und dies sah ich im Lehrerberuf, deshalb bin ich vom Bachelor aufs Lehramt umgestiegen.“

Havers und Innerhofer (1983, zitiert in Schwänke, 1988, S. 80) warnen vor der Glaubwürdigkeit der Angabe, die Berufswahl aus idealistischen Motiven gewählt zu haben. Eher könnte die idealistische Motivation eine Rationalisierung sein, „die hilft, das durch die eingeschränkten Möglichkeiten bedrohte Selbstwertgefühl zu schützen“ (ebd. S. 85).

5.1.2.5 Sozio-ökonomische Zwänge

Wer eine Ausbildung durchlaufen hat oder sich schon auf das Ende des Hochschulstudiums zu bewegt und sich dadurch mühevoll einen Beruf erkämpft, kann nur in Ausnahmefällen einen neuen Weg erwägen. Ein Wechsel würde erstens einen finanziellen und zeitlichen Verlust bedeuten und zweitens würde die Familie auf diese Entscheidung mit starken Bedenken reagieren.

F: „Trotz schlechter Erfahrung im Praktikum und schlechten Starts konnte ich nicht wieder zurück, ich musste das machen, was ich in der Ausbildung gelernt hatte.“

Öfter entsteht dadurch auch eine Überzeugung über die Richtigkeit der schon getroffenen Entscheidung Lehrer zu werden.

J: „Wir alle müssen Entscheidungen treffen. Ich habe mich für diesen Beruf entschieden und werde auch damit weitermachen.“

In vielen kleinen Städten ist die nächste Universität nicht weit entfernt. Dies erzwingt entweder die Wahl eines Faches, das in der nahegelegenen Hochschule angeboten wird, oder stundenlange Busfahrten verbunden mit einem nicht immer tragbaren Kostenaufwand. Ein Umzug in die Universitätsstadt ist meistens finanziell bedingt.

G: „Das Fach: als Kind habe ich immer schon davon geträumt, Sportlehrerin zu werden. Wegen der Entfernung der Universität habe ich erst ein anderes Fach begonnen, und später bin ich in mein Traumfach umgestiegen.“

Der Lehrerberuf ist sogar für einen späteren Einstieg gut geeignet.

J: „Ich hatte eine schlechte Erfahrung im Praktikum gemacht. Deshalb habe ich alles verbrannt, was von meiner Ausbildung vorhanden war. Zehn Jahre später musste ich wegen Arbeitslosigkeit in den Klassenraum zurück.“

Bis heute harrt diese Lehrerin immer noch in ihrem Beruf (15 Jahre) aus, obwohl sie ihn anfangs gar nicht wählen wollte.

H: „Lehrerin zu sein ist meine zweite Wahl: ich musste auf Lehramt studieren, weil die erste Wahl von der Entfernung her unerreichbar war.“

5.1.3 Berufsbeziehung

Lehrer sind stolz auf ihren Beruf (siehe Abschnitt 4.2.1.5). Sie bewerten ihren Beruf größtenteils als interessant und abwechslungsreich und finden Selbstverwirklichung besonders beim Unterrichten. Woher wohl dieser Stolz kommt und wie dieser mit der Unterrichtstätigkeit verknüpft ist, wird im folgenden Abschnitt angesprochen.

5.1.3.1 Lehreraufgaben

Die Unterrichtstätigkeit bekommt im Lehrerberuf eine besondere Gewichtung²⁴⁵. Es scheint, als wäre der Klassenraum ein Ort der Selbstverwirklichung, wo sich die weiteren Schwierigkeiten von selbst auflösen. Besonders geschätzt sind die Augenblicke der aktiven und konzentrierten Mitarbeit der Schüler. Eine positive Rückmeldung im Sinne einer interessierten und aktiven Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen, steigert das Zufriedenheitsempfinden des Lehrers.

S: „Ich liebe es zu unterrichten und wenn eine Klasse gut mitarbeitet, ist es noch viel besser. (...) Wirklich Spaß habe ich, wenn sie arbeiten, fragen, mitmachen, sich engagieren, wenn sie den Unterricht kommentieren, wenn sie über das laufende Projekt selbständige Beiträge bringen.“

Im Klassenraum scheinen sich alle Schwierigkeiten zu legen.

E: „Man wird schlecht bezahlt, man beschwert sich, aber im Klassenzimmer löst sich das alles auf.“

Und dieses Gefühl wird nun als Wohlbefinden bezeichnet.

W: „Ich fühle mich im Klassenzimmer einfach wohl.“

Was da genau im Unterricht vor sich geht, damit dieses Wohlbefinden entsteht, wird in einem späteren Abschnitt genauer beleuchtet.

5.1.3.2 Berufsentwicklung

Es sind grundsätzlich sehr viele Lehrer, die eine postgraduale Weiterbildung als ihren Traum bezeichnen und als Zielsetzung für die nahe Zukunft ins Auge fassen. Zur Bestätigung brachten die Hochrechnungen des im quantitativen Teil nicht einbezogenen *Items V14* das Ergebnis, dass sich 90 % der Staatslehrer und sogar 96 % der Synodallehrer gerne weiterbilden möchten. Es ist tatsächlich ein großer Anteil der Lehrer, der nach ein paar Jahren in die Universität zurückkehrt (46 %, laut Abschnitt 4.1.5). Und anscheinend bringt

²⁴⁵ Verschiedene Formen der Lehreranstellung sowie die Beschäftigung in anderen Bereichen und anderen Berufen wird, wenn nicht als positiv, wenigstens als nicht zusätzlich belastend, betrachtet.

eine höhere Bildung wichtige Punkte für das Ansehen im Lehrerkollegium wie auch für die Selbstbestätigung, wie man anhand der Äußerung dieser Lehrerin lesen kann:

D: „Die Lehrergruppe dieser Schule hat eine hervorragende Ausbildung. Wir sind ständig darum besorgt uns weiterzubilden. Alle versuchen, die von außen mitgebrachten Neuigkeiten im Klassenzimmer umzusetzen.“

Obwohl die realen Bedingungen meistens nicht erlauben, ein Studium fortzusetzen, sind es trotzdem sehr viele, die mühsam eine weitere Studienetappe zurücklegen. Der Traum von einem Master- oder Dokortitel und geringfügiger, von einer Spezialisierung, zeigt sich ebenfalls bei einigen Interviewten. Nicht ausgeschlossen davon ist der Traum, Universitätsdozent zu werden.

V: „Ich habe große Träume. Ich möchte jetzt meinen Master abschließen, ich möchte weiterhin Lehrer sein und möchte auch sofort meine Promotion beginnen. Mein höchstes Ziel ist es, Hochschullehrer zu werden.“

Andere sehnen sich nach dem Universitätsklima, nach den Anregungen, die man dort bekommt, nach den Menschen, die man dort kennen lernt.

I: „Mein Lebensprojekt ist, einen Master zu absolvieren. Ich lasse meinen Sohn noch ein wenig heranwachsen. Ich habe so eine Lust zur Universität zurückzukehren. Es gibt da immer etwas, eine Anregung, andere Menschen. Ich habe schon ein Forschungsprojekt aufgestellt. Das ist aber eine Suche für mich selbst, bezogen auf mein professionelles Ich, nicht für einen besseren Lohn, sondern tatsächlich zum Verbessern allgemein.“

In der Studie von Jesus und Vieira (2000) wird festgestellt, dass Lehrer in der Fortbildung eher ihre Berufskompetenzen erweitern und verbessern wollen (74 %), als dass sie in ihrer Karriere aufsteigen möchten (26 %). Nicht immer ist der Traum einer akademischen Weiterbildung im Rahmen des Machbaren. Die quantitativen Ergebnisse deuten auf einen Anteil von 11 % der Lehrer, die einen Master oder einen Promotionsabschluss erreichen konnten²⁴⁶. Aus finanziellen oder zeitlichen Gründen, ist es oft nötig, begonnene Studienvorhaben entweder zu unterbrechen oder sogar ganz einzustellen.

Y: „Ich habe schon meinen Master begonnen, aber da ist ja der Faktor Zeit und die Kosten. Dieses Jahr musste ich eine Pause machen, weil es vom Zeitplan her nicht machbar war.“

Lehrer legen großen Wert darauf, zu betonen, dass der Profit im Falle ihrer Weiterbildung nicht nur auf der persönlichen Ebene verbleibt. Es sollen alle anderen auch was von ihrem Kenntniszuwachs haben.

D: „Beruflich gesehen möchte ich promovieren, in einem anderen Bereich, vielleicht in Erziehungswissenschaft. Nur auf einem Fach zu beharren, lässt einen klein (unwissend). Ich möchte mich in meinem Beruf weiterentwickeln. Ich möchte, dass meine Schüler, die Institution, das Schulnetz, davon profitieren können. Vielleicht habe ich auch einen persönlichen finanziellen Profit, beides im Ausgleich.“

²⁴⁶ Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Besitz eines Mastergrades oder Dokortitels, die Lehrkraft dazu befähigt, an Hochschulen zu unterrichten. Das macht die genaue Zahl der derart Ausgebildeten an Schulen unrealistisch, da ein bedeutender Anteil möglicherweise schon aus der Schule ausgetreten ist.

Die Frage „*Warum sich die Lehrer weiterbilden wollen*“, wurde in den Interviews öfter indirekt beantwortet. Erstens hat der Lehrer das Gefühl, die Kenntnisse auffrischen zu müssen, wie auch das Wissen auf dem aktuellen Stand zu halten.

T: „Man braucht das (die Fortbildungen). Vor einiger Zeit kam die Informatik, dann gibt es neue Texte, mein Fach ist dynamisch. Es sind einfach neue Themen, neue Perspektiven, auf die man seine Arbeit aufbaut und ständig anpasst.“

Zweitens verbessert die Weiterbildung die Karrieremöglichkeit, da sie ihn vor den anderen Lehrern auszeichnet. Dies ist einer der Gründe, warum ein Lehrer, der zehn Jahre im Beruf ist, jeden Donnerstag 600 km zu seinem Masterstudium fährt und sich dadurch auch noch verschuldet.

V: „Aber ich habe einen Traum und der ist größer als meine Schulden. Letztes Jahr hatte ich über € 5.000,- Schulden. Die werde ich irgendwann zurückzahlen, aber den Traum, den muss ich so schnell wie möglich verwirklichen. Es steckt in mir ein Wunsch immer besser zu arbeiten. Und wenn ich besser verdienen will, muss ich studieren. Und wenn man ein wenig besser sein will als der durchschnittliche Lehrer, muss man sich anstrengen.“

Motivation für die Weiterbildung ist bei einigen die Wissbegierde.

L: „Ich habe schon zwei Spezialisierungen in meinem Fach, ich warte auf einen Master, der für mich attraktiv ist.“

Viele Lehrerinnen schaffen es erst kurz vor ihrer Pensionierung, ihr Hochschulstudium abzuschließen. Das führt dazu, dass die Vorstellung bald den Beruf aufzugeben, eigentlich nicht in Betracht gezogen werden kann.

B: „Nach meiner Pensionierung werde ich nicht aufhören. Jetzt bin ich gerade mal dabei, meine Hochschulausbildung durchzuziehen, um dann nach vier Jahren alles aufzugeben? Nee, das kommt wirklich nicht in Frage.“

5.1.4 Schülerbeziehung

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird einerseits von der Affektivität und andererseits von der Effektivität geprägt. Unter Affektivität sind hier zu verstehen: die Nähe, die Emotionalität, die psychologische Einbindung, wie auch die Stärke der Verbundenheit zwischen Lehrer und Schüler. Jeder Lehrer hat sein eigenes Konzept für Effektivität, zum größten Teil ist dieses mit dem Erfolg des Schülers direkt verbunden.

5.1.4.1 Affektivität

Im quantitativen Teil wurde bereits die Beliebtheit des Lehrers bei den Schülern erfragt (V58)²⁴⁷ mit dem Ergebnis, dass sich 50 % aller Lehrer sehr und 46 % teils beliebt fühlen. Es scheint, als wäre der Lehrerberuf ein Eroberungskampf, in dem man den Schüler für sich

²⁴⁷ Siehe Lehrer-Schüler-Bezug, Abschnitt 4.2.1.3.

gewinnen, auf seine Seite bringen, erobern muss, schließlich ihn dazu bringen, dass man von ihm geliebt wird.

Lehrer wünschen sich, jeden einzelnen Schüler in den Unterricht einbinden zu können und leiden unter dessen Apathie und Abschottung. Dieser abwesende Schüler bedeutet für den Lehrer besonders in den ersten Schuljahren eine extra Herausforderung. Der Lehrer stellt sich oft der Aufgabe, das Vertrauen jedes einzelnen Schülers für sich zu gewinnen.

H: „Schmerzhaft ist es manchmal den einen Schüler in der Ecke zu beobachten, der sehr gleichgültig und abwesend da sitzt, an den du nicht herankommen kannst.“

Berufsimmanente Verluste können, wenn sie nicht richtig verarbeitet oder zu persönlich genommen werden, zu Frustrationserlebnissen führen.

I: „Was mich traurig macht ist, wenn ein Vater sein Kind aus meiner Klasse nimmt, weil es sich da nicht wohl fühlt. Es erweckt in dir das Gefühl, du hättest dieses Kind nicht gewinnen können. Es tut weh. Das Kind kommt nicht mehr, es scheint, als hätte man da einen Fehler gemacht.“

Nähe: Es ist also dem Lehrer wichtig, die Beziehung zu den Schülern sehr eng zu halten. Andererseits entsteht der Eindruck, den Schülern als Mensch fremd zu sein.

A: „Sie kennen uns nicht als Mensch, sondern als einen Lehrer. So (bei Annäherung) sehen sie uns dann als menschliches Wesen, dadurch entsteht eine andere Verknüpfung.“

Meistens wird dieses enge Verhältnis mit Affektivität bezeichnet.

D: „Ich fühle mich bei den Schülern sehr wohl. Ich habe eine affektive Beziehung zu ihnen. Disziplin und Regeln sind wichtig, aber die Affektivität darf nicht ausbleiben.“

Im Gegensatz dazu soll es trotz Beschränkung auf unterrichtsinhaltliche Gespräche, mit dem Schüler immer wieder auch Dialoge über den persönlichen Alltag der Lehrerin und des Schülers auch während des Unterrichts geben können.

A: „Meine positivsten Erfahrungen führen bei mir immer auf solche Momente zurück, in denen sich der Schüler mit mir direkt unterhält, wie z. B. über seinen Schulweg. (...) Ich fühle mich wohl, wenn ich mich zu meinen Schülern setzen kann um über außerunterrichtliche Themen zu sprechen. Zum Beispiel über meinen Hund.“

Das Verständnis dessen, was Nähe zu Schülern bedeutet, wird manchmal fehlinterpretiert. Es treten Missverständnisse darüber auf, wie diese Nähe gestalten werden sollte. Daraus kann eine *laissez-faire*-Beziehung entstehen, die dazu führen kann, dass der Schüler verschont wird, an dem von ihm weniger geliebten Unterricht teilzunehmen. Dies kann ihn in seiner Entwicklung beeinträchtigen.

O: „Ich habe eine gute Beziehung zu den Schülern. Ich versuche zu reden, wie sie reden, mich in ihre Realität hineinzusetzen. Sie vertrauen mir. Wenn eines der Kinder dann keinen Sport mag, gebe ich ihm was anderes auf.“

Körperkontakt ist von vielen Lehrern auch mit Schülern im Jugendalter erwünscht und gilt als Vertrauen und Nähe zwischen Lehrern und Schülern.

G: „Die größte Freude meiner Arbeit ist der Kontakt zu den Kindern. Man bekommt Umarmungen, Küsse und ein Lächeln.“

L: „Kinder sind spontan und wahrhaftig. Wenn sie dich mögen, zeigen sie es auch, denn sie umarmen und küssen dich. Das Gegenteil geschieht, wenn sie dich dann nicht mögen. Die Jugendlichen sind auch ziemlich spontan auf ihre Art. Wenn sie was mit Lust tun oder keinen Bock haben, spürst du es sofort.“

Differenzierung: In einem Klassenraum befinden sich schwache, mittelmäßige und stärkere Schüler. Das führt klassischerweise zur Bevorzugung der Besseren und zur Vernachlässigung der Schwächeren. Dieser Versuchung gegen zu steuern, ist eine tägliche Herausforderung für den Lehrer, der nicht nur versucht differenziert zu arbeiten, sondern auch optimale Lernvoraussetzungen für alle Schüler zu schaffen.

D: „Ich versuche, sie [Schüler] zu respektieren nach ihren Fähigkeiten. Vielleicht sind sie ja gut in anderen Fächern, dann dürfen sie doch nicht von mir bestraft werden, wenn sie es bei mir nicht schaffen!“

Die Bezeichnung *Spezialblick* für die Differenzierung, beruht auf die Wahrnehmung des Schülers als Einzelperson, als Individuum, als besonderes Kind. Der Lehrer soll jedes einzelne Kind in seinen Besonderheiten respektieren und es dadurch gerecht fördern.

B: „Ordnung im Klassenraum muss sein, ohne sich von dem Einfühlungsvermögen und dem Spezialblick, den man für jeden Einzelnen hat zu lösen. Der Schüler nimmt diesen speziellen Blick sofort wahr, deshalb lässt man sich so darauf ein.“

Liebe: Andererseits richtet sich die Kritik seitens der Grundschullehrer an die Lehrer weiterführender Klassen, die sich fachlicher verhielten und sich mit weniger Herz in den Unterricht einbringen würden.

X: „Wenn man als Fachlehrer arbeitet, verliert man den Spezialblick, den jeder Lehrer haben müsste. Man versucht dann alle anzugleichen und bereitet seinen Stoff vor, ohne Differenzen zu respektieren. Vielleicht bin ich da ein bisschen anders, ich arbeite mit dem Herz, mit dem Leben des Kindes.“

Die Lehrerin kommt den Schülern so nah, dass sie sie vermisst, wenn sie nicht anwesend sind.

I: „Ich vermisse die Kinder in den Ferien. Vierzehn Tage lang träume ich noch von ihnen. Nach dem 15. Ferientag fehlen sie mir.“

Mütterlichkeit: Besonders in den ersten Schulklassen bringen die Lehrerinnen eine mütterliche Umgangsform in die Beziehung zu ihren Schülern mit ein. Sie sehen sich als Ergänzung des Elternhauses und bemühen sich, ihren Schülern ein häusliches Geborgenheitsgefühl zu erhalten.

I: „Ich möchte für immer bei den Kleinen bleiben. Die sind mein Leben. Sie sind so spontan. Man wird ein wenig deren Mutter, sie wollen auch manchmal auf deinen Schoß.“

Schimpfen: Schimpfen, um den Kindern Grenzen zu setzen, wird von Lehrern grundsätzlich praktiziert.

B: „Man muss auch mal schimpfen, Grenzen setzen. Aber das gehört ja natürlich zur Affektivität.“

Respekt: Schüler zeigen hauptsächlich in den Staatsschulen allgemein immer noch Respekt vor dem Lehrer.

E: „Es ist nicht jeden Tag ein Fest in meinem Klassenzimmer, aber ich fühle mich respektiert. Das geht ich glaube allen so hier in der Schule.“

In einigen Privatschulen lässt dieses Respektverhältnis ein wenig nach, da Schüler ihren Lehrer im Klientenverhältnis als angestellter Dienstleister ihrer Eltern sehen und ihm deshalb keinen Gehorsam schulden.

J: „Wir brauchen hier ein paar Grenzen. Und das ist schwer. Es bleibt im Klientenverständnis, das man in der Privatschule hat, stecken. Er ist kein Schüler, er ist ein Klient. (...) In der privaten Schule ist es schwer, Grenzen zwischen Lehrern und Schülern festzulegen, im Sinne einer Hierarchie.“

Reibungen: Einige Lehrer leugnen auch nicht, dass ihre Beziehung zu den Schülern sehr reibungsvoll verläuft. Dies wird aber vom Lehrer meistens sehr positiv eingeschätzt.

J: „Meine Beziehung zu den Schülern beschreibe ich als sehr konfliktreich. Denn ich bin eine radikale Lehrerin. Extrem grammatikorientiert aber auch extrem kreativ.“

Vorzüge: In den Worten einer Lehrerin: „Zum Glück gibt es einen idealen Lehrer für jedes Schüleralter“ (Interview D), bestätigt sich die allgemeine Meinung, dass der Lehrer sich nur in einem bestimmten Milieu und in einer bestimmten Schülergruppe daheim und wohl fühlt.

R: „Die Schüler der 4. Klasse verstehen mich schon, wissen schon viel, machen schon besser mit. Auch wenn man sie mal für eine Weile allein lassen möchte, ist das möglich. (...) Ich mag sie einfach in diesem Alter. Ich kann nicht genau erklären, warum.“

Lehrer mögen brave und gehorsame Schüler. Das auffällige Verhalten von einigen Schülern, die Unruhe in den Unterricht bringen, lenkt vom eigentlichen Ziel der Unterrichtsstunde ab und kostet den Lehrer wertvolle Zeit, die seines Erachtens effektiver genutzt werden könnte. Deshalb ist die Ruhe im Klassenraum und die aktive Mitarbeit der Schüler ausdrücklich als wünschenswert in den Interviews angesprochen worden.

C: „Das Einzige was mich wirklich stört, sind einige Schüler, die den ganzen Kontext verändern können. Dieses Jahr läuft es gut. Letztes Jahr war es furchtbar. Mit ruhigen Schülern zu arbeiten, ist was anderes als unter ständigen Klassenturbulenzen deine Planung fast täglich misslingen zu sehen.“

Freundschaft: Aus der nahen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern entstehen Dankbarkeitsgefühle, Bewunderung und öfter von den Lehrern bezeichnet, Freundschaftsbeziehungen.

W: „Mit meinen Schülern verstehe ich mich sehr gut. In einem solchen Ausmaß, dass ich Freundschaften geschlossen habe, und diese Schüler mich bis heute noch besuchen.“

Die Bezeichnung Freund wird in folgendem Fall eher als Gegensatz zu einem Gegner verwendet, was sehr üblich ist. Schüler bezeichnen ihre Lehrer öfters als Freunde, immer wenn sie freundlich und aufgeschlossen sind.

Y: „Manchmal hat man so seine Differenzen mit einem Schüler. Er sagt dann, dass er vom Lehrer verfolgt wird. Dann ruf ich ihn zu mir, wir reden, ich zeige, dass ich sein Freund bin, dann geht's wieder. Deshalb gibt es nur wenige Reibungen, obwohl ich sehr streng bin.“

5.1.4.2 Effektivität

In vielen Arbeitsbranchen ist Erfolg im Beruf konkret nachweisbar. Im Lehrerberuf ist dies nicht immer der Fall. Die marxistische Tradition versteht das Arbeitsprodukt der Lehrer als Entfremdung (Codo, 1993): Der Lehrer erlebt keinen persönlichen Gewinn, aber er erfreut sich am Lerngewinn seiner Schüler. Die interviewten Lehrer reagierten verduzt, wenn man auf die Aussage, sie seien gute Lehrer, die Frage beifügte, wie dies denn messbar sei. Die Antworten der Interviewten auf diese Frage gehen eher in Richtung des laufenden Prozesses, wie man sich im Beruf verbessern kann, oder wie die Unterrichtsqualität aufrechterhalten bleibt. Prompte Wirkungsbeobachtungen können nur wenige aufgezählt werden. Dennoch ist ein Leitfaden der subjektiven Einschätzungen des Effektivitätskonzeptes nachvollziehbar.

Lehrer sind davon überzeugt, dass es wichtiger ist, einzelnen Schülern persönliche Hilfe zu leisten, als durchschnittlich alle in einem bestimmten Stoff zu unterweisen. Sie geraten sogar durcheinander, wenn sie beginnen, Zahlen und Prozentsätze zu nennen²⁴⁸.

O: „... wenn du einen (Schüler) erreichst, lohnt sich deine ganze Arbeit.“

T: „Wenn du von zehn Schülern einen so berührst, dass er seine Gesellschaft hinterfragt, als Kritiker, der seine Umgebung verändert oder wenigstens kritisiert, ist das für mich 100 %.“

D: „Man kann die Ergebnisse nicht immer spüren. Man soll auch nicht 100 % der Ziele erreichen wollen. Aber irgendwas kann man immer in den Schüler einpflanzen. Wenn von einem die 100 % nicht abverlangt werden, dann kann man damit leben, sonst ist der Frust zu groß.“

Gleichermaßen perzipieren viele Lehrer die Erfüllung ihrer Pflicht im Erreichen von stets nur einem geringen Anteil der gestellten Ziele. Nicht alles, was man sich als berufstätiger Lehrer erträume, sei machbar, und so müsse man lernen, sich mit diesen Teilergebnissen zufrieden zu geben.

B: „Man arbeitet eigentlich mit der Wahrheit, dass nicht alles möglich ist, man wirkt keine Wunder. Vor ein paar Jahren war es noch sehr frustrierend, weil ich davon ausging, dass alle Schüler alles schaffen müssen. Langsam wird man reifer, man liest

²⁴⁸ Hier soll vermerkt werden, dass sich die Lehrer ihres Ziels nicht besonders bewusst sind. Sie wollen den Schülern beistehen, und ihre Arbeit soll als Hilfeleistung anstatt als Dienstleistung wahrgenommen werden.

mal hier mal da, man findet sich damit ab, man /erwirbt sich langsam / verschafft sich/ das Bewusstsein, dass man nicht alles erreichen wird.“

Und ähnlich gestaltet wird die Zielsetzung für die sich aneinander reihenden Berufsjahre. Veränderungen werden immer nur vereinzelt angegangen und konzentrieren sich auf bestimmte zu verbessernde Aspekte des Berufs.

A: „Ich bemühe mich, immer nur einen Teil, einen Aspekt, meiner Tätigkeit zu verbessern, denn wenn man alles ändern will, macht man gar nichts. Also, sich auf eine einzige Sache konzentrieren.“

Außerdem besteht ein großer Bedarf an Reflexionszeit, um Vieles im Beruf besser verstehen zu können und dann Veränderungswege einzuschlagen.

C: „Man kann nur beurteilen, was gelungen ist oder nicht, nach einer gewissen Zeit. Nur wenn man über die eigene Arbeit reflektieren kann, kann man sie auch beurteilen.“

A: „Wir haben nicht genügend Zeit zum Reflektieren. Dieser intensive Wunsch, alles anders zu machen, bleibt immer auf der Strecke.“

Im Schulalltag versucht der Lehrer, Lernerfolge bei den Kindern anhand von sofortigen Rückmeldungen zu messen. Bei den älteren Schülern sei dies nur in ihrer späteren Berufsführung möglich, falls von ihnen überhaupt noch einmal etwas zu hören sei.

E: „Ich kann eigentlich nicht den Erfolg meiner Arbeit messen. Bei den Kleinen, wenn sie das Lesen und Schreiben lernen, ist es einfacher. Aber bei den Großen... vielleicht später in der Welt, im Arbeitsmarkt, aber da kann ich sie ja auch nicht begleiten...“

Diese Lehrerin im Vorschulbereich sieht ihren Erfolg hauptsächlich im affektiven Bereich. Für sie ist ein positiver Wirkungseffekt nichts Weiteres als eine Rückmeldung in Form von Liebe.

U: „Der Erfolg meiner Arbeit ist die Liebe, die ich jeden Tag im Kontakt mit den Kindern erlebe. Das Finanzielle spielt da keine Rolle. Wichtig ist, dass ich glücklich bin, mit dem was ich tue.“

Am Jahresende ist immer ein Vergleich mit dem Jahresanfang möglich. Die mittelfristige Messung ermöglicht immer noch eine Laufbahnkorrektur für das kommende Jahr. Das ergibt sich aus dem, was vom Lehrer an den Schülern „hängen“ blieb. Die Vergütung ist dabei eine Ausweitung von Affektivität.

G: „Die größte Freude meiner Arbeit ist der Kontakt zu den Kindern. Sie gehen einem auf die Nerven, aber wenn du die Kinder im März aufnimmst und am Ende des Jahres deren Fortschritte siehst... ein wahres Lernen, es blieb was von dir an ihnen hängen, dann wird man von den Kindern geküsst und umarmt, dann denkst du: es kann doch nichts Schöneres geben.“

Die meisten Antworten von Lehrern weiterführender Schulen nehmen Bezug auf eine langfristige Zukunft. Die Ergebnisse der ganzheitlichen Erziehung seien nur daran zu messen, welche Berufe die ehemaligen Schüler wählen, wie der spätere Verdienst sei, ob sie Engagement in der Gemeinde zeigen und ob sie Führungspositionen einnehmen. Wieder sind dem Lehrer persönliche Aspekte der Lernaktivität der Schüler wichtiger als

Fachkenntnisse. Das Erlernen einer neuen Lebensführung, also das Lernen fürs Leben, scheint dem Lehrer im zentralen Aufgabenkreis seiner Erziehungsrolle zu liegen.

O: „Meine größte Freude als Lehrerin ist, wenn ich merke, dass ich dem Schüler was vermittelt habe: keinen Stoff, sondern etwas für sein Leben, keine Mathematik oder Portugiesisch. Ein Verhalten, das ihm im Leben weiterhilft. Zum Beispiel nach der Schulzeit weiterzulernen. Wenn du merkst, dass er kapiert, was du ihm sagst, irgendwas fürs Leben (...).“

Es sind also die ehemaligen und nicht die aktuellen Schüler, die maßgebend für die Einschätzung der Qualität der Lehreraarbeit sind.

T: „Man kann den Erfolg immer messen. Immer, wenn wir ehemalige Schüler treffen, die über uns hinaus gewachsen sind, ist das eine Verwirklichung. Und oft wird der ruhigste Schüler in der Ecke später Führer einer Sozialbewegung. Das ehrt dich und bestätigt dich darin, dass man kein menschliches Wesen, das einem als Schüler gegenüber steht, nicht missachten darf. Deine kleinen Aktionen werden in Zukunft gedeihen, wenn der Schüler die Lektionen, die du eventuell gelehrt hast, nach seiner Art interpretiert und umsetzt.“

Es bleibt die Lehre des Gegenteils. Wer im Lehrerberuf sofortige Antworten sucht und sofort Ergebnisse erwartet, ist zum Scheitern verurteilt.

T: „Der Frust in unserem Beruf entsteht, wenn wir eine sofortige Antwort auf unsere Arbeit erwarten. Wir müssen säen, um erst in ein paar Jahren zu ernten.“

Tatsache ist, dass sich die Vorstellungen von dem, was Schuleffektivität auszeichnet, im Laufe der Berufskarriere verändern. Die Lehrer lernen im Fortschreiten der Berufslaufbahn die Ungewissheit des Erfolgs ihrer Handlungen als Teil ihrer Berufsrolle zu sehen, und nicht mehr als Folge ihrer Schwäche, wie es in der ersten Berufsphase geschah.

5.1.5 Kollegenbeziehung

Kollegiale Beziehungen im Lehrerkollegium werden als sehr freundschaftlich beschrieben. Lehrer sind im Allgemeinen damit zufrieden, dass sie freundliche und unterstützungseifrige Kollegen haben. Dadurch fehle es nicht an persönlicher Unterstützung.

X: „Es gibt hauptsächlich eine persönliche Unterstützung seitens der Kollegen. Wenn ich hier bin, ist es wegen der Gruppe. Sie unterstützt einen, (...) sie reißt einen mit. Das ist in dieser Schule so bemerkenswert, diese Sache mit der Kollegialität, diese Sorge, die sich einer um den andern macht. Wenn es der einen Kollegin nicht gut geht, versuchen die andern herauszufinden, warum.“

Persönliche Unterstützung schätzt der Lehrer besonders in privaten Notsituationen sehr hoch ein. In solchen Fällen sind Kleingruppen, zu denen man gerne gehört und in denen man sich am wohlsten fühlt, eine gute Unterstützungsstruktur. Auch in beruflichen Schwierigkeiten gibt es immer eine Kollegin, die zu Hilfe kommt.

K: „Man überwindet die Herausforderungen nicht über Nacht. Ich habe eine Kollegin, wenn sie merkt, dass ich mit den Kindern in Schwierigkeiten stecke, kommt sie mir sofort zu Hilfe. Wenn einer weint, gibt es immer jemanden auf dem Flur oder so...“

Es gibt aber auch andere Interpretationsmöglichkeiten der nahe stehenden Gruppenmitglieder. In der Gruppe hat die Lehrerin mehr Einfluss, andere von den eigenen Einstellungen zu überzeugen.

N: „Mit einigen Kollegen habe ich mehr zu tun, mit anderen weniger. Meistens habe ich eine engere Beziehung zu denen, die mit mir die gleichen Konzeptionen teilen. Diese kann ich eher beeinflussen, da kann ich ein Beispiel sein. (...) Aber nicht alle in diesem Kollegium teilen meine Meinung, und genau diese Leute kann ich nicht erreichen, weil ich zu ihnen keinen nahen Bezug habe.“

Mit Kollegen ist es nicht immer einfach. Auch zwischen ihnen entstehen heikle Situationen.

L: „letztes Jahr hatte ich einige Reibereien, weil man sich mit Menschen anlegt, die meinen, man wolle ihnen ihren Platz in der Schule wegnehmen. Das kommt vor, aber für alles gibt es eine Lösung.“

5.2 Berufszufriedenheit

Die Frage danach, was den Lehrer zufrieden macht, nimmt in diesem Abschnitt die Zentralstellung ein. Es soll dem einzelnen Lehrer Gehör verschafft werden, um ihn persönlich nach seinem Wohlbefinden zu befragen. Im Großen und Ganzen sind Lehrer mit ihrem Beruf zufrieden, d.h. 79 % der Staats- und 85 % der Synodallehrer, wie im quantitativen Teil²⁴⁹ bereits gezeigt wurde. Dies lässt sich z.B. mit der „*Selbstschutzfunktion von Zufriedenheitsurteilen*“ (Fischer, 1989 S. 66) erklären. Eine Person die sagt, sie sei mit ihrer Berufstätigkeit unzufrieden, muss damit rechnen, gefragt zu werden, warum sie in dieser Situation verbleibt oder warum sie diese nicht verändert.

Deshalb wird an erster Stelle danach gefragt, welche Gegebenheiten die Lehrer als Belastungen im Beruf empfinden und welche Faktoren eventuell ein Gefühl der Unzufriedenheit hervorrufen.

5.2.1 Allgemeine Konfliktpotentiale

Hier werden anhand der Interviews negativ perzipierte Eigenschaften des Lehrerberufs aufgeführt. Es handelt sich letztendlich um bedeutende Determinanten der Berufsunzufriedenheit, bzw. Frustratoren. In der alltäglichen Berufstätigkeit können sich Konfliktsituationen entwickeln. Meistens verbleiben diese als Konfliktpotential, da sie nicht ausgetragen werden. Im schlimmsten Fall, führen diese Frustratoren jedoch zu negativen Konsequenzen wie Absentismus, Fluktuationsabsicht, Fluktuation und Stress (Felfe & Six 2006, S. 39).

²⁴⁹ Siehe Abschnitt 4.2.2

Die wichtigsten Frustrationserlebnisse erfährt der Lehrer im Klassenzimmer. Er kann das Geschehen nicht genauer beschreiben, aber doch sein Gefühl. In manchen Situationen stellt er den Sinn seiner Arbeit ganz in Frage:

C: „Es gab Momente, in denen ich fragte: was machst du nur hier? Man fühlt sich im Klassenzimmer wie verstoßen, deine Anstrengung wird überhaupt nicht anerkannt.“

E: „Sicherlich entstehen im Klassenzimmer Frustrationserlebnisse, die einen den ganzen Tag verfolgen. Man fragt sich dann: was tust du noch hier, wenn sie dich gar nicht hier haben wollen?“

F: „Manchmal fragt man sich nach dem eigentlichen Sinn unserer Arbeit. Einige Klassengruppen fordern zu viel, hauptsächlich wenn man mit den Voraussetzungen arbeitet, dass Motivation und Disziplin in das Unterrichtsgeschehen gehören. Das bringt mich schon zum Nachdenken.“

Es fragt sich nun, welche Geschehnisse zu solchen Zweifeln führen können. Bestimmte Vorkommnisse am Arbeitsplatz können ein Unzufriedenheitsempfinden auslösen. Mit den Determinanten der Unzufriedenheit beschäftigen sich die nächsten Abschnitte.

5.2.1.1 Disziplin

In den meisten Studien über Berufszufriedenheit von Lehrern (Veenmann, 1984; Bruggemann, 1978; Ipfling et al., 1995) steht die mangelnde Disziplin der Schüler im obersten Rang der Konfliktauslöser. Dies kann auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden und es kann sogar zum Grund für einen Arbeitsplatzwechsel werden. Zwischen staatlichen und synodalen Schulen sind Unterschiede im Verhalten der Schüler bereits genannt worden. Die folgende Lehrerin schildert dies anhand eines Beispiels.

W: „(...) Von den 17, die mit mir auf Lehramt studiert haben, bin ich die Einzige die noch vor einer Schulklasse steht. Viele bekamen während des Praktikums an einer Staatsschule einen so großen Schock, dass sie sofort Reißaus nahmen. Die Indisziplin ist tatsächlich was Erschreckendes an den Staatsschulen. An der Privatschule ist es wesentlich besser. Hier hat man die Schüler unter Kontrolle. Im Staat habe ich sechs Jahre gearbeitet und wollte nicht mehr. Es kam mal ein berauschter Schüler mit einem Messer in die Schule. Das macht einen psychologisch fertig. Eine Universität bereitet einen nicht auf so was vor.“

Wenn die mangelnde Disziplin nur ein absentistisches Verhalten des Schülers bedeutet, versucht die Lehrerin, den Schüler zu ignorieren, damit sie den Unterricht normal fortsetzen kann.

R: „Einige (Schüler) versuchen immer, sich heimlich davon zu schleichen. Aber das sind immer nur einer oder zwei. Wegen einem oder zwei mach ich mir gar nichts draus. Ich tue so, als wäre es nicht mit mir, um mir keinen Stress zu machen. Denn ich finde es unfair, wenn eine ganze Gruppe für einen oder zwei büßen muss.“

Lehrer bezeichnen das Konfliktfeld Disziplin eine Zufallsgröße, die sich von Jahr zu Jahr anders darstellt. Trotzdem führt die Indisziplin der Schüler zu schwerwiegenden Beeinträchtigungen für das Privatleben bzw. die Gesundheit des Lehrers.

C: „Im letzten Jahr hatte ich eine sehr komplizierte Klasse. Man muss ja in Kunst den ganzen Stoffumfang abhandeln. Sie wollten nur malen und nur das, war schon schwer. Nur einfache Sachen haben sie interessiert, aber keine Herausforderungen. So was greift mich an. Dann kommt man nach Hause, das Essen bekommt einem schlecht, man kann das nicht einfach vergessen, denn am nächsten Tag muss man wieder in dieselbe Klasse...“

Damit er solche Konflikte übersteht, tröstet er sich damit, dass auch Kollegen in der gleichen Klasse Probleme haben. Er setzt sich dann mit ihnen zusammen und sucht nach Lösungen.

C: „Daraufhin dachte ich nach und suchte mir eine Lösung. Ich wusste, dass es nicht an mir lag, denn fast alle Lehrer hatten mir der Gruppe Schwierigkeiten. Da andere Unterrichtsstunden so ähnlich waren, versuchten wir zusammen, einige Lösungen zu finden.“

Andere Lehrer sind in diesen Belastungssituationen eher unbesorgt und machen sich weniger daraus.

G: „Die Indisziplin demotiviert zwar ein bisschen, ist aber nichts Kompliziertes.“

5.2.1.2 Besoldung

Die Besoldung der Lehrer ist sowohl in den Staats- als auch in mehreren Synodalschulen, der wichtigste *Frustrator* überhaupt. Einige Lehrer bezeichnen ihre Besoldung als Hungerlohn und fürchten ständig, den Unterhalt der eigenen Familie nicht mehr gewährleisten zu können. Anhand des geringen Einkommens müssen die Arbeitsstunden erhöht werden, was zwangsläufig zu einer geringeren Leistungsfähigkeit und zu einem wachsenden Missbehagen führt.

H: „Man könnte mit dem Beruf zufrieden sein, wenn man den Lohn nicht mit einbeziehen würde. Wenn man keine anderen Einkommen hat, schafft man es nicht, über die Runden zu kommen.“

Q: „Die größte Enttäuschung ist einfach die Vernachlässigung des Lehrers in unserm Land, was man offensichtlich sieht. Es beginnt mit dem Lohn. So muss ich so viele Wochenstunden unterrichten²⁵⁰ und habe dadurch keine Zeit, mich zu verbessern, Bücher zu kaufen und zu lesen, einen Kurs zu machen, ja, das begrenzt zu sehr. Hinzu kommt aber auch die fehlende Anerkennung des Lehrerberufs seitens der allgemeinen Bevölkerung.“

Selbst an den privaten Schulen könnten die Kinder der Lehrer nicht immer die Schule besuchen, an der die Eltern arbeiten, wenn sie nicht einen Preisnachlass bekämen²⁵¹.

H: „Wenn ich nicht an zwei Schulen arbeiten würde und meinen Ehemann nicht hätte, könnten meine Kinder diese Schule, an der ich arbeite, nicht besuchen.“

Des Weiteren hat auch der Synodallehrer finanzielle Engpässe, die ihn zwingen, sich des Gesellschaftslebens teilweise zu enthalten.

²⁵⁰ Dieser Lehrer unterrichtet wöchentlich 56 Stunden.

²⁵¹ Die Vereinbarung zwischen den privaten Lehrer- und Schulgewerkschaften gewährleistet dem Lehrer mindestens 50 % Preisnachlass auf den Monatsbeitrag für die Schule seiner Kinder.

D: „Finanziell lebt man eng, aber es geht. Man muss sich begrenzen. Man geht nicht aus zum Abendessen, auch nicht ins Kino, am Wochenende reist man auch nirgendwo hin, man macht keinen Urlaub.“

Die Besoldung erweckt im Lehrer ein unangenehmes Gefühl und führt zu einer finanziellen Abhängigkeit vom Ehegatten.

F: „Ich bräuchte mehr Wertschätzung. Was ich spüre, ist, ich glaube, was alle anderen spüren. Sie spüren, dass man so viele Stunden arbeiten muss, um einen bestimmten Lohn zu bekommen... Jemand, der sich alleine unterhalten muss... Die meisten haben ja einen Ehepartner. Aber wer von sich alleine abhängt, der hat es schwer. In jeder Hinsicht brauchen wir mehr Status und eine bessere finanzielle Bewertung.“

Lehrkräfte, die an beiden Schulsystemen tätig sind, können aber deutliche Differenzen zwischen Staat und Synodal feststellen.

M: „Ich habe bis heute immer parallel privat und beim Staat gearbeitet. Zwei große Schulen. Die physische Ausstattung, das Material und die niedrige Vergütung, die viel zu niedrig ist. Ich weiß genau, wie viel ich vom Staat bekomme, voll pensioniert. Ich weiß. Ich bin eine sehr qualifizierte Lehrerin, aber es ist einfach lächerlich, was ich monatlich dort bekomme. Und ich merke, wie sehr dies den Lehrer beengt. Ich kann es mir nur vorstellen, wie viele von ihnen jetzt enttäuscht, unmotiviert wieder in ihren Klassenraum zurückkehren werden²⁵². Der Schüler wird dies merken und darunter leiden.“

Die Demotivierung ist allgemein und Lösungen bzw. substantielle Lohnerhöhungen sind in den nächsten Jahren eher unwahrscheinlich.

W: „Ein besserer Lohn würde ein Teil unserer Probleme lösen, denn ich merke, dass viele Lehrer werden, weil sie keine andere Wahl haben. Ein *Lizenziat* ist günstiger und sie fallen dann in irgendein Fach.“

G: „Man kann mit dem Lohn gerade so leben. Ich arbeite an beiden Schulen, der Unterschied ist lächerlich (sic), mehr als doppelt so groß. Man kann den Alltag schaffen, man kann nicht an irgendwas Besonderes denken. Auswärts essen gehen... nur einmal im Monat, eine Reise in den Ferien kostet die Ersparnisse eines ganzen Jahres. Mein Ehemann verdient Gott sei Dank mehr als ich.“

Eine Lehrerin wurde von einem Schüler gefragt, warum sie Lehrerin ist, obwohl sie wusste, dass der Staat so schlecht bezahlt:

R: „Ich wusste nicht, dass der Staat so schlecht bezahlt. Aber ich werde jetzt nicht aufhören, weil der Staat schlecht zahlt. Ich glaube, wenn du an einer Kommunal- oder Privatschule unterrichtest, verdienst du besser, aber ich hatte Pech und bin in einer Staatschule gelandet. Aber ich werde trotzdem weitermachen. Aber ich hätte glücklich sein können, in einer anderen Schule, jetzt finanziell gemeint. Das besagt aber nicht, dass ich deswegen mehr oder weniger Professionalität habe. Ich werde aber auch nicht behaupten, dass ich kein Geld mag.“

5.2.1.3 Weitere Konfliktpotentiale

Einige Unzufriedenheitsfaktoren haben mit persönlichen Erwartungen an die Schule zu tun. Besonders für die Ausstattung gibt es manchmal besondere Wünsche.

²⁵² Auf Grund der Beendigung des Streiks an den Staatschulen, die eine Gehaltserhöhung von 8,5% erreicht haben, während die Forderung bei 27 % lag.

X: „Ich hätte so gerne einen Klassenraum nur für meine erste Klasse. Wir ziehen jedes Jahr um, und am Vormittag sind die Großen drin. Und sie passen nicht auf die Sachen meiner Kinder auf. (...) Materialien bräuchten wir auch wesentlich mehr. Manchmal macht man das Programm für eine Stunde und findet das benötigte Material dafür nicht hier in der Schule. Deshalb bring ich alles, was ich nur kann, von zu Hause mit.“

Sportlehrer erwähnen, dass einige Mädchen aus ästhetischen Gründen nicht gerne am Sportunterricht teilnehmen. Dies beeinträchtigt den normalen Unterrichtsablauf.

O: „Die Mädchen wollen ihre langen Fingernägel nicht brechen, ihre Haare nicht verstrubbeln und nicht schwitzen. Und das kriegt man nur in den Griff, wenn man von der Note abzieht, dann macht man sich aber unbeliebt dadurch.“

Diese Sportlehrerin hat darin schon mehr Erfahrung und ergreift Maßnahmen gegen die Teilnahmeverweigerung von Schülern am Sportunterricht.

R: „Am ersten Schultag sag ich Bescheid. Ich mag auch lange Nägel, zieh gerne einen Rock an, hohe Schuhe, trage gern Schmuck, aber damit kann man sich im Sportunterricht verletzen (...) Ich schreib mir die zuwiderhandelnden Schüler ins Klassenbuch und bin darin ganz streng. Einige Mädchen bringen inzwischen schon Turnschuhe mit.“

Mit fehlendem Material hat besonders der Staatslehrer jeden Tag zu kämpfen. Dies schränkt seine Möglichkeiten und seine Kreativität erheblich ein, denn einige Schwierigkeiten sind grundsätzlich nicht zu umgehen.

G: „Im Staat ist das verfügbare Material prekär, Schüler haben sehr große Lust zu lernen, aber es gibt keine Bälle, keine überdachte Sporthalle, dann findet der Unterricht nicht statt. Manchmal ist es zu kalt, mal zu heiß, die Sportplätze kochen, dann über Mittag...“

Auch der normale Tagesablauf scheint der Lehrerin oftmals eine Überforderung zu sein.

S: „Ich fühle mich nicht für alle Aufgaben einer Lehrerin vorbereitet. Es gibt viele Sachen, die man lernen müsste, um eine sehr gute Lehrerin zu werden. Man stößt halt jeden Tag auf Grenzen und Schwierigkeiten. Viele Sachen lerne ich dann, wenn ich meine Kollegen frage.“

Besonders an Wochenenden, wenn die Lehrkraft an Weiter- und Fortbildungen teilnimmt, spürt sie gravierende Einbußen im Privatleben.

V: „Meine Familie ist sich meiner Situation bewusst. Aber sie vermisst mich. Mein Sohn [8 Jahre] steht manchmal um Mitternacht auf, um mir *Hallo* zu sagen. Mein Kleinsten ist geboren, als ich in der *NN* (Ausbildungsstätte) war, bei meinem Masterstudium. Das ist nicht so einfach, aber ich versuche, jede Minute, die ich kann, mit meinen Kindern zu verbringen.“

Das Thema der Inklusion ist sehr umstritten. Lehrer, die in ihren Klassen mit Sonderschülern zu tun haben, erleben mit dieser Erfahrung entweder einen großen Frust oder eine Verwirklichung. Verwirklichung findet statt, wenn die Erwartungen an die eigene Kompetenz nicht zu hoch geschraubt sind. Der Frust ist mit der Erfahrung der eigenen Inkompetenz verbunden.

S: „Wir wissen nicht genau, was wir mit ihr²⁵³ machen sollen. Es ist nicht o. k., wie es zur Zeit ist. Sie ist inzwischen eine Teenagerin. Sie ist hier wegen der Sozialisation, aber richtig lernen tut sie nichts.“

Ein Lehrer fasst seine negativen Erfahrungen im Lehrerberuf folgendermaßen zusammen. Und fügt schon gleich seine positive Einstellung hinzu.

T: „Immer gibt es negative Erfahrungen: fehlende Berufsethik eines Kollegen; Kollegen, die den Erziehungsprozess nicht richtig ernst nehmen, oder man stößt auf Resistenz bei der Schulleitung für Projekte, die wir Lehrer für ausschlaggebend halten; ... mit der Gemeinde, die uns nicht immer entgegenkommt. – Normale Frustrationen wie in jedem anderen Beruf. – Wichtig ist, dass diese Frustrationen einen nicht umwerfen, dass sie ein Grund sind, im nächsten Jahr diese Gegebenheiten effektiver anzugehen.“

Schwierigkeiten des Berufsalltags, wie sie bis hierher erwähnt wurden, sagen nicht aus, dass sich diese Lehrer in einem ununterbrochenen mental-negativen Kreisprozess befinden, oder in einem induktiven Zyklus, aus dem sie nicht mehr herauskommen. Die meisten Konfliktpotentiale lösen sich von selbst auf, selbst dann, wenn sie noch nicht wahrgenommen wurden. Damit dies geschieht, verfügen die Personen über eine bestimmte Einstellung, die dazu beiträgt, dass Konfliktpotentiale sogar positiv verarbeitet werden können.

5.2.2 Umgang mit Belastungen

In der Theorie der vorliegenden Arbeit wurden drei verschiedene Strategieebenen erwähnt, in denen Konflikte beigelegt werden können (Siehe 1.1.3). An dieser Stelle geht es um die erwähnten selbstbezogenen Strategien, von denen Lehrer Gebrauch machen, damit Belastungen keine Imperativkonflikte, Frust- oder Stresserlebnisse auslösen. Eine dieser Strategien ist es, sich bewusst zu werden, dass bestimmte Schwierigkeiten dem Lehrerberuf eigen sind.

A: „Man kann sich an diesem Beruf erfreuen, wenn man die Gewissheit hat, dass es wieder bessere Schulklassen geben wird. Man kann sich auch noch als Lehrer erfreuen, wenn man das Bewusstsein hat, dass man viel arbeiten muss, auch in den Ferien, am Wochenende und zu Hause. Dann kannst du zufrieden sein.“

Dementsprechend wächst auch das Vertrauen auf bessere Tage.

E: „Aber solche Erlebnisse werden durch bessere Tage kompensiert. Es ist so eine Mischung, die sich ergänzt. Denn ich glaube, in jedem Beruf gibt es Höhen und Tiefen.“

Die strategische Herangehensweise zum Umgang mit intrapersonalen Konflikten ist meistens der *Optimismus*, der Aufruf von positiven Gedanken, die an einst positive

²⁵³ Schülerin mit Down-Syndrom, seit drei Jahren in dieser Schule und seit zwei Jahren bei dieser Lehrerin.

Erfahrungen erinnern. Dadurch entsteht die Gewissheit, dass die darauffolgende Zeit wieder besser werden kann.

C: „Man muss das Unterrichten lieben, um solche Situationen zu ertragen. Ich bin kreativ, mag es, Schüler für mich zu gewinnen, einzubinden, mit Schülern zu reden. Ich denke immer und immer wieder darüber nach. Wenn's heute schief ging, wird's morgen klappen. Ich bin eine Optimistin. Man muss Situationen konfrontieren... Wenn ich dieses Vertrauen nicht an meine Schüler vermittele, dann wird's ja bestimmt nie was.“

Als weitere Strategie frischt man in sich die Ideale auf, die einen zum Lehrer gemacht haben.

V: „Trotz grundsätzlicher Überzeugung über die Wichtigkeit dessen was ich tue, überlegt man oft, ob sich das alles noch lohnt, (...). Dann betrachtet man wieder die aktuelle politische und soziale Konjunktur, dann ist man wieder völlig überzeugt... Ich glaube, ich bin auf dem richtigen Weg.“

Einige Lehrer sehen den Weg zur Überwindung der Konflikte im Lehrerberuf als einen *Einzelkampf*, indem sie die Zukunft selbst in die Hand nehmen wollen und sich darum bemühen, Auswege aus den gegenwärtigen Schwierigkeiten zu finden.

D: „Ich muss deshalb für mich kämpfen. Ich kann es mir eigentlich nicht vorstellen, in 20 Jahren immer noch das Gleiche zu tun. Aus finanziellen Gründen würde ich bis ans Ende meiner Karriere weiter unterrichten, aber dann wäre ich kein zufriedener, fröhlicher und gut gelaunter Mensch. Das wäre für mich eher frustrierend.“

5.2.3 Berufswechsel

Den meisten Lehrern ist es schon einmal durch den Kopf gegangen, etwas anderes zu beginnen, bzw. eine andere Tätigkeit zu ergreifen. Meistens entwickelt sich dieser Gedanke nicht weiter und gilt dadurch als normale Reaktion auf alltägliche Frusterlebnisse.

B: „Vor ein paar Jahren hatte ich Lust, alles hinzuschmeißen. Es war mir so schwer, jeden Tag in die Schule kommen zu müssen.“

Verschiedene Anlässe bringen den Lehrer auf die Vorstellung, in einen anderen Beruf umzusteigen oder auch zeitweilig auszusteigen, da der Lehrerberuf wegen des geringen Lohnes in den meisten Fällen eine Vollzeitbeschäftigung voraussetzt²⁵⁴. Einige Lehrer suchen zur Abwechslung etwas ganz Neues, aber andere wünschen sich auch eine Erweiterung der Möglichkeiten innerhalb des Berufs selbst.

A: „Ich leugne es auch nicht, dass – wenn ich was finden würde, um weniger unterrichten zu müssen – zum Beispiel Teppiche zu weben, eine gute Beschäftigung wäre. Weil, nur zu unterrichten, ist sehr, sehr ermüdend.“

Ähnlich sieht diese Lehrerin die Arbeitsbelastung über einen längeren Zeitraum als unzumutbar. Deshalb würde sie gerne zusätzlich noch etwas anderes machen.

F: „Mein Wunsch ist es, in Zukunft weniger zu unterrichten, eine zweite Beschäftigung zu beginnen, um besser zu verdienen. Ich kann mir nicht vorstellen, weiterhin vormittags, nachmittags und abends zu unterrichten.“

²⁵⁴ In den Forschungen im Kanton Basel kam Ulich (1990) auf das Ergebnis, die Lehrer wollten nicht weniger unterrichten, sondern sie wünschten sich eher eine Entlastung von außerunterrichtlichen Zusatzaufgaben. Am Ende des Berichtes fordert Ulich (1990) auf, dieses Detail in weiteren Forschungen zu analysieren.

Da sich die Lehrerausbildung auf nur ein einziges Fach beschränkt, fühlt sich die Lehrerin selbst kurz vor ihrer Rente nicht mehr für eine optimale Ausübung ihrer Tätigkeit geeignet. Deshalb muss sie sich rechtzeitig um Alternativen kümmern.

O: „Mit 60 kann ich den Schülerinnen kein Stretching und keine Kniebeugen mehr vormachen. Deswegen muss ich mich schnellstmöglich weiterbilden, um eine bürokratischere Arbeit an der Schule zu übernehmen.“

5.2.4 Zufriedenheitsprädikatoren

Satisfaktoren²⁵⁵ des Lehrerberufs sind die Träger der Zufriedenheit. Nach dreißig Jahren, den Lehrerberuf einstellen zu müssen, fällt einigen Lehrern richtig schwer.

U: „Man fragt mich: Bist du nicht müde, so viele Jahre immer dasselbe getan zu haben? Mein Gott, wenn ich könnte, würde ich mit Sicherheit weitermachen. Ich habe jetzt 28 Jahre als Lehrerin gearbeitet, werde 50 Jahre am Ende dieses Jahres. Ich würde sicher weitermachen, aber es steht mir keine Schulklasse mehr zur Verfügung.“

Das heißt uneingeschränkt, dass diese Lehrerin mit ihrem Beruf zufrieden war. Im Allgemeinen sind Lehrer und Lehrerinnen zufrieden, wie schon ausgeführt, aber in welchen Berufssituationen diese Zufriedenheit erzeugt und erhalten wird, soll jetzt angesprochen werden.

Der Bericht über die Berufszufriedenheit bekommt in den Interviews einen indirekten Charakter. Keine spezifische Frage hat versucht, Lehrer anzuregen eine Liste von Zufriedenheitsdeterminanten aufzustellen. In der qualitativen Inhaltsanalyse konnten aber unterschiedliche Äußerungen, die eine unterschiedliche Begeisterung ausdrücken, entdeckt werden. Aussagen wie Y: „Bis heute gefällt es mir noch, was ich tue“, bis zu W: „Ich liebe es zu unterrichten“ sind Indizien der Intensität von Berufszufriedenheit wie auch der Unzufriedenheit.

Der folgende Lehrer führt seine Anerkennung und folglich seine Zufriedenheit, auf die Kohärenz seiner Lebensweise und seiner Einstellung zurück, indem er darum bemüht ist, auch im öffentlichen Leben vorbildlich zu handeln.

T: „Man wird ab und zu für seine Leistung gelobt: von der Gemeinde, von den Eltern, die betonen: „den Ernst, mit dem Sie Ihre Arbeit ausführen“. Das ist eine Bestätigung und ein Ansporn für meine Arbeit. Hier ist die Gemeinde sehr konservativ. Sie verlangen vom Lehrer ordentliches Benehmen sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb. Der Lehrer muss für den Jugendlichen in der Gemeinde ein Vorbild sein. Obwohl ihn dies auch nicht finanziell begünstigt. Dies ermöglicht aber seine Akzeptanz beim Schüler, wenn man für einen Diskurs und eine Praxis steht. Sie mögen keine Menschen, die dieses [Diskurs und Praxis] voneinander trennen.“

Bei vielen Lehrern ist eine Begründung für die Freude am Lehrerberuf in der Wahrnehmung der Arbeitsergebnisse zu finden.

²⁵⁵ Siehe Herzberg, F. / Mausner, B. / Snyderman, B. B. (1959), Abschnitt 3.2.

X: „Was mir so an diesem Beruf gefällt, ist vielleicht zu merken, dass das, was ich gerade tue, gute Ergebnisse bringt.“

Und diese Ergebnisse sind, wie im Abschnitt 4.2.3.2 anhand der Variable 61 gezeigt wurde, die Freude am Lernen der Kinder.

C: „Ich habe überhaupt keine Sorge, einen Master zu machen, um mehr verdienen zu müssen. (...) Meine Idee ist nicht mehr zu verdienen, sondern weiterhin Freude zu haben, an dem was ich tue.“

Und grundsätzlich weiterhin das zu tun, was bis jetzt getan wurde, scheint zufriedenstellend zu sein, denn die Freude bringen ja die Kinder, mit denen der Lehrer zu tun hat.

H: „Ich kann mir gut vorstellen, noch 15 Jahre im Klassenraum zu unterrichten. Ich mag diesen Kontakt mit Schülern.“

Der Beruf bekommt im Leben der Lehrer unterschiedliche Gewichtungen. Bei den meisten Lehrern steht die Familie an erster Stelle, aber gleich danach kommt der Beruf.

J: „Mit Ausnahme meiner Kinder, kommt die Schule an erster Stelle.“

Anders ist es bei einer Lehrerin, die nicht ausschließlich aus finanziellen Gründen gezwungen ist, den Lehrerberuf auszuüben.

I: „Ich bin verheiratet, wir leben gut. Ich arbeite auswärts aus persönlichen Gründen, für die berufliche Zufriedenheit. Die Frau muss auswärts arbeiten, aber meine Familie ist mir wichtiger. Die steht auf Rang eins.“

Lehrer können nicht immer genau die entscheidenden Determinanten ihrer Berufszufriedenheit angeben. Dennoch erwähnen sie wiederholt das Unterrichtsgeschehen und das freundliche Arbeitsklima als Maßstab ihres Wohlbefindens.

W: „Ich liebe es zu unterrichten. Ich weiß nicht, ob es was mit dieser Schule zu tun hat, es ist wirklich eine Leidenschaft. Ich fühle mich sehr wohl hier, Kollegen, Schulleitung und im Fach.“

5.3 Kooperativität

In der quantitativen Erhebung wurde die Bereitschaft der Lehrer zur Kooperativität abgefragt: es war abzulesen, dass sie sich in der überwiegenden Mehrheit (bis zu 90 %) wünschten, Teamarbeit und Kooperationsstrukturen zu erweitern. Im Verlauf der Berufsjahre nimmt diese Bereitschaft eher ab (Abschnitt 4.3). Das Bewusstsein der Wichtigkeit von Kooperativität ist vorhanden, der Zweck und die Begründung dafür nicht unbedingt. Die Formen der Kooperativität sind wenig abwechslungsreich und beschränken sich oft auf bestimmte Aktivitäten, wie Materialaustausch, Fortbildungen und Projekte. Selbständige Diskussionsrunden über frei gewählte Themen werden selten genannt.

Davon auszugehen, dass es möglich ist, sich mit allen Lehrern zusammen zu setzen, um mit ihnen Kooperativität zu üben, ist eine Annahme die zum Scheitern verurteilt ist. Vielmehr

sind nur einige Lehrer dazu bereit, sich auf Kooperation einzulassen. Außerdem wünschen sich Lehrer, ihre Kooperationspartner bestimmen zu dürfen.

A: „Mit einigen (Lehrern) kann man sich zusammensetzen, mit anderen nicht. Im Allgemeinen fühle ich mich wohl. (...) Die meisten Kollegen sind gut geeignet für eine kooperative Arbeit. Es gibt aber auch andere, die individualisierter arbeiten. Eine forcierte Zusammenarbeit mit ihnen wäre sicherlich ein Fehlschlag.“

Damit eine Kooperation mindestens ansatzweise gelingen kann, müssen im Kollegium minimale Beziehungsverhältnisse herrschen. Außerdem muss Offenheit, Vertrauen und Autonomie vorhanden sein. Die Zielsetzung kommt oft von den Schulen: Sie fordern ihre Lehrer auf gemeinsame Unterrichtsplanungen vorzunehmen und sie als Wochen- oder Monatseinheiten zu gestalten.

Organisatorisch bemängeln die Lehrer besonders an großen Schulen, sich gegenseitig zu wenig zu kennen, und oft auch gar nicht zu wissen, was die Lehrer so machen oder wie sie so seien. Sogar Schulleiter (SL) haben die Übersicht verloren.

SL 1: „Ich weiß, früher war es einfacher, da konnte ich noch an allen Versammlungen teilnehmen und konnte mit den Lehrern persönlich in den Pausen reden. Heute ist das ganz anders. Ich werde oft von Aktivitäten überrascht, über die ich gar nichts wusste. Man könnte dann fast annehmen, man hätte die Kontrolle verloren. Aber zum Glück sind wir ja ein Team und andere tragen ja auch Verantwortung.“

Die Schwierigkeit, Kritik entgegenzunehmen und sie sachlich zu verarbeiten, wird von einer Lehrerin als interkollegiales Konfliktpotential dargestellt.

B: „Im Allgemeinen fühle ich mich unter einigen Freundschaften wohl. Aber wir sind irgendwie nicht so sehr gelassen, ein wenig verkrampft. Ich habe ja auch Schwierigkeiten zu akzeptieren, wenn andere mich kritisieren. Das dürfte alles nicht so kompliziert sein. Alles wird persönlich genommen. So wird es aber auch ausgedrückt und gemeint.“

5.3.1 Art und Strukturen der Kooperation

Einerseits bemerkt man eine Sehnsucht nach noch mehr Kooperation zwischen den Kollegen, andererseits haben einige Lehrer ihre Kooperationskapazitäten bereits ausgeschöpft.

A: „Ein Beispiel: letztes Jahr war das Leitthema der 5. Klasse „der Müll“. Was sollte ich nur in Sport mit diesem Thema anfangen?“

Es bleibt letztendlich dem einzelnen Lehrer überlassen, ob er sich auf die Kooperation mit anderen einlässt oder nicht.

L: „Ich arbeite gern multidisziplinär, wie mit der Lehrerin von Naturkunde. Diese Lehrerin kam letzte Woche zu mir, und wir werden mehrere Aktivitäten zusammen machen. Einige Lehrer kommen nicht, sie mögen es nicht, zusammenzuarbeiten. Mit anderen klappt es gut.“

Bemerkenswert ist, dass die Bereitschaft für Zusammenarbeit gerne angekündigt wird. Mit der Aussage des immerwährenden Versuchens, wird die eigene positive Einstellung dazu gerechtfertigt. Scheitern und das Ausbleiben von Kooperation, wird mit externen Faktoren legitimiert. Diese Faktoren sind möglicherweise Kollegen, die Institution oder das ganze Schulsystem.

T: „Man versucht ja, interdisziplinär zu sein. Man versucht ja, möglichst oft zusammen zu planen, indem jeder Lehrer versucht, seinen Stoff mit dem eines anderen zu verknüpfen.“

Gegenseitiges Aushelfen beim Unterrichten ist ein wichtiger Schritt der Kooperativität, die nicht nur auf persönlichen Neigungen aufgebaut wird. Einige Initiativen werden von Lehrern eigenständig ergriffen.

C: „Letztes Jahr bat ich meine Kollegin, einen Teil meines Stoffes in meiner Klasse zu übernehmen, denn ich wollte mich ja nicht vor den Schülern blamieren. Ich bin auch schon mal im Geschichtsunterricht eingesprungen, um über Kunstgeschichte zu sprechen. Das alles fand ich sehr interessant.“

Obwohl der Wille existiert, mehr zusammen zu arbeiten,²⁵⁶ scheitert er aber meistens am Zeitfaktor: Die Lehrer sind zu sehr beschäftigt, um auf einen allgemeinen Zeitnenner zu kommen.

G: „Hier gibt es einen großen Respekt zwischen den Arbeitskollegen. Man kann gut zusammen arbeiten. Wir haben sogar schon mal versucht, eine Versammlung pro Woche zu machen, aber das ist nicht machbar. Alle arbeiten zu viel an dieser Schule, Termine nach 19 Uhr abends. Den Willen gibt es, die Zeit hilft nun mal nicht mit.“

5.3.1.1 Konferenzen

Eine Kritik an Schulleitung und Koordination erteilt diese Lehrerin im Bereich der Themen, die in den seltenen Lehrerversammlungen auf den Tisch kommen. Sie möge sich nicht in bestimmte Verwaltungsangelegenheiten einmischen, weil dies nicht ihr Bereich sei. Die Konferenzen sollten vorrangig auf den Lehrer als Person eingehen, indem man ihm wichtige Unterstützungs- und Alltagsbewältigungsmechanismen vermitteln würde.

J: „Es gibt Sachen, die nicht diskutiert werden sollen, sie müssen von oben nach unten durchgesetzt werden.(...) Dadurch entstünde Zeit für Stimmübungen, Kunst, Malen, Arbeitsgymnastik, Besuch von Frauenärztinnen und Urologen, damit wir über unsere physischen Probleme reden könnten. Die Schule müsste sich ernsthafter um ihre Lehrer kümmern. Denn unser Lehrer ist ein kranker Schulmeister, und er soll ja seine Schüler zum Lernen motivieren.“

5.3.1.2 Fachteams

Im Fachteam oder in Parallelklassen scheint die Kooperationsbereitschaft schon festen Boden gefunden zu haben. Lehrer finden sich schneller zusammen und sind auch bereit,

²⁵⁶ Siehe Abschnitt 4.2.3.1 mit dem Mittelwert von $\mu = 2,36$.

Informationen auszutauschen, da man vom Fachkollegen nützliche Techniken und Strategien für den Unterricht bekommen kann.

H: „Hier an dieser Schule bekommt man mehr Kontakt zu den Lehrern des Faches, man kann mit ihnen diskutieren und Ideen austauschen.“

Üblich sind Versammlungen im Aufgabenkreis von Parallelklassen, und in diesem Fall sehen alle Beteiligten einen erheblichen Vorteil darin.

I: „Parallelklassen erstellen fast den ganzen Arbeitsplan gemeinsam. Und Projekte werden auch gemeinsam geplant.“

5.3.1.3 Freie Themenbearbeitung

Es gibt Initiativen von einzelnen Lehrern und von Lehrergruppen sich regelmäßig zur Diskussion von pädagogischen und allgemeinen Themen zu treffen. Nicht immer führen diese Initiativen zu langfristigem Erfolg. Der folgende Lehrer beschuldigt seine Kollegen, mangelnden Einsatz zu zeigen und zu wenig Energie für eine erfolgreiche Weiterführung des begonnen Projektes der freien Themenbearbeitung aufzubringen.

V: „Wir haben letztes Jahr eine Studiengruppe für die Naturwissenschaften an unserer Schule gegründet. Die Absicht war, neue Theorien, Methodologien und aktuelle Diskussionen zu erforschen. Von den anfänglich sieben Teilnehmern dieser Gruppe sind nur noch drei zum letzten Treffen erschienen. Da die Hauptaufgabe das Lesen von Texten und das Schreiben von Protokollen war, verschwanden die meisten nach und nach. Denn ich glaube, dies wäre eine Möglichkeit, Themen zu vertiefen, da mehrere Köpfe besser denken. Man könnte damit eine homogenere Zielsetzung in der Schule verwirklichen. Denn heute zieht ja jeder an einem anderen Strang. Wir haben keine klare Vorstellung davon, was wir mit den Schülern erreichen wollen.“

Teilweise lässt sich Konkurrenzverhalten feststellen, das die Beziehungen in den Kollegien ein wenig einschränkt und das sich auf das Wohlbefinden auswirkt. So entstehen Nischen und Kleingruppen, die sich abgrenzend verhalten und paralleles Kräften messen generieren.

R: „Meine Beziehung zu den Kollegen ist gut. Ich bevorzuge aber die Gruppe vom Vormittag, denn da gibt's die Erfahrenen, die viel netter sind. Und nachmittags ist die Gruppe anders. Ich fühle mich hier nicht wohl. Und das denke nicht nur ich. Niemand will mit dem anderen etwas zu tun haben. Ich habe schon mit anderen Kolleginnen geredet und sie bestätigten es: nachmittags ist es „voll doof“. Dann hängt so ein seltsames Klima in der Luft. Verschiedenartige Lehrer verändern die Stimmung total.“

Der Konkurrenzkampf und der ständige Wettbewerb im Kollegium wird im Folgenden von der betroffenen Lehrerin deutlich beschrieben.

B: „Es gibt eine Art Wettbewerb: „Schau mal, was ich mit meinen Schülern tolles gemacht habe!“ Man darf doch nicht nur an seine eigene Arbeit denken, ich denke immer als Schule, nicht an mich. (...) Dadurch entstehen wechselseitige Beleidigungen. Man versucht ja schon immer das Beste zu tun, man muss es aber nicht an alle vier Wände hängen. Was kann man dadurch nun erreichen? (...) Das finde ich einfach unfassbar in unserer Gruppe.“

5.3.1.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Der Elternkontakt wird unterschiedlich wahrgenommen. Von einigen Lehrern wird die Erweiterung der Kooperation mit den Eltern gewünscht, von anderen eher absichtlich vernachlässigt. Andere Lehrer lassen die Eltern auf sich zukommen, während wieder andere Lehrer, die Eltern gelegentlich gerne auf ein Gespräch einladen.

B: „Dieses Jahr hatte ich noch keinen Kontakt zu den Eltern. Aber letztes Jahr war es sehr gut. Die Eltern haben die Freiheit, hier in die Schule zu kommen, Probleme festzustellen, zu sehen, wie die Dinge hier laufen. Das hängt immer sehr von der Klasse ab. Am Anfang waren die Eltern zu sehr präsent, weil im vorigen Jahr eine Praktikantin unterrichtete. Die Eltern sagten am Anfang des Jahres: „Frau NN, wir legen alle Erwartungen in Ihre Hände.“ Dann arbeitet man unter Druck, meistens wegen des einen oder anderen Elternteils.“

P: „Eltern machen einem das Leben schwer. Immer, wenn eine Mutter in die Schule kommt, weiß man, da kommt eine „Bombe“. Irgendwie machen sie immer sofort Vorwürfe und wollen gar nicht wissen, was mit ihrem Kind passiert ist. Für sie liegen wir immer falsch.“

5.4 Schulklima und Arbeitsverhältnis

Manchmal ist es der Arbeitsplatz selbst (die Schule), der dafür sorgt, dass Unzufriedenheit eintritt. Dies hat u. a. mit mangelnden Entfaltungsmöglichkeiten zu tun.

L: „Ich bin nicht sehr zufrieden hier in dieser Schule. Man hat mir kaltes Wasser über den Kopf geschüttet. Ich kam Energie geladen hierher. Es ist aber alles sehr kompliziert hier.“

Den Arbeitsplatz, an dem man tätig ist zu verändern, kommt seltener in Frage, als der Versuch, in eine bessere Schule zu wechseln. Oder man kann sich auch mit den Arbeitsverhältnissen, in denen man sich zurzeit befindet, arrangieren. Dies ist ein typischer Fall von resignativer Zufriedenheit oder auch von fixierter Arbeitsunzufriedenheit (vgl. Bruggemann / Groskurth & Ulich, 1975).

R: „Ich wusste nicht, dass der Staat so schlecht bezahlt. Aber ich werde jetzt auch nicht meinen Beruf aufgeben, nur weil der Staat schlecht bezahlt. Ich glaube, wenn du ein Lehrer an einer Kommunal- oder Privatschule bist, verdienst du mehr, aber ich hatte Pech, dass ich in einer Staatsschule gelandet bin. Aber das ist jetzt kein Grund, meinen Beruf hinzuschmeißen. Ich hätte ganz glücklich sein können in einer anderen Schule, finanziell gesehen. Ich werde aber trotzdem nicht weniger oder mehr professionell sein. Ich kann aber auch nicht leugnen, dass ich Geld mag.“

5.4.1 Schulleiter

Im Kapitel zu den quantitativen Ergebnissen blieb die Frage nach den Unterschieden offen, warum sich Synodallehrer beliebter machten als Staatslehrer. Es kann damit zusammen hängen, dass einige Schulleiter in Staatsschulen den Status als Oberhaupt verloren haben.

In der Beschreibung der brasilianischen Schulen im Kapitel 2 wurde erwähnt, dass Schulleiter in Staatsschulen direkt gewählt werden. Direkt heißt von Lehrern, Eltern und Schülern. Sie bleiben für zwei Jahre im Amt, mit dem Recht auf eine Wiederwahl. In der Bemühung, als entgegenkommend und freundlich zu wirken, und dem Lehrer beiseite zu stehen, vergisst der Schulleiter oft seine Führungsposition.

R: „Unser Schulleiter ist viel zu nett. Oft lassen es die Lehrer ihm gegenüber an Respekt fehlen. Er zeigt sich nie als Schulleiter. In Versammlungen, wenn er zu viel redet, wird er von einigen unterbrochen: o. k., o. k., o. k., das war's dann, deine Zeit ist schon vorbei. Ich finde das eine Respektlosigkeit. Er versucht uns immer auf Augenhöhe zu behandeln. Man muss ja nicht immer zeigen, dass man kommandiert. Aber es gibt trotzdem eine Rangordnung, die von vielen nicht ernst genommen wird.“

Dies ist in Synodalschulen nicht der Fall. Dort wird der Schulleiter vom Schulträger ernannt. Dies kann einerseits dazu führen, dass diesem Einzelnen die Macht des Alleinentscheidens zugestanden wird, aber andererseits verfügt er über eine Struktur, die es ihm erlaubt, als Unterstützungsperson zu wirken. Diese Unterstützung kann bis in den Unterricht hineinwirken.

B: „Hier begleitet die Schule den Lehrer, sie unterstützt, man spürt es immer, dass die Vizerektorin und die Koordination dabei sind. Man setzt sich zusammen, man versucht alles durch Gespräche zu klären. Als Lehrerin empfindet man das als sehr beruhigend. Wenn man weiß, dass man Unterstützung hat, ist es gut. (...) Heute kam sogar die Psychopädagogin mit mir in den Unterricht und hat mir geholfen, einen Text mit den Schülern zu schreiben. Sie war über eine Stunde dabei und das ohne Forderungen, nur unterstützend. So sind sie auch in der Lage, bei unserer Arbeit mitzureden.“

5.4.2 Zeitmanagement

Wie man in der quantitativen Erhebung bereits ausgeführt²⁵⁷, arbeiten die Lehrer durchschnittlich 30 Wochenstunden zuzüglich zehn Wochenstunden Unterrichtsvorbereitung. Zeitlich betrachtet könnte man fast glauben, dass noch genügend Zeit zu Verfügung stehe, um qualifizierte Teamarbeit einzuleiten. Man darf aber nicht unberücksichtigt lassen, dass nicht die Stundenzahl *per se* als wichtigster Belastungsfaktor auftritt, sondern ebenso auch Aspekte organisatorischer Natur. Lehrer unterrichten nicht nur am Vormittag, sondern auch nachmittags und sehr oft abends. Sie arbeiten zur Hälfte an weiteren Schulen. In diesem Zeitplan-Wirrwarr einen Termin zu finden, ist nur in den seltensten Fällen möglich. Lehrer am Samstag zu versammeln, ist nicht einmal durch verpflichtende Aufforderung seitens der Schulleitung zu verwirklichen, da viele Schulen auch den Samstag als Schultag einsetzen, und die Hälfte der Lehrer an mehr als einer Schule arbeitet. Deshalb scheitert diese Art Eigeninitiative meistens am Faktor Zeit.

²⁵⁷ Abschnitt 4.1.1.7

G: „Wir haben sogar schon mal versucht, die Lehrer einmal pro Woche zu versammeln, aber das ist nicht machbar. Alle haben zu viel zu tun hier an der Schule, oder sie gehen auch anderen Pflichten nach bis in den späten Abend hinein.“

5.4.3 Lehrer als Kollege

Die Beziehung zwischen älteren (Experten) und jüngeren (Novizen) Lehrern ist nicht immer reibungslos. Die Älteren bedauern das sparsame Engagement der Jüngeren. Dadurch grenzen sich erfahrene und neuere Lehrer voneinander ab. Da junge Lehrer frisch und beladen mit Neuigkeiten von der Universität kommen, versuchen sie, das gerade Erlernete in der neuen Arbeitsstelle umzusetzen und sind dabei zuweilen ein wenig ungeschickt. Erfahrene werfen ihnen Unerfahrenheit vor und verachten ihre Versuche mit ein wenig Abscheu.

X: „Ich verstehe mich besser mit den erfahrenen Lehrern. Ich denke, die Jungen kommen mit tollen Ideen in die Schule, aber wenn sie dann den Schulalltag erleben, bemühen sie sich nicht weiter und lassen die anfängliche Motivation zu Grunde gehen, sie verlieren ihren Glanz.“

Außerdem bezichtigen ältere Lehrer ihre jungen Kollegen des Unmuts, der Unwilligkeit und der Überheblichkeit.

U: „Heute machen es sich die Lehrer gemütlich, sie verlangen in welchen Klassen sie unterrichten wollen, in welcher Schule, und einigen gelingt es sogar. Viele junge Lehrer nehmen ihre Arbeit nicht ernst. Für viele ist es nur ein Minijob, sie gehen aus dem Klassenzimmer während des Unterrichts... Heute ist alles viel leichter. Wir mussten früher viel kämpfen, um etwas zu erreichen.“

In vielen Fällen besteht der Wille, den jungen Lehrern zu helfen, besonders bei ihrer Integration in die Lehrergruppe, wie auch bei der Vermittlung der gängigen an der Einrichtung praktizierten Schulkultur.

T: „Was man auch noch tut, ist, den jungen Lehrer aufzusuchen. Er muss sich in den Prozess integrieren, er muss wissen, was er machen soll, damit er sich nicht in eine Insel verwandelt: in einen, der nur in seinem Fach Bescheid weiß. Manchmal denken sie, sie sind alleine, dann fällt es ihnen aber wieder ein, dass sie eigentlich mit den anderen zusammen sind.“

Die Jüngeren bewundern wiederum die den Kenntnisschatz der Älteren, sehen sich aber selbst als begeisterungsfähiger.

V: „Um sich über Unterrichtsstoff und Themen zu unterhalten, ist es viel besser mit erfahrenen Lehrern zu reden. Aber, wenn man was Neues machen will, was anderes, ist es viel einfacher die jungen Lehrer zu engagieren. Die sind einfacher, man kann sie schnell motivieren.“

Im üblichen Fall verstehen sich Lehrer besser in Kleingruppen und suchen sich darin noch extra Vertrauenspersonen, mit denen sie einen noch engeren Kontakt eingehen. Mit gut verstehen, bezeichnen Lehrer konfliktfreie Beziehungen.

W: „Kollegen sind meistens so eine Beziehungsnische, sechs oder sieben. Eigentlich verstehe ich mich aber mit allen gut.“

5.4.3 Soziale und private Lebensführung

Wichtig ist den Lehrern, ihr soziales Leben bzw. mit Freunden, auch in der Schule ausleben zu können. Im standardisierten Fragebogen gab es die Möglichkeit, über die anzukreuzenden Items hinaus, weitere Kooperationsformen mit den Kollegen anzugeben. Der größte Teil der Antworten auf Item V 88 bezieht sich auf Tanzveranstaltungen, gemeinsame Feste und Abendessen. Oft laufen diese Veranstaltungen, die man Integrationsfest nennt, in der Schule selbst.

In den Interviews wird auch die Unterstützung von Familienangehörigen im Fall von außerunterrichtlichen Aktivitäten an der Schule erwähnt. Damit so etwas geschehen kann, ist es schließlich immer nötig, dass der Ehepartner oder andere Familienmitglieder entweder für die Kinder einspringen oder andere häuslichen Aufgaben übernehmen.

G: „Arbeit, Studium und Familie... Hm... Ich habe große Unterstützung von meinem Ehemann... Supermarkt ist mit ihm.... Auf die Kinder passt er auf, wenn ich nicht da bin... er hilft mir sehr viel.“

5.5 Gesundheit und Krankheit

Der im quantitativen Teil dieser Dissertation ausgewertete standardisierte Fragebogen hatte am Ende einige Zeilen für freiwillige Einträge. Eine Lehrerin schreibt Folgendes in Bezug auf die anzukreuzenden Merkmalsyndrome:

NN: „Ich hatte schon all diese Krankheiten bis aufs Äußerste. Ich musste ein Jahr lang zu Hause bleiben, wurde nicht krank geschrieben, musste mich deshalb beurlauben lassen, um meine Stelle nicht zu verlieren. Jetzt geht es mir wieder gut, aber ich habe so viel daraus gelernt und könnte gern mal erzählen, was man so alles an der Lebenseinstellung ändern sollte, damit man in diesem Beruf nicht eingeht.“²⁵⁸

Nach den ersten Symptomen merkt der Lehrer, dass eine bestimmte Belastungsgrenze nicht überschritten werden darf.

K: „Heute weiß ich, dass man sich schonen muss, man darf nicht zu viel machen. Man nimmt das ja auch nur wahr, wenn man anfängt, krank zu werden. Aber das müsste man schon vorher wissen, vielleicht von der Schule her, oder schon während der Ausbildung.“

5.6 Einbeziehung zusätzlicher qualitativer Datenquellen

Die eigenständige Durchführung der Interviews ermöglicht die Gewinnung zusätzlicher Erkenntnisse, die nicht auf Tonband aufgenommen werden können. Die vom Forscher selbst durchgeführten Interviews, die zum Teil nicht auf Tonband aufgenommen wurden,

²⁵⁸ Dieser freiwillige Beitrag entstammt dem Fragebogen Nr. 130417.

ermöglichen es zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen. Sie bringen einen zusätzlichen Beitrag zum Verständnis der Ergebnisse.

Der Ton, den Lehrer während des Interviews verwendeten, lässt wichtige Folgerungen erschließen. Der *Belehrungston*: einige Lehrer, besonders Führungskräfte oder auch Master oder Promotionsanwärter, konnten nicht aus ihrer Belehrungsrolle aussteigen, um nachdenklich und reflexiv über ihren eigenen Beruf zu berichten. Stattdessen, versuchten sie ständig den Interviewer von ihrer Denkungsart zu überzeugen, indem sie ihre Tätigkeit womöglich zu rechtfertigen versuchten und klare Vorstellungen von den Soll-Werten einer Schule oder eines Lehrers postulierten.

Der *gedämpfte Ton*: obwohl sich alle Teilnehmer des Interviews freiwillig gemeldet hatten, beteiligten sich auch schüchterne und wenig mitteilsame Versuchspersonen an den Interviews. Sie versuchten, ein angenehmes Bild von sich und der Schule zu vermitteln, obwohl sie öfter auf die Schwierigkeit hinwiesen, sich aktiv für kollegiale Zusammenarbeit zu engagieren. In den Interviews mit den schweigsameren Lehrern war es nötig viel mehr Fragen zu stellen, wodurch sich das Interview ein wenig verkürzte und weniger konkrete Beispiele aufgedeckt werden konnten.

DISKUSSION UND VERTIEFUNG DER ANALYSE

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, die anfangs gestellten Ziele in Verbindung zur empirischen Auswertung aufzugreifen und abzuhandeln. Dies geschieht in umgekehrter Reihenfolge als die Theorie aufgebaut wurde. Das ist damit verbunden, dass man an dieser Stelle von den messbaren Konsequenzen ausgeht, um im Laufe des Kapitels vertiefter in die Indizien, die diese begünstigen, einzudringen. Wesentlich wird es sein, festzustellen, in welchem Zusammenhang die Aussagen der Interviewten mit den Ergebnissen und Lücken der quantitativen Auswertung stehen. Die Abschnitte beziehen sich auf die Forschungsfragen dieser Studie.

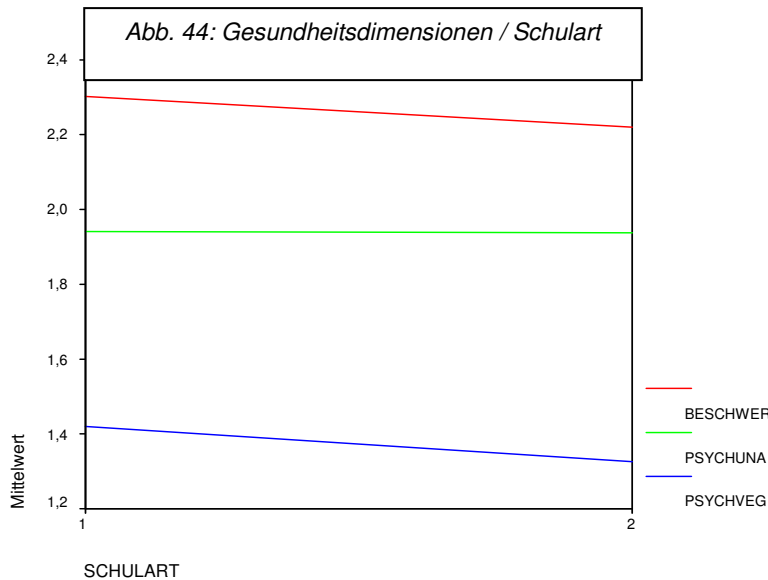
Es wird in diesem Kapitel zunächst die Gesundheit der brasilianischen Lehrer abgehandelt. Die Beschwerden werden nach den Lehrergruppierungen unterschieden. Zudem wird im zweiten Abschnitt die Berufszufriedenheit an ihren Satisfaktoren und Frustratoren gemessen.

Der dritte Schritt dieser Auswertung ordnet die in den beiden letzten Kapiteln erwähnten Schwierigkeiten, Belastungen und Konflikte nach den drei Ebenen (intra- und interpersonal und strukturell) ein (siehe Konfliktebenen Abschnitt 1.1.3). Damit soll eine Übersicht über die Konzentration von Konflikten und Konfliktpotentialen in den untersuchten Berufsfacetten gewonnen werden. Es erfolgt eine Zusammenfassung der Konfliktpotentiale, die mittels Bewältigungsstrategien beigelegt werden können. Diese Strategien sind Inhalt des vierten Abschnitts. Als wegbereitender Vorschlag wird eine kooperative Absicht formuliert. Als Nebeneffekt sind anhand der Daten zur Kooperativität mögliche Prämissen zu erkennen, um die intermediären Faktoren zu optimieren.

Es wird möglicherweise Überschneidungen zwischen Konfliktpotentialen und Zufriedenheitsdeterminanten geben. Das ist ein Hinweis darauf, dass Gemeinsamkeiten zwischen den intermediären Faktoren bestehen. Eine klare Abgrenzung von Zufriedenheitsdeterminanten und Konfliktpotentialen ist eher auf einer wertenden Ebene gelungen.

6.1 Welche gesundheitlichen Beschwerden haben Lehrer in Brasilien?

Die Ergebnisse der Staatslehrer sind signifikant höher ($p = 0,01$) in den Items Schlafstörungen (V 103), Übelkeit (V 106), Kopfschmerzen (V 107) und Essstörungen (V 108). Leicht signifikant ($p = 0,1$) ist der Unterschied bei den Items Alpträume (V 104) und innere Unruhe (V 99). Und hochsignifikant mit $p = 0,001$ ist der Unterschied in den Items



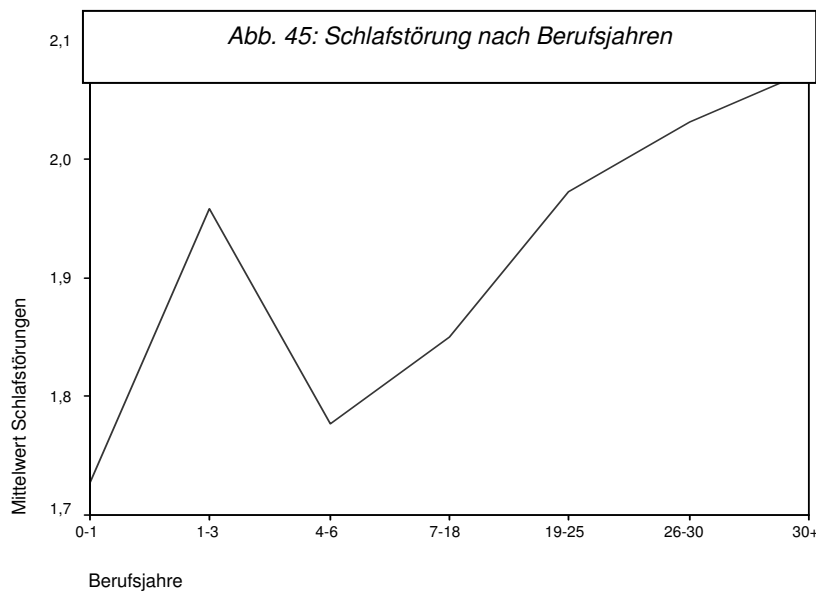
Zerstörungsanfälle (V 96) und Isolationsbedürfnis (V 102). In keinem Fall sind die Werte der Synodallehrer bedeutend höher als die der Staatslehrer.

Unterzieht man die Antworten der Variable *Schulgröße*, lassen sich folgende Ergebnisse feststellen: die mittleren Schulen erreichen in fast allen Items die besseren Werte. Die großen und

kleinen Schulen teilen sich zu jeweils 50% alle anderen Items. Den höchsten Mittelwert überhaupt ($\mu = 2,82$) erbringen die Lehrer der großen Schulen im Item Ermüdung (V 95). Den Tiefstwert trifft man in den mittleren Schulen im Item Zerstörungslust (V 96) an.

Betrachtet man die Ergebnisse einzelner Schulen separat, wird eindeutig, dass sich in den Staatsschulen Nr. 07 (8 Items), Nr. 08 (5 Items), Nr. 09 (3 Items), Nr. 04 (3 Items), Nr. 06 (2 Items) und in der Synodalschule Nr. 15 (1 Item), die meisten psychovegetativen Beschwerden zeigen, Dort gibt es in diesem Raster die höchsten Mittelwerte. Andererseits liegen die tiefsten Werte bei den Staatsschulen Nr. 10 (5 Items), Nr. 06 (5 Items), Nr. 01 (4 Items), den Synodalschulen Nr. 11 (3 Items), Nr. 14 (2 Items) und den Staatsschulen Nr. 02 (1 Item) und Nr. 09 (1 Item). Hier ist die Varianz viel höher, indem mehrere Items den Level 3 der Likertskala überschreiten und gelegentlich umgekehrt zu Level 1 tendieren.

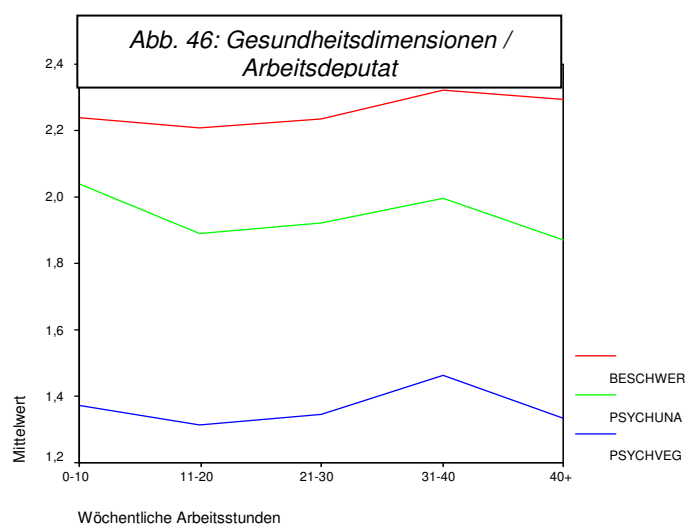
Unterscheidet man *geschlechtsspezifisch*, so erbringen die männlichen Lehrer signifikant höhere Werte im Item Arbeitsunlust (V 89) auf dem Niveau von $p = 0,01$ und im Item Angst vor den Schülern (V 98) auf dem Niveau von $p = 0,1$. Frauen sind dagegen in den meisten Faktoren überlegen und liegen signifikant höher, und zwar auf Niveau $p = 0,001$ in den Items Ausrasten vor den Schülern (V 93) und Kopfschmerzen (V 107). Außerdem erbringen sie einen höheren Mittelwert, der jedoch auf Niveau $p = 0,01$ in den Items Stimmungsschwankungen (V 91) und Krankheitsanfälligkeit liegt (V 105).



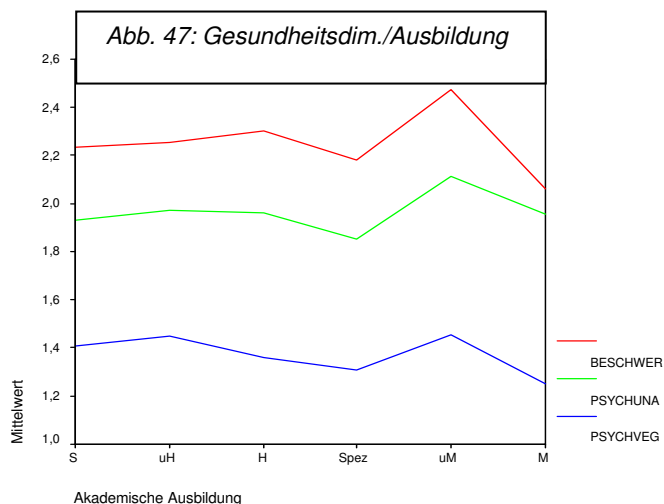
Die unabhängige Variable *Berufsentwicklung* weist eine relativ gleichmäßige Verteilung der Antworten unter den verschiedenen Berufsentwicklungsgruppen, mit kleiner Überlegenheit der Extreme, auf: Die Berufsanfänger weisen fünfmal den Höchstwert und viermal den

Tiefstwert auf. Bei den pensionierten Lehrern konzentrieren sich eher die tiefen Werte, und zwar achtmal und zeigen einmal als einzige Gruppe den Höchstwert. Der Höchstwert überhaupt, wird in der Gruppe mit 19 - 25 Berufsjahren erreicht im Item Ermüdung (V 95), mit dem arithmetischen Mittelwert von $\mu = 2,85$. Angst vor den Schülern kommt am seltensten in der Gruppe mit 1 - 3 Berufsjahren vor, mit einem zu völliger Ablehnung tendierenden Mittelwert $\mu = 1,08$. Ersichtlich werden diese Ergebnisse anhand eines Beispiels, das in Abbildung Nr. 45 zu sehen ist. Schlafstörungen nehmen im Laufe der Berufsjahre erheblich zu, während innere Unruhe über die Jahre abnimmt.

Die *wöchentlichen Arbeitsstunden* spielen beim gesundheitlichen Befinden der Lehrer ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse konzentrieren sich eindeutig auf zwei Gruppen: die Berufseinsteiger mit neun von 20 Höchstwerten und nur drei Tiefstwerten und auf die Lehrer mit 31-40 Arbeitswochenstunden mit sieben Höchstwerten und den absolut höchsten arithmetischen Mittelwert von $\mu = 1,92$ (siehe Abbildung 49). Am besten schneiden die Lehrer der Gruppe mit 21 -30 Stunden ab, die neun Tiefstwerte und keinen Höchstwert haben, gefolgt von der Gruppe mit 11-20 Stunden mit sieben Tiefstwerten und einem Höchstwert. Beide erreichen einen arithmetischen Mittelwert von $\mu = 1,82$.



Die sichtlich am meisten überforderte Lehrerguppe anhand des soziodemographischen Aspekts *Akademische Ausbildung* ist die, die sich im Masterstudium befindet. Sie weist sieben Höchstwerte und keinen Tiefstwert auf. Am besten schneiden dagegen die Lehrer mit abgeschlossenem Masterstudium ab. Sie haben neun Tiefstwerte und nur einen Höchstwert. Betrachtet man die aufsummierten Mittelwerte, lässt sich feststellen, dass die Beschwerden



bis zum Hochschulabschluss zunehmen ($\mu = 1,84$ bis $\mu = 1,87$) und mit dem Ende der Spezialisierung eine wesentliche Verbesserung, eine Art Stabilisierung, eintritt ($\mu = 1,82$). Jedoch mit dem Antreten des Masterstudiengangs entsteht eine Krisensituation und das Krankheitsempfinden wird dadurch auf den Mittelwert $\mu = 2,00$ nach oben getrieben. Beim Abschluss der letzten

Studienetappe scheinen sich die Werte wesentlich zu verbessern, sie fallen auf den Wert von $\mu = 1,79$.

Ob der Lehrer eine weitere Funktion an der Schule ausübt, spielt keine zentrale Rolle beim Empfinden des Gesundheitszustandes. Bis auf V 100 (Angst, nicht alles zu schaffen) sind keine weiteren wesentlichen Unterschiede bei der Überprüfung der einzelnen Items wie auch bei der Aufsummierung festgestellt worden. Es liegen insgesamt zehn Höchstwerte in der Gruppe mit weiteren Funktionen und neun in der Gruppe ohne diese Funktionen. Ein Item erhält in beiden Gruppen denselben Mittelwert.

Die Lehrer einer einzigen Schule erbringen höhere Mittelwerte als die Lehrer, die an mehr als einer Schule arbeiten. 14 der hohen Werte liegen bei den Erstgenannten. Leicht signifikant höher ($p = 0,1$) liegt der Wert im Item Ausrasten und Weinen vor den Schülern (V 93) und Stimmungsschwankungen (V91). Gut signifikant ($p = 0,01$) ist der Unterschied in den Variablen Isolationsbedürfnis (V 102) und Kopfschmerzen (V 107). Umgekehrt übertrifft der Wert der Lehrer, die nur an einer Schule tätig sind, leicht ($p = 0,1$) den Wert der anderen Lehrer in Item Arbeitsunlust (V 89).

Obwohl die Höchstwerte zwischen den Lehrern einer einzigen Schule und den anderen hin und her schwanken, kann keine signifikante Differenz festgestellt werden. Deshalb indiziert dieses Ergebnis, dass die Tatsache, eine weitere Arbeit außerhalb der Schule

Verdienstmöglichkeit zu übernehmen, keinen Zusammenhang mit dem Gesundheitszustand erkennen lässt.

Ein salutogenetischer Ansatz in Schulkollegien könnte Lehrererkrankungen vorbeugen. Meistens (Abschnitt 5.5) erwähnen Lehrer das Thema der Gesundheit nicht, wenn sie noch keine Krankheitserfahrung gemacht haben. Lehrer, die schon mal krank waren, sehen die „Gesundheitskompetenz“ als eine unabdingbare Strategie, die während der Ausbildung und der beruflichen Sozialisation erlernt werden sollte.

6.2 Zufriedenheit im Beruf

Nach Herzberg, Mausner, und Snydermans (1959) ergibt sich das Zufriedenheitsempfinden aus der Differenz zwischen den Arbeitsmerkmalen und den darauf bezogenen Erwartungen und Bedürfnissen. So soll an dieser Stelle diese Differenz in einigen von den Lehrern erwähnten Berufsfacetten belichtet werden. Negative Differenzen des Soll-Ist-Werts zwischen Erwartungen und Berufsmerkmalen findet man besonders in den extrinsischen Hygiene-Faktoren (Arbeitskontext) und dies sind die Frustratoren²⁵⁹. Extrinsische Faktoren lassen sich in dieser Studie besonders in der vierten Kerndimension „Schulklima und Arbeitsverhältnis“ finden. Positive Differenzen (Satisfaktoren / Motivatoren) sind dagegen intrinsischer Natur. Sie werden der eigenen Person und dem Arbeitsinhalt zugeschrieben. Hier können intrinsische Elemente besonders in der ersten Hauptkomponente „Lehrperson und Beruf“ angetroffen werden.

Diese Unterscheidung hat sich jedoch nach all den Jahren nicht als tragfähig erwiesen. Neue Forschungen haben ergeben, dass der Unterschied, ob ein Faktor als Motivator oder als Frustrator fungiert, einerseits von der Intensität seines Auftretens und andererseits von persönlichen Neigungen und Bewältigungsstrategien gesteuert wird. Auch in der vorliegenden Studie werden die gefundenen Faktoren letztlich nicht nach Determinanten der Berufszufriedenheit bzw. Unzufriedenheit getrennt, denn sie können unterschiedliche Auswirkungen auf den einzelnen Lehrer haben. Deshalb ist es angebracht, sie auf den vier Erfahrungsebenen des Lehrerberufs zu belassen: Determinanten auf der pädagogischen Ebene, harte Determinanten auf der Schulebene, Determinanten zur sozialen Interaktion und berufsbedingte und standespolitische Determinanten. Ob diese Determinanten Zufriedenheit

²⁵⁹ Herzberg, F. / Mausner, B. / Snyderman, B. B. (1959) verwenden in der Publikation aus dem Jahr 1964 für diese Faktoren die Bezeichnung Kontent- und Kontextfaktoren um.

oder Unzufriedenheit stiften, wird von der Wichtigkeit bestimmt, die der einzelne Lehrer ihnen zuschreibt²⁶⁰.

6.2.1 Aspekte auf der pädagogischen Ebene

Die Aufgabe „*Unterrichten*“ ist bei den Lehrern sehr beliebt und leistet einen erheblichen Beitrag zum Zufriedenheitsempfinden. Nimmt man die Theorie der Zufriedenheitsforschung aus dem Zürcher-Modell von Bruggemann et al. (1975), für die Erklärung dieses Empfindens, könnte man sagen, die positiven Erfahrungen im Unterricht liegen im Ist-Wert erheblich höher als die Erwartungen des Soll-Wertes. Die positive Differenz steigert sich eindeutig im Verlauf der Berufsentwicklung bis zum 30. Berufsjahr (siehe 5.2.1.3).

Den Interviews zufolge geht es im Unterricht u. a. um *Wissensvermittlung*. Die Beschäftigung mit dem Wissen räumt dem Lehrer in seinem Fach eine gewisse Überlegenheit ein, eine Art *Machtgefühl*. Das erweckt Respekt und Bewunderung. Lehrer genießen es, auf Grund ihrer Zentralität im Prozess der Wissensvermittlung, sowohl von den Schülern als auch von den Eltern als Verantwortungsträger anerkannt zu werden. Aber auch das Gefühl der Selbstverwirklichung in der Freude zu erfahren, dass ihre Schüler tatsächlich etwas lernen, ist für sie ein wichtiger Prädiktor der Zufriedenheit (siehe 4.2.1.1).

Das Bewusstsein Gefühl der Übernahme von *Verantwortung*, die eine Lehrerkraft durchaus tragen muss, wird von einem Machtgefühl begleitet. Gehorsam und Befolgung der Anweisungen bestimmen deshalb immer noch das Unterrichtsgeschehen. Schimpfen als Aufruf zur Gehorsamkeit (höhere Lautstärke) ist schlechthin die üblichste pädagogische Maßnahme im Unterricht zur Wiederherstellung der Hierarchie Lehrer-Schüler. Falls diese pädagogische Maßnahme tatsächlich wirkt, gibt sich der Lehrer mit der Kontrolle über die Klasse²⁶¹ zufrieden und erhöht damit sein Glücksempfinden. Wenn jedoch der Lehrer merkt, dass sich Schüler nichts aus seinen Befehlen machen, führt das zu rascher Enttäuschung, wenn nicht gar zu Verzweiflung. Was im Laufe der Berufsentwicklung geschieht, ist die Aneignung von immer effizienteren Fertigkeiten um diese Macht beizubehalten oder zu intensivieren, und dadurch den Prozess der genannten Wissensvermittlung zu sichern (Interview O). Ruhe im Klassenraum während des Unterrichtens ist maßgeblich, Unordnung ist unbeliebt, u. a. weil Unordnung in der Schule auffällig werden könnte: Die Lehrkraft würde dadurch eine Schwäche, den Verlust des Klassenkommandos zugeben.

²⁶⁰ Siehe dazu Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995). Sie haben in ihren Fragebögen nach der Gewichtung gefragt, die der Lehrer jedem einzelnen Zufriedenheitsfaktor gibt, und diese Gewichtung in die Auswertung aufgenommen.

²⁶¹ Gemeint ist hier der verbreitete Ausdruck „domínio de classe“.

An zweiter Stelle ermöglicht die Unterrichtstätigkeit dem Lehrer – als private Angelegenheit – die nötige *Autonomie* und den Handlungsspielraum eigene Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen. Autonomie zählt zu den wichtigen Berufsaspekten, da sich der Lehrer in ihr als Mensch findet: Er kann sich im Klassenraum mit seinen Stärken zum eigenen Nutzen in einer gewissen Freiheit entfalten. Diese Freiheit im Unterricht bezieht sich darauf genau das zu tun und es in der Art zu tun, wie er es für richtig hält. Zur Freiheit in der Unterrichtsgestaltung kommt noch die Freiheit der Arbeitseinteilung hinzu. Wenn für die Vorbereitung eines bestimmten Schultages die verfügbare Zeit zu gering ist, verschiebt er etwa die Korrektur und Rückgabe von Schülerarbeiten auf einen späteren Termin.

Die Verrichtung von den immer gleichen Aktivitäten oder die Begleitung von denselben Schülern kann von außen betrachtet als langweilige Beschäftigung angesehen werden. Dennoch reden die Lehrer selbst von einer interessanten und abwechslungsreichen Aufgabe (siehe Abschnitt 5.2.5); von Monotonie sei daher keine Rede. Nach ihrer eigenen Einschätzung passiere nicht jedes Jahr dasselbe, auch wenn sich Klassengruppe und Stoff wiederholen. Der *Abwechslungsreichtum* der Arbeit liege in der Unterschiedlichkeit der Schüler, der unterschiedlichen Entwicklung der Klassen, der Spontaneität und in der Anpassung an sich ständig verändernde Alltagssituationen. Einige Lehrer geben an, man könne eigentlich von Jahr zu Jahr, von Klasse zu Parallelklasse nur Weniges wiederholen. Nicht zu leugnen ist aber auch, dass sich einige Lehrer der Möglichkeit erfreuen, Jahr für Jahr dieselbe Klasse unterrichten zu dürfen, da sie dadurch zumindest weniger Zeit in die Vorbereitungen investieren müssten und im Grunde doch Vieles wieder verwenden könnten. – Rückblickend stellen Lehrer meistens eine negative Einschätzung der Qualität ihrer Ausbildung (Schule und/oder Studium) fest. Im Rückblick schätzen Lehrer ihre Ausbildung negativ ein. Sie unterrichten also eher nach dem Modell wie sie in der Schule gelernt haben, als nach dem Modell wie sie gelernt haben zu unterrichten (Goodlad, 1982, S. 19)²⁶².

Der *Herausforderungscharakter*, der u. a. anhand des Abwechslungsreichtums des Unterrichtens entsteht, scheint sehr wichtig zu sein um die Arbeitszufriedenheit aufrecht zu erhalten. Dennoch ist die Schnittstelle zwischen Herausforderung, Unter- und Überforderung nicht immer einfach zu definieren. Im Allgemeinen wünscht sich der Lehrer, im Verlauf seiner Karriere immer wieder neue Aufgaben zugewiesen zu bekommen, indem ihm entweder neue Klassen höherer Stufen oder unterrichtsübergreifende Verantwortung übertragen wird. Eine Überforderung nimmt ein Lehrer etwa bei fachfremdem Unterricht wahr. Da fühlt er sich nicht „zu Hause“ und erlebt eine große Unsicherheit, er verfügt dann nicht wie selbstverständlich über eine deutliche Fachgewandtheit und Überlegenheit im Prozess der Wissensvermittlung. Bei Unterforderung kann sich der Lehrer ebenfalls nicht in seinen Fähigkeiten entfalten und

²⁶² “teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach”. (Goodlad J., 1982, S. 19).

seine eigentlichen Kenntnisse und Kompetenzen müssen verdrängt bleiben. Das geschieht bei Lehrern, die über lange Jahre in den unteren Klassen unterrichten müssen, obwohl sie sich lieber den Herausforderungen der oberen Stufen stellen würden.

Eines der wichtigsten Elemente, die in der Klasse eine Rolle spielen, ist die *emotionale Bindung* der Lehrer an die Schüler. Das Wohlempfinden aller Akteure innerhalb des Klassenraums ist maßgebend, also noch wichtiger als das Element der Wissensvermittlung. Solange sich der Lehrer in seinem Klassenzimmer verstecken kann, – ohne Auffälligkeiten, wie etwa schlechte Ergebnisse seiner Schüler in öffentlichen Prüfungen, zu laute Kinder im Unterricht, ständige Reklamationen des Nachfolgers der Unterrichtsstunde oder der Jahrgangsstufe, – fühlt er sich anhand seines *Klassenpaktes*²⁶³ in der Abkapselung unter der Bezeichnung *Autonomie* größtenteils geschützt. Durch den engen Kontakt können zwischen Lehrern und Schülern wahre Freundschaften entstehen, die noch über Jahre halten können. Hier stellt sich die Frage nach der Rolle der Schüler als Stifter von Lehrerzufriedenheit. Die größte Zufriedenheit bereitet der Schüler dem Lehrer, wenn er gern an den gestellten Aufgaben mitarbeitet. Beliebt ist immer noch der ruhige Schüler, der interessiert ist und nicht derjenige, der ständig nachfragt und die Ruhe des Klassenablaufs beeinträchtigt. Selbst ein einzelner Schüler mit einer bestimmten Frage, mit einem besonderen Beitrag, kann die Belohnung für einen ganzen Tag Arbeit sein. Fühlt sich der Lehrer mit dem was er anbietet, wertgeschätzt, findet er dort einen Großteil seiner Zufriedenheit.

6.2.2 Harte Faktoren auf der Schulebene

Physikalische Rahmenbedingungen und Ausstattung. Ein idealer Arbeitsplatz mit einer angemessenen Ausstattung, mit aktualisiertem und modernem Unterrichtsmaterial, wie auch das Vorhandensein der neuesten Technologien, sind für die Zufriedenheit der Lehrkräfte bedeutsam. Um dies zu erlangen, müssen Schulen oder der Staat erhebliche Ressourcen und Investitionen zur Verfügung stellen. In den Staatsschulen sind die physikalischen Klassenraumbedingungen bekannter Weise mangelhaft: schlechte Möbel, schadhafte Tafeln, kaputte Fensterscheiben, abgenutzte Farbe an den Wänden und Decken; wie auch fehlendes Unterrichtsmaterial wie Landkarten, Globen, Bücher oder Mangel an Kreide, nur selten vorhandene CD-Player und Overheadprojektoren (und wenn vorhanden nur selten funktionsfähig); geschweige von modernen Technologien wie Computer und Internetzugang

²⁶³ Klassenpakt, Bezeichnung für gegenseitige Duldung, indem der Lehrer den Schülern nicht zu viel abverlangt und die Schüler sich als Gegenleistung einigermaßen ruhig verhalten. Oder: ist der Lehrer zu den Schülern nett, fühlen sich die Schüler ihm verpflichtet, ihn nicht persönlich anzugreifen oder ihn zu ärgern. Dies kann aber nur unter Betonung der Emotionalität stattfinden.

(siehe Tabellen der Ausstattung, Abschnitt 2.3). Es ist ein großes Problem, dass die Gelder, die auf Grund der Erhöhung der Autonomiegrade der Einzelschulen vom Staat monatlich zugestellt werden müssten, nicht pünktlich überwiesen werden. So kommt es, dass Schulen ihren finanziellen Verpflichtungen nicht nachkommen können und zu improvisierten Lösungen gezwungen werden. „*Man tut gerade so viel, wie man kann!*“ sagte ein Lehrer im Interview²⁶⁴, womit er deutlich machte, dass er wegen fehlender Ressourcen nicht verpflichtet sei, sich für den Unterricht besonders anzustrengen. Da staatliche Schulen kostenlos sein müssen, ist Gelderhebung bei Eltern oder Stiftungen in keinerlei Hinsicht gestattet. Als Beispiel nehme man den Zeitungsbericht „*Folha de Sao Paulo*“ vom 19. Juni 2007 über eine Schule in São Paulo, die es wagte, einen Real (€ 0,40) von jedem Schüler und jeder Schülerin zu verlangen, wenn diese eine gedruckte Kopie der Klassenarbeit haben wollten. Alternativ durften die Schüler diese Klassenarbeit von der Tafel abschreiben, jedoch gab es dafür innerhalb einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten nicht genügend Zeit. Das Problem lag darin, dass der schuleigene Kopierapparat gestohlen worden war. Dennoch wurde gegen die Schulleiterin ein gerichtliches Verfahren eingeleitet und sie daraufhin fristlos entlassen.

Aber auch Synodallehrer, wie auch ihre Schulleiter, bemängeln an ihren Schulen die physikalische Ausstattung und das fehlende verfügbare Material.²⁶⁵ Ihren Berichten zufolge könnte noch viel für die Räumlichkeiten getan werden, wie bessere Sportplätze, Computerräume, Chemielabore, Spielplätze, Pausenaufenthaltsräume, Sicherheit (Wächter und höhere Zäune). Auch die Aufbesserung des Unterrichtsmaterials ist ein Anliegen, das sowohl Schulleitern als auch Lehrern der Synodalschulen Sorge bereitet. Moderne Umbauten oder große Projekte an den Privatschulen sehen Lehrer meistens mit Sorge entgegen. Da sie keine Einsicht in die finanzielle Lage der Schuladministration haben, fürchten sie um den Verlust der Ruhe und sogar um ihren Arbeitsplatz²⁶⁶.

Viele Kleinigkeiten in den Klassenräumen, wie auch allgemeine Bedingungen (kühle, trockene und ruhige Klassenzimmer) können ein angenehmeres Unterrichten begünstigen. Die physikalische Ausstattung hängt letztendlich von der Finanzlage der Institution ab, für die ihr privater oder gemeinschaftlicher Träger alleine aufkommen muss.

²⁶⁴ Siehe Interview Q.

²⁶⁵ Oft wurden diese Aspekte in den informellen Vorgesprächen mit den Schulleitern oder Koordinatoren betont.

²⁶⁶ Es sei hier auf die Tabelle im Kapitel 4 hingewiesen, wo die Ausstattung einer jeden Schule detailliert beschrieben wird.

6.2.3 Faktoren zur sozialen Interaktion

Die sozialen Interaktionsmöglichkeiten am Arbeitsplatz wandeln die Einsamkeit in eine Gemeinsamkeit und erfordern soziale Kompetenzen, die wiederum an der Klimagestaltung der Schule von Belang sind.

6.2.3.1 Schulklima und soziale Beziehungen

Das Schul- oder Arbeitsklima ist ein Faktor, der einerseits von der Art des Zusammenseins im Kollegium getragen wird, und andererseits wird eine jede Person im Kollegium von ihm geprägt. Das Schulklima kann sich als gewöhnliche Umgangsform oder als Schulkultur einspielen. Das Arbeitsklima ist mehrdimensional und darf nicht nur anhand eines einzelnen Aspektes abgehandelt werden. Mehrere Faktoren sind Indizien für ein gutes oder schlechtes Arbeitsklima.

Soziale Unterstützung erfährt der Lehrer im Zusammenleben mit Kollegen und mit dem Schulleiter. Im Allgemeinen fühlt er sich in seiner Schule wohl und schätzt sie sogar als seine zweite Familie. Dies bezieht sich auf den friedlichen und freundlichen Umgang mit den meisten Kollegen und auf die Unterstützung durch die Schulleitung und die Koordinatoren für die Ausführung der Aufgaben des Lehrers. Besonders stark erlebt der Lehrer soziale Unterstützung bei persönlichen Missgeschicken. Nur Kollegen können ihn wieder zur Arbeit motivieren, oder wie erwähnt, ihm wieder Lebensfreude bringen (Interview E). So entwickelt sich eine Art Dankbarkeit gegenüber dem Kollegium, der Schulleitung oder dem Staat (aufgrund der staatlichen Krankenversicherung). Diese Dankbarkeit versteht er als Verpflichtung.

95 % der Lehrer haben im Kollegium gute Freunde (Abschnitt 4.2.1.4). Empathie zwischen Kollegen ist für die Schulgestaltung in der Erweiterung von Kooperativität ausschlaggebend. Sie leistet für das Empfinden von Zufriedenheit einen erheblichen Beitrag. *Freundschaften* mit Kollegen steigern die Freude an der Lehrertätigkeit. Besonders die Lehrer, die ihre Zufriedenheit am *Freundeskreis orientieren* (Felfe & Six, 2006), finden in solchen Kollegien ihre Verwirklichung.

Persönlichkeits- und Verhaltenszüge spielen in der sozialen Interaktion innerhalb des Lehrerkollegiums eine gewichtige Rolle. Starke Persönlichkeiten werden bis zu einem gewissen Grad bewundert, da sie in schwierigen Situationen durchgreifen und „Ordnung schaffen“ können. Diese Kollegen können im alltäglichen Ablauf unterstützend und deshalb fördernd auf die Zufriedenheit wirken, sie können aber auch bei weniger aufgeschlossenen

Kollegen zu schweren Beeinträchtigungen führen, indem sie diese zum Verstummen bringen (Mehr dazu im Abschnitt 6.3.1.1).

6.2.3.2 Etablierte Interaktionsstrukturen

Teams und Fachkonferenzen haben meistens eine positive Wirkung auf die Lehrer, da sie oft praktische Anregungen für den Unterricht geben. Daher kommt auch teilweise die Vorliebe für Kleingruppen. Lehrerinnen treffen sich gern in Teams und erledigen Aufgaben, wenn diese nicht ihre Freizeit oder andere Verpflichtungen berühren (Konflikt). Bei der Befragung der Lehrer ist festzustellen, dass sie fast alle davon überzeugt sind, interessante und gute Teams zu bilden, aufgeschlossen zu sein und sich in Nischen und Cliques zu versammeln, um sich in ihrer Tätigkeit als Lehrer bestätigen zu können.

Große Konferenzen dagegen werden nicht unbedingt als interessant beschrieben, besonders wenn es um administrative Kundgebungen geht oder um Pflichtveranstaltungen, wie Zeugniskonferenzen oder um Tagungen und Generalversammlungen, die ohne Ergebnis ausgehen. In Begleitung eines guten Frühstücks oder eines gemütlichen Abendessens scheinen auch solche Veranstaltungen erträglich zu sein. Im Durchschnitt versammeln sich Lehrer nicht jede Woche. Es finden zwar regelmäßig Lehrerkonferenzen statt, aber in immer anders zusammengesetzten Gruppen. Für Lehrerkonferenzen steht ein bestimmter Wochentag und eine bestimmte Uhrzeit zu Verfügung. Diese Sitzungsdauer darf meistens nicht überschritten werden, da Lehrer dafür oft keine Zeit haben.

Die Eltern: Die Unterstützung der Eltern ist oft unvollständig oder tendenziös, sie nehmen ihre Kinder unkritisch in Schutz. Mehr als an Staatsschulen haben Lehrer an Synodalschulen erklärt, dass ihnen die Eltern meistens Beistand leisten oder zumindest in pädagogischen Angelegenheiten Freiheit zugestehen. Dass sie ab einem bestimmten Alter der Schüler nicht mehr zu Elternabenden kommen, hat mit der Selbständigkeit der Schüler und dem Vertrauen zur Schule zu tun. Eltern wollen sich nicht mehr jeden Tag um die Angelegenheiten ihrer schon heranwachsenden Kinder kümmern müssen. Besonders Schüler mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten werden von den Eltern eher vernachlässigt. Einige Lehrer beschwerten sich, ihre Kinder würden von den Eltern im Übermaß unterstützt, und in Zweifelsfällen stets in Schutz genommen, so dass eine Entscheidung für eine *pädagogische Maßnahme* oft gegen die Eltern unternommen werden müsse.

6.2.4 Berufsbedingte und standespolitische Faktoren

Die Besoldung wird von den Lehrern als der überhaupt wichtigste Frustrator genannt. Um noch einmal auf die finanzielle Lage der Lehrer in Rio Grande do Sul und Santa Catarina zurückzukommen, die Lehrer arbeiten für einen Stundenlohn von umgerechnet 2,48 Euro. Dennoch bedeutet für die meisten Lehrer ihr Beruf ein sozialer Aufstieg, weil viele angeben aus sozial benachteiligten Verhältnissen zu kommen. Aus diesem Grund gilt besonders in kleinen Städten auch unter den Staatslehrern der Lehrerstatus als etwas Besseres. Die Staatslehrer haben teilweise ein schlechtes Gewissen ihren Mitmenschen gegenüber, da sie wissen, dass diese noch weniger verdienen. Lehrer an Staatsschulen können deshalb kaum mit der Unterstützung der Eltern beim Kampf um die Verbesserung der Besoldung und der Arbeitsverhältnisse rechnen. Dennoch ist es bemerkenswert, dass Beschwerden hinsichtlich der Bezahlung bis auf wenige Ausnahmen an beiden Schularten gleich sind; die Lehrer sind mit der Besoldung unzufrieden. Man müsse mehr verdienen, meinen die meisten. In den Staatsschulen sind die Beschwerden noch auffälliger. Lehrer, die an beiden Schularten tätig sind, wissen den Unterschied zwischen Synodal- und Staatsschule besser einzuschätzen. Sie geben an, sie seien an den Privatschulen tätig, weil sie dort mehr verdienen könnten, da man beim Staat nicht genügend für den Lebensunterhalt verdienen könne. 95 % der Staatslehrer gegen 50 % der Synodallehrer geben in Item 72 an, ihre Besoldung sei ungerecht. Und auch 90 % der Staatslehrer glauben, der Staat könne besser bezahlen und 63 % der Synodallehrer glauben, dass ihre Schulen eine bessere Besoldung aufbringen könnten (Item 70)²⁶⁷. Festzuhalten ist, dass die Besoldungsfrage der wichtigste Prädiktor für Unzufriedenheit der Lehrer ist. Bis auf den Lohn, seien sie mit ihrem Beruf sehr zufrieden, sagen Interviewte aus.

Die beruflichen Aufstiegschancen: Die einzige Möglichkeit beruflich aufzusteigen, ist damit verbunden Weiterbildungen zu besuchen oder Koordinator und Schulleiter zu werden. Deshalb ist dies sehr begehrt. Etwa 27 % der Lehrer wollen einmal Koordinator oder Schulleiter werden, 90 % wollen sich weiterbilden, 45 % tun es. Weiterbildungen sind den Lehrern sehr wichtig und stehen in den synodalen Schulen eher ausreichend zur Verfügung. Staatslehrer nehmen seltener an Fortbildungen teil, die oft nur in Form von Eintagesseminaren und vereinzelt Vorträgen angeboten werden.

²⁶⁷ Um die Motivation aufrechtzuerhalten, ist die Förderung des Selbstwertgefühls der Lehrer ausschlaggebend. Kann man motiviert sein, trotz schlechten Lohns? Wenn wir diese Frage anders herum formulieren, ist zu beobachten, dass es möglich ist, sehr gut zu verdienen, wie in den meisten Staaten Europas, und trotzdem demotiviert zu sein. Gutbezahlte Lehrer verlieren ihre Motivation, wenn sie an Schulen arbeiten, in denen jeder Klassenraum eine Insel ist, oder wo keine Kultur der Zusammenarbeit und kein Dialog herrscht. Ein Lohn muss mehr als das bloße Überleben sichern, er soll auch den Zugang zu Büchern, Zeitschriften und modernen Informationsmedien ermöglichen. Der Lohn des Lehrers ist direkt mit seinem sozialen Prestige verbunden. Wer in seiner Arbeit nicht anerkannt wird, ist demotiviert.

Das Prestige der Arbeit. Lehrer zu sein, ist nicht gleich ein Lehrer zu sein. Es gibt innerhalb des Lehrerstatus große Unterschiede. Sie beruhen besonders auf dem Schulniveau und der Schulart. Grundschullehrer haben das geringste Prestige überhaupt, dagegen genießen Lehrer der Mittelbildung (Sek II), besonders an den privaten Synodalschulen, ein wesentlich höheres Ansehen.²⁶⁸

Abwechslungsreiche und interessante Tätigkeit: Als ebenso positiv erkennt der Lehrer die kreativen Potentiale des Berufs: In dieser Hinsicht schätzt er die abwechslungsreiche Arbeit, die er als befriedigend einstuft. Seine Arbeit sei eine ständige Herausforderung, interessant. Wichtig ist dem Lehrer, dass er im Allgemeinen eine sinnvolle Arbeit leistet. Er macht seine Arbeit dann besonders gern, wenn sie im Mittelpunkt der Schule oder Schulgemeinde steht. Zu den wichtigsten Lehrern der Schule in Beziehung zu stehen, bzw. sich mit ihnen auszutauschen oder einer davon zu sein, kann eine der wichtigen Determinanten der Berufszufriedenheit sein. Und dies kann der Lehrer oft erreichen, wenn er zusätzliche Funktionsaufgaben übernimmt. Diese Tatsache wirkt sich stark auf das Zufriedenheitsempfinden aus (Abschnitt 4.2.2.1).

6.3 Konfliktpotentialfelder im Lehrerberuf

Dalin und Rolff (1990) bezeichnen Konflikte als eine willkommene Gelegenheit, „um die Wirklichkeit der Schule besser verstehen zu lernen, um Schlüsselfragen hinsichtlich der Wahrnehmung von Wirklichkeit zu erheben und um herauszufinden, wie sich Energien, die in Konflikten stecken, zum Wohle der Schule nutzen lassen“ (Dalin & Rolff, 1990, S. 35).

Multiple Faktoren aus dem privaten wie aus dem beruflichen Umfeld können ein Belastungserleben in ein Konfliktpotential verwandeln. Deshalb ist es schwierig die Entstehung dieser Faktoren im Einzelnen zurückzuverfolgen. Dennoch ist es angebracht, Erhebungen zur Feststellung von solchen Faktoren durchzuführen und sie daraufhin in verschiedene Klassifizierungen, bzw. Ebenen einzuordnen. Denn eine Klassifizierung der Konflikte erleichtert einerseits eine angemessene Herangehensweise und andererseits ermöglicht sie die Etablierung von Strukturen und Voraussetzungen, die diesen Konflikten eine positive Austragungsbasis geben.

Die drei folgenden Ebenen definieren den Kontext, in dem ein Konflikt erzeugt und ausgetragen wird und in dem dieser Konflikt auch zu handhaben, bzw. zu lösen ist²⁶⁹. Die Indizien zur Existenz von Konflikten und Konfliktpotentialen werden aus den Ergebnissen der

²⁶⁸ Ein weiterer Zeitungsartikel, wie oben schon erwähnt, besagt, dass Lehrberufsanwärter grundsätzlich aus den schlechten Schülern rekrutiert werden.

²⁶⁹ Siehe dazu Abschnitt 2.1.2.

Hauptkomponenten und anhand von Aspekten zur biologischen, biopsychologischen, sozialen und situativen Dimension der Lehrpersonen in den Überschneidungen und Ergänzungen von induktivem und deduktivem Kategoriensystem gewonnen. Zwei Fragen sind Anlass zu diesem Vorgehen. Erstens deskriptiv: wo trifft man auf latente Konflikte oder potenzielle Konfliktkonstellationen im Lehrerberuf? Welche Persönlichkeitsmerkmale, Gruppen- und Konjunkturgegebenheiten sind besonders konflikthanfällig? Zweitens analytisch: Welche Verknüpfungen sind zwischen den verschiedenen Aspekten festzustellen?

6.3.1 Intrapersonale Konfliktpotentiale

Intrapersonale Konflikte versteht man als intrapsychischen Kampf einer Person im Entscheidungsdrang (siehe Abschnitt 2.1.2.1). Es ist aber zu erwähnen, dass nicht alle Personen auf ähnliche Situationen identisch reagieren. Es gibt Eigenschaften der Person, die diese Reaktion beeinflussen. Die Eigenschaften finden sich in Persönlichkeitszügen und Verhaltensmanifestationen und verschärfen sich in der *Reaktion* auf Pflichten und Strukturvorgaben. Hier können einzelne Persönlichkeits- und Verhaltenszüge genannt werden, die Lehrer in ihren Aussagen für besonders wichtig hielten. Die Nomenklatur der Interviews wird beibehalten. So können diese auf der praktischen Ebene später eine leichtere Anwendbarkeit erfahren.

Persönlichkeitszüge und Verhaltensmanifestationen, die eine Person dazu veranlassen, bei Belastungssituationen entweder in einen intrapersonalen Konflikt zu geraten oder ihn bereits im Vorfeld aufzulösen, sollen an dieser Stelle aus der Datenauswertung der vorigen Kapitel herausgefiltert werden.

Insgesamt wurden in der Auswertung vier Persönlichkeitszüge und Verhaltensmanifestationen wahrgenommen, die bei der Konflikthandhabung eine Rolle spielen könnten. Eine differentialpsychologische Einordnung nach einer nomothetischen oder idiographischen Methode (Amelang & Bartussek, 2001, S. 41) liegt nicht im Sinne dieser Forschung, weil eine forschungsgerechte Klassifizierung eine durchaus detaillierte Methode erfordern würde. Wesentlich ist die methodologische Zuordnung, sie erbringt pauschale Klassifizierungen, die exemplarisch dargestellt werden sollen.

6.3.1.1 Persönlichkeits- und Verhaltenszüge

Besonders „*starke Persönlichkeiten*“²⁷⁰, d. h. Lehrer mit einem hohen Selbstbewusstsein und wenig Flexibilität, können bei Kollegen Unterdrückungsgefühle hervorrufen (Interview C). Der von sich selbst überzeugte Auftritt mag persönlich für den einzelnen Lehrer sehr wirkungsvoll sein, trägt aber öfter im ganzen Kollegium zu Beeinträchtigungen bei, weil sich einige Kollegen davon bevormundet fühlen. Lehrer und Lehrerinnen mit solchen Persönlichkeitszügen sind aber auch manchmal beliebt, da sie auf Grund ihres Selbstbewusstseins mutige Auftritte wagen und eine ganze Lehrergruppe positiv vertreten können (Interview O). Besonders die Schulleitung erfreut sich teilweise daran, „starke Persönlichkeiten“ im Kollegium zu haben, weil diese dazu beitragen, dass Entscheidungen rasch und spontan getroffen werden können (Interview Schulleitung C). Dennoch üben viele Lehrer am Verhalten der Kollegen mit „starker Persönlichkeit“ große Kritik, da abweichende Meinungen im Kollegium grundsätzlich unberücksichtigt bleiben. Lehrer mit diesen Charakterzügen geben es nur ungern zu, dass sie selbst auch manchmal Schwierigkeiten haben. Daher tauschen sie sich mit Kollegen lieber über neutrale Themen aus, als auf bestimmte Unterrichtssituationen einzugehen, wo möglicherweise ihre Schwächen zum Vorschein kämen (Abschnitt 4.2.6). In den meisten Fällen übernehmen diese Lehrer verantwortungsvolle Aufgaben, besonders bei der Organisation von Sonderaktivitäten. Die Entwicklung dieser starken Persönlichkeit folgt meistens der allgemeinen Berufsentwicklung und geht eng mit dem Aufbau von Selbstbewusstsein einher (siehe Abschnitt 4.2.1.2). Ein klarer Nachteil dieser sehr starken Entwicklung des Selbstbewusstseins ist das sinkende Interesse der Lehrkraft an Kooperation. Die Lehrkraft übernimmt eher die Rolle eines/einer Berater/in und erkennt nur noch selten ihre eigenen Probleme in der Lehrtätigkeit (siehe Interview R).

Anhand der quantitativen Daten war festzustellen, dass sich ein höheres Selbstbewusstsein im Verlauf der Berufsentwicklung einstellt und bis zum 25. Berufsjahr durchgängig bei allen Lehrern steigt (siehe Abschnitt 4.3.7). Bei Lehrern mit weniger Ausbildung liegt es wesentlich tiefer als bei Lehrern mit Weiterbildungsstudien. Ein hohes Selbstbewusstsein ist bei Staatslehrern seltener als bei Synodallehrern anzutreffen, wie auch bei Lehrern beider Schultypen mit über 30 Wochenarbeitsstunden. Erfahrungen an weiteren Schulen, Übernahme von Sonderfunktionen an der Schule und eine gerechte Besoldung begünstigen die Erhöhung des Selbstbewusstseins.

²⁷⁰ In mehreren Interviews wurde diese Bezeichnung verwendet. Deshalb wird auch an dieser Stelle keine Umschreibung vorgenommen, da sie auf ein bestimmtes Lehrerverhalten hinweist, das in den meisten Schulen vorkommt und für Lehrer typische Persönlichkeitszüge benennt.

Auf der anderen Seite gibt es Lehrer, denen es manchmal am Eigenbild und an Selbsteinschätzung mangelt – man könnte sie frei assoziiert „weiche Persönlichkeiten“ nennen. Diese fühlen sich zeitweilig vernachlässigt (Interview D). Sie trauen sich nicht viel zu und möchten am liebsten in Ruhe gelassen werden (Interview W). In Lehrerversammlungen tendieren sie dazu, daran zu zweifeln, dass ihre Meinung wertvoll oder sinnvoll sein könnte (Interview D). Im Unterricht haben sie teilweise mit schwierigen Klassen Disziplinprobleme und glauben daher, dass ihre Kollegen mit solchen Alltagssituationen besser als sie selbst klarkommen (Interview D). Sie lassen sich nur ungern vom alltäglichen Ablauf ablenken und bleiben daher im kooperativen Bereich lieber auf der Ebene des Materialaustauschs. Diese Lehrer erklären sich teilweise als zufrieden mit ihrem Beruf, da sie sich gern nur in Sachen involvieren, die sie sich selbst zutrauen. Dieses Gefühl der Minderwertigkeit tritt am häufigsten in den Berufsanfängsjahren vor, ist aber sicherlich auch mit anderen Persönlichkeitszügen verbunden, auf welche man hier leider nicht eingehen kann²⁷¹.

Einige Lehrer bezeichnen sich als „Perfektionisten“ (Interview B, O, H). Dies verlangt unermüdliches Engagement und *Commitment*, sorgt aber auch für rasche Ermüdung und manchmal für abrupte Distanzierung. Ihre Pflicht-Sollwerte sind sehr hoch gesteckt. Sie sind daher anderen Kollegen gegenüber sehr intolerant. Sie haben wenig Verständnis für Improvisation und Spontaneität und sorgen oft dafür, dass die nächsten Schritte in der Schule bis aufs kleinste Detail durchdacht, Pläne erstellt und Ziele eingehalten werden (Interview B). Laut Codo (1999) tendieren gerade diese Lehrer zur schnellen Erkrankung und sind von ihrem Beruf auch manchmal zutiefst enttäuscht. Obwohl engagierte Lehrer als sehr effektiv gelten, kann durch den eigenen sehr hohen Kräfteinsatz eine ungünstige Einschätzung der realen beruflichen Situation entstehen. Das starke Engagement steht wohl einer distanzierten Beurteilung der Berufsrealität im Wege. Vorgefunden wurden diese Lehrer besonders in der mittleren Phase der Berufsentwicklung (7-18 Berufsjahre).

Einige Lehrer empfinden sich als *Streber* auf der Suche nach Ansehen und Anerkennung. Sie genießen es, von Kollegen bewundert zu werden, von Eltern respektiert und bei Schülern beliebt zu sein (Interview O). In vielen Fällen streben sie nach einem höheren Posten innerhalb der Schule, indem sie die Absicht äußern, einmal als Schulleiter oder Koordinator zu kandidieren. Immerhin sind es 27 % der untersuchten Lehrerschaft (siehe Item 13 des Fragebogens), die danach streben. Besonders in den Staatsschulen wurde dieser Wunsch geäußert, wobei gleichzeitig starke Kritik an der aktuellen Direktion (Schulleitung) geübt wurde. Ganz besonders diese Tatsache kann zu strukturellen Konflikten führen, da sich Streber ihrer Anerkennung rühmen und deshalb die Autorität der aktuellen Schuldirektion in Frage stellen. Dadurch kann die hierarchische Organisation der Schule erschüttert werden.

²⁷¹ Siehe dazu besonders dazu die Imperativverletzungskonflikte von Wagner (1981), beschrieben im Abschnitt 2.1.4.1.

Auch Kollegen leiden darunter, da sich rasch ein Konkurrenz- und Neidgefühl anbahnen kann. *Streber* versuchen überall dabei zu sein, und zwingen andere dazu sich zurückzuziehen.

Einige Lehrer verstehen sich als *Berater-* und *Bezugspersonen* für Kollegen, „*besonders um Neulinge in den Schulregeln und den gewohnten Abläufen der Dinge aufzuklären*“. Besonders Experten d.h. erfahrene Lehrer, glauben, Novizen (Berufseinsteiger) hätten die Pflicht sie aufzusuchen, um sich Ratschläge zu holen. Novizen sehen oft in der Hektik ihrer Kollegen den Grund, sie lieber in Ruhe zu lassen. So entsteht eine Kluft zwischen Erwartung und Aktion: Neueinsteiger benötigen Hilfe, die jedoch strukturell nicht geregelt ist. Die unvollständige Einweisung in den Arbeitsplatz wird daher oft durch ironische Bemerkungen benannt. Das trägt dazu bei, dass sich im Kollegium ein Bild der „*Besser- und Schlechterwischer*“ abzeichnet. Eine negative Konsequenz ist, dass diese Konstellation die bescheidenen Kollegen wie auch die Novizen entmutigt, ihren Beitrag zum Schulbetrieb zu leisten. Die Bescheidenen bleiben deshalb lieber in der *Anonymität* und vermeiden dadurch das Risiko sich zu blamieren. In der quantitativen Auswertung war festzustellen, dass zwischen dem dritten und sechsten Berufsjahr ein Einschätzungstief entsteht, das sich sowohl in der Zufriedenheit als auch im Bedarf an Kooperation verdeutlichen lässt. Es kann vermutet werden, dass dieses Verhältnis ein intrapersonales Konfliktpotential auslösen kann.

Seriosität ist ein stark betontes Merkmal eines guten Lehrers und steht im Gegensatz zum Laissez-Faire-Verhalten. Lehrer, die sich als seriös bezeichnen, bemühen sich, ein Vorbild für die Schüler zu sein, nicht nur in der Schule selbst, sondern auch in der Gemeinde und anderswo. Dazu gehört auch die Einstellung, dass Lehrersein ein Lebensideal ist, und man nach Feierabend und während der Ferien sich seinem Beruf nicht entziehen kann. Auffällig ist (so das Interview O), dass besonders in kleinen Gemeinden das Verhalten der Lehrer noch immer an besonders strengen Moralvorstellungen gemessen wird. Deshalb sei der Respekt im Klassenraum nur mit der Kohärenz im Leben außerhalb der Schule erreichbar. Dass diese Tatsache zu intrapersonalen Konflikten führt, ist unvermeidlich, besonders, weil man davon ausgehen kann, dass das Hochschulstudium bei den meisten Lehrern auch aufklärend gewirkt hat, und sie solchen strengen Lebensauffassungen entwachsen sind.²⁷²

6.3.1.2 Pflichtenkollisionen

Da intrapersonale Konflikte aus Pflichtenkollisionen entstehen (Lewin, 1968), sollen die in der Empirie erwähnten Pflichten eines Lehrers aufgezählt werden, die ihn potentiell in

²⁷² Außerdem lässt dies vermuten, dass Lehrer zwar solche Gedanken über Kohärenz Person/Beruf aufrechterhalten wollen, aber die Schülerschaft möglicherweise schon einige Schritte weiter ist.

Konfliktsituationen versetzen können. Pflichtenkollisionen könnten nach Lewin (1968) beschrieben werden, wenn es um die Frage von Annäherung und Vermeidung geht. Im vorliegenden Fall kann aber nicht objektiv ermittelt werden, um welche Konfliktart es sich bei den Lehrern handelt, weil diese Einordnung ein persönliches Vorgehen, also eine mit der persönlichen Einstellung zum Beruf verbundene Einschätzung ist.

Besonders wenn es um die Vereinbarkeit von *Familie, Freizeit und Unterrichtsvorbereitung* geht, wie auch um die Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten, entfalten sich manchmal berufliche Pflichten als Konfliktpotentiale. Mit dieser Tatsache klar zu kommen, hängt von der Einstellung zum Beruf ab. Lehrer zu sein, bedeutet gleichzeitig, sich teilweise von unbeschwerten Samstagen, Wochenenden, Feiertagen und Ferien zu verabschieden, so die Äußerung im Interview B. Lehrer, die sich nicht auf diesen großen zusätzlichen Zeitaufwand einstellen können, leiden unter ständigem Stress und sind immer da, wo sie lieber nicht wären. Diese Lehrpersonen drängen öfters darauf, wegen familiärer Verpflichtungen, Schulkonferenzen und Tagungen schnellstmöglich zum Ende zu kommen, trotz unbeschlossener Ziele; sie sprechen für das Aufheben von Sonderaktivitäten, Schulfesten, Sportfesten und sogar von Samstagskonferenzen. Sie möchten lieber bei den alltäglichen Aufgaben bleiben und nicht einmal an Fortbildungen teilnehmen. Bei den Lebenspartnern erwecken derartige Zusatzaufgaben rasch Unverständnis, da diese Pflichten in familiäre Verhältnisse eindringen oder sogar zur Mitwirkung des Partners und der Kinder auffordern.

In der Schule selbst sind Pflichtenkollisionen in der Gegenüberstellung von der beliebten *Aktivität Unterrichten* und anderen *bürokratischen Aufgaben* vorzufinden. Das Ausfüllen administrativer Formulare würde von einigen Lehrern lieber vernachlässigt, es gehört aber zu den beruflichen Pflichten. Im Fall einer unordentlichen oder unsauberen Arbeit ist der Ärger groß. 86 % der Lehrer stufen sich als ordentlich ein und geben an, die bürokratischen Aufgaben rechtzeitig zu erledigen. Diese Pflicht schlichtweg zu erledigen, geht mit der Vermeidung einer intrapersonalen Konflikteskalation eng einher. Wird diese Pflicht schlichtweg erledigt, lässt sich eine intrapersonale Konflikteskalation vermeiden.

Tätigkeit an mehreren Schulen bedeutet nicht nur die Zurechnung des zuschüssigen Unterrichtsanteils, sondern es verdoppeln sich auch Konferenzen und außerunterrichtliche Aktivitäten. An mehr als einer Schule zu arbeiten wird aber von den Lehrern nicht unbedingt negativ aufgenommen, da dies, obwohl zeitlich belastend, zu mehr Abwechslung beiträgt und sogar positive Vergleiche bringen kann. Der Abschnitt 4.1.7 zeigt, dass zirka die Hälfte aller Lehrkräfte an mindestens zwei Schulen arbeitet. Dies schränkt die Möglichkeiten der Schulen erheblich ein, weil Lehrer bereits einen vollständig ausgebuchten Wochenplan mit in die Schule bringen.

Methodenwahl ist eine Entscheidung, die von weiteren Faktoren bedingt wird. Oft haben Lehrer interessante Ideen, aber die Umsetzung ist mit viel Aufwand verbunden. Es kann sein, dass Erfahrungen den Lehrer dazu geführt haben, dass er an der Effizienz bestimmter Methoden zu zweifeln beginnt, aber keine Veränderung versucht, da ihn die dafür benötigten Vorbereitungsstunden zu viel Zeit kosten würden. Das Reflektieren über die verlaufenen Stunden und verwendeten Methoden ist mit aufwendigem Umdenken verbunden.

Bei den Korrekturen müssen sich Lehrer öfter entscheiden, wann sie die geschriebenen Arbeiten der Schüler wieder zurückgeben. Der Aufwand für die Korrektur der Klassenarbeiten ist so groß, dass Zeit für Vorbereitung des Unterrichts fehlt. Aus diesen Gründen scheint die konservative Unterrichtsform des Frontalunterrichts immer noch die ruhigere, die diszipliniertere und besonders die unaufwendigste zu sein. Mit dieser Unterrichtsform entstehen im Schulalltag weniger Stress und Irritationen, da Schüler mit dieser alten Methode am meisten vertraut sind. Moderne Unterrichtsgestaltungen werden mit Lärm und unseriösem Vorgehen verbunden und teilweise wird angenommen, dass die Lehrer sie anwenden, die mit „*Stoff wenig am Hut haben*“ (Interview O). Deshalb wagen sich Lehrer oft unsystematisch an das Ausprobieren neuer Methoden oder wenn ihnen für die Anwendung bereits vorgefertigte Techniken zu Verfügung stehen.

Konflikt Effektivität und Affektivität (Rollenerwartung): Der Lehrer ist davon überzeugt, dass Unterrichten im Klassenraum eine private Angelegenheit sei: Was im Unterricht genau ablaufe, wenn es nur den Interessen der Schüler nicht zuwiderlaufe, solle auch anonym bleiben (siehe Abschnitt 4.2.5). Lehrer bemühen sich den Schülern zu gefallen, damit eine Vertrauensbeziehung im Klassenraum aufrechterhalten bleibt und er nicht negativ auffällt. In den Interviews ist die Rede von „Schüler ergattern“ (Interview G, H, L). In diesem Sinne ist an privaten Schulen besonders deutlich geworden, dass sich Lehrer ständig im Konflikt *Qualität vs. freundliche Beziehung zu den Schülern* befinden. In den staatlichen Schulen treffen einige Lehrer eine klare Wahl um den Alltag einigermaßen friedlich zu gestalten. So lässt etwa ein Literaturlehrer seine Schüler einen Monat lang während des Unterrichts ununterbrochen ein beliebiges Buch lesen, ohne dadurch ein wichtiges pädagogisches Ziel zu verfolgen (siehe Abschnitt 4.3). Dies kann nicht als Qualitätssicherung bezeichnet werden. Wie wichtig den Lehrern ihre Beliebtheit bei den Schülern ist, und welche Lehrergruppierungen sich am meisten dieser Beliebtheit erfreuen, wurde in der quantitativen Auswertung deutlich erkennbar (Abschnitt 4.2.1.3).

*Anfangsideale*²⁷³ und mit ihnen die entsprechende Begeisterung für den Beruf, lassen im Verlauf der Berufsentwicklung erheblich nach. Globale Ziele wie mittels Erziehung die Gesellschaft zu verbessern und die Schüler zu verantwortungsvollen Bürgern zu erziehen, gehören bereits nach den ersten sieben Berufsjahren nicht mehr zum Diskurs der Lehrer. Nach den ersten sieben Jahren tritt eher ein Konformitätsgefühl den Arbeitsanforderungen gegenüber ein und der Lehrerwerdegang erreicht durch Senkung von Erwartungen und Zielen den Zustand einer erneuten Zufriedenheit, jedoch zu einer resignativen²⁷⁴. Das Idealismus-Tief, das zwischen dem vierten und sechsten Berufsjahr einsetzt, wird durch dieses neue Gefühl ersetzt und trägt dazu bei, dass sich die Lehrer für einen der beiden von Huberman beschriebenen Wege entscheiden. Die resignative Konformität die sich bei den interviewten Lehrern gezeigt hat, bezeugt eindeutig, dass diese Lehrer nur noch in ihren engen Grenzen wirken und nur noch in der Lage sind, ihre spärlichen Einzelerfolge qualitativ zu beurteilen (Abschnitt 5.4.3). In quantitativer und wirtschaftskonformer Betrachtung wären diese abgesunkenen Zielsetzungen nicht akzeptabel. Eine Konfliktumgehungsstrategie (siehe Abschnitt 2.3) ist an dieser Stelle schon zu erwarten.

Das Gefühl der Unzulänglichkeit von erträumten Utopien widerspiegelt sich auch in der fehlenden Begeisterung für den Lehrerstreik im März 2006. Den Zeitungsberichten zufolge (Jornal Zero Hora, 15. März 2006, S. 4) haben nur zirka 50 % aller Lehrer am Streik teilgenommen, obwohl fast alle 87 % der Staatslehrer gegenüber 14 % der Synodallehrer,²⁷⁵ ihre Besoldung als ungerecht bezeichnen. Die streikenden Lehrer äußerten ihren Frust über mangelndes Engagement von nicht beteiligten Kollegen, aber auch über die geringen Verbesserungsperspektiven, die dieser Streik in sich barg. „Hilft ja doch nichts!“ oder „Wir schaffen uns dadurch ja nur noch mehr Gegner: Schüler, Eltern, Gesellschaft, Politiker und sogar Kollegen!“ (siehe Interview H).

Berufswahl aus Überzeugung und aus sozialem Zwang. Ein Sechstel der Lehrer gibt an, den Beruf in der Jugendzeit wegen fehlender Alternativen gewählt zu haben. Davon betroffen sind besonders die männlichen Lehrkräfte. Lehrer, die gerade in den Beruf eingestiegen sind, sind fest davon überzeugt, dies mit Gewissheit und selbst bestimmt getan zu haben. Im Schnitt fühlen sich Berufseinsteiger aber weniger berufen, als Lehrkräfte am Ende ihrer Karriere. Was einen Lehrer bewegt den Beruf zu ergreifen, wird in späteren Konfliktsituationen oft in Frage gestellt. Was einmal Überzeugung war, verwandelt sich in

²⁷³ Im Laufe der Karriere nähern sich Lehrer immer mehr ihren verfügbaren Impulsen an, also der nahen Realität. Am Beispiel von Carle (1997, S. 22) kann eine Parallele zwischen den *Stufen des* Zielhorizonts und den Anfangsmotivationen des Lehrerberufes gezogen werden. Ziele bewegen sich nun zwischen verfügbaren Impulsen, über erreichbare Nahziele, machbare Fernziele, vorstellbare Visionen bis hin zu utopischen Träumen. Vor diesem Horizont liegt die Ziellosigkeit und am anderen Ende die Bewegungslosigkeit. Welche Ziele nun den Lehreralltag in Bewegung bringen, sind – besonders ab der Hälfte der Karriere – die Reaktion auf greifbare Impulse und erreichbare Nahziele. Utopische Gedanken gehen vielleicht aus der Aktivierung der Schutzfunktion gänzlich verloren.

²⁷⁴ Zum Verlauf der Zufriedenheit siehe Abschnitt 4.7.

²⁷⁵ Dies kann im Item 54 des Fragebogens überprüft werden.

einen Zweifel, besonders wenn der/die Berufsinhaber/in vor unlösbar erscheinenden Problemen steht.

Fehlende Karriereperspektiven: Innerhalb der Lehrerkarriere gibt es nur geringe Aufstiegschancen. Gesetzlich existiert ein Karriereplan, der sich an den Arbeitsjahren und an die Ausbildung orientiert. So kann zwischen einem Berufseinsteiger mit Schulausbildung und einem Lehrer mit 30 Berufsjahren und Spezialisierung, eine Besoldungsdifferenz von nahezu 100 % entstehen²⁷⁶. Staatslehrer bekommen Gehaltszulagen für die Arbeit an Schulen in sozialen Brennpunkten oder wenn die Schule an schwer erreichbaren Orten liegt. Den Karriereplan für Staatslehrer kann man im „Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul“ Gesetz Nr. 6.672, vom 22. April 1974 nachlesen²⁷⁷. Ein neuer Karriereplan ist in Arbeit, aber noch nicht offiziell abgestimmt worden.

Politik und Pädagogik: Ein tatsächlicher Aufstieg, verbunden mit einem Zuwachs an Macht und Besoldung, ist eher mittels eines Funktionswechsels, wie Übernahme einer Koordination, Vizeschulleitung oder Schulleitung erreichbar. Ein Schulleiter bekleidet diesen Posten aber nur für eine gewisse Zeit. Das gilt an den Schulen, an denen er durch Direktwahl (durch Eltern, Lehrer und Schüler) aufgestiegen ist, wie auch an Schulen, in denen der Schulleiter parteipolitisch nominiert wurde. Nach Ablauf der Funktionszeit fällt er wieder auf die originale Funktion als Lehrer zurück, dabei werden die zusätzlichen Vergütungen wieder genommen. So ergeht es auch seinen Kollegen, sie steigen zu Sonderfunktionen auf und ab. Letztendlich besagt diese Tatsache, dass die Funktionsverteilung nicht immer nach pädagogischen Maßstäben getroffen wird, sondern eher nach mikropolitischen Entscheidungen. Darin liegt die Begründung, dass so viele Lehrer (93 %) nach einer Weiterbildung streben, meistens im Sinne einer Spezialisierung oder eines Masterstudiums. Und 27 % aller Lehrer wollen Schulleiter oder Koordinator werden (Item 14). Nehmen sie an der politischen Auseinandersetzung nicht teil, werden sie oft vom zentralen Schulgeschehen und von Vergünstigungen ausgeschlossen. Obwohl es Lehrer in Interviews vermeiden auszusagen, auch einen finanziellen Aufstieg mit der Weiterbildung anzustreben, wird diese Tatsache in der Analyse der Fakten offensichtlich.

Kooperationsbereitschaft: „Kooperation ist für Menschen, die das nötig haben.“ Diese Meinung vertreten viele Erfahrene. Sie sind der Ansicht, dass sich Kooperation besonders für Kollegen eigne, die Schwierigkeiten haben. Andere sehen in einer Kooperationsgruppe einen Ort, an dem man endlich einmal seine Meinung los werden kann. Dies geht jedoch öfters in eine Art Belehrung von Kollegen über.

²⁷⁶ Siehe Werte im Plano de Carreira do Magistério do RS, 2006.

²⁷⁷ Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Internetseite: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp.

6.3.2 Interpersonale Konfliktpotentiale

Es wurde anhand der Antworten sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews zu den kollegialen und beruflichen Beziehungen nach interpersonalen Konfliktsituationen oder auch nach Konfliktpotentialen gesucht. Unter interpersonalem Konflikt werden, wie schon erwähnt, Unvereinbarkeiten in allen Sinnesbereichen verstanden. Aber Konfliktpotential bedeutet sowohl Konflikte auf den ersten Eskalationsstufen als auch noch nicht manifestierte Unvereinbarkeiten, die rasch auf weitere Bereiche oder Eskalationsstufen expandieren und unberechenbare Konsequenzen zur Folge haben können²⁷⁸.

Ein *Konkurrenzkampf* zwischen einigen Kollegen, der auch zu offenen Konflikten führen kann, existiert offensichtlich. Oft bezweckt diese Konkurrenz die Profilierung beim Schulleiter, der in den staatlichen Schulen direkt gewählt wird. So geht es dann tatsächlich um einen Machtkampf, da der Schulleiter nach seiner Wahl Leitungsposten für das Konrektorat, für die Koordination und weitere Sonderfunktionen verteilen darf. Außerdem hat der Schulleiter die Macht, die besseren Klassen und den besten Stundenplan an „die besten Freunde“ zu vergeben.

Konkurrenz entsteht ebenso durch *Projektionsversuche*. In Interviews erwähnten Lehrer, einige Kolleginnen wollten sich bei Kollegen und bei Eltern Aufmerksamkeit verschaffen. Dies geschehe, wenn Lehrer gute Schülerarbeiten im Flur aushängten und sogar „Imperfektionen“ der Arbeiten vertuschten. Der Aushang von Arbeiten würde gelobt und Lehrerinnen, die die Arbeit ihrer Schüler nicht veröffentlichten, dahin gehend kritisiert, es liege deren Leistung unter dem erwarteten Minimum.

Eine andere Form von interpersonalen Konflikten manifestiert sich im *Neidgefühl*, das mit den Beziehungen im Kollegium eng einher geht. In einigen Situationen ist dieses Gefühl wörtlich auffassbar und es kommt zu aggressiven Äußerungen, manchmal zeigt es sich als Schadenfreude, als Eifersucht oder Enttäuschung. Neid tritt auf, wenn ein Kollege begünstigt wurde, wenn er Lob bekommen hat oder wenn er sich durch eine besondere Aktivität hervorgetan hat. Das Problem liege daran, dass es bestimmte Kollegen gebe, die sich in jeder Aktion darum bemühten, vorne zu stehen, wobei andere, die solche Aktionen unterstützten und manchmal genauso mitwirkten, nicht einmal mit ihrem Namen erwähnt würden, so das Interview B.

Einzelkämpfertum: wie geht man offiziell mit den unterschiedlichen Denkstilen um? Ganz einfach, jeder darf denken wie er will, so lange er sich nicht in das Feld des Kollegen

²⁷⁸ Die Feststellung von sozialen Konfliktsituationen in einer Schule oder deren Ursachen bedarf der Begleitung und Observierung als Forschungstechnik, was für diese Studie nicht in Anspruch genommen wurde. Eher beruhen die vorhandenen Daten auf möglichen Gefühlsäußerungen bezüglich Erfahrungen, die in der Vergangenheit gemacht wurden. Deshalb fallen die Daten über soziale Konflikte ein wenig sparsamer aus.

einmisch. Einzelgängertum und Eigensinnigkeit haben in der Schule das Sagen. So wird die Autonomie missbraucht, jeder bleibt lieber in der eigenen Klasse und beschäftigt sich mit seinen eigenen Problemen, als dass er sich für die Arbeit des Anderen interessiert. So lange Kollegen sich nicht beschweren, versucht auch die Koordination an eventuellen Problemen vorbeizuschauen. Das Hinschauen erzeugt Reibungen und Aufwand und gerade das möchte ja keiner. Deshalb tendieren Konflikte sofort zu eskalieren, wenn sich ein Kollege in die Angelegenheiten des anderen einmischt, im Sinne von: „*Mach du deinen Job, und ich mach meinen!*“ (Interview N).

Konflikte können sowohl zwischen einzelnen Personen, zwischen einer Person und der Gruppe als auch zwischen ganzen Lehrergruppen stattfinden. Die Gründe für Konflikte sind manchmal persönlicher Natur, wie etwa den anderen aus keinem erkennbaren Grund „*nicht riechen zu können*“. Manchmal ist es die Art der Kollegin, der Umgang mit Eltern, mit den Kindern usw., die für Antipathie sorgen. Solche Einschätzungen haben gravierende Folgen, da diese auf *Vorurteilen* fußen. Direkte Konfrontation ist in diesem Fall nur selten, und wenn sie vorkommt, dann wird sie meistens unsachlich. Das Ausmaß vergrößert sich und andere Kollegen werden miteinbezogen. Auch Schulleitung oder Pädagogische Leitung müssen sich in so einem Fall Beschwerden und Anschuldigungen anhören. Sie haben die Gelegenheit einzulenken, denn was die Ursache eines Konfliktpotentials zu sein scheint, hat oft mit der Unkenntnis des Gegenübers zu tun.

Innerhalb von Teams entstehen oft Auseinandersetzungen, wenn eine Person versucht, als *Besserwisser* dazustehen. Sie macht sich dadurch bei den andern unbeliebt. Das führt dazu, dass Kooperationsansätze öfters scheitern, da sich einige Lehrer weigern, Vorschläge oder Anweisungen einer „bestimmten“ Person umzusetzen.

Einzelne Lehrer haben manchmal Schwierigkeiten mit ganzen Lehrergruppen. Der Kollege kann etwa mit einer unkonventionellen Unterrichtsstunde ein Störfaktor im Kollegium werden. Besonders wenn solche Stunden mit Lärm (wie bei Sport- oder Musiklehrern), mit Zeitüberschreitung (beim Schreiben von Klassenarbeiten) oder mit der Inanspruchnahme von Schülern für Sonderaktivitäten verbunden sind; und im schlimmsten Fall, wenn der Kollege Aktivitäten organisiert, die einen Teil der Klasse beschäftigen, und er unerwartet mit einer halben Klasse improvisieren muss. Es gibt auch Lehrergruppen, die sich gegen ein bestimmtes Fach oder eine Person stellen, wenn sie sich durch diese gestört oder unterdrückt fühlen.

*Novizen und Experten*²⁷⁹ sind charakteristische Gruppierungen, von denen in den meisten Schulen gesprochen wurde. Erfahrene Lehrer versuchen Neulinge zu indoktrinieren, indem

²⁷⁹ Es gibt mehrere Bezeichnungen für diese Gruppierungen, wie Neulinge-Erfahrene, Jüngere-Ältere, Berufseinsteiger-Berufserfahrene.

sie ihnen sagen, wie es in der Schule so läuft, welches die vorhandenen Regeln sind, denen man folgen sollte²⁸⁰. Die Neuen kommen ihrerseits mit Ideen, die sich mit diesen Vorschriften nicht vereinbaren lassen. Berufsanfänger glauben, dass erfahrene Lehrer sehr viel wissen, aber methodisch spröde und veraltet sind. Erfahrene glauben, Berufseinsteiger seien weniger fleißig, weniger bemüht, und meckerten zu viel; ihre innovativen Ideen seien des Öfteren inkonsistent, nicht genügend durchdacht und von „modernem Schnickschnack“ durchdrungen.

Klassische und konstruktivistische Lehrer stoßen oftmals zusammen. Die einen akzeptieren die anderen mit ihren Methoden nur selten, versuchen sich aber in Äußerungen darüber zurückzuhalten, wenngleich die Meinungen in Konferenzen zu diesen Themen klar ausgesprochen werden müssten. Der offizielle Diskurs der Lehrer steht meistens im Einklang mit den Richtlinien, mit den besten Zielen und Vorschriften der Schule, aber nicht immer mit der Praxis. Dennoch kennen besonders Klassenlehrer (Interview P) ihre Kollegen anhand der Schüleräußerungen, so werden Diskrepanzen zwischen Diskurs und Praxis sichtbar. Üblich bleibt ein Verhalten, das diskrepante Denkstile erlaubt. Konflikte zwischen Kollegen, die über Schüler angestiftet werden, bleiben überwiegend im latenten Bereich. Wenn man sich nachteilig über Kollegen äußere, müsse man sich dafür verantworten und die Verantwortung dafür tragen. Das lohne sich nie, es führe zu unnötigem Stress (Interview Y).

6.3.3 Strukturelle Konfliktpotentiale

In den meisten Fällen sind es keine unverständigen Menschen, die in der Schule Spannungen, Konflikte und deren Folgen verursachen. Es sind vielmehr externe Zwänge, deren Ursachen zuweilen unbekannt sind und aus immer größer werdenden Zusammenhängen entstammen (Falk, Heintel, Krainz, 2004, S. 79).²⁸¹ Hier überlappen sich die Konzepte der Belastungsfaktoren und die der strukturellen Konfliktpotentiale. Diese Art Konfliktpotentiale können auf schulleitungsabhängige und schulleitungsunabhängige Ursachen zurückgeführt werden. Die gefundenen Elemente werden im Nachhinein erwähnt.

²⁸⁰ Dies geschieht manchmal unbewusst, da sie Träger der Schulkultur, der Schulphilosophie in Form von Werten, Regeln und Normen sind.

²⁸¹ Bei Umstrukturierungen aus schulorganisatorischen Gründen, wenn z. B. Wochenstunden unter den Fächern neu verteilt werden, kann es vorkommen, dass sich Lehrer in ihrer Funktion benachteiligt fühlen. Dies geschieht besonders, wenn die Gründe für die Neuverteilung nicht offen ausgesprochen werden, und die Neuregelung keinen nachvollziehbaren Ursachen folgt.

6.3.3.1 Schulleitungsunabhängige Faktoren

Administrative Abläufe: der Lehrer hat nicht nur unterrichtliche Funktionen im Sinne von Lehren, Erziehen und Beraten, bei denen er intrapersonalen Konfliktpotentialen ausgesetzt ist, sondern er muss auch den administrativen Abläufen einer Schule Genüge leisten. So muss er Formulare ausfüllen, Anwesenheitslisten führen, den vermittelten Stoff dokumentieren, Noten vergeben, Bericht erstatten, Berichte korrigieren. Er ist ein Multifunktionsinhaber und hat deshalb Pflichten nachzukommen, die seine Zielgerichtetheit im Bereich des Unterrichtens wie auch seinen Freiheitsgrad beeinträchtigen. Seine Autonomie wird mittels dieser Aktivitäten eingeschränkt, denn die administrativen Aufgaben fungieren in seiner Wahrnehmung als Arbeits- und Qualitätskontrolle.

Das Thema *Zeitdruck* ist wesentlich und gilt als Begründung für die meisten Schwächen in der Berufsentwicklung. Aus Zeitmangel ist es nicht möglich, die Klassenarbeiten pünktlich zurückzugeben, an Tagungen teilzunehmen, sich weiterzubilden, zu lesen und zu forschen, in Teams zu arbeiten, regelmäßig an Konferenzen teilzunehmen, usw. Um dem Verständnis dieser Tatsache näher zu kommen, sollte man wiederholt in den empirischen Daten herumstöbern. Im Durchschnitt haben Lehrer zu viele Wochenarbeitsstunden. Für Sonderaufgaben gibt es in der Regel keine Deputatsermäßigung (siehe Kapitel 2 der Fallanalyse). Wie im Abschnitt 4.1.7 zu sehen war, haben männliche Lehrkräfte mehr Wochenstunden als weibliche. Das führt zur Einschränkung und zur Reduzierung der Aufgabenspanne und der Möglichkeiten Neues auszuprobieren (Interview A). Ausführlich wurde über den Faktor Zeit gesprochen und als problematisch geschildert. Anscheinend reicht den Lehrern in keiner Hinsicht die Zeit um ihren Beruf nach Wunsch zu gestalten, dazu gehören auch Weiterbildungen, Lektüre und gute Unterrichtsvor- und Nachbereitungen.

Fortbildungen und Tagungen sind für Lehrer eine Gelegenheit, den Schulalltag zu verlassen und einmal etwas anderes zu hören und erleben (Interview F, V79). Aber dies wird nicht immer und auch nicht von allen Lehrern so wahrgenommen. Bei verheirateten Lehrern sind Fortbildungen zuweilen überhaupt nicht beliebt, da Wochenendkurse mit familiären Pflichten nicht immer vereinbar sind. Auch während der Schulwoche bedeutet Fortbildung Vertretungsstunden für die Kollegen zu übernehmen. Dies ist sowohl bei Kollegen als auch bei den Koordinatoren unbeliebt, da ein Vertretungsplan erstellt werden muss. Andererseits muss der Lehrer besonders an Staatsschulen für die Kosten der Fortbildung selbst aufkommen, was bei der niedrigen Besoldung fast nicht machbar ist. Deshalb schließen viele Lehrer die Teilnahme an Fortbildungen, die mit erhöhten Kosten verbunden sind, sofort aus. Es bleiben ihnen Veranstaltungen und Vorträge, die von der Kommune oder von der Schule selbst organisiert werden, wie auch Kongresse mit öffentlichen Vorträgen. Schulinterne

Fortbildungen weichen der Kalenderplanung nicht im Wesentlichen ab. In manchen Schulen gibt es wertvolle Initiativen schulinterne Lehrerfortbildungen zu gestalten. Das Netz der Synodalschulen organisiert gemeinsame Fortbildungen, sodass dadurch weniger Kosten entstehen und zudem bieten die Synodalschulfortbildungen eine gute Gelegenheit für Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften.

Schulkalender. In Brasilien sind 200 Schultage und 800 Unterrichtsstunden während eines Kalenderjahres obligatorisch. Das führt dazu, dass Feiertage an Samstagen nachgeholt werden müssen oder dass Schulen am Nachmittag unterrichten und diesen als Samstag eintragen. Jeder gestreikte Schultag muss ebenfalls nachgeholt werden, die fehlenden Stunden müssen innerhalb eines Kalenderjahres nachgeholt werden. Die Ferien werden dadurch für Lehrer und Schüler verkürzt: Die Kinder müssen im Hochsommer, wie auch zwischen Weihnachten und Neujahr in den Klassenräumen die Stunden absitzen. Und die Lehrer deshalb auch.

Innovationen: Oft entstehen Konfliktpotentiale bei Umstrukturierungen, wenn neue Stunden verteilt oder neue Kurse eingeführt werden. Es wird dann oftmals in Frage gestellt welchen Schwerpunkt die Schule setzen soll. Dies hat manchmal unerwünschte Folgen für das Arbeitsdeputat und den Stundenplan der Lehrer.

Die sozialschwierigen Schüler sind besonders für Lehrer und Schulleiter an Abendschulen ein Konfliktpotential. Drohungen und Mobbing seitens der Schüler sind alltäglich. Sogar der Drogenhandel spielt in einigen Schulen eine Rolle. Alle Schulen sind daher ein verriegelter Ort, oft auch mit einem Wächter am Eingang, den man dann nur mit Vorlage eines Ausweises passieren darf. Schülern gelingt es trotzdem, besonders an Freitagabenden, über den Zaun zu springen um Kneipen zu besuchen. Mit einer Unterstützung ihrer Eltern ist nur in den seltensten Fällen zu rechnen (siehe dazu Interview SL 2 und SL 4). Wie Lehrer in solchen Situationen handeln sollen, ist ihnen meistens unklar.

6.3.3.2 Schulleitungsabhängige Faktoren:

Führungsstil und Mitsprache: Was aus externer Sicht und in der neuesten Theorie über Schulführung/Management öfters als Idealfall angesehen wird (Professionswissen Schulleitung, 2006), wurde von Lehrerinnen heftig kritisiert. Männliche Lehrkräfte gehen davon aus, dass ein Schulleiter dafür da ist, die Verantwortung für Entscheidungen selbst zu übernehmen und diese nicht auf die Lehrer abzuwälzen. So wird die Aufforderung des Schulleiters an seine Lehrer, sich an Entscheidungen zu beteiligen, als eine Verantwortungsübertragung gesehen und nicht als geteilte Leitung. Vielleicht kann daraus geschlossen werden, dass Schulleiter oft dann versuchen sich den Lehrern zu nähern, wenn

es eigentlich um administrative Entscheidungen geht (siehe dazu das Interview M). Lehrer werden nicht immer gern für jede Kleinigkeit gefragt. Dafür gäbe es eine Schulleitung, die auch eigenständige Entscheidungen treffen solle. Im Sinne eines geteilten Managements seien administrative Pflichten, wie etwa eine Entscheidung über die neue Farbe des Türanstrichs, oder für den Kauf neuer Mülltonnen, d.h. Entscheidungen, die keiner pädagogischen Begründung bedürfen, exklusive Angelegenheit der Schulleitung. Sie hätten selbst schon zu viel am Hals. Dennoch wünschen sich viele Lehrer öfter an Entscheidungen beteiligt zu werden, aber noch viel häufiger wurde erwähnt, dass sie sich wünschen, dass gemeinsam gefasste Beschlüsse auch tatsächlich durchgeführt werden. Es scheint, als hätten Lehrer noch nicht viel Erfahrung mit geteilter Führung. Ihre Rolle bei einer kollektiven Entscheidungsfindung ist ihnen noch nicht klar.²⁸²

Freundschaft und Professionalität: Hierarchieproblematik. In der Beziehung Schulleitung und Kollegium ist eine strukturelle Konfliktsituation zu erkennen. Da sich viele staatliche Schulleiter wiederwählen bzw. nominieren lassen wollen, müssen sie eher für das Wohlbefinden des Kollegiums sorgen als Lehrer unter zu Druck setzen. Zu erkennen ist diese Tatsache an den abgefragten Items zur Schulleitung im Abschnitt 4.6.1: ein klares Laissez-faire-Verhalten. Sowohl die direkte Wahl als auch die politische Abhängigkeit von Schulleitern zeigt sich als zweifelhafte Demokratie und fordert dringend nach einer Überprüfung. Wie schwer eine interne Hierarchie aufrechtzuerhalten ist, lässt sich in der Aussage einer Lehrerin genau zeigen (Interview R). Der Schulleiter sei zu gut, zu freundlich und hätte nicht das Sagen, aber nur, weil er wieder gewählt werden wolle und dem Kollegium gefallen müsse. Zudem hätte niemand den Mut ihn zu kritisieren, weil er so gutmütig sei. Sich als Schulleiter durchzusetzen ist daher in den Schulen zu einer Schwierigkeit geworden²⁸³.

Ein anderes Problem, dass Schulkollegien in strukturelle Konfliktpotentiale versetzt, bezieht sich auf die *Nicht-Einhaltung gemeinsam getroffener Entscheidungen*. Wenn sich Lehrer einmal einen Nachmittag lang zusammengesetzt und einen Entschluss gefasst haben, dann aber im Nachhinein zur Erkenntnis kommen, dass sich die Schulleitung wieder anders entschieden und die kollektive Entscheidung missachtet hat, stellen sie die Effektivität von Kooperativität in Frage. Die Gefahren von Kollektiventscheidungen können im Kapitel 2 nachgelesen werden: Auf das Gleichgewicht zwischen Demokratie und Verantwortung muss geachtet werden. Das heißt in diesem Fall, dass die Methode der kooperativen Führung fehl

²⁸² Zum Schulmanagement gehört das Führungsverhalten der Schulleitung. Die hiesige Empirie hatte nicht die Absicht, den Führungsstil verschiedener Schulleiter zu erfassen, sondern die befragten Lehrer machten pauschale Aussagen und schätzen das Schulmanagement in ihrer eigenen Schule ebenso pauschal ein.

²⁸³ Der Eindruck, den man anhand der Interviews gewinnt, lässt an der Effektivität der Schulleiterwahl zweifeln. Da der Schulleiter leider keine administrativ-pädagogische Funktion sondern eine politisch-administrative hat, ist die Gefahr an den Schulen sehr groß, die Schulleiterwahl zu missbrauchen. Die Kriterien zur Wahl eines Schulleiters sind vorrangig lokal-politisch und die pädagogische Kompetenz wird in den Kriterien öfters nicht erwähnt. Die Demokratie scheint schon geeignet zu sein, aber sie beruht auf einem falschen Modell, das sich von mikropolitischen Vorbildern auch in die Einzelschule überträgt.

am Platz war. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Entscheidungen aus pädagogischen, andere aus politischem wie auch aus administrativem Gründen gefällt werden müssen. Deshalb sollte sich ein Kollegium im Voraus klar sein, auf welcher Schiene es sich zurzeit bewegt.

Kontrollmechanismen: Das brasilianische Kultusministerium führt im ganzen Land regelmäßige Evaluationen auf allen Schulebenen durch. Daraus ergibt sich jedes Jahr ein Abbild der Schulqualität in Brasilien. Die Ergebnisse werden im Internet veröffentlicht, sodass Vergleiche zwischen den Einzelschulen gemacht werden können. Die Ergebnisse der letzten Jahre waren in den meisten Schulen unbefriedigend. Dies kann in den Schulen zu einem Druck – von Eltern, Gemeinde und Schulleitung – auf den Lehrer und seine Arbeitsform führen. Der Druck verwandelt sich gern in einen strukturellen Konflikt, wenn man betrachtet, dass die Mehrheit der Lehrer von der Qualität ihrer Arbeit überzeugt ist (V 15, Abschnitt 3.2.1.2).

Kompetenz- und Machtverteilung. Schulleitungen verwenden eine Art mikropolitischen Unterton, der sich in vielen strategischen Entscheidungen findet. Besonders in den Synodalschulen versuchen die Schulleiter, sich in ihrem Diskurs auf Macht, Tradition, Geschichte und Qualität zu berufen. Als Beispiel kann der Fall eines Schulleiters erwähnt werden²⁸⁴. Er kämpft für Qualität, bereitet seine Schüler strikt auf das *Vestibular*²⁸⁵ vor, das zum Besuch der Hochschule berechtigt, und gleichzeitig führt er in der eigenen Schule das Pre-vestibular (als Post-Mittelstufe)²⁸⁶ ein, das Schüler auf diese Zulassungsprüfung vorbereiten soll. Der Erfolg oder Misserfolg der Schüler wird auf die „gute oder schlechte Arbeit“ der Lehrer zurückgeführt (Interview SL 3).

Drohung und Mobbing: Lehrer fühlen sich bedroht, wenn sie Fehler machen. Besonders an einigen synodalen Schulen, fühlen sich Lehrer unter Druck gesetzt, da ihnen die Arbeitsstelle zu irgendeinem Zeitpunkt fristlos gestrichen werden kann. Da Lehrer in den Staatsschulen „Staatsfunktionäre“ sind, haben sie Sicherheit und sind nicht in Gefahr den Arbeitsplatz zu verlieren. Synodallehrer haben eher Angst um ihre Arbeitsstelle. In der oben erwähnten Schule werden sogar Einjahresverträge unterschrieben, über deren Verlängerung erst am Jahresende entschieden wird.

Die Informationspolitik ist besonders häufig in großen Schulen mangelhaft. Ausgeprägte Kommunikationsstrukturen und vor allem institutionalisierte Kooperationsformen in Schulkollegien sind für die Entwicklung von Schulen und für die weitere Professionalisierung der Lehrer von zentraler Bedeutung. Ständig fühlen sich Lehrer vor Überraschungen gestellt,

²⁸⁴ Für die Einhaltung der Anonymität dürfen keine Namen genannt werden.

²⁸⁵ Hochschulzugangsberechtigungsprüfung. Siehe dazu Kapitel 2.

²⁸⁶ Eigentlich sind Pre-Vestibular Kurse nicht mehr in das schulische System integriert. Diese erfahren keinerlei staatliche Kontrolle, ihr Überleben beruht auf den Erfolgsquoten in den Vestibularen.

indem etwa Schüler abwesend sind, weil Sonderaktivitäten stattfinden, ohne dass sie eine offizielle Mitteilung seitens der Schulleitung erhalten hätten. Meistens sind es dann die eigenen Schüler, die besser informiert sind über das, was gerade in der Schule los ist, oder wo sich ihre Mitschüler zurzeit aufhalten.

Andere Funktionen und Verantwortung übernehmen. Für besondere Angelegenheiten werden oft Kommissionen gebildet, wie etwa für die Organisation und Durchführung von Schulfesten und für Fachtreffen von Lehrern des ganzen Synodalnetzes. Auf die Synodalschulen kommt jedes Jahr mindestens eines dieser Treffen zu, sodass sie auch die Unterbringung von Hunderten von Kindern organisieren müssen. Diese Situationen stellen Lehrer oft unter Druck, da sie eine große Verantwortung für die ganze Institution tragen. Der Einzelne bleibt bei solchen Veranstaltungen eher anonym. Eine Anerkennung seines Bemühens kann dann nur von der eigenen Schule selbst kommen.

Noch weitere Konfliktpotentiale im Lehrerberuf könnten aufgedeckt werden. Dennoch reicht dieser Überblick aus, um nach den Strategien zu fragen, die Lehrer verwenden, um diese Konflikte in einem gebremsten Rahmen zu halten. Eine Anregung, Konflikte und Strategien zu verbinden, kommt von Hanschitz (2005):

Konflikte und ihre Konfliktfelder sind sozusagen das Rohmaterial für analytische Aufarbeitung und die daraus hervorgehende Theoriebildung, sie bilden aber auch das Ausgangsmaterial für die lösenden oder regelnden Praktiken der Bearbeitung (Hanschitz, 2005, S. 78).

6.4 Der Umgang mit Konflikten und Konfliktpotentialen

Laut Schaarschmidt (2002) dürfte ein guter Zugang zur Früherkennung möglicher Gefährdungen und zur Prävention gegeben sein, denn es ließe sich wirksamer in die Stärkung persönlicher Ressourcen als in die Korrektur bereits vorliegender und manifester Störungen und Beschwerden eingreifen (Schaarschmidt, 2002, S. 9).

Menschen verfügen über natürliche Mechanismen Konflikte erfolgreich beizulegen. Viele dieser Mechanismen entwickeln sie durch Erfahrung und bleiben bestehen, weil damit Erfolg erzielt wurde. So wiederholen Menschen die immer gleichen Strategien, aber diese bewirken oft keine Auflösung der Konflikte, sondern eine einfache Umgehung. Wenn sie nur umgangen werden, bleiben Konflikte weiterhin präsent, was sowohl für den inter- als auch den intrapersonalen Bereich Konsequenzen erbringt: Schulklima, Zufriedenheit und Gesundheit können dadurch beeinträchtigt werden. Welches die üblichen Konflikt-handhabestrategien (damit ist die Auflösung und die Umgehung gemeint) der

brasilianischen Lehrer sind, wird durch drei verschiedene Wirkungsdimensionen in den nächsten Abschnitten zusammengefasst²⁸⁷.

6.4.1 Selbstbezogene Wirkungsdimension

Was Menschen letztendlich unterscheidet, ist wie Konflikte wahrgenommen werden und wie mit ihnen umgegangen wird. Die Art und Weise, mit Konflikten umzugehen oder Strategien zur Bewältigung zu entfalten, ist nicht schicksalhaft an die Grundtatsachen gebunden, dass Konflikte zur menschlichen Existenz gehören, dass diese nun mal ein wesentlicher Bestandteil menschlicher Erfahrung, menschlichen Lebens sind, sondern:

Jede Person bringt ihre individuelle Stressbiographie und persönliche Präferenzen in Bezug auf die Auswahl von Bewältigungsstrategien mit. Das bedeutet auch, dass Selbstregulation und Selbststärkung nur dann effektiv und sinnvoll eingesetzt werden können, wenn die Notwendigkeit einer Bewältigungsmaßnahme empfunden wird und Zugang zu darin enthaltenen Strategien entsteht (Kosinar, 2006, S. 18).

Selbstbezogene Strategien sind personale Ressourcen, die auf die Art des Umgangs mit Stressoren und Unzufriedenheitsprädikatoren wie auch auf ihre Konsequenzen Einfluss nehmen. Diese Strategien entwickeln sich aus Lebenserfahrung und Expertenwissen, die u. a. letztendlich von einem Gleichgewicht zwischen Überlastung und Unterforderung geprägt sind.

Nach der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1983),²⁸⁸ schätzen Menschen Situationen unterschiedlich ein und zwar entweder als Bedrohung oder als Herausforderung. Darüber hinaus verfügen sie über unterschiedliche Bewältigungsstrategien und Bewältigungskompetenzen. Sie gehen deshalb mit ähnlichen Situationen unterschiedlich um, was dann wieder auf die situativen und persönlichen Gegebenheiten zurückwirken kann (Myers, 2005, S. 857). In den nächsten Abschnitten werden mögliche Interpretationen der in der Empirie gefundenen Strategien der Lehrer in Brasilien genannt/ aufgeführt/ aufgezählt.

Konfrontative Bewältigung: nur wenige Lehrer gehen einen Konflikt oder einen Konfliktgegner direkt an. Wenn es nicht unbedingt nötig ist, versuchen sie *face in face* Situationen zu vermeiden. Dennoch eskalieren Situationen manchmal, wenn Lehrer mit großer Selbstsicherheit (starke Persönlichkeiten) aneinander geraten, falls ihnen die Prämissen zur dialog-kommunikativen Kompetenz noch fremd sind.

²⁸⁷ Während ihrer Berufsphasen entwickeln Lehrer Strategien, die sie in den verschiedenen konfliktiven Situationen, egal auf welcher Ebene, verwenden. Die meisten Konflikt-handhabestrategien werden unbewusst gelernt. Dennoch gibt es einige Möglichkeiten, Konflikte bewusster und aktiver als Entwicklungsstrategien zu betrachten.

²⁸⁸ Zur transaktionalen Stresstheorie siehe Abschnitt 1.4.3.

Kognitive Distanzierung ist eine gute Möglichkeit, sich von Konflikten bewusst abzuwenden. Bei bestimmten Handlungen können Lehrer viel Aufwand und negative Konsequenzen voraussehen. Deshalb stellen sie sich nicht der neuen Aufgabe oder der konfliktiven Situation.

Selbstkontrolle: Lehrer wissen genau, dass Verzweiflung nichts hilft. Sollte in der Schule oder im Klassenraum etwas schief gelaufen sein, müssen sie sich persönlich umstellen, anders denken und die Ruhe bewahren, damit der nächste Tag erfolgreicher werden kann. Damit bezwecken sie, sich dem Konflikt gegenüber unangreifbar zu machen.

Suche nach sozialer Unterstützung: Der Lehrer versucht, seine Probleme meistens selbst zu lösen. Er bemüht sich darum, die anderen von seinen Problemen fernzuhalten. Denn dies würde die Offenlegung seiner Schwächen implizieren. Er bevorzugt die Individualisierung und die Abgrenzung der eigenen Tätigkeit. Soziale Unterstützung nimmt er besonders gerne an, wenn es in der Klasse um ein besonders wichtiges, neues Konfliktpotential geht. Auch private Unterstützung scheint in manchen Situationen willkommen zu sein.

Übernahme von Verantwortung: Lehrer können in der Schule Tätigkeiten übernehmen, die mehr Anerkennung bringen. Die Wichtigkeit von Anerkennung ist offensichtlich. Diese kann von der Übernahme einer Sonderfunktion bis zur die Koordination von besonderen Aufgaben und Veranstaltungen gehen. Die Anerkennung stärkt sein Selbstbewusstsein und macht ihn selbstsicherer für die Übernahme von weiteren Herausforderungen.

Flucht-Vermeidung: Vor Konflikten zu flüchten ist oft zu auffällig, deshalb sind andere Strategien wirksamer: Deshalb gibt es Aktivitäten, die ein Lehrer übernimmt und die oft mit Verantwortung verbunden sind, weil er für sich und andere seine eigene Stärke beweisen möchte.

Problembezogene Lösungsversuche: Jeder Konflikt bedarf einer besonderen Herangehensweise. Problembezogene Lösungsversuche können eine situative Anwendung finden. Sie haben aber den Nachteil, dass der Profit der angewandten Strategie nicht bis zu einen nächsten Konflikt oder bis zum Konflikt mit einem Kollegen reicht.

Positive Neueinschätzung kann entstehen in Bezug auf die Analyse von externen Gegebenheiten im Vergleich mit noch schwierigeren aktuellen oder vergangenen Situationen. Meistens vergleicht man dann den vorliegenden Konflikt mit anderen und kommt zu dem Schluss: „Es könnte ja noch schlimmer kommen“.

Der kognitionspsychologische Ansatz von Wagner (1993) beschreibt Strategien, die Personen bei sich selbst verwenden, um Konflikte mit mehr oder weniger Erfolg aufzulösen. Einige dieser Strategien konnten in der vorliegenden empirischen Erhebung wiedergefunden werden. Dazu gehören:

Verändern der Realitätswahrnehmung: Gibt es in einer bestimmten Klasse besondere Disziplinprobleme, die dem Lehrer das Unterrichten schwer machen, hat er es in der Hand, konsequente Maßnahmen zu ergreifen, um die Disziplin wieder herzustellen. Sollte sich die Disziplin verbessern, ist der Konflikt aufgelöst.

Aufgabe der Sollvorstellung. Nach einigen Jahren Arbeit und einigen Misserfolgen, gibt sich der Lehrer mit weniger zufrieden. Die Selbstbestätigung zieht er aus den Erfolgen mit einzelnen Schülern, anstatt aus dem Fortschritt der ganzen Klasse. Ihm reicht der Erfolg eines einzigen Schülers oder eines kleinen Prozentsatzes seiner Klasse, um sich mit seiner Leistung zufrieden zu geben. Er reduziert seine eigenen Ansprüche, die er sich am Anfang des Berufs gestellt hatte und beendet dadurch die Sollvorstellung und somit das Konfliktpotential.

Verändern der Testkriterien. Wenn dem Lehrer zu Beginn des Berufs die Vermittlung von Kenntnissen im Mittelpunkt stand, merkt er nach einiger Zeit, dass diese Ziele sehr schwierig zu erreichen sind. Deshalb bemüht er sich darum, bei den Schülern beliebt zu sein und akzeptiert zu werden. Den meisten Schülern gefällt diese neue Einstellung des Lehrers, und so gehen sie einen friedlichen Klassenpakt ein. Der Konflikt wird hier durch neue leichtere Testkriterien gelöst.

Aufmerksames konstatierendes Wahrnehmen. Das ist der direkte Einfluss der Vernunft. Die Reflexion wird nach der Feststellung des Konflikts eingesetzt um den Sachverhalt deutlicher zu verstehen und um bewusste Strategien zur Auflösung des Konflikts anzuwenden. Konflikte werden nicht vermieden, sondern als solche wahrgenommen und analysiert. Die Voraussetzung für diesen Umgang mit Konflikten ist das grundsätzliche Recht auf Fehler. Fehler werden zum Reflexionsanlass und ergeben die Möglichkeit, Einstellungen und Praktiken zu überprüfen und eventuell zu verändern (vgl. Helsing, 2007).

Länger andauerndes konstatierendes Wahrnehmen des Kerns des Konfliktes. Nur in seltenen Fällen tritt diese Konfliktauflösungsstrategie ein. Erst nach verheerenden Auseinandersetzungen werden interventive Maßnahmen eingesetzt, die zur Reflexion und zum Verständnis des Konflikts führen. Meistens geht diese Strategie eng mit dem Rückgriff auf einen Berater oder Moderator einher.

Die weiteren Maßnahmen bezeichnet Wagner (1991) als Konfliktumgehungsstrategien, denn sie sind eine Art „Konflikte vor sich hinschieben“. Mehrere dieser Strategien wurden bei den Lehrern sowohl in privaten als auch in staatlichen Schulen angetroffen.

Ignorieren des Konfliktes: Lehrer versuchen oft, die Existenz eines Problems oder eines Konflikts zu ignorieren, sie tun so, als ob es ihn nicht gäbe.

Sich hineinsteigern, innerlich den Konflikt eskalieren, dramatisieren: und damit Aufmerksamkeit bekommen. Manchmal kommt diese Reaktion bei kleinen Schwierigkeiten vor. Damit verhindert die Lehrkraft, als schuldig dazustehen²⁸⁹.

Sich etwas Neues, anderes imperieren, sich dasselbe reimperieren: Sollte einmal eine Unterrichtsstunde nicht unbedingt positiv verlaufen sein, reimperiert sich der Lehrer am nächsten Tag erneut, dass das Problem noch an ihm liegt, oder er merkt später, wenn keine positiven Ergebnisse entstehen, dass er vielleicht seine Ziele zu hoch gesteckt hat.

Rationalisieren, theoretisieren. Um der Last der Selbstbeschuldigung zu entweichen, entwickelt der Lehrer die Strategie der Überbetonung von externen Einflüssen auf seine Misserfolge. Es sind dann die Schüler, die Eltern, die Schule, die Gesellschaft, der Staat und das System, die dafür die Schuld tragen.

Die Realität durch Handeln verändern. Bei Bedrohungen, sowohl auf der Unterrichtsebene (Indisziplin) als auf der Interaktionsebene (Eifersucht), ändern Lehrer ihr Handeln. Sie werden im Unterricht strenger (sie führen Unterrichtsrouninen ein), oder sie imitieren die Handlungsweise ihrer Kollegen.

Resignieren. Die Teilnahme am Streik wurde von vielen Lehrern verweigert, weil sie den Glauben daran verloren hatten bei den Verhandlungen Erfolg zu erzielen.

Die Realität umdeuten: Sogar die Funktion der Lehrerarbeit wird in Frage gestellt. Für einzelne Lehrer wird die Entwicklung der Moral auf Kosten der Wissensvermittlung überbetont.

Sich eine andere Realität wünschen. Diese Konfliktumgehungsstrategie verwendet der Lehrer, wenn er daran glaubt, irgendwann einmal an einer besseren Schule arbeiten zu können.

Sich selbst beruhigen: Die Rede der Lehrer beruht öfters auf der verbalen Form des Imperativs. Impliziert ist darin eine Rechtfertigung oder eine Schönfärberei, mit der Absicht zu zeigen, dass er von seiner Tätigkeit viel versteht und weiß, wie es sein muss. Gelegnet werden dadurch Zweifel und Schwächen, die ihm tagtäglich unterlaufen.

Etikettieren: Besonders auf der Interaktionsebene mit Schülern und Lehrern, werden Menschen und Situationen mit Vorurteilen etikettiert: „von ihm, von der Situation, hatte ich auch nicht mehr erwartet!“

Sich immunisieren gegen zukünftige Konflikte: „Solche Konflikte werden in der Klasse immer wieder vorkommen, deshalb werde ich mich jetzt gar nicht darüber ärgern“.

²⁸⁹ Auf Portugiesisch sagt man dazu: fazer um temporal em copo d'água. „Ein Gewitter im Glas Wasser erzeugen“.

6.4.2 Die intervenierende Dimension

Die intervenierende Dimension der Konfliktbewältigung hat bereits einen Platz in den einzelnen Schulen gefunden. Über die Funktion der Pädagogischen Koordination, des Psychologen, des Pfarrers, des Psychopädagogen und der weiteren etablierten Funktionsträger gibt es sowohl in den Staatsschulen als auch in den Synodalschulen, Kollegen oder auch andere Fachkräfte, die sich um die emotionale, psychologische Entwicklung der Schüler kümmern. Somit sind die Kinder meistens in guten Händen und können viele ihrer Probleme an der Schule selbst lösen.

Aber Lehrer nehmen diese Instanzen meistens nicht in Anspruch. Wenn sie einen Psychologen benötigen, suchen sie ihn meistens extern. Der Schulpsychologe versucht den Lehrer auf belastende Singularitäten von Schülern aufmerksam zu machen, damit deren Entwicklungsförderung angemessen vonstatten gehen kann. Für die Lehrer ist er nicht zuständig.

Mediation, Moderation, Coaching als professionelle Beratungsinstanzen sind eher situative Kreationen, die in den Schulen nur selten zur Anwendung kommen. Meistens wird diese Rolle von der Koordination übernommen, die meistens eine rein pädagogische Ausbildung durchlaufen hat. Trotzdem fühlen sich die Lehrer größtenteils in ihrer eigenen Schule unterstützt und nehmen diese Beratungssituationen bei besonders prekären Angelegenheiten in Anspruch. Koordinatoren und Schulleiter übernehmen meistens die Moderation von Konferenzen. Besonders in den Synodalschulen, ist für die Spiritualität der Schüler und Lehrer ein Pfarrer zuständig. Schulexterne Fortbildungen sorgen oft für Ermutigung und die Suche nach „frischem Wind“. Diese Art Fortbildungen verbleiben jedoch auf der Ebene von praktischen Anregungen und Tipps und erweisen sich als starr und unflexibel in der Weitergabe an andere Kollegen.

6.4.3 Kollektive Wirkungsdimension

In einigen Äußerungen von Lehrerinnen wurde sichtbar, dass kollektive Bewältigungsstrategien in den Kollegien präsent sind. Besonders wenn es um Schwierigkeiten in bestimmten Klassen geht und mehrere Lehrer von solchen schwierigen Gruppen betroffen sind, leiten sie oft gemeinsam Wege ein, diese Klasse in den Griff zu bekommen. Ebenso arbeiten Lehrer zusammen um organisatorische Vereinbarungen bezüglich bevorstehender Veranstaltungen zu treffen, oder bei der Jahresplanung, an der sich Lehrer aktiv beteiligen können. Dass es bei diesen Entscheidungen oft zu gruppeninternen Konflikten kommt, die meist problemlos beigelegt werden, ist auf Grund der

Kenntnis über Teamentwicklung wohl nachvollziehbar. Bei weiteren Problemen, die sich auf die eigene Klasse oder auf einen einzigen Schüler beziehen, wenden sich Lehrer an eine einzige Kollegin oder an die Pädagogische Koordination, wie schon oben erwähnt.

Lehrer gründen in vielen Schulen einen Verein, der zum größten Teil unpolitisch zur Organisation von Feierlichkeiten und zum Vergnügen des Kollegiums verwaltet wird. Dies scheint den Lehrern wichtig zu sein, weil sie sich dort meistens näher und persönlicher kennen lernen können.

Kooperative oder kollektive Lösungen für Konflikte verschiedener Art zu entwickeln, ist nicht eine Sache der Einzelentscheidung oder die eines Schulleiters. Vielmehr muss sich Kooperativität in den Alltag der Schule einfinden, wo sie bestimmend für Aktionen, Reflexionen und Veränderungsansätze beiträgt. Soll Kooperativität nun die aktionistische und situative Ebene überschreiten, und sollen ihr die wesentlichsten Funktionen in den Einzelschulen eingeräumt werden, so müssen persönliche und strukturelle Prämissen erfüllt werden. Dies ganz besonders wenn mit der Kooperativität Konflikt-handhabung, Zufriedenheitssteigerung und Gesundheitsförderung (also die Verbesserung der intermediären Faktorenwerte) erreicht werden soll.

Es wurde in der vorliegenden Dissertation zwar kein Experiment durchgeführt, um solche Prämissen zu überprüfen. Aber wichtige vorhandene Theorien über die intermediären Faktoren haben diese Voraussetzung der Kooperativität bereits angesprochen. Mit der Feststellung der Konfliktpotentiale und -Handhabung, der Zufriedenheitsdeterminanten und der gesundheitlichen Verfassung der Lehrer in Brasilien, ist der notwendige Rahmen gegeben um die Prämissen zur Erweiterung der Kooperativität in Schulkollegien festzulegen. Zunächst wird ermittelt, wie Schulen nach ihren Kooperationsformen unterschieden werden könnten. Anschließend wird eine sich daraus ergebende Prämissenstruktur erstellt.

6.5 Kooperativität und theoretische Konsequenzen

In der quantitativen Befragung ergab sich, dass Lehrer sich mehr und eine effizientere Zusammenarbeit wünschen, dass sie im Allgemeinen mehr Kontakt zu Kollegen suchen und dass die Erweiterung der Kooperativität besonders an organisatorischen Gegebenheiten scheitern würde. Den Vertiefungspunkten zu den Kooperationsformen (Abschnitt 4.2.4) zufolge, können diese den Kooperationsniveaus (Steinert et. al., 2006, bereits zitiert im Abschnitt 1.2.7) zugeordnet werden.

In einigen Schulen herrscht keine klare Zielkonzeption. Isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln ist üblich. In solchen Schulen ist ein vereinzelter fachlicher Austausch

zwischen Kollegen zu finden und eventuell eine individuelle Teilnahme an regionalen Tagungen oder Fortbildungen. Hier könnte in Bezug auf Kooperativität von einer *fragmentierten Schule* die Rede sein.

An anderen Schulen herrscht zuweilen ein globales Zielkonzept. Es bestehen formal geregelte Informationen, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei Unterrichtsvorbereitungen. Formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten, Selbstberichte über Lehrerhandeln und individuelle Fortbildungen sind dort vorzufinden. Diese Beschreibung nähert sich dem Konzept einer *differenzierten Schule*.

Ein klares globales Zielkonzept, umfassender Informationsaustausch, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation für Planung und Durchführung des Unterrichts sprechen für eine *koordinierte Schule*. Dazu gehören Interdisziplinaritätsarbeiten und fachübergreifende Projekte, Austausch über Fachinhalte und Fachdidaktik, Notenmaßstäbe, Selbstevaluation, individuelle aber auch schulinterne Fortbildungen.

Die Kooperation in Form von *Interaktion* ist eher selten anzutreffen. Es bräuchte eigentlich ein detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen den Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte, Didaktik, Diagnostik und ein umfassendes Fortbildungsangebot.

Noch schwieriger ist das Kooperationsniveau der *Integration* zu finden. In der Forschung konnte man diese Realität nur in Einzelteilen, bei einzelnen Gruppierungen der Schule finden. Es wäre eine Schule, in der folgende Eigenschaften und folgendes Verhalten Gang und Gebe sind: systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung, sowohl intern als auch extern. Dies ist wie schon erwähnt sehr selten und nur fragmentarisch zu finden²⁹⁰.

Diese Aufteilung ist zwar zur plakativen Analyse und Klassifizierung von Schulen in ihren Kooperationsarbeiten sehr sinnvoll, aber damit es soweit kommt, sind nicht nur gute Absichten und vereinzelt Maßnahmen nötig. Sondern es bedarf der Erfüllung von wichtigen Prämissen, um eine Integrationsschule zu verwirklichen.

²⁹⁰ Selbstorganisierte kollegiale Supervisionen kennen Lehrer in Brasilien nicht.

6.5.1 Prämissen zur Erweiterung von Lehrerkooperativität

Vertreten wird in der vorliegenden Dissertation die Ansicht, dass Kooperativität nicht nur zum Selbstzweck oder zur Steigerung der Endergebnisse dient, sondern sie ist eine vorbeugende Strategie zur Vermeidung von Konflikteskalationen, zur Aufrechterhaltung von Zufriedenheit wie auch zur Gesundheitsprävention. Ihr ist eigen, dass sie gruppenübergreifend ist, und dass aufgrund der wesentlichen Unterschiede zwischen ihnen, in den Einzelschulen Gruppengebilde entstehen, die diese Differenzen beachten.

Im theoretischen Kapitel wurde der Zusammenhang zwischen Produktivität und Menschlichkeit angesprochen und festgestellt, dass Kooperation immer zwischen diesen beiden Extremen diskutiert wird (Abschnitt 2.3). An einer anderen Stelle wurde Bauer (2004) erwähnt, demzufolge Kooperation nicht zwischen Romantik und Technik hin und her schwanken sollte.

Es wurde deutlich, dass an den Schulen die Bereitschaft für mehr Kooperativität vorhanden ist. Kooperativität verwirklicht sich aber oft an Einzelaktivitäten, wodurch von Kooperationskultur oder von Integrationsschulen noch keine Rede sein kann. Sicherlich reicht ein Appell nach dem Motto: „Wir müssen unsere Werte ändern, wir müssen umdenken!“ noch lange nicht aus. Denn Einzelinformationen sind trivial und werden mit vielen anderen bereits etablierten Denkweisen vermengt. Es ist nötig eine neue Erkenntnis, im Sinne einer höheren Ordnung als Musterbildung, manifestiert in Form eines Lernraums, dessen implizierte Werte und Handlungsmuster ein anderes ist. Wenn man etwas Neues einführt, macht man Übungen, um die Menschen darauf vorzubereiten und später eigene Wertemuster zu entwickeln. Wenn man sich einmal darauf einlässt, ändert sich der Arbeitsstil und nach einiger Zeit ändert sich auch die Arbeitshaltung.

Im Laufe der Auswertung konnten einige Prämissen, die in vielen Kollegien zum Teil nicht vorhanden sind, herauskristallisiert werden. Auf ihnen kann Kooperativität als Modell aufbauen. Wie viel und wie intensiv die jeweiligen Prämissen schon in der jeweiligen Schule vorhanden sind, sollte jedes Kollegium selbst einschätzen. An dieser Stelle werden diejenigen Prämissen erwähnt, die als Bedingung und Voraussetzung gelten und unter denen Kooperativität weiterhin diskutiert werden sollte. Die Entfaltung der breiten Perspektiven in mehreren Prämissen macht die Kooperation handhabbar und ermöglicht korrigierende Begleitung der Entwicklung von Kooperation. So schwebt Kooperation nicht mehr im idealen Irgendwo und Irgendwann, sondern sie wird zur pragmatischen Kooperativität, die an die Realität vor Ort und an die jeweiligen Gruppierungen angepasst werden kann.

Im Sinne einer vortheoretischen Zusammenfassung wird im Folgenden die Kooperativität in acht Kompetenzen und Voraussetzungen aufgeteilt, die es ermöglichen, die Diskussion auf Funktionalität und Zielgerichtetheit hin zu fokussieren. Die verschiedenen Perspektiven der Prämissen machen es möglich, Kooperativität auf ihre Quintessenz auszulesen. Welche Prämissen müssen letztendlich erfüllt sein, damit die erwähnten Strategien kooperativ optimiert werden können?

Prämissen	Inhalt
1. reflexiv-rational	Hinterfragung, Reflexion, Auseinandersetzung
2. affektiv - emotional	Affektivität, Emotionalität, Geborgenheit, Familiengefühl
3. sachlich - fachlich	Inhalt, Fachkenntnisse, Ziele und Aufgaben
4. kommunikativ - dialogisch	Diskussion, Argumentation, Dialog
5. sozio - kulturell	Sinn, Werte, Normen, Beziehungen, Sozialität
6. mikropolitisch	Macht, Interesse, Einfluss
7. organisational - strukturell	Zeit, Organisation, Ausstattung, Personal
8. situativ - prozedural	Erhalt, Anpassung, Veränderung, Dynamik

Abb. 48: Prämissen zur Lehrerkooperativität

6.5.1.1 Reflexiv-rationale Prämissen

Donald Schön (1983) ist der Autor, der Lehrerselbstreflexion in die Forschung eingebracht hat. Den Hintergrund bildet die Absicht, die technische Rationalität hinter sich zu lassen. Im Konzept der technischen Rationalität ist die Lehrerfunktion eine instrumentelle Aufgabe. Sie ist auf Problemlösungen bezogen, ist gekennzeichnet durch Anwendung von starren Theorien und Techniken und ist aus der Wissenschaft übernommen. Die technische Rationalität, so Schön (1983), erreiche ihre Grenzen, wenn sie der Komplexität, der Unsicherheit, der Unbeständigkeit und den moralischen und ethischen Konflikten gegenüberstehe.

Aus der Kritik an diesem Modell entspringt die praktische Rationalität. Nach diesem Modell liegt der Garant für den Lehrererfolg im Management der intensiven Interaktion zwischen Praxis und Theorie. So muss der Lehrer unter dem Druck der vielfältigen und gleichzeitigen Ansprüche des schulischen Alltags seine intellektuellen Ressourcen aktivieren und erweitern, damit er eine Diagnostik der Situation betreiben, Interventionspläne erstellen und

auch schwierige Situationen voraussehen kann²⁹¹. Schön (1987) bezeichnet die Unterstützungsprozesse, die helfen den Alltag zu bewältigen, „als Reflexion in Aktion, Reflexion über die Aktion und Aktion über die Reflexion in Aktion“.

Besitzt der Lehrer diese Reflexionsfähigkeiten merkt er, dass einsame Reflexionen über die Aktion und Aktion über die Reflexion in Aktion nicht immer den Fortschritt erbringt, der eigentlich erwartet wurde. Es fehlt grundsätzlich die Auseinandersetzung mit anderen. Dies wirkt als Anreiz zur Weiterbildung „on the job“.

Candau (1996) vertritt die Auffassung, dass Weiterbildungen für Lehrer innerhalb einer Schule stattfinden sollten, denn der Unterrichtsalltag ist ein Lernort. Aber die reine Anwesenheit an der Schule und die Praxis alleine machen keine Weiterbildung aus. Es ist nötig, dass Bedingungen existieren, die es ermöglichen, dass ein Lehrer eine reflexive Praxis entwickelt. Dort kann er seine Probleme identifizieren und lösen, aber nicht einsam, sondern in der Kollektivität, in Gemeinschaft mit Kollegen, innerhalb der schulischen Institution.

Die Verlagerung der Weiterbildung in die Schule impliziert die immerwährende Arbeit mit dem Lehrkörper einer bestimmten Schule, in der kollektive Reflexion favorisiert wird. Hier kann Intervention in der konkreten Praxis vor Ort geschehen, indem von tatsächlichen Nöten bzw. den Alltagskonflikten der Lehrkräfte ausgegangen wird. Auf diese Weise wird die Aktionsforschung begünstigt.

Als zusätzlichen Vorteil erfährt der Lehrer eine neue Würdigung seines Wissens, seiner subjektiven Theorien, besonders derjenigen, die aus der Praxis gewonnen wurden. Ein anderer Vorteil ist nach Candau (1996) die Achtung der Verschiedenheit der Lehrer besonders im Hinblick auf ihre Berufsentwicklung. Aber weitere Lehrergruppen geordnet nach Schulart, Geschlecht, Familienstatus, sind entscheidend für Differenzen in der Berufswahrnehmung der Lehrer. All diese unterschiedlichen Auffassungen der Lehrer können zu einer kollektiven reflektiv-rationalen Kompetenz beitragen²⁹². Also sollte diese Prämisse disponibel sein, wenn Kooperativität in der Schule eingeführt wird. Es kann also nur Veränderung stattfinden, wenn Reflexionsrationalität kollektiv und kooperativ geschieht. Niemand verändert sich von selbst, eher erstarrt er in seinem Glauben.

²⁹¹ Die Prämisse liegt im Rahmen der Aufwertung von subjektiven Theorien der Lehrer. Subjektive Theorien haben den größten Einfluss auf den Entscheidungsprozess und das Handeln von Lehrern im Klassenunterricht. Diese Theorien beziehen sich auf Schule, Kurrikulum und Lehre, wie auch auf Interaktionsmuster und Kooperativität. Sie sind meistens zeit- und ortgebunden. Die Mehrheit dieser Theorien bleiben beim Lehrer unbewusst oder zumindest unartikuliert (Garcia, 1995, S. 60).

²⁹² Auch Gemeinschaftswissen genannt.

6.5.1.2 Affektiv-emotionale Prämissen

Jeder Mensch verfügt neben einer reflexiven und rationalen Kompetenz auch über eine ausgeprägte Emotionalität. Unter Emotionalität verstehen sich hier Bestimmungsmerkmale wie Selbstbetroffenheit, Erleben von Lust und Unlust, Stimmungen, Erlebnisse wie Freude, Ärger, Angst und Mitgefühl. Diese Emotionsmerkmale beeinflussen die Reflexivität und Rationalität und manifestieren sich in Erwartungen, Überzeugungen, Wertungen und Beurteilungen der einzelnen Menschen (Mutzek, 1998).

Auf der Schulverwaltungsebene ist der Einfluss von Emotionen auf Entscheidungen eher gering. Entscheidungen werden meistens versachlicht, wodurch Vor- und Nachteile bestimmter Maßnahmen besser abgewogen werden können. In Kleingruppen und Teams hingegen spielen Emotionen eine wichtigere Rolle: Durch eine relative Konstanz der Personen über einen längeren Zeitraum entstehen mehr Emotionen. Dies kann die Erreichung eines Ziels fördern oder hemmen und gegenseitige Unterstützung wie auch Isolierung mobilisieren (Gerber-Velmerig & Hegnauer-Schattenhofer, 2004, S. 39).

Die emotionale Kompetenz spielt deshalb in kohäsiv engeren Gruppierungen wie Teams sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Zielsetzung eine wesentliche Rolle. Bei zu treffenden Entscheidungen in diesen Teams können Emotionen nicht neutralisiert werden, was das Gleichgewicht innerhalb der Teammitglieder des Öfteren ins Schwanken bringen kann. Es können bei solchen Anlässen konfliktive Erlebnisse entstehen, die durch mangelnde emotionale Kompetenz verursacht werden können. Konflikte – sowohl intrapersonale²⁹³ als auch interpersonale – sind im Teamerleben unvermeidbar und sogar erwünscht; sie sollen jedoch die affektiv-emotionale Ebene nicht negativ prägen, da sie sonst Gruppenerlebnisse, die eigentlich zur Arbeitszufriedenheit beitragen sollten, eher beeinträchtigen würden²⁹⁴.

Neubauer, Gampe und Knapp (1992, S. 25) schlagen für die Zusammenarbeit von Lehrern besonders in schwierigen Konferenzen vor, positive Gefühle zum Ausdruck zu bringen. „Im Einzelfall kann dies von einem einfachen Lächeln bis zur Verbalisierung des Gefühls subjektiver Erleichterung reichen“ (ebd., 1992, S. 25). Denn gerade bei schwierigen Anliegen sei es unerlässlich, das Arbeitsklima und die positiven Beziehungen zu den Kollegen aufrechtzuerhalten, da nur unter solchen Bedingungen gemeinsame Bemühungen zur Bewältigung anstehender Probleme Rechnung getragen werden könne. Gegenseitige Beleidigungen, emotionale Ausraster, Verweigerungen, Beschimpfungen, Beschuldigungen und Bedrohungen, schlicht, emotionale Erregung überhaupt, seien für Kooperativität verpönt.

²⁹³ Siehe mögliche intrapersonale Konflikte im Abschnitt 6.3.1 zu den externen Einflussfaktoren auf persönliche Überzeugungen im Gruppenerleben.

²⁹⁴ Vgl. Abschnitt 1.5.

Deshalb soll Affektivität im Gruppengeschehen Aufmerksamkeit und Pflege erhalten; das Schließen von Freundschaft sei nicht nur zulässig, sondern sogar erwünscht.

In der empirischen Forschung wurde deutlich, dass Lehrer dazu tendieren, in der Kollegengruppe gleichzeitig ihre Freundesgruppe zu etablieren. Es wurde geäußert, dass ein großer Teil es sehr schätzte, gemeinsam Essen und Tanzen zu gehen. Sehr wichtig erschienen ihnen Feste mit Kollegen und Lehrerausflüge. Andere Lehrer erwähnten, wie wichtig die Kollegen bei persönlichen Schwierigkeiten waren, etwa bei Familientragödien, Eheproblemen, Scheidungen und Kinderkrankheiten. In all diesen Situationen zeigten sich Kollegen und Kolleginnen spontan bereit, Vertretungen zu übernehmen, zu ermutigen und Mitgefühl zu zeigen. Auch Schulleiter konnten in solchen Fällen sehr hilfreich sein und die Betroffenen haben es dankbar erwähnt.

Dennoch ist eine Überbewertung der Affektivität im intrakollegialen Zusammenleben nicht nur positiv. Bauer (2004, S. 829) fasst diese Beobachtung mit einem Vergleich zusammen: „Pädagogische Kooperation hat mit Solidarität in gemütlichen Kuschelecken für gestresste Pädagogen genauso wenig zu tun wie Astronomie mit Astrologie“.

Es geschieht an vielen Kollegien, dass sich Lehrer eher zu eng befreunden und dadurch die Sachlichkeit der ihnen zugeteilten Aufgaben vernachlässigen. Enge Freundschaft mag zu Beginn ein angenehmes Gefühl unter den Mitgliedern der Schule erzeugen. Freundschaft kann sich aber im Verlauf der Zeit auf Grund der Interaktionsnähe in ein latentes Konfliktpotential entwickeln. Die Folge kann sein, dass auch Sachverhalte persönlich genommen werden und dadurch die Stimmung schneller ins Schwanken kommt.

Aus diesen wenigen Beispiele lässt sich schließen wie die affektiv-emotionalen Prämissen am Arbeitsplatz gepflegt werden müssten. Bei der Zufriedenheitseinschätzung spielen diese Faktoren eine sehr wichtige Rolle. Diese affektiv-emotionale Perspektive ermöglicht die Erkenntnis, dass Konflikte meistens auf der Gefühlsebene ausgetragen werden, und Menschen betreffen können, die mehr oder weniger nicht direkt mit dem angeblichen Konflikt zu tun haben.

Die affektiv-emotionale Perspektive spielt selbst in der Gestaltung von unauffälligen gemeinsamen Aktivitäten eine gewichtige Rolle. Deshalb sollte bei kooperativen Bemühungen die Bedeutung der Emotionalität nicht unterschätzt werden. Die emotionale Kompetenz der Mitglieder sollte ebenso erlernt, gepflegt und weiterentwickelt werden, wie die weiteren Kompetenzen.

6.5.1.3 Sachlich-fachliche Prämissen

Um sich mit Inhalt, Zielen und den komplexen Aufgaben an der Schule zu beschäftigen, benötigt man als Basis reiche Fachkenntnisse. Alle erforderlichen Kompetenzen für die Mitglieder einer Kooperationsgemeinschaft können sich bereits nur auf der sachlichen Ebene zeigen. Eine rechtmäßige Ausbildung durchlaufen zu haben, bedeutet noch lange nicht, sich frei und gewandt auf dem ganzen Berufsgebiet bewegen zu können. Kooperationsarbeit erfordert die Kompetenz, Verknüpfungen zwischen den Sachkenntnissen, wie auch zwischen dem Fach und der Umwelt herzustellen. Es fehlen oft grundsätzliche Kenntnisse, die spätestens während eventueller Verknüpfungsnöte ins Blickfeld gelangen.

Fachkenntnisse²⁹⁵ erwirbt der Lehrer teilweise im Lauf seiner Ausbildung. Dennoch haben Forscher (Müller-Fohrbrodt, Kloetta & Dann 1978) über die Epistemologie der Lehrer festgestellt, dass 60 % der Kenntnisse im Lauf der Karriere erworben werden. Lehrer geben an Kenntnisse, die sie sich während des Studiums angeeignet haben, leider zum Teil verdrängt zu haben, weil die dort vermittelten Stoffe wenig mit der Arbeitsrealität zu tun hatten. Lehrkompetenz *per se*, die man im Studium auf Lehramt erwerben soll, fehlt öfters. Obwohl die meisten Lehrer sich als gute Lehrer bezeichnen, geben sie an, dass sich ihre Kompetenz oft auf den Umgang mit den Schülern beschränkt: sie seien entgegenkommend, ließen sich auf den Schüler ein, aber dass das Vermitteln von Stoff und Wissen eher im Abseits bleibe. Die Fachkenntnisse bleiben so auf der Strecke. Theoretische Kenntnisse scheinen ihnen nicht so wichtig zu sein.

Diese Einstellung erschwert in der Kooperativität oft die sachlich-fachliche Auseinandersetzung über den Inhalt, der das Wissen der Lehrer und seine Epistemologie erweitern könnte. In der kollektiven Auseinandersetzung im Kollegium sollte nicht nur ausschließlich der strikte Bezug auf das Verhalten der Schüler, auf Unterrichtstechniken, und Unterrichtsgeschehnisse – was viele als Unterricht mit Herz, als angeborene Fähigkeit, als Berufung, oder auch als Liebe zur Arbeit bezeichnen – behandelt werden, sondern unbedingt auch durch Debatten über Methodologie, Fachwissen und Zielsetzung in Form von theoretisch-basierter Hinterfragung ergänzt werden.

6.5.1.4 Kommunikativ-dialogische Prämissen

Die rationale und emotionale Ebene wie auch die rein sachlich-fachliche reichen für das Erreichen von Zielen, für den Umgang mit Konflikten wie auch für die Zufriedenheit der Beteiligten mittels Kooperativität nicht immer aus, wenn andere Grundkompetenzen fehlen.

²⁹⁵ Weiteres zu Lehrerwissen bei Terhart (2006).

Emotionalität und Sachlichkeit müssen letztendlich zum Ausdruck gebracht werden. Deshalb sind die Gesprächsbereitschaft und die Gesprächsfähigkeit, das heißt Verbalisierungs- und Argumentationsfähigkeit, kurz Kommunikationskompetenz, so zentral.

Kooperativität ist in der Kommunikationsforschung laut Schank und Schwitalla (1987) die grundlegende Voraussetzung für eine Verständigung im Gespräch (Kommunikation) und für eine positive Konfliktaustragung. Kooperativität sichere die Nicht-Verletzung der Basisregeln von Interaktion, insbesondere die Befolgung der Reziprozitätsforderung. Dadurch sei sie bei jeglicher Kooperationsform unausweichlich. „Kommunikationskompetenz ermöglicht es der Lehrkraft, die durch Gefühle zum Ausdruck kommenden persönlichen Anliegen aufzugreifen, im Gespräch zu klären und in die Diskussion einzubringen“ (Neubauer / Gampe & Knapp, 1992, S. 25).

So gesehen, könnte man die These aufstellen, dass elaborierte Sprecher ihre Konflikte eher im Gespräch lösen können als restringierte Sprecher oder letztere mit elaborierten Sprechern. Reißt die verbale Auseinandersetzung und Aufarbeitung ab, dann tritt allzu leicht emotionale Erpressung, Drohung und Gewalt an ihre Stelle (Schank & Schwitalla, 1987, S. 24).

Diskutieren ist eine europäische Erfindung und hat sich als Rhetorik keineswegs weltweit und in allen Gesellschaftszweigen durchgesetzt. Anderswo würde man das, was man in Europa Diskutieren nennt und wie es praktiziert wird, als Unhöflichkeit empfinden (Beucke-Galm, 1999). Tatsächlich gibt es in jeder Diskussion immer ein Potential latenter Konflikte. Selbst wenn sonst keine Konflikte vorhanden sind, geht es nicht zuletzt immer auch um die Frage, wer zu welchen Themen wie lange reden darf oder soll (Krainz & Simsa, 2005, S. 284).

Bedient man sich des systemtheoretischen Ansatzes, wird Kommunikation insbesondere organisationale Kommunikation als subjektfrei festgelegt. Das Subjekt sei Umwelt für diese Systeme, und insofern es keine kausalen Verbindungen zwischen Kommunikation, also Gesellschaft und Bewusstsein (Subjekt) gebe, sei das Subjekt mit seinem Denken machtlos gegenüber dem, was in der Kommunikation geschieht und Gesellschaft ausmacht. So hat der Dialog ein eigenständiges Leben und überlebt auch ohne das Subjekt. Dies führt aus dem Zirkel der subjektive Selbstreflexion heraus, führt aber auch in Dimensionen, die dem Subjekt unzugänglich sind.

Wohlgemerkt kann die Bemächtigung der Kommunikation zu einem mikropolitischen Manöver missbraucht werden. Deshalb ist es wichtig, dass alle Mitglieder des Kollegiums über eine minimale Gewandtheit in der Kommunikationskompetenz verfügen, um mindestens teilweise den Intentionen der Mikropolitik gegensteuern zu können. Gute Redner haben

bessere Chancen in Gruppen. Schüchtere oder vorwiegend Zuhörende haben Schwierigkeiten, sich aktiv an Gruppenentscheidungen zu beteiligen. Schon aus der schlichten Prämisse der Kommunikation zeichnen sich Führungspersonen ab, die sich lieber weniger an der Arbeit *am* Team und an der Gestaltung des Geschehens beteiligen, als aktiv an Entscheidungen und Beeinflussungen in direkter Form mitzuwirken.

6.5.1.5 Sozial-kulturelle Prämissen

Normen und Regeln sind in jeder Schulrealität präsent und zum größten Teil unbewusst. Dies wurde deutlich in der Aussage der Lehrerin, die ihre Überraschung zeigte, als sie am ersten Arbeitstag über die Koordination erfuhr, die Schulphilosophie gäbe es nicht schriftlich, man lebe sie in der Schule und brauche einige Jahre, um sie sich zu eigen zu machen.²⁹⁶

Es bestehen in den Schulen Normen und Verhaltensweisen, die allgemeingültig sind. Sie folgen aber eher einem geheimen Verhaltensplan geteilter Werte, die im Umlauf sind, ohne dass sie explizit ausgesprochen werden. Die Aneignung dieser Werte wird von Heinz (1995) als Sozialisation *durch* die Organisation bezeichnet.

Diese Normen, Werte und Regeln erleichtern die Sozialisation. Vieles kann gelernt werden durch Beobachtung von und Austausch mit gleichrangigen Kollegen. Der Lehrer entwickelt in dieser Auseinandersetzung eine Identität, er wird sich seiner eigenen Überzeugungen bewusster und ist gezwungen, sich diesen Überzeugungen ständig anzupassen. Zusätzlich entfällt meistens durch die positive Erfahrung persönlich ernst genommen zu werden und Verständnis für eigene Bedürfnisse vorzufinden, die Veranlassung zu negativen Gefühlen (Neubauer, Gampe & Knapp, 1992, S. 25).

Bis vor kurzer Zeit plädierten Kirchen und Traditionen für die Einhaltung von Normen, Werten und Regeln. Aber leider reichen die religiösen Normierungen für die Komplexität und Intensität aktueller Problemstellungen und Konflikte allein nicht mehr aus, um allgemeingültige Entscheidungen und Handlungen zu steuern. „Wer entscheidet oder was entschieden wird, kann darum nicht Sache Einzelner sein. Wenn man sich auf keine vorgegebenen Wahrheiten berufen kann und wenn es um grundlegende Fragen des sozialen Zusammenlebens und des dazugehörigen sozialen Gestaltens geht,“ (Hanschitz, 2005, S. 66).

²⁹⁶ Hinzu verfügen Lehrer über verschiedene subjektive Ressourcen, wie unterschiedliche Ausbildungsgänge, unterschiedliche Erfahrungen, die zu differenzierten subjektiven Theorien führen, in denen das Kollektiv, das holistische Konzept einer Schule und deren Menschen fern im Abseits steht.

6.5.1.6 Mikropolitische Prämissen

Diese Prämisse erfasst einen ungern benannten Umgang der Schulorganisatoren mit Entscheidungen. Es ist fraglich ob die Entscheidungen, die im schulischen Alltag getroffen werden, mit den Etiketten objektiv, neutral, deskriptiv und realistisch bezeichnet werden können. Sie beruhen auch nicht unbedingt immer auf vernünftigen, sachlich begründeten, zielbezogenen und abwägenden Überlegungen. Oft werden administrative Entscheidungen mittels Appell an höhere Werte, Koalitionsbildungen, Berufung auf geltende Vorschriften, wie auch mit Druck und Androhungen getroffen. In solchen Situationen, wenn der Versuch gestartet wird, eigene Interessen von Schulleitern, Lehrergruppen, Fachleitern, Pädagogischem Leitungsteam oder vom Schulträger durchzusetzen, spricht man von mikropolitische Einflussnahme.

Während mit der sozio-kulturellen Perspektive auf den Prozess der Konsensbildung fokussiert wird, indem geteilte Werte und Normen die wesentliche Rolle spielen, um Gemeinschaften kohäsiv zusammen zu halten und eine Wir-Identität²⁹⁷ zu erzeugen, konzentriert sich die mikropolitische Perspektive auf:

- unterschiedliche Zielsetzungen,
- individuelle Konflikte,
- Gebrauch und Missbrauch der informellen und verborgenen Macht,
- Verfolgung unterschiedlicher Interessen,

die sich alle auf die sozialen Interaktionen im Kollegium auswirken (vgl. Kelchtermans, 2006, S. 232).

Mikropolitische Agieren hat deshalb neben der sozio-kulturellen Perspektive den gleichen Stellenwert – mehr sogar als die organisational-strukturellen Bedingungen. Die Mikropolitik (Macht, Eigeninteressen und Einfluss) ist geradezu das Gegenteil von Kooperativität (Kooperation, kollektive Ziele und kooperative Entscheidungen). Je stärker die Mikropolitik in der Schule ausgeprägt ist, desto schwieriger ist eine effektive Zusammenarbeit. In der Bemühung, Zusammenarbeit reibungslos zu gestalten, sollte man nicht naiv viel weniger unfairerweise außer Acht lassen, dass kooperierende Teams meistens den Versuch starten, Debatten und Dissidenzen auszuschalten oder einzugrenzen. Teams versuchen, einen raschen Konsens, eine Konformität herzustellen. Dieser Konformitätsdrang unterliegt dem Einklang zu mikropolitisch intendierten Absichten. Die Mikropolitik wird bestimmt von unbewussten Gruppennormen, vom Verhalten des Führungsrollenträgers und von der Bestimmung des allgemeinen Ablaufs und Gestaltung des Gruppengeschehens. Vein und

²⁹⁷ Damit ist das vorreflexive und reflexive Konzept zum Thema Kollektivität von Hans Bernard Schmid gemeint. Er beschreibt den Entstehungsprozess von kollektiver Zugehörigkeit. Siehe Schmid, H.-B. (2005): *Wir Identität: reflexiv und vorreflexiv*. In: Deutsche Zeitung für Philosophie. Berlin 53 (2005) 3, 365-367.

Wilke (1984 zit. in Linneweber, 2004, S. 23) erkennen eine Kausalkette, die bestimmten Gruppenmitgliedern einen höheren Status zugestehen. Dieser Status führt zu mehr Einfluss auf die anderen Personen. Der Status wird bestimmt durch den Erfolg der Vergangenheit, durch einen höheren Rang oder höheres Dienstalter, durch hohe Kommunikationsfähigkeit, hohe Selbstsicherheit und eine hohe Gruppenorientierung. In der Studie von Linneweber (2004, S. 21-27) sind weitere Prozesse genannt, die einen sozialen Einfluss erzeugen, Es sind folgende:

- *Konformität oder Majoritätseinfluss*: das eigene Urteil wird von der Gruppe verändert. Dieser Prozess versetzt das Individuum in einen intrapersonalen Konflikt: einerseits vertraut das Individuum den anderen mehr als sich selbst und andererseits führt die Übereinstimmung mit den anderen zu einer positiven Bewertung.
- *Innovation und Minoritätseinfluss*: eine konsistente Minorität kann einen deutlichen Einfluss auf die öffentlichen Urteile einer Mehrheit haben, wenn sie mit Überzeugung nach Innovation strebt.
- Gruppen treffen nicht immer gemäßigte, vorsichtige und demokratisch gefundene Entscheidungen. Auf die Entscheidungen haben Einfluss eine Motivation zur positiven *Distinktheit*, gegenseitige Überredung, hohe Kohäsion (manchmal mit ideologischen und fanatischen Tendenzen). Das kann zum Ausblenden von alternativen Informationsquellen führen.
- *Modelllernen*: gehorsames bzw. ungehorsames Verhalten führt andere im Umfeld dazu diesem Verhalten zu entsprechen.

Neuberger (1995) konstatiert, dass „mikropolitische Agieren“ in den Organisationen allgegenwärtig und unvermeidlich sei. Auch die Schulen sind davon betroffen. Er (ebd., 2006) nennt folgende Charakteristika als Bestimmungsmerkmale von Mikropolitik:

Interpretation, Rahmung: politisches Handeln kann nicht als ein eindeutiges *Datum* aufgefasst werden, sondern als ein interpretierendes *Faktum*. Es unterliegt erworbener Schemata und aktiver Sinngebung.

Intention und Interesse: bei politischem Agieren interessiert es nicht, dass etwas gemacht wird, sondern wozu es gemacht wird. Außerdem sind meist auch noch andere als die verkündeten und erwarteten Interessen im Spiel. Diese werden nicht offen kommuniziert, sie werden zuweilen verschleiert.

Undurchsichtigkeit und Inszenierung: politisches Handeln ermöglicht und erfordert partielle Intransparenz, unvollständige Information, Mehrdeutigkeit und Ungewissheit. Sogar rationales Argumentieren kann eine scheinheilige Maskierung eigener Interessen sein.

Instrumentalisierung und Intervention: Mikropolitik ist ein mediatisiertes Handeln. Ein Anderer wird als Mittel zum Vorteil des politischen Akteurs benutzt. Und dieser Andere handelt unwissentlich und unwillentlich ohne es zu merken zum Nutzen des Akteurs.

Legitimation: mit dem Handeln wird gleichzeitig eine Legitimation mitproduziert, und dies geschieht unter Einhaltung der geltenden Regeln, der herrschenden Werte und Normen.

Es muss also damit gerechnet werden, dass man bei dem Versuch, in den Schulen die Kooperativität zu erweitern, auf mikropolitisch begründete Widerstände stoßen wird. So verstärkt sich die Überzeugung, dass Kooperation in der Organisationsstruktur der Schule integriert sein muss, denn „frei schwebende“ Innovationen (auch Kooperativität) können schnell zum Vorteil von Personen oder bestimmten Gruppen missbraucht werden.

6.5.1.7 Organisationsstrukturelle Prämissen

Selbst wenn alle persönlichen, sozialen und instrumentellen Voraussetzungen vorhanden sind und die Schule über keine technische Struktur zum Ausleben der Kooperativität verfügt, ist jede Bemühung nutzlos. Einer dieser strukturellen Aspekte ist der Faktor Zeit. Lehrer klagen über die knappe Zeit, die ihnen zur Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden zur Verfügung steht, und sehen daher die Erschaffung von neuen Strukturen als zusätzliche Belastung. Dadurch wird ihre Begeisterung für eine generelle Einführung von Kooperationsformen geschmälert. Die zelluläre Schulstruktur, die in feste Zeitpläne eingeordnet ist, steht der Kooperativität ebenfalls sehr im Wege. Dazu die Aussage: „Gerade wenn mein Kollege frei hat, muss ich unterrichten.“

Organisationsstrukturelle Verhältnisse in den Schulen sind *a priori* aber auch keine Sicherstellung der Kooperativität (Kelchtermans, 2006). Hargreaves (1993) dokumentiert, dass selbst wenn man den Lehrern mehr Zeit zugesteht, dies nicht dazu beiträgt, dass sie sich in der gewonnenen Zeit öfters zusammensetzen, denn die Individualitätsgewohnheiten bestimmen viel eher die Neuverteilung dieser Zeit.

Außerdem kann die physische Struktur einer Schule ein Hinderungselement zur Kooperation bedeuten. Dazu gehören mangelnde Räumlichkeiten, zu wenig Infrastruktur, Materialien, Geräte und Besoldung. Da es zu Beginn der Kooperativitätsentwicklung nicht um die Schaffung von neuen Strukturen geht, ist die rationale Nutzung von bestehenden Strukturen, von etablierten Teams, Gruppierungen, Versammlungen, Gemeinschaften eine Möglichkeit zur Verbesserung der bereits vorhandenen Kooperationsansätze. Denn die Struktur ist in den Schulen nicht unbedingt veränderbar, aber die Nutzung dieser Strukturen im Dienst des Kooperativitätskonzeptes allerdings.

Der Schulleitung bleibt die Aufgabe, die etablierten Strukturen zu unterstützen und die verschiedenen Gruppen in ein kohärentes System zu bringen (Bonsen & Rolff, 2006). Falls die Schule zu groß ist und zu viele Abstimmungsprobleme entstehen sollten, empfiehlt sich für die Koordinierungsaufgaben eine Steuerungsgruppe.²⁹⁸

6.5.1.8 Situativ-prozedurale Prämissen

Die Mitgestaltung der Kooperativität darf nicht nur durch Ordnung, sondern sollte auch mittels einer immerwährenden Einordnung in die situative Konjunktur ausgeführt werden. Gerade diese Anpassung erfordert eine ausgeprägte Flexibilität zur Weiterentwicklung und Neuschaffung von Strukturformen der Kooperativität. Dies ist nur möglich, wenn die Mitglieder sich jedes Mal mit den positiven und negativen Kooperationserfahrungen reflexiv, kritisch und analytisch mit Ursachen, Bedingungen, Anwendungen und Anforderungen auseinandersetzen. Somit entwickelt sich nicht nur eine kooperierende Gruppe, sondern es entwickeln sich auch individuelle Kompetenzen, die für Kooperativität erforderlich sind. So könnten etwa die nötigen Qualifizierungsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung festgestellt werden.

Zu den Überlegungen gehört auch, dass die Organisation Schule hinsichtlich ihrer Aufgaben ständige Veränderungen und Anpassungen durchläuft (siehe Abschnitt 1.3.5). Auch der Wechsel des Personals stellt immer wieder vor neue Herausforderungen. Da bereits eine Schulkultur oder so etwas wie eine „geteilte Intelligenz“ (...) besteht, muss glücklicherweise nicht immer alles neu erarbeitet werden. Kooperationsformen und -abläufe werden immer einen organisationsgebundenen, singulären Charakter beibehalten, sodass sie nur schwer von einer Schule in die andere übertragen werden können. Unter diesem Gesichtspunkt sollte Kooperativität an der Schule selbst erarbeitet, reflektiert und weiterentwickelt werden. Im Lauf der Zeit könnte Kooperativität als übergeordnetes Denk- und Handlungsmodell fungieren, aber immer als fortlaufender Prozess, der sich Tag für Tag neuen Anforderungen stellen muss und somit niemals ausgereift sein wird.

6.6 Prämissenstärkende Kooperativität an den Einzelschulen

Kooperativität hat nicht nur die Funktion überprüfbare Effizienz zu steigern. Sie hat zudem die internen intermediären Faktoren des Lehrerberufs ganz allgemein im Blick. Durch Kooperativität sollen Konfliktbewältigungsstrategien gestärkt und die Werte von Berufszufriedenheit wesentlich verbessert werden. Deshalb verlässt Kooperativität die Ebene

²⁹⁸ Zur Steuerungsgruppe und ihrer Funktion in Organisationen und Schule siehe Horster (1998).

der Technik und der Methode und präsentiert sich als Organisationskultur. Nach Schein wird Organisationskultur folgendermaßen definiert (Schein, 1985, S. 6)²⁹⁹:

The deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organisation. That operate unconsciously, and that define in a basic "taken-for-granted" fashion an organisation's view of itself and its environment.

So ist es diese Organisationskultur, die die jeweiligen Kooperationsformen der Schule bestimmt, aber gleichzeitig sind es die zusammenarbeitenden Lehrer, die Ideen austauschen und diese Kultur inhaltlich und formal erhalten und verändern (vgl. Giddens 1984).

Nach Nias, Southworth und Yeomans (1989) gibt es vier Felder, auf die die Kooperationskultur im Kollegium wirkt: bei den Unterrichtsmethoden, den kollegialen Beziehungen, bei den gemeinsamen Aufgaben und dem *Commitment-Gefühl*, und schließlich bei der Bildung von Untergruppierungen. Hargreaves (1993), dem wir den Begriff der Kooperationskultur verdanken, verdeutlicht, dass es sich um freiwillige und spontane Zusammenarbeit handelt, ohne einen externen expliziten Auftrag. Kooperativität ist deutlich entwicklungsorientiert, zeit- und raumübergreifend und von einer unüberschaubaren Größe. Die Kooperationskultur wird eher durch die Art der persönlichen Beziehungen bestimmt als durch erzieherische Absichten.

Es kann nicht der Endstand des Verständnisses von Kooperativität und Kooperationskultur sein, dass sich vereinzelt – wenn auch kohäsive – Gruppen mit verschiedenen Alltagssituationen beschäftigen und dass die Ergebnisse nur auf die Ziele dieser Gruppen ausgerichtet werden, wie es etwa in Fachgruppen geschieht. Unter Kooperativität ist mehr als eine Summierung von strukturierten Arbeitsgruppen zu verstehen. Es gibt inzwischen fortgeschrittene Überlegungen und Versuche Lehrerarbeitsgruppen in der Schule so zu koordinieren, dass zwischen ihnen eine Interdependenz entsteht. So bildet sich ein komplexes Netz, ein Verband von Teams, die ähnliche Ziele verfolgen, die ähnlich gestaltet sind und auch zum Nutzen von Anderen existieren. Außerdem ermöglicht diese Interdependenz die Entwicklung der Prämissen, die sich im Hintergrund aller kooperativen Beziehungen im Lehrerkollegium befinden.

So werden an dieser Stelle fünf Vorschläge gemacht, die sich im Einklang mit der systemtheoretischen Vorgehensweise befinden und für den Ausbau von Kooperativität an den Schulen eignen. Glücklicherweise muss zur Intensivierung der Kooperativität in Kollegien nicht alles neu erfunden werden. „Jeder Mensch lernt in Wechselwirkung mit seiner Umwelt, woraus mit zunehmendem Alter spezifische Berufs- und Lebenserfahrungen entwickelt werden können und ein intuitives Erkennen von Fehlern oder Sackgassen entstehen kann“ (Rotering-Steinberg, 2005, S. 11).

²⁹⁹ Vgl. Schein, E. H. (1985), S. 6.

Die Vorschläge werden für Schulen im Rahmen der kooperativen Erweiterung angeboten. Die Techniken können wenn nötig mittels weiterführender Literatur gründlicher erarbeitet werden. Es geht um teamartige Konstellationen. Kurz vorgestellt wird im Folgenden der Hintergrund und die möglichen Vorteile des Kooperativitätsmodells.

6.6.1 Professionelle Lerngemeinschaften

In letzter Zeit wird in der Literatur für Schulentwicklung immer häufiger die Bezeichnung „professional community“ (Berufsgemeinschaft) verwendet. Bonsen und Rolf (2006, S. 169) geben eine Begriffsdefinition für Gemeinschaft:

„Unter Gemeinschaften ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit.“

Und für Professionalität haben sie diese Erklärung:

„Professionalität bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation.“

Bonsen und Rolf (2006) begründen ihre Bevorzugung des Begriffs *professionelle Lerngemeinschaft* anstelle von einer reinen Gruppenzusammenarbeit, da im Wort Gemeinschaft nicht nur die Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung inbegriffen sei, sondern auch und besonders die emotionale Unterstützung. So sind Mitglieder der Gemeinschaft immer über gemeinsame Schlüsselwerte miteinander verbunden, sodass bis zu einem gewissen Grad Fehlertoleranz und eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung herrschen kann. Fehler sind in dieser Hinsicht eine Chance zum Lernen³⁰⁰.

Wohlgemerkt steht Emotionalität auf der Seite der Gemeinschaft und Qualifikation auf der Seite der Professionalität. Beim Zusammenspiel von Gemeinschaft und Professionalität sind Minikrisen und Konflikterscheinungen unabwendbar, da diese sich auf die Risiken Neues auszuprobieren einlässt. Aus diesem Grund sollen fachlich-technische wie auch sozio-emotionale Aspekte im stabilen Rahmen der professionellen Lerngemeinschaft aufrechterhalten werden. Die professionelle Lerngemeinschaft (PLG) könne laut Bonsen und Rolf (2006, S. 174) im Lehrerkollegium die idealen Bedingungen einer anhaltenden, alltagsbezogenen und fortlaufenden Lerngelegenheit darstellen, denn eine PLG gehe immer von einem problemorientierten, generierenden und realitätsnahen Lernmittel aus. In solch einem sozialem Kontext, in dem Lehrer koordinierte und systematische Lerngelegenheiten

³⁰⁰ Für DuFour & Eaker (1998) zitiert in Bonsen & Rolf (2006) charakterisiert der Gemeinschaftsbegriff die Basis des professionellen Lernens in der Schule treffender als der Begriff der Organisation, der nach ihrem Verständnis rein funktionale und zweckgerichtete Strukturen im tayloristischen oder bürokratischen Sinn beschreibt. (S. 169)

und Herausforderungen für die professionelle Entwicklung erfahren, entstünde die Möglichkeit eines ständigen Austauschs über die pädagogische Arbeit, über die Analyse und Auswertung von authentischen Herausforderungen und Problemen im Klassenraum, wie auch die Herausforderung sich mit neuen Materialien und Methoden auseinander zu setzen.

Hord (1997, zit. n. Bensen & Rolff 2006, S.168) beschreibt *Professionelle Lerngemeinschaften* (PLGen) als „Gemeinschaft fortlaufender Forschung und Verbesserung“ und meint damit

ganze Lehrerkollegien, welche fortlaufend Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität ihres Unterrichts suchen, Gelerntes untereinander austauschen und versuchen, Neuerungen auch tatsächlich im Unterricht umzusetzen, systematisch zu erproben und zu reflektieren. Lehrerinnen und Lehrer erhalten hierdurch Anregungen und Gelegenheiten, neue Unterrichtsmethoden und -praktiken sowie Materialien auszuprobieren (ebd. S.168).

In der amerikanischen Literatur findet man öfters den Begriff „school-wide professional community“ (Bryk et al. 1999³⁰¹; Newman 1994), was so viel bedeutet wie das Einbeziehen des ganzen Kollegiums unter einem Gemeinschaftsdach. Wie realistisch dieser Gedanke ist, kann sich nur in Bezug auf konkrete Schulrealitäten erweisen. Deutsche Autoren (vgl. Bensen & Rolff, 2006) bevorzugen indes besonders zu Beginn, eine Aufgliederung auf die bereits vorhandenen innerschulischen Arbeitsstrukturen (Zirkel, Arbeitseinheiten, Teams) wie etwa Fachgruppen, Klassenteams, Jahrgansgruppen. Diese Aufgliederung kann als Ermutigung für größere Unterfangen praktikabler sein, als die Ziele sofort zu hoch zu setzen. Dennoch sollte die Absicht, das ganze Kollegium zu einer intensiven Kooperativität in Form einer PLG zu ermutigen keinesfalls verachtet werden, auch wenn dieses Ideal nicht in absehbarer Zeit zu erreichen ist.

Bensen und Rolff (2006, S. 179) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Kooperation nichts Weiteres als eine „technische Voraussetzung“ des ständigen „Weiter-Lernens“ von Lehrern sei. Daher wäre es falsch, so die Autoren, das Konzept der PLG einfach auf den Begriff der Kooperation zu verkürzen. Emotionale und reflexionsbezogene Komponenten müssten hinzugenommen werden. Daher leiten Bensen und Rolff (2006) auf dem Hintergrund von Gemeinschaftswerten wie Hilfekultur und Fehlertoleranz fünf Bestimmungskriterien für PLGen ab:

- a) Reflektierender Dialog
- b) De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
- c) Fokus auf Lernen statt auf Lehren
- d) Zusammenarbeit
- e) Gemeinsame handlungsleitende Ziele

³⁰¹ Siehe Bryk et al. (1999): *Charting Chicago school reform: democratic localism as a lever for change*. Boulder: Westview Press.

Die Vorteile von PLGen können wie folgt verstanden werden:

- Ohne dass Lehrkräfte wie reflektierende Praktiker miteinander reden, sich gegenseitig beobachten und sich untereinander helfen, gibt es keine Schulentwicklung.

- Wenn auch die Bezeichnung Kooperation nicht alle Bedingungen zur Schulentwicklung abdeckt, so schafft es das Konzept der Kooperativität. In Kooperativität ist die Grundeinstellung enthalten, dass sich der Lehrer als Einzelgänger nicht von seinen Konzeptionen und Einstellungen entfernen kann, und er auf eine Feedback-Kultur innerhalb des Kollegiums angewiesen ist.

- Nach Lortie (1975) erfahren Lehrkräfte positives Feedback entweder durch die wahrgenommene Instrumentalität ihres Handelns in Bezug auf den Lernerfolg und die Entwicklung ihrer Schüler, oder über Anerkennung durch Kollegen, Eltern oder die Schulleitung.

- Im Kontext der PLGen besteht eher die Möglichkeit, eine schulische Feedback-Kultur zu entwickeln als in fragmentierten Kollegien.

- Der Nutzen für Lehrer kann auch zum eigenen Nutzen dienen, indem die Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregung und Reflexion verbessert wird und die eigenen Kompetenzen weiterentwickelt werden.

6.6.2 Kollegiale Supervision oder Intervision

Es geht im Modell der kollegialen Supervision (nach Rotering-Steinberg, 2005) um eine strukturierte Praxisberatung mittels konstruktiver Zusammenarbeit in Form von Erfahrung- und Wissensaustausch. Die Supervision findet in einer Gruppe aus sechs bis acht Teilnehmern statt. Der theoretische Bezugsrahmen verbindet Selbstregulation mit sozial-kognitivem Lernen und dient der gruppenunterstützten Selbstreflexion. Subjektive Theorien und handlungstheoretische Betrachtungen bilden weitere Theoriebausteine.

Es sind selbstorganisierte externe (z. T. auch interne) kollegiale Supervisionsgruppen, die das selbstgesteuerte Lernen für berufliche Zusammenhänge mit Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Praxisbereichen, Institutionen oder Einrichtungen pflegen. Diese Supervisionsgruppen zeigen, dass damit ein wichtiges berufliches Unterstützungspotential geboten werden kann. Schmelzer (zit. in Rotering-Steinberg, 2005) listet die Vorteile von kollegialer Supervision auf.

- Stärkung des Selbsthilfedankens und Reduzierung der Abhängigkeit von Experten
- Hohe intrinsische Motivation und Eigeninitiative der Teilnehmer

- Ökonomische Vorteile (honorarfrei)
- Wechselseitige Unterstützung, Ermutigung und Feedback
- Gelegenheit zur Erweiterung des begrenzten persönlichen Erfahrungsrahmens, zum Kennenlernen neuer/anderer Perspektiven (auch konfrontativ) und Austausch von Ideen
- Möglichkeit zur Wahrnehmung von Fortbildungsverpflichtungen zum Lernen /Verfeinern neuer Methoden und Techniken
- Eine von vielen Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Vergleichsmöglichkeiten mit professionellen Standards, Evaluation mittels „peer review“)
- Emotionaler Beistand in schwierigen Situationen und Konflikten (andere Personen haben ähnliche Probleme/Belastungen)
- Atmosphäre der Offenheit durch weitgehende Unabhängigkeit von der Kontrolle/Evaluation durch die Administration (wenig Angst vor Sanktionen oder „Karriereschäden“)
- Relativ große Freiheit der Gruppenzusammensetzung (Leitlinien: wie Vertrauen, wahrgenommene Kompetenz, persönliche Sympathie)
- Förderung von Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbstsupervision (fachliche, persönliche und systembezogene Einflussgrößen)
- Gelegenheit zum Erwerb von Fähigkeiten und Erfahrungen über formale Struktur eines Ausbildungsprogramms oder eines offiziellen Fortbildungsangebots
- Nutzung der jeweiligen persönlichen Stärken (spezielle Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen einzelner Teilnehmer)
- Stellvertretende Lernerfahrungen: Vorbildwirkung, Lernen am Modell
- Vorbeugende Wirkungen gegen Isolation am Arbeitsplatz, Stress und Burnout
- Nebenprodukt: größerer Zusammenhalt und intensivere Kooperation zwischen Kollegen.

6.6.3 Mentoren-Coaching-Modell

Hier handelt es sich um ein „verhaltensorientiertes, strukturiertes Beratungsmodell“. In einer Supervisionssituation arbeitet ein älterer Lehrer mit einem oder mehreren jüngeren zusammen um diese bei ihren Lernprozessen zu begleiten und zu fördern (Rothering-Steinberg 2006).

Das *Mentoren-Coaching-Modell* basiert auf drei Faktoren, die in Wechselwirkung stehen:

- Aufgabenorientierung
- Offenheit
- Vertrauen.

Die Erkenntnis, dass das Selbstvertrauen im Lauf der Berufskarriere häufig zunimmt (siehe Abschnitt 4.4.10)³⁰² und die Offenheit abnimmt (Abschnitt 5.2.3.1) verstärkt die Einsicht, dass in diesem Modell besonders auf das gegenseitige Vertrauen aufgebaut werden muss. Denn meistens steigern während der Berufslaufbahn erlebte Enttäuschungen, Missverständnisse und Abgrenzungen die Tendenz zur „Schließung“.

In den Beobachtungen von Rothering-Steinberg (2006) konnten beim *Mentoren-Coaching-Modell* folgende Vorteile festgestellt werden:

- Äußerungen über Fortschritte und Rückstände bei der individuellen Arbeit
- Kommentare über das Arbeitsklima
- Wunsch nach kollegialer Rückmeldung
- Erteilen von konstruktivem Feedback
- Bitte um Unterstützung bei einem Problem
- Spontane, unaufgeforderte Beteiligung

6.6.4 Tandem-Modell

Das *Tandem-Modell* ist ein systematischer Erfahrungsaustausch und eine gegenseitige Unterstützung bei der Bearbeitung von Konflikten mit dem Ziel einer zunehmenden Professionalisierung. Anders als im *Coaching-Modell* läuft diese Austausch-Beziehung auf Augenhöhe. Empfohlen wird auf eine konstruktive Kommunikation zu achten und kleine Veränderungen schrittweise anzustreben. Ebenso empfohlen wird eine externe Schulung zum gegenseitigen Umgang. Der Partner muss frei gewählt werden und falls persönliche Reibungen entstehen, darf die Tandembildung aufgelöst werden. Folgende Vorteile werden dieser Kooperativitätsstruktur zugeschrieben (Rothering-Steinberg, 2005, S. 71):

- Durch die regelmäßigen Gespräche mit dem Mentor als Tandempartner wird die Selbstreflexion erhöht. Außerdem werden „alte Routinen“ überdacht, begründet, verändert.
- Der Tandempartner stellt ein „Beratungsservice für die Beurteilung kritischer Situationen und für die Auswahl passender Lösungen zur Verfügung.
- Durch Anwesenheit und durch festgeschriebene Verbindlichkeit der Gespräche (mit Vertrauen und Offenheit) wird Sicherheit und auch eine gewisse Außenkontrolle beim Erproben neuer Handlungsmöglichkeiten hergestellt.

³⁰² Vgl. Rothering-Steinberg 2006, S. 65.

- Rückmeldungen und konstruktive Bestätigungen bei der Bewältigung von Problemsituationen dienen zur Ausformung von kooperativen Problemlösungen.

6.6.5 Steuergruppe

Der Schulleitung bleibt die Aufgabe, die etablierten Strukturen zu unterstützen, und die verschiedenen Gruppen in ein kohärentes System zu bringen (Bonsen/Rolff 2006). Falls die Schule zu groß ist und zu viele Abstimmungsprobleme entstehen sollten, empfiehlt sich für die Koordinierungsaufgaben eine Steuergruppe. Eine Steuergruppe soll die verschiedenen Hierarchieebenen, Interessengruppen, Strömungen, Alters- und Geschlechtsgruppen innerhalb eines Kollegiums repräsentieren. Der Schulleiter darf diese Steuergruppe nicht leiten. (Horster, 1998). Die Steuergruppe ist daher noch kein Team, sie muss sich erst als solches entwickeln. Wegen der Mitgliederkonstellation gehören Konfliktsituationen zur Tagesordnung. Im Sinne eines Teams, – mit sechs Größen – wie sie Hare (1962) beschrieben hat³⁰³, muss die Steuergruppe um ihren Auftrag erfolgreich auszuführen, eine gewisse Interaktionsdichte entwickeln, interdependente Beziehungen etablieren, gemeinsame Wertvorstellungen und Normen entwickeln und ein Rollensystem konsolidieren, das Aufgabenverteilung und Verantwortungen nach innen und außen regeln kann (Horster, 1998).

6.6.6 Schulreform von Chicago

Im Fall Brasilien wäre eine *School Reform* wie die von Chicago 1988 sicherlich angemessen. In dieser Reform, begonnen durch den *Public Act 85-1418*, zu Zeiten als Chicago sich mit dem drittgrößten Schulsystem der USA, als eines der uneffektivsten Schulsysteme erwies, wurden drastische Veränderungen eingeführt, die die ganze Chicagoer Gesellschaft mit einbezog. Es handelte sich in erster Linie um eine radikale Dezentralisierung von Macht und Autorität, und es wurde der „*democratic localism*“ eingeführt.

Ein genauer Bericht über die Reform ist besonders bei Bryk et al. (1999) nachzulesen. Denn die University of Chicago hat diese Reform aus der Nähe betrachtet und sie auf den verschiedensten Ebenen evaluiert. Das Ergebnis der Reform ist durchaus positiv. Grundlegende Veränderungen haben sich durchsetzen können, wodurch sich das Niveau des Chicagoer Bildungssystems um ein Wesentliches gehoben hat.

Im Grunde standen folgende Forderungen im Act 58-1418:

³⁰³ Siehe Untertitel Teamentwicklung 2.2.4.4 und Horster, 1998, S. 78.

I. Die Etablierung eines lokalen Schulrates (LSCs)³⁰⁴, dem sechs Eltern angehören, zwei Gemeindemitglieder, zwei Lehrer, ein Schulleiter. Die Verantwortung ist, den Schulleiter zu begleiten, zu bewerten und sogar im Bedarfsfall zu entlassen. Außerdem gehört dazu, Unterstützung bei der Verwaltung des Schulbudgets und der Aufstellung des Schulentwicklungsplans (SIP)³⁰⁵ zu leisten. Die Einführung des SIP und die Entwicklung anderer Initiativen zu begleiten. Als Ziel sollen die Eltern und Gemeindemitglieder offizielle Autorität in Bezug auf ihre Nachbarschule bekommen.

II. Umformung der Schulleitung: Verlust des unbefristeten Anstellungsrechts: Vierjahres-Vertrag unter der Aufsicht des LSC); Autorität, um Lehrer anzustellen und zu entlassen; Mehr Geld und mehr Freiheit mit seinem Umgang; Mehr Kontrolle über die Ausstattung und Überalterung des Personals; Erleichterung des Prozesses zur Entlassung von inkompetenten Lehrern. Ziel ist Autoritätsgewinn der Schulleitung über die Institution und den Lehrkörper; Veränderung des Grundsystems über Sanktionen und Belohnung bezüglich der Arbeit des Schulleiters.

III. Erweiterung des Einflusses der Lehrer: Mehr Stimmen im LSC; Beratungsrolle in Bezug auf das Schulkurriculum, die Lehre und über das Budget mittels des Beratungskomitees zur Professionalisierung des Personals (PPAC)³⁰⁶. Ziel ist die Erweiterung der Lehrerrolle und Einflussnahme auf Entscheidungen der Schule.

IV. Neue Ausrichtung des Schulbudgets: zentralistische Verwaltung; Einführung eines Schulbudgets; gleichmäßige Verteilung an die Einzelschulen; Erhöhung des Budgets an Schulen mit sozial schwachen Schülern. Ziel ist eine größere Verteilungsgerechtigkeit; Ausrichtung eines Teils der Gelder in die Etablierung neuer Strukturen.

V. Verringerung der Autorität des Schulaufsichtsrates: Abschaffung des Rechts zur Schulleiternominierung; geringere Kontrolle über das Kurikulum; kein Einmischungsrecht in den täglichen Schulablauf. Ziel ist die Sicherung der Dezentralisierung der Autorität.

VI. Zentrales Ziel ist die Verbesserung des Lernens: landesweite Zielsetzung für das Schülerlernen und für die Schulverbesserung; Schulen sollen sich jährlich verbessern und jährlich das drei-jährige SIP aufbessern; jährliche Berichterteilung über die Fortschritte; Festlegung der externen Sanktionen und Interventionen an Schulen ohne Fortschritte. Ziel ist, dass alle Bemühungen sich auf die Lernerfolge der Schüler richten.

³⁰⁴ „Local School Councils“

³⁰⁵ „School Improvement Plan“

³⁰⁶ „Professional Personnel Advisory Committee“

Fazit

Prämisse und prämissenstärkende Kooperationsvorschläge sind Beispiele dafür, dass die Möglichkeit besteht, Veränderungen der Schulsysteme politisch-strukturell einzuleiten. Aber das große Potential liegt weiterhin in den einzelnen Schulen vor Ort, innerhalb der Schulorganisation und in den internen selbstreferenziellen Systemen in Form von Teams, Gruppen und Lerngemeinschaften. Lehrer und Lehrerinnen müssen über die nötigen Prämissen verfügen, damit sie ihre täglichen Konflikte erfolgreich beilegen können, damit sie in ihrem Beruf zufrieden sein und auch eine gute gesundheitliche Verfassung aufrechterhalten können. Nur so können sie sich definitiv auf ihre Kernaufgabe und auf ihre Zielgruppe konzentrieren: Das bedeutet, in der Schule die Verantwortung für den Unterricht und für die Kinder zu tragen. Genau dies sind die Kernaufgaben, die Lehrer und Lehrerinnen mit persönlicher Zufriedenheit erfüllen.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

1. Zusammenfassung

In der vorliegenden Dissertation wurde das Ziel angestrebt, Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperativität als intermediäre Faktoren der Schulentwicklung an brasilianischen Staats- und Synodalschulen (evangelische Privatschulen) zu untersuchen. Die Forschungsfrage lautete, inwiefern die unterschiedlichen Einschätzungen, Eindrücke und Erlebnisse von intermediären Faktoren auf Lehrergruppierungen zurückzuführen seien. Qualitative und quantitative Daten wurden in Brasilien empirisch erhoben. Die Auswertung erfolgte mittels einer Methodentriangulation von deskriptiv-analytischer Statistik und inhaltsanalytischer Kategorienfindung.

Zur Erreichung der gesetzten Ziele wurden im theoretischen Teil die vier intermediären Faktoren des Lehrerberufs (Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperativität) in ihren Begrifflichkeiten und Forschungstendenzen beschrieben. An erster Stelle wurde erwähnt, dass Konflikte in Situationen, in denen Versuche gestartet werden Kooperation zu fördern, verstärkt präsent sind. Und diese Versuche werden im heutigen Entwicklungsstand der Schulforschung immer zahlreicher, da Themen wie Autonomie und Teamarbeit ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung geworden sind. Wird Schule als Organisation verstanden, können die dort vorhandenen Konflikte aus der Perspektive der Organisationsforschung betrachtet werden. So profitiert die Schulforschung von der Organisationsforschung und diese wiederum von anderen Richtungen der Konflikt- und Friedensforschung.

In der Organisation Schule finden sich drei verschiedene Ebenen, auf denen sich Konflikte manifestieren können, bzw. intrapersonale, interpersonale und strukturelle Ebene. Intrapersonale Konflikte beruhen besonders auf unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen und einer persönlichen Pflichten- und Entscheidungskollision. Intrapersonale Lehrerkonflikte sind oft nur latente Potentiale und werden deshalb nicht immer rechtzeitig wahrgenommen und angemessen verwaltet. Die Wirkung von dieser Art Konflikt kann sich auf andere Ebenen der Schule ausbreiten.

Interpersonale Konflikte bestehen aus Unvereinbarkeiten zwischen Parteien, bewirken Beeinträchtigungen und beruhen auf sozialen Interaktionen. Bevor Unvereinbarkeiten zur Eskalation kommen, können sie schon ein Konfliktpotential darstellen. Als potentielle

interpersonale Konfliktparteien gehören alle Personen, die im alltäglichen Schulleben in Beziehung stehen. Die Wahrscheinlichkeit zu interpersonalen Konflikterlebnissen steigt in Lehrergruppen, deren Mitglieder sich einander nahe stehen. Daraus entsteht der unmittelbare Bezug von sozialen Konflikten und Kooperativität.

Strukturelle Konflikte werden von externen, strukturellen und berufsbedingten Ursachen veranlasst. Sie geschehen meistens bei Veränderungs- und Entwicklungsprozessen einer Schulorganisation. Strukturelle Konflikte werden aber auf der intra- und interpersonalen Ebene ausgelebt. Die Parteien, die aufeinander stoßen, sind Rollenträger.

Der Umgang mit Konflikten wird in drei Dimensionen aufgeteilt: So kann in der Selbstwirkungsdimension der von einem Konflikt Betroffene eigene Strategien zur Bewältigung anwenden. Bei der interventiven Wirkungsdimension, wird von Drittpersonen (mittels Mediation, Moderation, Coaching) auf die Konfliktsituation Einfluss genommen. Bei der kollektiven Wirkungsdimension werden kooperative Strategien angewendet: Im selbstreferentiellen Vorgehen wird durch Reflexion und Hinterfragung innerhalb des Kollegiums der Konflikt bewältigt. Die kollektive Wirkungsdimension soll die zentrale Strategie im interkollegialen Umgang besonders mit strukturellen Konflikten sein.

Im zweiten Abschnitt wurden kooperative Strategien im Konzept der Kooperativität abgehandelt. Es wurde deutlich, dass Kooperation als Austragungsform von Kooperativität einem Kollegium nicht aufgezwungen werden kann. Kooperation darf auch nicht von einer strikten Entscheidung eines externen Systems oder einer internen Einzelperson abhängen. Kooperativität muss erlernt und trainiert werden. Sie findet ihre Grundstruktur im Team, soll aber nicht in dieser minimalen Gestalt verharren. Kooperativität muss als Schulkultur das ganze Kollegium einbeziehen. Die Intensivierung von Kooperativität ist ein komplexes Unterfangen, das von verschiedenen konzeptuellen und situativen Faktoren getragen werden muss. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, nach achtungswürdigen Prämissen zu suchen, damit Kooperativität in Lehrerkollegien verstärkt werden kann. Diese Prämissen wurden in den Schlussfolgerungen der Dissertation erneut aufgegriffen.

Der dritte Abschnitt des ersten Kapitels befasste sich mit der Berufszufriedenheit. Die Untersuchung der Berufszufriedenheit als intermediärer Faktor dient als Messinstrument einer Art Erfolgserlebnis (neben der Produktivität, der Verbesserung der sozialen Interaktion und der Gesundheit) im Lehrerberuf. Als Grundlage für die Feststellung von Zufriedenheit bei den brasilianischen Lehrern wurden die Zufriedenheitsskalen von Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) und die auf Lehrer ausgerichteten Interpretationsskalen von Merz (1981) beschrieben.

Lehrergesundheit wurde im vierten Abschnitt der Lehrerkrankheit gegenüber gestellt, mit der Betonung, dass es nicht ausreicht, bio-psychologische Krankheiten und Beschwerden zu behandeln, sondern man solle sich um die Gesundheit als solche während des ganzen Berufslebens kümmern (ein salutogenetischer Ansatz). Dennoch wäre es nötig festzustellen, welche pathogenetischen Merkmale bei Lehrern häufig zu finden sind, damit auf die Wichtigkeit der Vorbeugung aufmerksam gemacht werden könne. Dafür bot sich die Klassifikation von Eder (1996) für die Untersuchung von berufsbezogenen Befindlichkeitsstörungen bei Lehrern maßgeschneidert an.

Empirisch wurden eine quantitative und eine qualitative Querschnittuntersuchung durchgeführt, die sich aus einer Stichprobe von brasilianischen Lehrern an öffentlichen und privaten Schulen im Bundesstaat Rio Grande do Sul zusammensetzte. Zur quantitativen Stichprobe gehörten letztendlich 256 Synodallehrer und 170 staatliche Lehrer. Zusätzlich wurden 25 Interviews mit Lehrern und 4 Interviews mit Schulleitern durchgeführt.

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung wurden selektiv zusammengefasst. Richtschnur für die Auswertung waren die vier Fragenkomplexe, die in Kapitel der Methodik herausgearbeitet wurden.

Der erste Fragenkomplex bezog sich auf die Gesundheitsbeschwerden der brasilianischen Lehrer. Es sollte festgestellt werden, welche Merkmalsymptome, die auf die Lehrertätigkeit zurückgeführt werden können, am meisten vorkommen. Die Symptome wurden unterteilt in drei Dimensionen: psychologische Unausgeglichenheit, Krankheitsanfälligkeit und psychovegetative Beschwerden. Allgemein zeigte sich, dass Lehrer mit einer Häufigkeit von 30 % Gesundheitsbeschwerden aufweisen. Staatslehrer sind stärker betroffen, besonders in den Dimensionen Krankheitsanfälligkeit und psychovegetative Beschwerden. Die Dimension psychologische Unausgeglichenheit kommt besonders zu Beginn der Berufskarriere häufiger vor. Frauen registrieren öfter als Männer Symptome dieser Dimension, besonders Stimmungsschwankungen und vor den Schülern die Fassung verlieren.

Ebenso sind es Lehrer in der Masterausbildung und Lehrer mit 31-40 Wochenarbeitsstunden, die eine größere Häufigkeit von Gesundheitsbeschwerden aufweisen. Lehrer in der Masterausbildung haben gleichzeitig die meisten Zusatzstunden außerhalb der Arbeit an der Schule. Diese Feststellung stützt die Annahme, dass Lehrer mit mehr Arbeitsbelastung eher dazu tendieren, gesundheitliche Beeinträchtigungen zu erleben.

Der zweite Fragenkomplex befasste sich mit Konflikten und Konfliktpotentialen. Es wurden fünf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweise angetroffen: starke und weiche Persönlichkeiten, Perfektionisten, Streber, Besserwisser und der seriöse Lehrertyp. Pflichtenkollisionen, die als intrapersonales Konfliktpotential bezeichnet werden können,

wurden folgende in der empirischen Auswertung vorgefunden: das Konfliktfeld Familie, Freizeit und Schule, das Konfliktfeld Unterricht und bürokratische Arbeit; ein anderes Konfliktfeld ist die Arbeit an mehreren Schulen. Weitere Konfliktfelder sind Methodenwahl, dann der Balanceakt zwischen Effektivität und Affektivität; der Rollenkonflikt als Unterstützer und als Prüfer; der Gegensatz zwischen Anfangsidealen und Realität; Berufswahl und Realitätszwänge; Karriereperspektiven und Berufswechsel; Mikropolitik und Pädagogik und zuletzt Kooperation und Autonomie.

Interpersonale Konflikte in Lehrerkollegien drehen sich um Konkurrenzkämpfe, Projektionsversuche, Neidgefühle, Einzelkämpfertum und Vorurteile. Die Gruppen, die interpersonale Konflikte erleben, sind meistens Vertreter von den Parteien Besserwisser und Schlechterwisser, unkonventionelle und konservative Unterrichtsgestalter, Novizen und Experten, klassische und konstruktivistische Lehrer.

Auf der strukturellen Ebene können Konflikte in zwei Bereichen ausgemacht werden: schulleitungsabhängige und schulleitungsunabhängige Konfliktpotentiale. Faktoren, die sich mit der Schulleitung verknüpfen lassen, sind: Freundschaft und Professionalität, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Hierarchie, Einhaltung von gemeinsam getroffenen Entscheidungen, Kontrollmechanismen, Drohung und Mobbing. Zum Bereich der schulleitungsunabhängigen Faktoren gehören administrative Abläufe, Zeitdruck, Teilnahme an Fortbildungen und Tagungen, Informationspolitik der Schule, Verantwortungsverteilung, Schulkalender, Innovationsansätze, Umgang mit sozialschwierigen Schülern.

Eine zusätzliche Leitfrage zielte auf die Zufriedenheitsdeterminanten des Lehrerberufs. Das Ergebnis der empirischen Auswertung zeigte schließlich folgendes Bild:

Auf der pädagogischen Ebene steht das Unterrichtsgeschehen im Zentrum. Nachdem sich gezeigt hatte, dass Unterricht eines der wichtigsten Determinanten sowohl der Unzufriedenheit als auch der Zufriedenheit ist, stellte sich die Frage nach den möglichen Faktoren, die dort eine Rolle spielten. So wurden in der empirischen Auswertung sieben wichtige Aspekte aufgedeckt: Wissensvermittlung erzeugt eine Art Machtgefühl, Klassenführung erweckt Verantwortung, Autonomie und Selbständigkeit bestimmt die Unterrichtsstunde, Klassen erzeugen Abwechslung, Klassenführung ist eine Herausforderung, Lehrer-Schüler-Bezug wird durch emotionale Bindung bestimmt, Lehrer und Schüler sind Komplizen im Klassenpakt. Auf der pädagogischen Ebene ist das Erleben der Selbstverwirklichung einer Lehrperson möglich, deshalb kann das Unterrichtsgehen das Zufriedenheitsempfinden sowohl positiv als auch negativ beeinflussen.

Auf der Schulebene bestimmen zum Teil harte Faktoren die Aufrechterhaltung der Berufszufriedenheit. Dazu gehören die bauliche Ausstattung, die verfügbaren Lehrmittel und

der Zeitplan. Auf der sozialen Interaktionsebene spielen Schulklima und Interaktionsstrukturen eine gewichtige Rolle. Das Schulklima wird bestimmt durch ein Gefühl von sozialer Unterstützung, durch Freundschaften und durch die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeiten in Bezug auf persönliche Interessen. Besonders bei schwierigen beruflichen oder persönlichen Erlebnissen spielt die soziale Interaktionsebene eine ausschlaggebende Rolle.

Die berufsbedingte und sozialpolitische Ebene umfasst die Besoldung, die beruflichen Aufstiegschancen, das Prestige des Berufs und der Abwechslungsreichtum der Lehrertätigkeit. Die Besoldung ist der zentrale Prädiktor der Unzufriedenheit. Besonders bei Staatslehrern, wie auch bei vielen Synodallehrern, erweckt das Monatsgehalt das Gefühl der Ungerechtigkeit und führt rasch zur Demotivierung und folglich zu einer resignativen Unzufriedenheit. Veränderungsinitiativen werden durch dieses Gefühl der Unzulänglichkeit eher unwahrscheinlich.

Zu der Frage, inwieweit Lehrergruppierungen insgesamt auf das Ausleben von Konflikt, Kooperation, Berufszufriedenheit und Gesundheit als intermediäre Faktoren Einfluss nehmen, kann Folgendes festgestellt werden:

Die allererste Art von Lehrergruppierung, die die intermediären Faktoren beeinflussen kann, ist die Einzelschule. Das heißt, die erste und wichtigste Zugehörigkeit der Lehrer ist die zu ihrer eigenen Schule. Besonders in den Kerndimensionen „Schulklima und Arbeitsverhältnisse“, „Person und Beruf“ wie auch in der „Zufriedenheit“ und „Kooperativitätsformen“ und in den Dimensionen zur Lehrergesundheit „psychologische Unausgeglichenheit“ und „psychovegetative Beschwerden“ wurden Zusammenhänge zur unabhängigen Variable Einzelschule ersichtlich. Dies kann im Wesentlichen auf die unmittelbaren Arbeitsverhältnisse und die dort vorhandenen sozialen Beziehungen zurückgeführt werden. Dort befinden sich die Lehrer in der Interaktion mit einem sozialen System, in dem sie die Gegebenheiten aktiv verändern und von dem sie auch rezeptiv verändert werden können.

An zweiter Stelle erscheint die Gruppierung, die im Kern des Forschungsvorhabens stand. Die Schulart (Lehrer an öffentlichen und privaten Schulen) ist dadurch eine entscheidende Variable, die sich auf die intermediären Faktoren der Schulentwicklung auswirken kann. In der Kerndimension „Schule als Arbeitsplatz“, „Lehrer als Person“ und „Gesundheit“ waren bedeutende Differenzen zu Gunsten der Privatschulen nachzuweisen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass der Arbeitsplatz, zu dem die Schulleitung, das Arbeitsklima und die Ausstattung gehören, in den Synodalschulen im Durchschnitt von den Lehrern und Lehrerinnen eine positivere Einschätzung erhält. Dieser positive Unterschied ist in der

Komponente Lehrer als Person, zu der die Selbsteinschätzung und das Selbstwertgefühl gehören, ebenfalls zu erkennen. Gesundheitlich erleben Staatslehrer wesentlich öfter psychovegetative Beschwerden, Krankheitsanfälligkeit und psychische Unausgeglichenheit. Damit ist gesagt, dass das Risiko zum Erleben von Stress, Burnout und Depressiven Verstimmungen an Staatsschulen bedeutend höher liegt als an Synodalschulen. In der Kooperativität sind es verschiedene Aufgaben, die in beiden Schularten unterschiedlich ausgeprägt sind. Es ist nur schwer zu bestimmen, an welchen Schulen mehr Kooperativität umgesetzt wird.

Es sind also weniger makrostrukturelle Gesetzmäßigkeiten und berufliches Ansehen, die das Lehrersein in ihren intermediären Faktoren beeinflussen. Es ist nicht gleichgültig, an welcher Schule ein Lehrer oder eine Lehrerin tätig ist. Die Unterschiede von Schule zu Schule sind größer als die zwischen Staats- und Synodalschulen. Dies besagt, dass nur in den einzelnen Schulen vor Ort Maßnahmen zur Verbesserung der intermediären Faktoren ergriffen werden können. Und an den Synodalschulen besteht auf Grund ihrer privaten Natur der nötige autonome Spielraum, um Anpassungen und Veränderungen sowohl auf der personalen, interpersonalen als auch auf der strukturellen Ebene nachhaltiger vorantreiben zu können.

Weitere Hypothesen wurden während der empirischen Analyse in Bezug auf die soziodemographischen Unterscheidungsformen der Lehrergruppierungen wie folgt bestätigt.

Berufsphasen unterscheiden sich in Bezug auf Berufszufriedenheit in markanten Höchst- und Tiefstwerten. Es wurde gezeigt, dass die Zufriedenheit im Laufe der Berufsentwicklung steigt. Lehrer entwickeln im Laufe der Jahre einen Fächer von Bewältigungsstrategien. Die Epistemologie der Lehrer entwickelt sich in Richtung Berufsbewältigung. Dies ermöglicht außer der Beilegung von Konflikten, die Aufrechterhaltung der Zufriedenheit und der Gesundheit. Konflikte werden besonders in den ersten Berufsjahren häufiger wahrgenommen. Bestimmte Konfliktpotentiale, besonders diejenigen, die mit der Entwicklung von Selbstbewusstsein einhergehen, tendieren dazu, am Ende der Karriere nachzulassen. Die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen Berufsphasen und Kooperation, konnte innerhalb der Entwicklung der Karriere nicht bestätigt werden. Festzustellen war nur, dass Lehrer zwischen 19 und 25 Berufsjahren öfter zusammenarbeiten als die anderen Gruppen. Dass Berufsphasen mit der Gesundheit zusammen hängen, konnte lediglich an einzelnen Merkmalsyndromen nachvollzogen werden, jedoch nicht als Gesamtergebnis. Die Verteilung zwischen den Berufsphasen war ausgeglichen.

Ausbildung hat sich als Variable gezeigt, die keinen direkten Einfluss auf Zufriedenheit, Gesundheit und Konfliktbewältigung hat. Als Gesamtergebnis zu den Kerndimensionen

wurde diese Hypothese bestätigt. Ausbildung befähigt nicht zum Umgang mit den meisten Einzelementen der intermediären Faktoren. Jedoch für Kooperation und Kooperationsbereitschaft ist Ausbildung ausschlaggebend. Ausbildung wirkt auf die kollegiale Interaktion, da sie mit Status verbunden ist. Status versichert das Erleben von Respekt, Wertschätzung und die Überzeugung von Kompetenz. Aber klare Kompetenzen zur Konfliktbewältigung, zur Zufriedenheits- und Gesundheitsförderung kann die heutige Lehrerbildung noch auf keiner Ebene mit nachhaltiger Wirkung anbieten.

Die Schulgröße beeinflusst besonders soziale und kooperative Aspekte. Dies macht sich am Schulklima und am Arbeitsplatz bemerkbar. Die Schulgröße ergibt das Maß an Dichte zwischen den kollegialen Interaktionsmöglichkeiten. Mittlere Schulen haben sich im Bereich Gesundheit mit besseren Mittelwerten durchgesetzt. Aber besonders Kooperativität wird von der Schulgröße bedingt. Kleine Schulen weisen durchweg die intensivste Kooperativität in ihren Kollegien auf.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Forschung hat die Dimension „Umgang mit Konflikten und mit Konfliktpotentialen“ erbracht. Konflikte können in drei verschiedenen Dimensionen gehandhabt werden:

Die selbstbezogene Wirkungsdimension beinhaltet Strategien, die auf den Lehrer als Person einwirken, damit er entweder seine Konfliktsituation auflösen oder umgehen kann. Bezogen auf die Stresstheorie von Lazarus und auf die Imperativ-Konflikttheorie von Wagner, können folgende Strategien aufgrund der empirischen Auswertung der vorliegenden Studie über brasilianische Lehrer genannt werden: konfrontative Bewältigung, kognitive Distanzierung, Selbstkontrolle, Suche nach sozialer Unterstützung, Übernahme von Verantwortung, Flucht-Vermeidung, problembezogene Lösungssuche, positive Neueinschätzung. Außerdem können bevorstehende Konflikte, besonders Imperativkonflikte aufgelöst werden durch: Veränderung der Realitätswahrnehmung, Aufgabe der Sollvorstellung, Verändern der Testkriterien, aufmerksames konfrontatives Wahrnehmen, länger andauerndes Wahrnehmen.

Konflikte werden aber nicht immer aufgelöst, sie können auch manchmal umgangen werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse wurden folgende Umgehungsstrategien gefunden: den Konflikt ignorieren, sich hineinsteigern, innerlich den Konflikt eskalieren lassen, dramatisieren, sich etwas Neues imperieren, rationalisieren, theoretisieren, die Realität durch Handeln verändern, resignieren, die Realität umdeuten, sich eine andere Realität wünschen, sich selbst beruhigen, etikettieren und sich immunisieren gegen zukünftige Konflikte.

Interventive Strategien, wie Beratung, Mediation, Moderation, Coaching und Fortbildungen, werden in der Schule von zuständigen Fachpersonen wie Schulpfarrer/in,

Schulpsychologe/in, Pädagogische/r Koordinator/in, Schulebenenleiter/in übernommen. Diese sind aber vorwiegend auf die Schülerschaft ausgerichtet. Lehrer suchen ihre Unterstützungsstruktur bei externen Personen oder Institutionen oder auch in informellen Gesprächen mit Kollegen.

Die kollektive Wirkungsdimension findet in der Kooperativität ihre Ursache, ihre Struktur und ihre Austragungsform. Deshalb war es wichtig, festzustellen, wie kooperationsfähig und kooperationsbereit die verschiedenen Lehrerkollegien sind. Deutlich wurde in der Empirie, dass der Wunsch nach mehr Kooperation und Zusammenarbeit in den Schulkollegien durchaus vorhanden ist. Es mangelt jedoch an Organisation und Struktur für die Intensivierung von Kooperativität. Die wichtigsten Kooperativitätsformen, von denen Lehrer Gebrauch machen, sind die gemeinsame Lösung von Alltagsproblemen und die Teilnahme an Fortbildungen. Am wenigsten verbreitet sind die Formen der gegenseitigen Hospitation und der Versammlung in selbständigen Gruppen zur Besprechung von freien Themen. Es wurde deutlich, dass die Intensivierung von Kooperativität durch verschiedene Voraussetzungen bestimmt wird. Keine externen Maßnahmen können das Einzelkämpfertum in eine friedliche und erfolgreiche Kooperativität verwandeln. Verschiedene Prämissen müssen bedacht werden, damit der Aufwand mit kooperativen Ansätzen als sinnvoll und lohnend gerechtfertigt werden kann.

Es stellte sich nun die Frage, welche Prämissen zur Erweiterung der Kooperativität an Schulkollegien bedacht werden müssen. Folgende Perspektiven wurden als Prämissen der Kooperativität theoretisch und empirisch erfasst: reflexiv-rational, affektiv-emotional, sachlich-fachlich, kommunikativ-dialogisch, sozial-kulturell, mikropolitisch, organisationsstrukturell und situativ-prozedural. Es kann dadurch eine Art Entwicklungsspirale entstehen, die von der anfänglichen Kernaufgabe ausgehend zur Lösung komplexerer Probleme beiträgt. Die Umstellung, die aus der Beachtung der Prämissen erfolgt, bringt nicht nur Vorteile für die Zusammenarbeit, sondern auch für die Verbesserung der Zufriedenheit, der Gesundheit und sie erweitert das Repertoire von Konfliktumgangsstrategien. Somit können die intermediären Faktoren der Schulentwicklung mittels Kooperativität und ihrer Prämissen beeinflusst werden.

2. Sozialer Beitrag

Nachdem die vorliegende Untersuchung theoretisch und empirisch ausgewertet ist, zeichnen sich Ergebnisse ab, die dazu beitragen, Lehrerforschung weiter zu entwickeln. Die empirischen Erkenntnisse wurden nah am Schulalltag gewonnen und können deshalb als Grundlage zur Erweiterung von Kooperativität an den einzelnen Schulen dienen.

Die Studie liefert erstmals mit dem Vergleich von öffentlichen und privaten Schulen, ein umfassendes Datenmaterial, das zum größten Teil aus Befragungen von Lehrern gewonnen wurde. Die Untersuchung bricht die Trennung zwischen privater und staatlicher Schulträgerschaft auf und versucht beide Schularten mit dem Blick auf ihre Gemeinsamkeiten zu vergleichen.

Die Arbeit kann als Evaluation gewertet werden, da die Fragestellungen auf die zentralen Themen des Lehrerberufs gerichtet sind. Da die Befragung von einer außenstehenden neutralen Person durchgeführt wurde, kann die Studie für die beteiligten Schulen eine Bereicherung für ihre Organisationsentwicklung darstellen.

Das Design der Arbeit kann als Möglichkeit für weitere Untersuchungen, besonders für Vergleichsstudien aufgefasst werden. Die Untersuchungsmethodik ließe sich auf andere Schularten wie auch auf andere Länder übertragen: Sie wurde theoretisch mit verschiedenen, auch internationalen Forschungsrichtungen untermauert und hat sich in der Praxis als erfolgreich erwiesen.

Erwähnt werden soll, dass die mit dieser Studie erworbenen neuen Erkenntnisse, als theoretische Vorlage für andere Forschungen dienen können, die sich mit der Erarbeitung von Konfliktumgangsstrategien befassen. Sie können auch Schulentwicklungsprozesse unterstützen und einzelne Lehrer im Berufsfeld Schule ermutigen.

Diese Studie konzentriert sich auf die häufig übersehenen intermediären Faktoren, die für qualitätsvolle Arbeit unerlässlich sind. Im Hintergrund der vorliegenden Studie lag deshalb die Absicht, einen Beitrag zur Humanisierung der Arbeitsverhältnisse von Lehrern zu leisten.

3. Inhaltlicher Ausblick

Verschiedene Lehrergruppierungen haben unterschiedliche Auffassungen von intermediären Faktoren. So könnte anhand einer detaillierten Analyse der Merkmale dieser Gruppen untersucht werden, welche Lehrergruppen geeignet wären, die Erweiterung von Kooperativität an den Schulen zu leiten und zu entwickeln. Die Analyse könnte auch ergeben, in wieweit bestimmte Gruppierungen für die Übernahme von mehr oder weniger Verantwortung an den Schulen geeignet sind.

Der Berufsstart ist für ein erfolgreiches und professionelles Handeln im gesamten Berufsleben von besonderer Bedeutung. Die umfangreichen Kompetenzen, die für eine von Anfang an professionelle Berufsausübung unerlässlich sind, müssen daher schon in der Berufseinstiegsphase angebahnt, gefördert und gesichert werden. Festgestellt wurde, dass sich Berufsanfänger ihrer Aufgaben noch nicht sehr bewusst und noch unsicher in ihrem

Urteilsvermögen sind. Daraus ergibt sich die hohe Anforderung an Bildung und Ausbildung der Lehrer. Grundausbildung, Anforderungen in der Berufseinstiegsphase sowie die Entwicklung der Berufskarriere müssten als untrennbare Einheit untersucht werden.

In Brasilien gibt es ganz allgemein zu den einzelnen intermediären Faktoren noch viel zu untersuchen. Die vorliegende Pilotforschung hat Daten erfasst, die für weitere Auswertungen zu Verfügung stehen werden. Eine gründliche Erforschung der Berufszufriedenheit von Lehrern könnte bestimmte interne Aspekte der Einzelschulen erfassen. Die Begrifflichkeit der externen Belastungsfaktoren könnte durch die Erforschung von Konflikten und Konfliktpotentialen noch weiter ausdifferenziert werden.

Zum Themenkomplex Lehrergesundheit sollte gleichzeitig mit der Feststellung von Pathologien bei Lehrern, das Spektrum der Maßnahmen erweitert werden, die die Erkrankungsgefährdung der Lehrer verringern können.

An den brasilianischen Schulkollegien sollte Kooperativität intensiv untersucht werden. Besonders die Kooperativität der Lehrer sollte im Vordergrund stehen, da keine Kooperation bei Schülern zu erwarten ist, wenn diese nicht bereits als Kooperationskultur und kooperatives Handeln im Schulgeschehen etabliert ist. Es sollte in Zukunft auch untersucht werden, ob die Stärkung der Prämissen für Kooperativität wie auch die Kooperativitätsmethoden in brasilianischen Schulen erfolgreich eingesetzt werden können.

Mit dieser Dissertation wurde erstmalig der Versuch unternommen, das breite Themenspektrum der intermediären Faktoren zu untersuchen. Für die Vertiefung der Thematik intermediäre Faktoren sollten weitere Forschungen folgen.

4. Methodischer Ausblick

Die Untersuchung hat acht Prämissen zur Kooperativität etabliert. In einer Längsschnittstudie könnte überprüft werden, wie tragfähig die Prämissen in den Kollegien sind.

Des Weiteren könnten die Voraussetzungen für Kooperativität auf die Anwendungsebene als Aktionsforschung heruntergebrochen werden, wodurch sich konkrete Maßnahmen entwickeln ließen, die die Wirksamkeit der kooperativitätssichernden Prämissen überprüfbar machen könnten.

Eine Vergleichsstudie könnte das vorliegende Testinstrumentarium in Deutschland oder Europa anwenden, woraus systemübergreifende und vergleichbare Daten aufgedeckt werden können. Dies würde die Schwierigkeit umgehen, dass für jede Untersuchung immer neue Testverfahren verwendet werden. Somit wäre Vergleichbarkeit gewährleistet.

5. Schlusswort

Es lässt sich hoffen, dass Schulsysteme – seien sie vom Bund, dem Bundesland oder der Kommune getragen – und öffentliche oder private Schulnetze sich der Aufgabe stellen, Kooperativität in den Einzelschulen zu verbreiten und zu unterstützen, mit der klaren Absicht, ein pädagogisches Projekt zu entwickeln, das den Wünschen und Bedürfnissen der Betroffenen entspricht. Der Schule als Organisation verbliebe – mit Unterstützung der Schulsysteme und Schulnetze – die Kooperativität zu systematisieren und umzusetzen.

Schulentwicklung soll aus einer diagnostischen Erhebung entstehen und durch Kollektivität umgesetzt werden. Diese Kollektivität übernimmt die gewonnenen Daten als Grundlage und handelt entsprechend den vorhandenen Möglichkeiten und Wünschen. In die Diagnostik gehören Angaben über die Ressourcen und Bedürfnisse und über die soziodemographische Zusammensetzung der Schulgemeinde (dazu gehören Schüler, Lehrer, Eltern, Angestellte und auch Nachbargemeinden). Dies ist logischerweise ein fortlaufender Prozess keine schmachvolle Bloßstellung. Unterstützende Maßnahmen könnten auf Grund dieser Diagnostik gezielt ergriffen werden.

Schulorganisationen brauchen die Aufrichtigkeit und Offenheit aller Beteiligten, damit sie die Schulkultur voll Elan weiter entwickeln können. Fehlerhaftigkeit, Lücken und Unvollkommenheiten wären durchaus erlaubt und deshalb auch leicht zu entdecken. Die Erfahrung von Begrenzung ist ein wesentlicher Bestandteil der kooperativen Möglichkeiten, die meisten Konflikte könnten damit im Voraus gesteuert werden.

Die Aktionsgrenzen sollten deutlich erkennbar sein und jeder muss in seinem Bereich aktiv bleiben. Denn genauso wichtig wie die Kooperation, muss die wissenschaftliche wie auch die professionelle Autonomie der Lehrkräfte gewährleistet bleiben. Das erfordert gleichzeitig die Anerkennung der pädagogischen und wissenschaftlichen Überlegenheit der Lehrer und Lehrerinnen ihrer Arbeit gewachsen bzw. dafür ausgebildet zu sein. Lehrer und Lehrerinnen müssen das Recht haben als handelnde Subjekte eine zentrale Stelle in der Schulentwicklung einzunehmen.

Zweckrationale Entwicklungstendenzen, wie sie in der Schulentwicklungsforschung oftmals suggeriert werden, überspringen wichtige Schritte auf dem Weg zwischen den primären Faktoren und den Zielfaktoren. Deshalb können nachhaltige Veränderungen auf der Schulebene besser erzielt werden, wenn Entwicklungsansätze ihren Schwerpunkt auf die intermediären Faktoren legen. Die intermediären Faktoren fußen auf der Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit. Um diese Entfaltung zu erreichen, erweist sich die Kooperativität als Erfolg versprechende Strategie.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, G. / Behrens M. (2005): Expertinnen-Interviews in der Politikwissenschaft: geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion und Methode. In: Bogner, A. / Littich, B. / Menz, W. (2005) (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 173-190.
- Achinstein, B. (2002): Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, S. 421-445.
- Adick, C. (2004): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 943-964.
- Adorno, Th. W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Akkari, A.J. (2001): *Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização*. Educação e Sociedade. Nr. 22, S. 74-98.
- Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (1998) (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag. S. 97-172.
- Altrichter, H. (1996): Der Lehrerberuf. Qualifikationen, Strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W. / Thonhauser, J. (Hrsg.): *Schulqualität*. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: Studien-Verlag
- Altrichter, H. (1998): *Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen*. In: Altrichter, H / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verl., S. 263 - 335.
- Amelang, M. / Bartussek, D. (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ampliando as fronteiras do ensino. http://www.brasil.gov.br/pais/indicadores/educar/categoria_view. Accessed 06.05.2008.
- Anderson, J. R. (1988): *Kognitive Psychologie: eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Antoni, C. (2004): Gruppen- und Teamarbeit in der Industrie. Erfahrungen und Konsequenzen für die Gestaltung. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 45-58.
- Antons, K. (2004): Teamfähigkeit: die Gruppe als Lernort und als Lernmethode. Das Beispiel der Gruppenleiterfortbildung der Sektion Gruppendynamik. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa,
- Antonovsky A. (1979): *Health, stress and coping: New perspectives on mental and psysical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Herausgabe von A. Franke. Tübingen: DGVT.
- Antons, K. (2004): Teamfähigkeit: die Gruppe als Lernort und als Lernmethode. Das Beispiel der Gruppenleiterfortbildung der Sektion Gruppendynamik. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrapper, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 59-74.
- Aranda, S. M. (2007): *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente*. 149 SS.
- Argyris, C. (1964): *Integrating the Individual and the organization*. New York: Wiley.
- Awo Bundesverband (2006) (Hrsg.): *Chancengerechtigkeit durch Bildung - Chancengerechtigkeit in der Bildung: Bausteine einer sozialen Bildungspolitik*. Essen: Klartext. 276 S.
- Baitsch, C. (1993): *Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive*. Frankfurt: Campus.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacia: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth, A.R. (1992): *Burnout bei Lehrern: theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, K. (1990): *Beratung vor der Herausforderung unterschiedlicher Praxisfelder. Möglichkeiten und Grenzen sozialpädagogischer Beratung im allgemeinen sozialen Dienst*. In: Brunner, E. / Schönig, W. (Hrsg.): *Theorie und Praxis von Beratung: Pädagogische und psychologische Konzepte*. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag. S. 100-110.
- Bastos, M. H. C. (2005): *O ensino monitorial/mútuo do Brasil (1827-1854)*. In: Stephanou, M. Bastos, M. H. C. (2005): *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes. (V.2: Século XIX), S. 34-51.
- Bauer, K.O. (2004): *Lehrerinteraktion und –kooperation*. In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, K.O., Kandors, M. (1998): *Burnout und Belastung bei Lehrkräften*. In: Rolff, H.-G. et al. (1998) (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10*. Weinheim; München: Juventa, 201-234.
- Baumgartner, C. / Udris, I. (2003): *Das "Zürcher Modell" der Arbeitszufriedenheit: 30 Jahre „still going strong“*. In: Fischer L. (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde*. 2. Ausg. Göttingen: Hogrefe. S. 111-134.
- Beasley, B. / Rückriem, N. (1984): *Lehrer können Schule verändern*: Main; Bern; New York; Nancy: Peter Lang.
- Beaudoin, M.N. / Taylor, M. E. (2004): *Creating a Positive School culture: how Principals and Teachers can solve Problems together*. 224 SS.
- Becker, Howard (1994): *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Behrenberg, A. / Fassnacht, M. (2004): *Erwerb von Teamkompetenz in gruppendynamischen Weiterbildungen. Ergebnisse einer Untersuchung zur Nachhaltigkeit gruppendynamischen Lernens*. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrapper, C. (2004)

(Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen* – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz. Weinheim; Munchen: Juventa, S. 74 – 93.

Berliner, D. C. (1986): In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*. August/September, S. 5-13.

Bernard, J. (1965): Some current conceptualizations in the field of conflict. *American Journal of Sociology*, 70, S. 442-454.

Bernfeld, S. (1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Besemer, C. (1995): Mediation. *Vermittlung in Konflikten*. Baden: Werkstatt für gewaltfreie Aktion.

Beucke-Galm, M. (1999): Über die Bedeutung von Dialog in der lernenden Organisation „Schule“. In: Beucke-Galm, M. et al. (1999) (Hrsg.): *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: Ed. Humanist. Psychologie.

Bogner, A. / Menz, W. (2005): *Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion*. In: Bogner, A. / Littich, B. / Menz, W. (2005) (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 33-70.

Bogner, A. / Littich, B. / Menz, W. (2005) (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 33-70.

Bohl, T. (2003): *Lernende in der Hauptschule: ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bohl, T. / Jürgens, E. (2006): *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Sonderausg. Weinheim; Basel: Beltz.

Bohl, T. / Kiper H. (Hrsg.) (2009): *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohl, T. (2010a): *Herausforderung Lehrerberuf: Didaktische und personale Kompetenzen in der Lehrerbildung und Unterricht*. (Elektr. Ausg.). Tübingen: ZDV Universität Tübingen (2010-02-08).

Bohl, T. / Helsper W. / Holtappels, H. G. / Schelle, C. (2010b) (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Stuttgart: UTB; Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böhm-Kasper, O. / Weishaupt, H. (2004): Quantitative Ansätze und Methoden der Schulforschung. In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004) (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 100.

Bonacker T. / Imbusch, P. (2006) Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung. In: Imbusch, P. / Zoll, R. (2006) (Hrsg.): *Friedens- und Konfliktforschung: eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonsen, M. / Rolff, H.-G (2006): Professionelle Lerngemeinschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang. Heft 2, S. 167-184.

- Borg, M. G. / Riding, R. J. (1993): *Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators*. Journal of Educational Administration. V 31, Nr. 1, S. 4 - 21.
- Bortz, J. (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Aufl. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Bortz, J. / Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Aufl. Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hongkong; London; Mailand; Paris; Tokio: Springer, S. 217
- Botelho, T. R. (2005): *Census and nation building in the Brazilian Empire*. Tempo Soc. vol.17, Nr. 1 São Paulo, Jun. 2005.
- Boulding, K. E. (1963): *Conflict and defense: a general theory*. New York: Harper & Row.
- Boulding, K. E. (1964): *Two principles of conflict*. In: *Power and conflict in organizations*. New York: Basic Books.
- Brasil (1988): *Constituição Federal*. Brasília, 1988.
- Bromme, R. / Haag, L. (2004): *Forschung zur Lehrerpersönlichkeit*. In: : In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 777-793.
- Bruggemann, A. / Groskurth, P. / Ulich, E. (1975): *Arbeitszufriedenheit*. Bern; Stuttgart; Wien: Huber. (Schriften zur Arbeitspsychologie, 17)
- Bruneau, T. (1974): *Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola.
- Bryk et al. (1999): *Charting Chicago school reform: democratic localism as a lever for change*. Boulder: Westview Press.
- Buchen, S. Et al. (1997): *Jahrbuch für Lehrerforschung* Band 1: Juventa Verlag: Weinheim, München.
- Buchinger, K. (2004): *Gruppenarbeit und Teamarbeit in Organisationen. Ideologie und Realität*. . In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrapper, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 210-266.
- v. Buer, J. / Squarra, D. / Ebermann-Richter, P. / Kirchner, C. (1995): *Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung*. Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 555-577.
- Büeler, X. (1998): *Schulqualität und Schulwirksamkeit*. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (1998) (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, S. 661-694.
- Buffa, E. (2005): *O público e o privado na educação brasileira do século XX*. In: Stephanou, M. & Camara Bastos, M. H. (2005): *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes.
- Bühl, W. L. (1976): *Theorien sozialer Konflikte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buhren, C.-G. / Rolff, H.-G. (2002): *Personalentwicklung in Schulen*. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim; Basel: Beltz.

- Burkhard, C. / Eikenbusch, G. (2000): *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Carle, U. (1997): *Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozess*. In: Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. I, Weinheim; München: Juventa Verlag. S. 15-30.
- Carle, U. / Buchen, S. (1999): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. Juventa Verlag: Weinheim, München.
- Cattell, R. / Vogelman, S. (1977): A comprehensive trial of the scree and KG-criteria for determining the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 12, (3), S. 289-325.
- Clausen, G. (2004): Die Diagnose der Arbeitsfähigkeit. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 145 - 156.
- Codo, Wanderley (1999) (Hrsg.): *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes.7
- Codo, W. / Sampaio, J. J. C / Hitomi, A. H. (1993): *Individuo, trabalho e sofrimento*. Uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes.
- Codo W. / Vasques-Menezes, I. (1999): *O que é burnout?* In: Codo W. (1999) (Hrsg.): *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes. S. 237-254.
- Combe, A. (1971): *Kritik der Lehrerrolle: gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins*. München: List.
- Combe, A. (1979): *Krisen im Lehrerberuf: eine strukturtheoret.-sozialgeschichtl. Deutung von aktuellen Handlungsproblemen*. Bensheim: Päd.-Extra-Buchverlag.
- Conny, A. (2004): Gruppen- und Teamarbeit in der Industrie: Erfahrungen und Konsequenzen für die Gestaltung. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 45-58.
- Coser, L. A. (1965): *Theorie sozialer Konflikte*. Neuwied am Rhein; Berlin: Luchterhand.
- Costa, M. (2002): *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Csikszentmihalyi, M. (1992): *Flow: das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cunha, L. A. (1997): Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de pesquisa*. 101, jul./1997, p. 20-49.
- Cunha, L.A. (Hrsg.) (1985): *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, S. 119-130.
- Cury, C.R.J. (1986): *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez.
- Cury, C. R. J. (1992): *O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 81, S. 33-44,

- Cury, C. R. J. (2003): *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Dahrendorf, R. (1957): *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.
- Dalbert, C. / Stöber, J. (2004): Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 881-902.
- Dalin, P. / Rolff, H.-G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht; eine Veröffentlichung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest, und von IMTEC/Oslo*. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Denzin, N. K. / Lincoln, Y. S. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. / Lincoln, Y. S. (1998): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, N. K. / Lincoln, Y. S. (1998) (Hrsg.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage, S. 1-34.
- Deutsch, M. (1976): *Konfliktregelung: konstruktive und destruktive Prozesse*. München; Basel: E. Reinhardt.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: leske+budrich.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A. / Hornstein, W. / Terhart, E. (2000) (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*, 41 Jahrgang., S. 73-92.
- Doppler, K. / Lauterburg, C. (2002): *Change Management: den Unternehmenswandel gestalten*. 10. Aufl. Frankfurt am Main; New York: Campus-Verlag. S. 305-308.
- Doppler, K. et al. (2002): *Unternehmenswandel gegen Widerstände: Change-Management mit den Menschen*. Frankfurt am Main; New York: Campus-Verlag.
- Häcker, H.-O. / Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2004): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14. Aufl. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber.
- Heinz (2002): *Arbeit, Beruf und Sozialisation: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa.
- Herrmann, U. Der lange Abschied vom "geborenen Erzieher. In: Bastian & Helsper : *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S.15-32.
- Doyle, W. (1986): Classroom Organization and Management. In: Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, S. 392-431.
- Dubet, F. *Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? Éducation et Sociétés*, n.9, p.13-25, 2002.
- Eder, F. (1996): *Schul- und Klassenklima : Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag.

- Eder, F. (1998): *Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule?* In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verl., S. 357 – 394.
- Erikson, E. (1998): *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Erzberger, C. (1988): *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Esser, W.-M. (1972): *Konfliktverhalten in Organisationen: Zum Informationsverarbeitungsansatz des menschlichen Verhaltens in interindividuellen Konfliktsituationen*. Mannheim, Univ., Fak. f. Betriebswirtschaftslehre, Diss. 1972.
- Esteve, J. M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Falk, G / Heintel, P. / Krainz, E. 2005: *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 79.
- Farr, R. M. (1982): Interviewing: the social Psychology of the interview. In: Fransella, F. (1982) (Hrsg): *Psychology for Occupational Therapists*. London: Macmillan, S. 151-70.
- Felfe, J. / Six, B. (2006): Arbeitszufriedenheit im interkulturellen Vergleich. In: Fischer, L. (2006) (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde*. 2. Aufl. Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle; Oxford; Prag: Hogrefe, S. 243-272.
- Felfe, J. / Six, B. (2006): Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer, L. (2006) (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde*. 2. Aufl. Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle; Oxford; Prag: Hogrefe, S. 37-60.
- Fend, H. (1974): *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fernandes, F. (1966): *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.
- Ferraro, A. R. (2001): *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 22-47, set./dez.
- Ferraro, A. R. (2002): *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Educ. Soc. vol.23 no.81 Campinas Dec. 2002. Electronic Document Format (ABNT)
- Ferraro, A. R. (2002): *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso>. Access on 08 Apr. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302002008100003.
- Fierro, A. (1993): *El ciclo del mal-estar docente*. Revista Iberoamericana de Educación. Nr. 2, Mayo-Agosto.
- Fischer, L (1989): *Strukturen der Arbeitszufriedenheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, L. / Belschak, F. (2006): Objektive Arbeitszufriedenheit? Oder: Was messen wir, wenn wir nach der Zufriedenheit mit der Arbeit fragen? Fischer, L. (2006) (Hrsg.): *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde*. 2. Aufl. Göttingen; Bern; Wien; Toronto; Seattle; Oxford; Prag: Hogrefe, S. 103.

- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch, S. 117-143.
- Floden, R. E. / Clark, C. M. (1991): Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: Terhart, E. (1991) (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln; Wien: Böhlau, S. 191-210.
- Folha de Sao Paulo. *Escola cobra R\$ 1 para fazer prova*. Accessed 19.06.2007.
- Freire, P. (1970): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1948): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Freud, Anna (1948) (Hrsg.): *Gesammelte Werke Bd. 11*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Friedman, M. / Rosenman, R.-H. (1974): *Typ A: behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Fuller, F. (1969): Concerns of teacher: a developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6, S. 207-226.
- Fuller F. & Bown, O. (1975) *Becoming a Teacher*. Teacher Education : Yearbook NSSE, 152 Kevin Ryan ed., p. 25-52.
- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Wuppertal, Diss.
- Galtung, J. (1976): Institutionalisierte Konfliktlösung. In: Bühl, W. L. (1976): *Theorien sozialer Konflikte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gandin, D. (1994): *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, C.M (1999): Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nr. 19, Formación Docente, jan/apr. 1999, S. 101-144.
- Gargiulo, R. J. / Partin, R. L. (1980): *Burned out Teachers have no class! Prescriptions for Teacher Educators*. College Student Journal. V14, Nr. 4, Winter 1980, S. 365 – 368.
- Gaskell, G. (2003): Entrevistas individuais e grupais. In: *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, S. 64-89.
- Gerber-Velmerig, M. / Hegnauer-Schattenhofer (2004): Familie, Gruppe, Organistaion. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa.
- Giddens, A. (1984): *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G. / Strauss, A. (1998): *Grounded Theory*. Strategien Qualitativer Forschung. Bern.
- Gläser J. / Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 340 Seiten.

- Glasl, F. (2004): *Konfliktmanagement*: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Goodlad J. (1982): *Let's get on with reconstruction*. Phi Delta Kappan. 64, Nr. 1, Sept. 1982.
- Goodson, I. (1995): Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (org): *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. S...
- Gordon, W. / Langmaid, P. (1988): *Qualitative market research: a practitioner's guide*. Adelshot: Gower.
- Gräsel, C. / Fußangel, K. / Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen: eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang. Heft 2, S. 205-220.
- Grayson, J. L. / Alvarez, H. K. (2008): *School Climate Factors Relating to Teacher Burnout : a mediator Model. Teaching an teacher Education*. International Journal of Research and Studies, V24, Nr. 5, S. 1349- 1363, Juli 2008.
- Greif, S. (1987): Humanisierung des Arbeitslebens und Sozialpsychologie. In: Schultz-Gambard, J. (Hrsg.): *Angewandte Sozialpsychologie: Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven*. München, Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.
- Griese, K. (2005): Mediation und Konfliktbewältigung in den Schulen. In: Falk, G. / Heintel, P. / Krainz, E. E. (2005) (Hrsg.): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS, S. 157-176.
- Grinspun, M. P. S. Z. (1997): Formação dos profissionais: uma questão em debate. In: Alves, N. / Villardi, R. (Org.) *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya Editora, S. 41-53.
- Grunder, H.-U / Bieri, T. (1995): *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften: Eine Zuordnung zu den beiden*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Guareschi, P. (1994): Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: Jovchelovitch, Sandra & Guareschi, P. (Hrsg.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Guglielmi, R. S. / Tatrow, K. (1998): Occupational stress, burnout, and health In: Teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, N. 68, 1998, S. 61-69.
- Haas, Barbara (2008): *Lehrergesundheit geht uns alle an*. Bildung & Wissenschaft, GEW, Juni, 2008.
- Habermas J. (1989): *Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Hacker, W. (1986): *Arbeitspsychologie*. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Stuttgart, Toronto : Huber.
- Hackney, H. / Nye, S. (1979): *Beratungsstrategien, Beratungsziele*. München; Basel: E. Reinhardt.

Häder, S. / Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1997): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim.

Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (2003): Thousands Oaks: Sage.

Hanschitz, R.-C. (2005): Konflikte und Konfliktbegriffe. In: Falk, G. / Heintel, P. / Krainz, E. E. (2005) (Hrsg.): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS, S. 63-82.

Hargreaves, A. (1993): Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. In: Little, J. W. / McLaughlin, M. W. (1993) (Hrsg.). *Teachers' work*. Individuals, colleagues and contexts. New York: Teachers College, Columbia University, S. 51-76.

Hargreaves, A. / Fullan, M.G. (Eds) (1992): *Understanding teacher development*. New York.

Heinz, W. R. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa.

Helmke, A. / Hornstein, W. / Terhart, E. (2000) (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 Jahrgang.

Helsing, D. (2007): *Regarding uncertainty in teachers and teaching*. In: *Teaching and Teacher Education* 23, S. 1317-1333.

Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrlitz, H.-G. et al (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung*. Weinheim; München: Juventa.

Herrmann, U. (2000): Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und –berufsalltag – Erwartungen, Positionen, Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: Bastian J. et al. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen: Leske & Budrich. S. 15-32.

Herrmann, F. (2006): *Konfliktarbeit: Theorie und Methodik sozialer Arbeit in Konflikten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, U. (2007): *In der Pädagogik etwas bewegen*. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. Weinheim; Basel: Beltz

Herzberg, F. / Mausner, B. / Snyderman, B. B. (1959): *The motivation to work*. 2. ed. New York: Wiley.

Holtappels, H. G. (1999): Neue Lernkultur - veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse aus Grundschulen. In: Carle, U. / Buchen, S. (1999) (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. Weinheim; München: Juventa. S. 137-151.

Holtappels, H.-G. (2004): *Schulprogramme: Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim; München: Juventa.

Horster, L. (1998): Auftakt und Prozessbegleitung in der Entwicklung einer Schule. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (1998) (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag.

- Horstkemper, M. /Tillmann, K.-J. (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 287-324.
- Huber, G. L. et. al. (1983): *Fernseholleg Schülerprobleme, Lehrerprobleme: Schlechte Leistungen*: Begleitmaterial. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Hauptbereich Forschung. Tübingen: DIFF.
- Huber G. L. et al. (Hrsg.) (1984): *Kooperatives Lernen: Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum "Lernen in Gruppen"* bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern. Weinheim; Basel: Beltz.
- Huber G. L. / Roth, J. W. H. (1994): *Pädagogische Ansätze zur Prävention von Konflikten zwischen Gruppen*: Berichte aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie. Tübingen: Inst. für Erziehungswissenschaft I.
- Huber, G. L. (2006): Lernen in Gruppen / Kooperatives Lernen. In: Mandl, H. / Friedrich, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen; Bern; Wien; Toronto: Hogrefe.
- Huberman, A. M. (1985): Educational change and career pursuits: some findings from the field. *Interchange*, 16, (3), 54-73.
- Huberman, A. M. (1989): *La vie des enseignants*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, A. M. (1993): Steps toward a developmental model of the teaching career. In: *Teacher Professional Development: a Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, S. 93 – 118.
- Huberman, A. M. (1995): Os ciclos de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (1995): *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, S. 31-61
- Hurrelmann, K. (2006): *Gesundheitssoziologie: eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. 6. Aufl. Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann, K., Laaser, U. (1998): Entwicklungen und Perspektiven der Gesundheitswissenschaften. In: Hurrelmann, K., Laaser, U. (Hg.): *Handbuch Gesundheitswissenschaften*. Weinheim; München: Juventa, S. 17-45.
- Hurrelmann, K., Leppin, A. (2001): Moderne Gesundheitskommunikation - eine Einführung. In: Hurrelmann, K., Leppin, A. (Hg.): *Moderne Gesundheitskommunikation*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 9-21.
- Imbusch, P. (2006): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: ein Überblick. In: Imbusch, P. / Zoll, R. (2006) (Hrsg.): *Friedens- und Konfliktforschung: eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 145-178.
- Ipfling, H.-J. / Peez, H. / Gamsjäger, E. (1995): *Wie zufrieden sind die Lehrer?: Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jamil Curi, C. R. (2003): *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

- Janesick, V. J. (1998): The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning. In: Denzin, N. K. / Lincoln, Y. S. (1998) (Hrsg.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage, S. 35-55.
- Jehle, P. / Schmitz, E. (2007): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 160 - 184.
- Jeismann, K. / Lundgreen, P. (1987): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*: Bd. III 1800 -1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Juventa.
- Jesus, S. N. / Vieira, L. S. (2000): Contributos da formação contínua de professores para a prevenção de situações de burnout. In: *I Congresso hispano-português de Psicologia*, 1. 2000, Santiago de Compostela.
- Johnson, B. (2003): *Teacher collaboration: good for some, not so good for others*. *Educational Studies*, v.29, n. 4, Dez., S. 337-350.
- Jovchelovitch, S. / Guareschi, P. (Hrsg.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- Kaufmann, I. / Pornschlegel, H. / Udris, I. (1982). *Arbeitsbelastung und Beanspruchung*. In Zimmermann L. (Hrsg.), *Humane Arbeit – Leitfaden für Arbeitnehmer*, Band 5: Belastungen und Stress bei der Arbeit. Reinbeck: Rowohlt, S. 13 – 48.
- Kehr, H. M. (2002): *Souveränes Selbstmanagement: ein Wirksames Konzept zur Förderung von Motivation und Willenstärke* Weinheim; Basel: Beltz. 181 SS.
- Kelchtermans, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang. Heft 2.
- Klippert, H. (2006): *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Koopman-Boyden, P. G. / Adams, R. S. (1974): *Role Consensus and Teacher Job Satisfaction*. *Journal of Education Administration*, 12, 1, 98-113, Mai 1974.
- Kosinar, J. (2006): *Selbststärkung im Lehrerberuf: individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation*. Hohengehren: Schneiderverlag.
- Krainz, E. E. / Simsa, R. (2005): Die Bedeutung der Moderationstechnik für Mediation und Konfliktmanagement. In: Falk, G. / Heintel, P. / Krainz, E. E. (2005) (Hrsg.): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS, S. 281-296.
- Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Kreuz, L. (1994): Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: Mauch, C. / Vasconcellos, N. (Hrsg.): *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Ulbra, S. 149-161.
- Krippendorff, E. (1968) (Hrsg.): *Friedensforschung*. Köln; Berlin: Kiepenheuer und Witsch.

- Krüger, H.-H. / Pfaff, N. (2004): Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Helsper, W. / Böhme J. (2004) (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 159-182.
- Lamnek, S. (19XX): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Lapo, F. R. / Bueno, B. O. (2003): *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, 118, S. 65-88.
- Larroyo, F. (1974): *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lawson, J. (1991). *Conflict between school board members and superintendents of schools*. Durham, NH: University of New Hampshire.
- Lazarus, R. S. / Launier, R. (1981): Streßbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (1981) (Hrsg.): *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern; Stuttgart; Wien: Huber.
- Lazarus, R. S. / Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lehr, U. (1965): Erscheinungsweisen des Konflikts, In: Thomae, H. (1965) (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie: Motivation*, 2. Bd. Des Handbuchs der Psychologie, Göttingen: Hogrefe.
- LehrerIn 2000 (2000): *Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport; Gewerkschaft Öffentlicher Dienst.
- Leitner, A. / Wroblewski, A. (2005): Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen: Expertinneninterview in der Praxis der Arbetismakrevaluation. In: Bogner, A. / Littich, B. / Menz, W. (2005) (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 241-272.
- Lengert, R. (2005): *O início da carreira docente: um estudo de representações sociais*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 176 SS.
- Lenhardt, G. (2004): Vergleichende Bildungsforschung: Bildung, Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 965- 984.
- Levinson, D., et al. (1978): *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lewin, K. (1968). *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian-Verlag. S. 204 - 221.
- Linneweber, V. (2004): Was weiß die Sozialpsychologie über Gruppen und Teams. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa. S. 19-34.
- Lipp, M. (2002): *O stress do professor*. Campinas: Papirus
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Records*, 91.

- Lopez, L. R. (1991): *História do Brasil Contemporaneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lopez, L. R. (1993): *História do Brasil Colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lopez, L. R. (1993): *História do Brasil Imperial*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lortie, D. C. (1975): *School-teacher: a sociology study*. Chicago: University Press.
- Luhmann, N. (2006): *Organisation und Entscheidung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Mandl, H. / Huber G. L. (1982): *Subjektive Theorien von Lehrern*. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Hauptbereich Forschung. Tübingen : DIFF.
- Martinuzzi, S. (2007): *Der Berufseinstieg: Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule*. Wien; Berlin; Münster: LIT Verlag.
- Marx, K. (1972): *Zur Kritik der politischen Ökonomie*. 8. Aufl. Berlin, Dietz.
- Maslow, A. H. (1954): *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matthias, A. (1903): *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten* 2. Aufl. München: Beck.
- Mayo, E. (1960): *The Human Problems of an Industrial Civilization*: New York, Viking Press.
- Mayring, P. (1988): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz; Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz; Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (2005) (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Meichenbaum, D. (1985): *Stress inoculation Training*. New York: Pergamon.
- Merton, R. (1967): *On theoretical sociology: 5 essays, old and new*. New York: Free Press.
- Merz, J. (1979): *Berufszufriedenheit von Lehrern: eine empirische Untersuchung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Messner, H. / Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, v. 18, n. 2, 157-171. <http://www.didac.uzh.ch/personen/reusser/> (21.05.2009)
- Meuser, M. / Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. / Littich, B. / Menz, W. (2005) (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 71-93.
- Miskel, C. / Gerhard (editors) (1974): *Perceived Bureaucracy, Teacher Conflict, Central Life Interests, Voluntarism and Job Satisfaction*. Journal of Education Administration, 12, 1, S. 84-97, Mai 1974.

- Morse, J. M (2003): Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In: *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousands Oaks: Sage, S. 190-208.
- Müller-Bader, P. (1977): *Konflikt und Leistung: ein Beitrag zur Analyse der Leistungswirkung betrieblicher Konflikte*. München: Florentz.
- Müller-Fohrbrod, G. / Cloetta, B. / Dann, H.-D. (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; e. zusammenfassende Bewertung d. theoret. und empir. Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Mutzeck, W. (1998): *Von der Absicht zum Handeln*. Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Myers, D. G. (2005): *Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Neidhart, F. (1983): Themen und Thesen zur Gruppensoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Nr. 25, S. 12-34.
- Nerdinger, F. W. (1995): *Motivation und Handeln in Organisationen: eine Einführung*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Neubauer, W. F. / Gampe, H. / Knapp, R. (1992): *Konflikte in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung*. 4. Aufl. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Neuberger, O. (1974): *Theorien der Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, O. (1985): *Arbeit*. Begriff, Gestaltung, Motivation, Zufriedenheit. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (1995): *Mikropolitik: der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2006): *Mikropolitik und Moral in Organisationen*. 2. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 18 - 28.
- Neuberger, O. / Allerbeck, M. (1978): *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit: Erfahrungen mit dem "Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)"*. Bern; Stuttgart; Wien: Huber.
- Neves de Jesus, S. (2007): *Professor sem Stress: Realização e bem-estar docente*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Newman, F. M. (1994): School-wide Professional Community. *Issues in Restructuring Schools*, n. 6, Spring, S. 1-18.
- Nias, J. (1999): Teachers' moral purposes: stress, vulnerability and strength. In: Vanderberghe, R / Huberman, M. (1999) (Hrsg.): *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 223-237.
- Nias, J. / Southworth, G. / Yeomans, R. (1989): *Staff relationships in the Primary School: a study of organizational cultures*. London: Cassel.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In : NÓVOA, António. (org.): *Vida de professores*. Lisboa : Porto Editora, 2000, p. 11-30.
- Nuber, U. (1999): *Das Konzept Resilienz: So meistern Sie jede Krise*. *Psychologie heute*, 5, S. 20-27.

- OECD (2010): *Development Co-operation Report 2010*, OECD Publishing. doi: 10.1787/dcr-2010-en.
- OECD (2004): *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- Oelkers, J. (2003): *Wie man Schule entwickelt*. Eine bildungspolitische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim. Basel; Berlin: Beltz.
- Ostermann, R. / Wolf-Ostermann, K. (2005): *Statistik in sozialer Arbeit und Pflege*. 3. Aufl. München; Wien: Oldenbourg.
- Paiva, V. (1995): Catholic populism and education in Brazil. *International Review of Education*, Hamburg, 3-4, 41.
- Pettit & Ayers (2002): *Understanding Conflict and Climate in a Community College*. *Community College Journal of Research and Practice* 26, 2, S. 105-120.
- Petzold, H.G. (1998): *Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung: Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermann.
- Philipp E. (2006): Teamentwicklung. In: Buchen, H. / Rolff, H.-G. (2006) (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim; Basel: Beltz. S. 728-750.
- Pisa 2000: Relatório Nacional. <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. (16/06/2009).
- Rauen, C. (2001): *Coaching: Innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Racithel, A. (1991) : Zur Ethnographie der kooperativen Arbeit. In: Oberquelle H. (Hrsg.): *Kooperative Arbeit und Computerunterstützung*. Göttingen, 99ff.
- Rede Sinodal de Educação. <http://www.redesinodal.com.br/rede/index.php>. (accessed 15.05.2008).
- Reinhoffer, B. (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht: ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (2005) (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 123-141.
- Ribeiro, M. L. S. (1993): *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 13. ed. Campinas: Autores Associados.
- Rolff H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, S. 306-324.
- Rolff, H.-G. (1980): *Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Rolff, 2001 zit. In: Bonsen, M. / Rolff, H.-G (2006): Professionelle Lerngemeinschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang. Heft 2, S. 167-184.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jahrgang. Heft 6, S. 865-886.

- Romanelli, O. de O. (1978): *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Rosenholz, S. J. (1991): *Teacher's Workplace: the social organization of schools*. New York, Teachers College Press.
- v. Rosenstiel, L. (2007): *Grundlage der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag
- Rotering-Steinberg, S. (2005): *Anleitung zur Kollegialen Supervision und Qualitätszirkelarbeit sowie zum kollegialen Coaching*. Tübingen: dgvtv-Verlag.
- Roth, J. K.: (1984): *Hilfe für Helfer. Balint-Gruppen: Konflikte im Beruf verstehen lernen und wirksam helfen können*. München; Zürich: Piper.
- Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Santos Ribeiro, M. L. (1993): *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1973): *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva.
- Saviani, D. (1980): *Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado*. Revista Brasileira do Ensino de Física (online), 2, S. 77-88.
- Schäfer, E. / Knoblich, H. (1978): *Grundlagen der Marktforschung*. 5. Aufl. Stuttgart: Poeschel.
- Schank, G. (1987): Linguistische Konfliktanalyse: ein Beitrag der Gesprächsanalyse. In: Schank, G. / Schwitalla, J. (1987) (Hrsg.): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Schank, G. / Schwitalla, J. (1987) (Hrsg.): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Schaarschmidt, U. / Fischer, A.W. (2001): *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 176 SS.
- Schattenhofer, K. (2004): Selbststeuerung in organisationsgebundenen und „freien“ Teams. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 106-117.
- Schattenhofer, K. / Velmerig, C. O. (2004): Arbeit im Team oder Arbeit am Team. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 7-18.
- School Effectiveness: *Problem-Solving and Managing Conflict*. Minnesota State Dept. of Education, St. Paul, 1985.
- Scheerens, J. / Bosker, R. (1997): *The foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schein, E. H. (1985): *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (1998) (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, S. 111-159.

Schönig, W. (1990): Wer sind die Adressaten einer Beratung in der Schule? Oder: von den Dilemmata schulischer Beratungspraxis. In: Brunner, E.-J. & Schönig, W. (1990) (Hrsg.): *Theorie und Praxis von Beratung: pädagogische und psychologische Konzepte*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Schratz, M. (2003): *Qualität sichern*. Seelze: Kallmeyer.

Schwänke, U. (1988): *Der Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim; München: Juventa.

Schwarz, G. (2005): *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. 7. Aufl, Wiesbaden: Gabler.

Sencar, P. (2004): Wie innovative Teams funktionieren. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrapper, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa, S. 94-105.

Senghaas, D. (1971) (Hrsg.): *Kritische Friedensforschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Sikes, P. et al. (1985): The life cycle of the teacher. In: Ball, S. / Goodson, I. (1985) (Hrsg.): *Teachers lives and careers*. Lewes: Falmer Press, S. 27-60.

Six, B. / Kleinbeck U. (1989): Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In: Roth, E. (Hrsg.): *Organisationspsychologie*. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3., S. 348-398, Göttingen: Hogrefe.

Six, B. / Schäfer, B. (1985): *Einstellungsänderung*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer.

Spranger, E. (1958): *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Steinert, B. et al. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang. Heft 2, S. 185-203.

Stephanou, M. Bastos, M. H. C. (2005): *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes. (V.2: Século XIX).

Strübing, J. (2004): *Grounded Theorie: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, F.W. (1919): *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München/Berlin.

Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1997): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel*. Ergebnisse der Transformationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 37. Beiheft. Weinheim.

Tenorth, H.-E. / Kudella, S. / Paetz, A. (1996): *Politisierung im Schulalltag der DDR*. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim.

Terhart, E. (1999): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag. S. 560-585.

- Terhart, E. / Klieme, E. (2006): Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang. Heft 2, S. 163-166.
- Terhart, E. (1996) : Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf: Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hrsg.) (1996): *Die Bildungsarbeiter: Situation, Selbstbild, Fremdbild*. Weinheim; München: Juventa-Verl. Bd. II.
- Theis, A. M. (1994): *Organisationskommunikation: theoretische Grundlagen und empirische Forschungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Thorsen-Spano (1996): *A Scholl Conflict Resolution Programm: Relationship among Teacher-Attitude: Programm Implementation and Job Satisfaction*. School Counselor; v44, 1, S. 19 – 27.
- Timm, E. Z. (2006): *O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si*. 262 SS.
- Troschke, J. v. (1996): Prävention und Gesundheitsförderung: Synonyme, Ergänzungen oder unterschiedliche Paradigmen? In: Troschke, J. v. u.a. (Hg.): *Die Bedeutung der Ottawa Charta für die Entwicklung einer Public Health in Deutschland*. Druckwerkstatt im Grün, Freiburg, S. 104-119
- Tuckman, B. W. (1965): *Development sequence in small groups*. Psychological Bulletin, 63 (6), S. 384-399.
- Ulich, E. (2005): *Arbeitspsychologie*. 6. Aufl. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Unesco (2004): *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- Unsel, G. (1979): Lehrerberuf und Kooperation. In: Adrion, Dieter / Schneider K. (Hrsg.): *Von Beruf Lehrer*. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Allta. Freiburg i. Brsg.: Herder. S. 116-130.
- Veenman, S. (1984): Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54, S. 143–178.
- Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa.
- Villalobos, J.E.R. (1979): *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1969.
- Voigt, B. (2004): Team und Teamarbeit. In: Velmerig, C. O. / Schattenhofer, K. / Schrappner, C. (2004) (Hrsg.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa.
- Wagner, A. C. et al. (1984): *Bewusstseinskonflikte im Schulalltag: Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Wagner, A.C. (1987): *Gelassenheit und Handlungsfähigkeit*. Über das Aufhören von Imperativen als Essenz feministischer Therapie. In: Rommelsbacher, B. (1987) (Hrsg.): *Weibliche Beziehungsmuster: Psychologie und Therapie von Frauen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Wagner, A. C. (1993): *Über das sich Imperieren*. Berichte zum Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Universität Hamburg. Fachbereich Erziehungswissenschaften.

- Wahl, D. / Huber G. L. / Weinert, F. E. (2007): *Psychologie für die Schulpraxis: ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. 2. korr. Aufl. Belm-Vehrte: Sozio-Publishing, 2007.
- Wallrabenstein, W. (1998): Werte einer humanen Schule als Ausgangspunkt für Schulentwicklung. In: In Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (1998) (Hrsg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, S. 522-533.
- Weidenmann, B. (1978): *Lehrerangst: ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth.
- Weinert, F. E (1991): *Kreativität: Fakten und Mythen*. Psychologie Heute, 18, 30-37.
- Weishaupt, H. / Zedler, P. (1994): Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Rolff, H.G.et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung 8*. Weinheim; München: Juventa Verlag. S. 395-429.
- Wellenreuther, M. (2000): *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: eine Einführung*. Weinheim; München: Juventa.
- Weltgesundheitsorganisation (1998): Charta der 1. Internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung. Ottawa, 1986. In: Franzkowiak, P., Sabo, P. (Hg.): *Dokumente zur Gesundheitsförderung*. 2. Auflage. Mainz: Verlag Peter Sabo, S. 96-101.
- Wendt, C. / Wolf C. (2006): *Soziologie der Gesundheit*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 478 SS.
- Wenzel, H. (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: : In: Helsper, W. / Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS. S. 391-415.
- Wieselmann, Bettina (2008): *Schule macht Lehrer krank: Freiburger Studie belegt Notwendigkeit der Vorsorge*. Freiburg: SLUP.
- Williams, R. (1989): *The trusting heart: Great news about Typ A behavior*. New York: Random House.
- Willke, H. (1998): *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zagury, Tania (2006): *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.
- Zoll-Sudbrock, R. (2008) (Hrsg.): *Langenscheidt, Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.
- Zülsdorf, R.-G. (2008): *Strukturelle Konflikte in Unternehmen: Strategien für das Erkennen, Lösen, Verbeugen*. Wiesbaden: Gabler.
- Zwerenz, K. (2000): *Statistik: Datenanalyse mit Excel und SPSS*. München; Wien: Oldenbourg.
- Zymek, B. (2004): *Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs*. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2004, S. 205-240.