

**ZUR INTERFERENZ ZWISCHEN
BERUFSBIOGRAPHISCHER ENTWICKLUNG VON
INNOVATIVEN GRUNDSCHULLEHRERINNEN
UND ORGANISATIONSPÄDAGOGISCHER
SCHULENTWICKLUNG**

EINE QUALITATIVE STUDIE

Dissertation
Zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
der Universität Hamburg

vorgelegt von

Angelika Gottschalk

aus Wenningstedt/ Sylt

Wenningstedt 2003

„NOCH NIE HAT MAN SICH AUF EINE METHODE EINIGEN KÖNNEN, UM ZU ENTSCHEIDEN, WANN EINE ZEICHNUNG, EINE MAHLZEIT, EIN SATZ, EIN SCHIMPFWORT, EIN EINBRUCH, EIN SCHLAG, EIN VATERLANDSLIED, EIN DÄNISCHER AUFSATZ, EIN SCHULHOF, EIN FROSCH ODER EIN GESPRÄCH GUT ODER SCHLECHT IST ODER BESSER ODER SCHLECHTER ALS EINE ANDERE ODER EIN ANDERER ODER EIN ANDERES.

NIEMALS, NICHTS, WAS EINEM VERFAHREN AUCH NUR NAHE KÄME.

EIN VERFAHREN ABER IST WICHTIG, DENN ES STELLT ERST SICHER, DAß GANZ OFFEN UND EHRlich ÜBER ETWAS GESPROCHEN WERDEN KANN...

IN DER GANZEN WELTGESCHICHTE GIBT ES ABER KEIN VERFAHREN ZUR BEWERTUNG DER QUALITÄT VON ZUSAMMENGESETZTEN PHÄNOMENEN.“

aus: PETER HOEG - Der Plan von der Abschaffung des Dunkels.
München und Wien, 1995

GLIEDERUNG

I. Theoretischer Teil

1. EINLEITUNG	S.	1
1.1 Vorbemerkungen und Ausgangsüberlegungen	S.	2
1.2 Gesundheitsforschung im Bereich Schule	S.	2
1.3 Merkmale starker Belastung im schulischen Alltag	S.	3
1.4 Möglichkeiten der Entlastung im Lehrerberuf	S.	3
1.5 Themenstellung und Erkenntnisinteresse	S.	5
 2. SPEZIFISCHE BELASTUNGEN IM LEHRERBERUF	S.	8
Übersicht über empirischen Ergebnisse der Forschung zur Lehrertätigkeit		
<ul style="list-style-type: none">• Berufsbiographische Forschung• Belastungsforschung• Psychologische Forschung• Organisationspädagogische Forschung		
2.1 Lehrergesundheits aus medizinischer Sicht	S.	8
2.2. Das Berufsbild "Lehrer" in der Öffentlichkeit	S.	9
2.3. Das Phänomen „Stress“	S.	10
2.3.1 Faktoren von Stress	S.	11
2.3.2 Quellen von Stress	S.	11
2.3.3 Stress und Arbeitsplatz	S.	11
2.3.4 Stress im Lehrerberuf	S.	12
2.3.5 Empirische Studien und Ergebnisse zum Thema Stress im Lehrerberuf	S.	19
 2.4 Das Phänomen „Burnout“	S.	21
2.4.1 Phasen des Burnout - Prozesses	S.	21
2.4.2 Vom Burnout - Syndrom betroffene Berufsgruppen und Arbeitswelten	S.	24
2.4.3 Persönlichkeitsmerkmale vom Burnout - Syndrom Betroffener	S.	25
2.4.4 Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern	S.	26
2.4.5 Empirische Studien und Ergebnisse zu Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern	S.	36
 2.5 „Sisyphos“ – oder die Mühen pädagogischer Arbeit	S.	42
2.5.1 Belastungen im Lehrerberuf	S.	45
2.5.1.1 Merkmale der Lehrertätigkeit	S.	45
2.5.1.2 Objektive und subjektive Beanspruchungs- und Belastungsfaktoren in der Lehrertätigkeit	S.	49
2.5.1.3 Beanspruchungsreaktionen und -folgen der Belastung in der Lehrertätigkeit	S.	51

2.5.1.4	Allgemeine Gründe für die zunehmende Belastung im Lehrerberuf	S.	53
2.5.1.5	Belastungswandel am Arbeitsplatz Schule	S.	58
2.5.1.6	Empirische Studien und Ergebnisse der Belastungsforschung	S.	60
2.6	Entlastung im Lehrerberuf	S.	72
2.6.1	Bewältigung von Stress	S.	73
2.6.1.1	Grundlagen des Stressmanagements	S.	73
2.6.2	Arbeit und Wohlbefinden	S.	76
2.6.2.1	Modelle und Konzepte zur Arbeitszufriedenheit	S.	77
2.6.2.2	Arbeitszufriedenheit im Bereich der Lehrertätigkeit	S.	78
2.6.2.3	Empirische Studien und Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit	S.	80
2.6.3	Maßnahmen gegen Fehlbelastungen, negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen	S.	82
2.6.3.1	Individuelle und gruppenbezogene Maßnahmen zur Entlastung im Lehrerberuf	S.	83
2.6.3.2	Maßnahmen im Arbeits- und Organisationsbereich zur Entlastung im Lehrerberuf	S.	85
3.	DIE GRUNDSCHULE ALS SPEZIFISCHER PSYCHOSOZIALER ARBEITSBEREICH	S.	89
3.1	Kindheit heute	S.	91
3.2	Herausforderungen für die Grundschule	S.	93
3.3	Grundschule im Wandel	S.	95
3.3.1	Offene Lernsituationen	S.	98
3.3.2	Lernen in Projekten	S.	99
3.3.3	Grundschule als Initiativraum	S.	102
3.3.4	Grundschule als Schule für alle	S.	104
3.3.5	Die neue Schuleingangsphase	S.	107
3.3.6	Altersgemischtes Lernen in der Grundschule	S.	109
3.3.7	Entwicklungsgemäßes Erziehen	S.	111
3.4	Grundschule zwischen Reform und Konsolidierung	S.	113
3.4.1	Verstärkte Autonomie für die Grundschule	S.	114
3.4.2	Eine neue Schulkultur	S.	116
3.4.3	Innovative Lehrpläne in der Grundschule	S.	117
3.4.4	Perspektiven für die Zukunft der Grundschule	S.	122

4. DIE AKTUELLE PROFESSIONALISIERUNGSDEBATTE IM LEHRERBEREICH	S.	125
4.1 Der Professionalisierungsbegriff in Bereich der pädagogischen Forschung	S.	126
4.1.1 Perspektiven pädagogischer Professionsforschung	S.	130
4.2. Schulentwicklung und Professionalität	S.	132
4.3. Geschlecht und Professionalität	S.	134
4.3.1 Innovation und pädagogische Frauenforschung	S.	139
4.4 Professionalisierung als Dekonstruktion von Geschlechterdifferenz	S.	142
4.5. Der glückliche „Sisyphos“	S.	144
5. ZENTRALE HYPOTHESEN BISHERIGER AUSFÜHRUNGEN	S.	145

II. Der Forschungsprozess

1. FORSCHUNGSMETHODISCHER ANSATZ UND ERHEBUNGSDESIGN	S.	148
1.1 Methodologische Grundlagen des Forschungsansatzes	S.	148
1.2 Erhebungsverfahren und Erkenntnisinteresse	S.	151
1.3 Der Dokumentations- und Auswertungsprozess	S.	152
2. DOKUMENTATION DES FORSCHUNGSPROZESSES	S.	153
2.1 Stationen des Forschungsprozesses	S.	154
2.2 Auswahl der interviewten Personen und des Feldes zur teilnehmenden Beobachtung	S.	156
2.3 Die Interviews	S.	159
2.3.1 Durchführung der Interviews	S.	160
2.4 Die teilnehmende Beobachtung	S.	162
2.4.1 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung	S.	163
3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN	S.	165
FALLSTUDIE 1		
3.1 Vorbemerkungen zur Fallstruktur	S.	166
3.2 Begründung der kategorialen Schwerpunkte	S.	166
3.3 Kategoriale Textinterpretation	S.	169
3.3.1 Schlüsselerfahrungen	S.	169
3.3.2 Kommunikations- und Kooperationsstil	S.	172
3.3.3 Belastungen und Bewältigungsstrategien	S.	176
3.3.4 Die Qualität der Bezugsschule	S.	183

3.4	Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation	S.	187
3.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation	S.	194
3.6	Die teilnehmende Beobachtung	S.	196
3.6.1	Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld	S.	196
3.6.2	Berufliche Belastungen und Beanspruchungsreaktionen	S.	197
3.6.2.1	Die Lehrerin – Schüler/innen Interaktionen	S.	198
3.6.2.2	Die arbeitspsychologischen Rahmenbedingungen	S.	201
3.6.3	Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie	S.	205

FALLSTUDIE 2

4.1	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	S.	207
4.2	Begründung der kategorialen Schwerpunkte	S.	207
4.3	Kategoriale Textinterpretation	S.	212
4.3.1	Stationen des Berufslebens	S.	212
4.3.2	Schlüsselerlebnisse	S.	217
4.3.3	Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen	S.	221
4.3.4	Spezifische Tätigkeits- und organisationspädagogische Rahmenbedingungen	S.	228
4.4	Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation	S.	234
4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation	S.	242
4.6	Die teilnehmende Beobachtung	S.	244
4.6.1	Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld	S.	244
4.6.2	Soziale Unterstützung und Arbeitszufriedenheit	S.	245
4.6.2.1	Individualismus und Kooperation	S.	247
4.6.2.2	Kompetenzentwicklung, Selbstwertgefühl und Selbstverwirklichung	S.	251
4.6.3	Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie	S.	253

FALLSTUDIE 3

5.1	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	S.	256
5.2	Begründung der kategorialen Schwerpunkte	S.	256
5.3	Kategoriale Textinterpretation	S.	261
5.3.1	Erste Phase des Berufslebens	S.	261
5.3.2	Der eigene Weg – Belastungen und Bewältigungschancen	S.	266
5.3.3	Innere Organisationsentwicklung	S.	273
5.4	Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation	S.	278
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation	S.	285
5.6	Die teilnehmende Beobachtung	S.	288
5.6.1	Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld	S.	288

5.6.2	Grundlagen des konstruktiven Beratungsgesprächs	S.	289
5.6.3	Analyse des beobachteten Beratungsgesprächs	S.	290
5.6.3.1	Thematisierung des Gesprächsanlasses	S.	291
5.6.3.2	Erfahrungsaustausch zur Umsetzung der getroffenen Zielvereinbarungen	S.	292
5.6.3.3	Entwicklung weiterführender oder neuer Lösungsmöglichkeiten	S.	294
5.6.3.4	Ergebnisse des Beratungsgesprächs	S.	303
5.6.4	Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie	S.	305

FALLSTUDIE 4

6.1	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	S.	308
6.2	Begründung der kategorialen Schwerpunkte	S.	309
6.3	Kategoriale Textinterpretation	S.	317
6.3.1	Ideelle und politische Zielsetzungen	S.	317
6.3.2	Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung	S.	323
6.3.3	Gesundheitsverhalten	S.	336
6.4	Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation	S.	339
6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation	S.	348
6.6	Die teilnehmende Beobachtung	S.	350
6.6.1	Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld	S.	350
6.6.2	Das „Jahresgespräch“ als Instrument der systematischen Personalentwicklung im Bereich der Schulentwicklung des Landes Schleswig - Holstein	S.	352
6.6.2.1	Atmosphärische Grundlagen des beobachteten Jahresgesprächs	S.	353
6.6.2.2	Inhaltliche Schwerpunkte des beobachteten Jahresgesprächs	S.	356
6.6.2.3	Ergebnisse des Jahresgesprächs aus perspektivischer Sicht	S.	364
6.6.3	Interventions- und präventionsorientierte Ergebnisse des Jahresgesprächs	S.	366
6.6.4	Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie	S.	368

III. Zusammenfassung und Ausblick

1. DIE VERGLEICHENDE FALLKONTRASTIERUNG	S.	370
1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fallstudien	S.	370
1.2 Organisationsentwicklung der Bezugsschulen	S.	380
2. NEUANSÄTZE UND PERSPEKTIVEN	S.	382
2.1 Der dynamische Kreislauf gelungener berufsbiographischer Entwicklung	S.	382
2.2 Vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater - Selbstkonzepte innovativer Lehrkräfte	S.	389
2.3 Schule als lernende Organisation – Gewinnung von Professionalität in Prozessen interner Entwicklung von Einzelschulen	S.	391
2.4 Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um die Erhöhung der Qualität von Schule in Rückführung auf das Leitthema der Studie	S.	394
3. LITERATURVERZEICHNIS	S.	396

IV. Anhang

- A. Anschreiben an die befragten Personen mit Umriss des Interviewleitfadens
- B. Interviewleitfaden
- C. Interviewleitfaden - Karteikarten
- D. Transkriptionen der Datenerhebungen zu den Fallstudien 1 bis 4
 - D.1 Fallstudie 1
 - D.1.1 Leitfadeninterview
 - D.1.2 Teilnehmende Beobachtung
 - D.2 Fallstudie 2
 - D.2.1 Leitfadeninterview
 - D.2.2 Teilnehmende Beobachtung
 - D.3 Fallstudie 3
 - D.3.1 Leitfadeninterview
 - D.3.2 Teilnehmende Beobachtung
 - D.4 Fallstudie 4
 - D.4.1 Leitfadeninterview
 - D.4.2 Teilnehmende Beobachtung

Erklärung

Biographische Angaben

I. Theoretischer Teil

1. Einleitung

Das Bild, das unsere Gesellschaft von Lehrerinnen und Lehrern hat, ist uneinheitlich. Einig ist man sich lediglich darin, dass sie gebraucht werden. In der Öffentlichkeit werden sie überwiegend als überfordert, begrenzt belastbar oder larmoyant beschrieben. Jede Lehrerin und jeder Lehrer kennt diese und andere Vorurteile und muss sich immer wieder mit ihnen auseinander setzen. Wie sieht aber die Berufswirklichkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers tatsächlich aus? Was Lehrer wirklich tun, wissen nur wenige. Das Leben eines erwachsenen Menschen in der modernen Industriegesellschaft und damit auch das einer Lehrerin und eines Lehrers teilt sich in ein Arbeitsleben und ein Privat- und Freizeitleben. Zum Ende dieses Jahrhunderts nannten 40 Prozent der Berufstätigen in Deutschland nach Untersuchungen des Freizeitforschers OPASCHOWSKI (1991) Freude an Arbeit und Leistung als wichtige Motive für ein erfülltes Leben. Der Stressforscher Hans SEYLE (1977) schlägt in diesem Zusammenhang vor, den Menschen deswegen nicht länger „homo sapiens“, sondern „homo faber“, den schaffenden Menschen zu nennen, weil die aktive (Mit)Gestaltung des Arbeitenden zum Grundbedürfnis des modernen Menschen geworden ist. Der Sozialpsychologe BRIM stellte an Hand von Untersuchungen fest, dass Menschen in ihrer Arbeit gefordert sein wollen (vgl. BRIM, 1989). Ein Merkmal dieser „gesunden“ Leistungsbereitschaft ist die Möglichkeit, die Arbeit selbständig (mit)zugestalten. Die selbstbestimmte Leistung erweist sich als ein die Gesundheit fördernder Faktor. Dies gilt auch für den Bereich der Schule. Dabei ist es die Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht, die Potenziale von Kolleginnen und Kollegen durch die Delegation von Verantwortung, durch Schaffung eines angemessenen Forderungs- und Anregungskatalogs optimal zu nutzen. So könnten die vorhandenen Motivationsressourcen des einzelnen Lehrers zum Vorteil aller sinnvoll kanalisiert werden. Die vielen Veröffentlichungen zur Lehrertätigkeit und Lehrergesundheits der letzten Jahre zeichnen jedoch ein anderes Bild. Die vorliegende Literatur und die empirischen Untersuchungen zum beruflichen Alltag von Lehrern beschäftigen sich in starkem Maße mit den körperlichen und seelischen Belastungen im Berufsalltag, dies allerdings weitgehend aus dem Blickwinkel der individuell empfundenen Belastung der Betroffenen. Dabei geht es vornehmlich darum, Wege für den Berufsstand der Lehrer aufzuzeigen, wie durch individuell verändertes Verhalten negative Stressauswirkungen und das Burnout - Syndrom vermieden oder wirksam bekämpft werden können.

In der letzten Zeit wird nun auch die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Schulentwicklung, Reformvorhaben, Innovation und den Umgang von in diesen Bereichen besonders aktiven Lehrerinnen und Lehrern mit den hohen objektiven und subjektiven Belastungen und deren Verarbeitung gelenkt. Dabei scheint die Annahme von großem Interesse, dass starkes Engagement in diesen Bereichen eine nicht zu unterschätzende Arbeitszufriedenheit und ein gesteigertes Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern mit sich bringen und somit die notwendigen Kräfte zur unabdingbar gewordenen innovativen Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes Schule mobilisieren könnte. Mit dieser Hypothese soll sich diese Studie beschäftigen.

1.1 Vorbemerkungen und Ausgangsüberlegungen

„*Schule macht auf Dauer Leib und Seele krank.*“ (SINGER, K. in: AHS Bayern (Hrsg.) 1991) Zu Beginn des zweiten Jahrtausends trifft diese Behauptung auf das deutsche Schulsystem zu, legt man die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zum Begriff Gesundheit zu Grunde. Dort wird „Gesundheit“ globaler gesehen als ein aus medizinischer Sicht körperlicher Zustand des Individuums. „Gesundheit“ beinhaltet nach dieser Begriffsbestimmung *„das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“* (Satzung der WHO, Punkt 1). Somit werden das psychische und soziale Wohlergehen mit eingeschlossen. Das Individuum sollte sich im Idealfall nicht nur darum bemühen, selbst gesund zu bleiben, sondern zugleich die Fähigkeit entwickeln, sich für gesellschaftliche Lebensbedingungen einzusetzen, die im Sinne der Definition der WHO gesund erhalten. Dieser Auffassung wird sich jede Lehrerin und jeder Lehrer spontan anschließen können und sich für die Umsetzung dieses Begriffes von Gesundheit an ihrem Arbeitsplatz Schule einsetzen. Jeder Betroffene denkt dabei natürlich zunächst an die Zielgruppe seines beruflichen Engagements, die Schülerinnen und Schüler. Dabei sollte angestrebt werden, solche Lernbedingungen zu schaffen, die den hier vorausgesetzten Gesundheitsbegriff optimal zur Entfaltung bringen und die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich die erforderlichen Kenntnisse und Einsichten für ihre persönliche Entwicklung und ein gesundes Leben für sich und ihre Mitmenschen anzueignen. Die Förderung und Erhaltung von Gesundheit sind schon immer ein elementares Interesse der Pädagogik gewesen. Dieses Anliegen zieht sich durch die Schriften von COMENIUS und FRANCKE und ist ebenso in den pädagogischen Grundlagen von ROUSSEAU, PESTALOZZI und DIESTERWEG zu finden (vgl. SCHEUERL, 1991). Auch in den heute gültigen Lehrplänen ist die Gesundheitserziehung durchgängig als allgemeines Bildungs- und Erziehungsziel zu finden. Jede einzelne Lehrkraft sollte deshalb befähigt werden, über das gesamte Berufsleben hinweg ihren individuellen und engagierten Beitrag zur Erreichung dieses Ziels leisten zu können. Diesen hohen Anspruch kann aber nur ein selbst gesunder, über einen langen Zeitraum voll einsatzbereiter Mensch verwirklichen.

1.2 Gesundheitsforschung im Bereich Schule

Es gibt viele Untersuchungen zu seelisch - körperlichen Störungen von Schülern und Schülerinnen (vgl. SINGER in: AHS Bayern (Hrsg.), 1991). Diese müssen hier jedoch im Einzelnen vernachlässigt werden. Als zusammenfassendes Ergebnis ist jedoch festzustellen, dass Schule viele Schülerinnen und Schüler physisch und psychisch krank macht. Wenn Schule aber gravierende gesundheitliche Störungen bei Schülerinnen und Schülern verursacht, stellt sich zwangsläufig die Frage, wie es um die Gesundheit der anderen großen Gruppe bestellt ist, welche mit der Institution „Schule“ untrennbar verknüpft ist, nämlich der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer. Auch zu diesem Komplex sind inzwischen viele empirische Studien unterschiedlichster Art durchgeführt worden, auf die im ersten Teil dieser Arbeit eingegangen werden wird. Aus persönlichen Erfahrungen in über 30 Jahren als Lehrerin und Schulleiterin ist der Verfasserin bekannt, dass viele Kollegen und Kolleginnen in ihrem Umfeld häufig durch Krankheiten ausfallen. Ihre Beschwerden sind oft psychosomatischer Natur mit teilweise ernsthaften körperlichen Folgeschäden.

Gerade die unter den genannten Symptomen leidenden Kollegen und Kolleginnen waren durch eine besonders engagierte Arbeitshaltung und eine hohe ethische Berufsauffassung aufgefallen. Diese, für die Verfasserin besorgniserregenden Erkenntnisse auf der einen Seite, und ein großes Engagement ihrerseits bei der Entwicklung und Verwirklichung innovativer Ideen im Bereich Schule auf der anderen Seite, lösten die Motivation aus, sich eingehender mit der Fragestellung dieser Arbeit zu beschäftigen. „*Nur die besten brennen aus*“ (MÜLLER, E., 1994, S. 41ff.) Wenn diese Aussage auch auf die Lehrkräfte unserer Schulen zutrifft, müssen schnell geeignete Wege gefunden werden, um diesem Tatbestand effektiv begegnen zu können, um Qualität und Innovationskraft am Arbeitsplatz Schule zu erhalten und zu verbessern.

1.3 Merkmale starker Belastung im schulischen Alltag

Neben den schon erwähnten Merkmalen physischer und psychischer Instabilität sind nach Beobachtungen der Verfasserin bei den betroffenen Kollegen und Kolleginnen auch mangelnde Einsatzbereitschaft, Ängste vor und Abwehr von Veränderungen im schulischen Alltag zu beobachten. Die trügerische Sicherheit der über Jahre erworbenen Routine wird für die Ausübung des Berufes als „überlebenswichtig“ angesehen und deswegen nicht in Frage gestellt. So kommt es zu starren, immer wiederkehrenden Verhaltensmustern, die eine wie auch immer geartete Bearbeitung einer oft unzufrieden machenden Arbeitssituation nicht zulassen, welche sich negativ auf die Qualität von Schule auswirken und damit die berufliche Unzufriedenheit weiter ansteigen lassen. Dadurch entsteht ein unglücklicher Kreislauf, der für den einzelnen nur schwer zu durchbrechen ist. Die Indisponibilität der Betroffenen führt zu mangelnder Reflektion der Arbeitsmethoden und Arbeitsbedingungen und versperrt ihnen die Möglichkeit, andere Formen sinnvoller Arbeitsbelastung zuzulassen und auszuprobieren, um so eine höhere Berufszufriedenheit zu erreichen. Jede Form von Veränderung und damit auch Ansätze innovativer Schulentwicklung werden von den Betroffenen von vornherein abgelehnt, häufig mit dem Hinweis auf die ohnehin schon zu große Arbeitsbelastung.

1.4 Möglichkeiten der Entlastung im Lehrerberuf

Es gibt inzwischen schon viele methodische Ansätze, die sich mit Entlastungsmethoden im beruflichen Alltag des Lehrers beschäftigen. Dabei sind verschiedene Wege zu erkennen. Zunächst müssen dabei individuelle und organisierte Formen der Entlastung voneinander unterschieden werden. Der nach Beobachtung der Verfasserin am häufigsten beschrittene individuelle Versuch von Lehrern und Lehrerinnen, sich Entlastung von den Anstrengungen des beruflichen Alltags zu verschaffen, ist das Anliegen, in der Freizeit Reserven zu bilden, um den Kräfte verschleißenden Berufsalltag „überstehen“ zu können. Viele Kollegen und Kolleginnen suchen sich „Nischen“ in Form von Hobbies und Freizeitgestaltungen, die für sie entspannenden Charakter haben und versuchen so, Ressourcen für den kräftezehrenden schulischen Alltag zu gewinnen. Dabei wird der Versuch unternommen, den Tag, den vorgegebenen Rhythmus des Schuljahres in die oft bis zur physischen und psychischen Erschöpfung reichende Arbeit in der Schule und in die erholsame Phase der Freizeit und der Ferien einzuteilen. Die umfassende Tätigkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers, die sich nicht allein darauf beschränkt, ein bestimmtes Kontingent an Unterrichtsstunden, Korrekturarbeiten und anderen dienstlichen Pflichten abzuarbeiten, lässt diese Form von „Abschalten“ allerdings nur schwer zu und

bedeutet den oft zum Scheitern verurteilten Versuch, die Gesamtpersönlichkeit in eine berufliche und in eine private Person zu unterteilen, für die dann auch völlig unterschiedliche Verhaltensmuster gelten.

Außerdem wird häufig der Weg beschritten, physische und psychische Kraft zu erhalten, indem außerhalb des beruflichen Alltags bewusst, autodidaktisch oder unter fachlicher Anleitung, Entspannungstechniken und physische und psychische Kräfte erhaltende Beschäftigungen gesucht und praktiziert werden. So versuchen die Kolleginnen und Kollegen, neue Kräfte zu schöpfen, um mit Alltagsbelastungen gelassener umgehen und diese besser aushalten zu können. Diese individuelle Lösung mag für Menschen mit entsprechender Persönlichkeitsstruktur sinnvoll sein, sie scheint der Verfasserin aber nicht geeignet, um das Problem der beruflichen Belastung für eine breite Schicht der Lehrkräfte effektiv in Angriff zu nehmen und die dringend erforderlichen Ressourcen für Veränderungen im Bereich Schule zu gewinnen. Viele Lehrerinnen und Lehrer erkennen dies und versuchen deshalb, dem Wust von im Arbeitsalltag zu bewältigenden Aufgaben durch Ansätze privat organisierter Zusammenarbeit zwischen Kollegen zu begegnen. Hierzu gehört der Austausch von Unterrichtsmaterialien ebenso wie das persönliche Gespräch, in dem man sich von belastenden Situationen berichtet und Alltagserlebnisse austauscht, getreu dem Motto, „geteiltes Leid ist halbes Leid“. Hier unterbleibt jedoch ein systematischer Ansatz, der zu einer wirklichen Strukturierung von entlastender Zusammenarbeit gehört, und letztendlich findet sich jeder wieder in der Position des klassischen Einzelkämpfers, einem Charakteristikum des Lehrerberufes, auf das im Verlauf der Ausführungen noch eingegangen werden wird.

Die hier geschilderten Ansätze zur Entlastung im schulischen Alltag sind dennoch nicht zu unterschätzen. Sie bringen zwar keine messbar geringere Arbeitsbelastung mit sich, können aber zur psychischen Entlastung und zu größerer Arbeitszufriedenheit der einzelnen Lehrkraft beitragen. Als institutionalisierte Ansätze der Entlastung sind besondere Formen der von der Schulleitung oder dem Kollegium organisierten Kooperation am Arbeitsplatz Schule selbst zu nennen. Als Beispiele können hier gezielte Teambildung im Lehrerkollegium zur Rationalisierung der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben genannt werden, wie auch im Stundenplan verankerte Möglichkeiten zur gegenseitigen Hospitation, Teamteaching, fächerübergreifende Projektarbeit etc. Auch die Einbeziehung professioneller Hilfe von außen, wie etwa von Supervisoren ist hier zu erwähnen. Durch die genannten Maßnahmen wird die oft als belastend empfundene Isolation der einzelnen Lehrkraft aufgebrochen und neben der tatsächlichen Arbeitserleichterung kann auch die Gemeinsamkeit des Handelns und das Gefühl von Kollegialität und Solidarität als entlastend empfunden werden. Eine hohe Form der konstruktiven Entlastung kann nach Einschätzung der Verfasserin die aktive Gestaltung von Schulentwicklung und Reformvorhaben mit sich bringen. Sobald die Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben eine weitgehende Selbstbestimmung von Arbeitsschwerpunkten und damit auch ein großes Ausmaß von Selbstverwirklichung zulassen, kann dies zu einer großen Belastbarkeit und Stabilität von Physis und Psyche beitragen, also im Sinne der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition von Gesundheit gesund erhalten oder im weniger günstigen Falle wieder gesund machen.

1.5 Themenstellung und Erkenntnisinteresse

In der vorliegenden Studie wird die Verfasserin der Fragestellung nachgehen, welchen spezifischen beruflichen Belastungen innovative Grundschullehrerinnen als den treibenden Kräften für Reformen im Bereich der Grundschule ausgesetzt sind und welche wirksamen Bewältigungsstrategien diesen Lehrerinnen zur Verfügung stehen, ihre physischen und psychischen Ressourcen zu erhalten, bzw. zu erneuern. In diesem Zusammenhang treten für die Verfasserin neben der Entwicklung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen der Betroffenen auch die speziellen Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit in den Mittelpunkt des Interesses. Dies geschieht in der Annahme, dass beide Bereiche wichtige Komponenten darstellen, welche diese Lehrerinnen dazu befähigen, ihre persönliche und berufliche Identität so weit zu entwickeln, dass sie damit auch die notwendigen Kompetenzen erwerben, um die Entwicklung ihrer Schule im Bereich des pädagogischen Profils und der inneren Organisation aktiv zu prägen und mitzugestalten.

Um sich der Fragestellung sachgerecht zu nähern, werden zunächst der aktuelle Forschungs- und Literaturstand zum Themenbereich der spezifischen Belastungen und die verschiedenen Ansätze der Entlastung im Lehrerberuf gesichtet. Bevor jedoch die Charakteristika der Lehrertätigkeit und die damit verbundenen psychischen und physischen Belastungen aus dem Blickwinkel verschiedener Zugänge zum Thema beschrieben werden, erscheint es der Verfasserin notwendig, eine allgemeinere Klärung der Begrifflichkeiten „Stress“ und „Burnout“ vorzunehmen, da beide Phänomene von starker Relevanz für die Determination von Belastungsfaktoren in der Lehrertätigkeit sind. Im Weiteren werden verschiedene Forschungskonzepte und Modelle der beruflichen Entwicklung und des Berufsalltags von Lehrern unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Belastung und möglicher Entlastungsstrategien dargestellt und diskutiert. Zum einen greift die Verfasserin dabei auf Erkenntnisse der Studien mit berufsbiographischem Ansatz von u. a. COMBE und von TEHART zurück, ebenso finden die Studien mit systemtheoretischem Ansatz von SPANHEL/HÜBNER Berücksichtigung. Zum anderen ist für die Verfasserin der arbeitspsychologische Ansatz von hoher Relevanz, mit dem RUDOW die Dialektik von wirksamen Persönlichkeitsmerkmalen für die Berufsgruppe der Lehrer und deren Tätigkeits- und Organisationsbedingungen in den Mittelpunkt seines Forschungsinteresses stellt. Ebenso fließt der psychologische Ansatz der Alltagsuntersuchungen von GUDJONS zur beruflichen Belastung im Lehrerberuf mit ein. Weiterhin werden Studien und Forschungsergebnisse zum Thema Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit erörtert, hier seien als prägnante Vertreter(innen) die Veröffentlichungen von ABELE / BECKER genannt.

Bei der Bearbeitung des Leitthemas wird sich die Verfasserin auf den Bereich der Grundschule beschränken. Zunächst einmal aus dem pragmatischen Grund, dass dieser Bereich seit 14 Jahren ihr eigener Wirkungskreis ist und sie dort selbst die größten Erfahrungen mit der inneren und äußeren Schulentwicklung hat machen können, welche sich während eben dieser Zeit besonders eindrucksvoll vollzogen hat. Zum anderen, weil der Schwerpunkt dieser Studie sich mit den zusätzlichen Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen wird, die im Zusammenhang mit innovativer Schulgestaltung entstehen.

Für diese Fragestellung bietet sich die Grundschule als beispielhaft an, weil sie sich im letzten Jahrzehnt als Vorreiter innovativer Schulentwicklung gezeigt hat. Alle grundlegenden Reformvorhaben sind in der Grundschule entstanden. Von ihr ausgehend breiteten sich langsam reformerische Ansätze auch auf die weiterführenden Schulen aus. Die Untersuchungen in dieser Studie werden sich weiterhin auf Lehrerinnen konzentrieren, auch diese Beschränkung erfolgt zunächst aus dem pragmatischen Grund, dass in der Grundschule zum überwiegenden Teil Lehrerinnen arbeiten. Dadurch ist die Grundschule maßgeblich vom weiblichen Verständnis des Lehrerberufs geprägt, dessen Charakteristika im Verlauf der Ausführungen noch ausführlich behandelt werden. Die Fragen, welche im Mittelpunkt dieser Studie stehen, lauten konkretisiert:

1. Inwiefern kann die Verwirklichung innovativer Ansätze in der schulischen Alltagsarbeit zu größerer Berufszufriedenheit und damit auch zu einer positiven Weiterentwicklung der Persönlichkeit beitragen, welche die Chancen der Gewinnung von Professionalität nachhaltig erhöht?
2. Welche zusätzlichen beruflichen Belastungen sind für diese Lehrerinnen mit dem Vorantreiben innerer Schulentwicklung verknüpft und welche Strategien zu deren Bewältigung konnten diese sich aneignen?
3. Unter welchen internen und externen schulischen Arbeitsbedingungen können innovative Grundschullehrerinnen die innere Entwicklung ihrer Schule besonders effektiv vorantreiben?

Mit dieser Focussierung der Themenstellung, welche sich mit den möglichen Zusammenhängen von Innovation, den hiermit verbundenen spezifischen Belastungen und Bewältigungsstrategien einerseits, und der damit angenommenen Möglichkeit der persönlichen und beruflichen Entwicklung von Frauen in der Schulform „Grundschule“ andererseits beschäftigt, erfolgt im Weiteren eine Auseinandersetzung mit der Grundschule als spezifischem Arbeitsbereich im Lehrerberuf. Hierbei werden die Reformbemühungen der letzten 20 Jahre besondere Beachtung finden. Zu diesem Bereich greift die Verfasserin u.a. auf Arbeiten von FÖLLING - ALBERS, WALLRABENSTEIN und HAMEYER zurück. Ebenso ist zur qualifizierten Bearbeitung des Themas eine Darstellung der aktuellen Professionalisierungsdebatte unabdingbar. Diese wird unter Berücksichtigung der Fragestellung insbesondere unter den Gesichtspunkten „Geschlechterdifferenz“ und „innere Schulentwicklung“ geführt. Hierbei bezieht sich die Verfasserin u.a. auf Veröffentlichungen von BASTIAN, BAUER, PHILIPP und ROLFF, zum Problem der weiblichen Form von Professionalität im Lehrerberuf seien die Arbeiten von BREHMER, HORSTKEMPER, KAISER und SCHÖNKNECHT genannt.

Der Ansatz dieser Studie beinhaltet als allgemeine Zielvorgabe: Die Herausarbeitung geeigneter Tätigkeits- und Organisationsmerkmale in der Lehrarbeit, die bei Grundschullehrerinnen die Entwicklung von solchen Persönlichkeitsstrukturen unterstützen, welche geeignet sind, die innere, innovative Schulentwicklung voranzutreiben.

Dabei sollen die gesuchten Tätigkeits- und Organisationsbedingungen:

- a) eine Möglichkeit darstellen, die effiziente Bewältigung von beruflichen Belastungen zu fördern,
- b) eine so geartete berufsbiographische Entwicklung von Lehrerinnen fördern, welche sie befähigt, die innere Reform der Grundschule aktiv mitzugestalten und weiterzuentwickeln.

Um die Fragestellung dieser Arbeit im empirischen Teil angemessen bearbeiten zu können, erscheint es notwendig, einen Einblick in den beruflichen Alltag und die persönliche und berufliche Identitätsgewinnung von innovativ arbeitenden Lehrerinnen zu bekommen. Ziel der Untersuchung ist es zunächst, ein differenziertes Bild vom Berufsalltag der Betroffenen zu erhalten, mit dessen Hilfe solche Daten entwickelt und theoretische Aspekte entdeckt werden können, welche für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses von Bedeutung sind. Hierzu erscheint nur ein qualitativer Ansatz sinnvoll. Zur kritischen Einschätzung der quantitativ-empirischen Forschungen im Bereich der Entwicklungsprozesse beruflichen Handelns in der erziehungswissenschaftlichen Forschung formuliert GUDJONS: *„Die quantitative Datenauswertung zeigte sich eher als Hemmnis für einen differenzierten Einblick in die Erziehungswirklichkeit, die stark von Wechselwirkungen, Interaktionen und Widersprüchen bestimmt erschien.“* (GUDJONS, H., 1992, S. 49, zit. nach SCHÖNKNECHT, 1997) Im Kontext der vorliegenden qualitativ-empirischen, explorativen Studie entschied sich die Verfasserin für das Forschungskonzept der „Grounded Theory“ (vgl. GLASER / STRAUSS, 1967), um damit den Zugang zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung (vgl. MAYRING, 1996) zu erhalten. Nur eine explorative erziehungswissenschaftliche Forschung kann neue Erkenntnisse im Bereich des beruflichen Alltags von Lehrern und Lehrerinnen generieren. EBERWEIN / MAND bemerken zu den Möglichkeiten qualitativer Forschung im Schulalltag: *„Sie liefert auf Grund ihrer Orientierung aus der Sicht der Betroffenen eine Vielzahl von praxisrelevanten Forschungsergebnissen. Der Transfer gelingt Dank der deutlicheren Betonung des Einzelfalls vielfach leichter.“* (ebd. 1995b, S. 16)

Um den Ansatz für ihre Untersuchungen stärker zu focussieren, wird sich die Verfasserin mit Lehrerinnen an Grundschulen in Schleswig-Holstein beschäftigen, die z.Zt. an solchen Grundschulen arbeiten, deren pädagogisches Profil sich durch eine innovative Unterrichts- und Schulgestaltung auszeichnet. Die hierfür von ihr zu Grunde gelegten Auswahlkriterien werden ausführlich in der Dokumentation des Forschungsprozesses dargelegt. Die getroffene Auswahl für die Datenerhebung erscheint der Verfasserin aus zwei Gründen sinnvoll. Langjährige, eigene Erfahrung der Verfasserin in diesem Bereich hat gezeigt, dass

1. die berufliche Belastung dieser Kolleginnen durch die innovative Arbeit objektiv höher ist als an anderen Schulen,
2. die Chance, die gesuchten Tätigkeits- und Organisationsmerkmale aufzuspüren, an Grundschulen, die bereits innovativ arbeiten, ungleich höher ist als an konservativ ausgerichteten Schulen.

Dabei gilt das Vorhaben der Verfasserin, mit der Zielsetzung der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Schule, Möglichkeiten der Gewinnung von persönlicher und beruflicher Identität von Lehrerinnen in der Grundschule aufzuzeigen.

2. Spezifische Belastungen im Lehrerberuf

Im folgenden Abschnitt sollen die besonderen beruflichen Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer Gegenstand der Darlegungen sein. Hierzu wird zunächst eine Definition der Phänomene „Stress“ und „Burnout“ notwendig. In der Folge wird der wissenschaftliche Stand der Forschung mit Hilfe von bereits durchgeführten Untersuchungen und Studien zur beruflichen Belastung vorgestellt und erörtert werden. Dies geschieht unter Berücksichtigung berufsbiographischer, berufsalltäglicher, psychologischer und organisationspsychologischer Aspekte.

2.1 Lehrergesundheit aus medizinischer Sicht

In den letzten Jahren ist die Lehrergesundheit zum Diskussionsgegenstand in der Öffentlichkeit geworden. Alarmierende Zahlen über Krankheitsstände und Frühpensionierungen wurden bekannt. Untersuchungen aus der ehemaligen DDR von 1983 bis 1987 ergaben, dass vor allem Pädagogen häufiger und länger an psychischen Erkrankungen leiden. Die durchschnittliche Krankheitsdauer betrug 25,0 Tage pro Jahr, der Bevölkerungsschnitt war 23,6 Tage pro Jahr erkrankt. 403 Lehrer von 10.000 erkrankten pro Jahr, im Vergleich zu 283 Erkrankten pro Jahr im Bevölkerungsdurchschnitt. Das Risiko, an einer Neurose zu erkranken, beträgt bei Männern im Lehrerberuf das Sechsfache gegenüber der übrigen Bevölkerung.

In Hamburg sind bei 67,2 % der Lehrer Nervenerkrankungen der Grund für Dienstunfähigkeit (vgl. GUDJONS, 1993). Im Jahr 1991/92 betrug allein in Hamburg der Anteil der Lehrkräfte, die durch Dienst-, Berufs-, oder Erwerbsunfähigkeit vor Erreichen der Pensionsgrenze ausschieden, 47,5 %, 1997 gingen bundesweit 50 % der Lehrer und Lehrerinnen frühzeitig mit der Diagnose „dienstunfähig“ in den Ruhestand. Damit schneiden die Lehrkräfte - verglichen mit offensichtlich gefährlicheren Berufen wie bei der Polizei oder im Strafvollzug - seit 1976 hinsichtlich des Erreichens der Pensionsgrenze von Jahr zu Jahr schlechter ab (vgl. STRICKER, 1998).

Es scheint, als sei nach Jahrzehnten der Tätigkeit im pädagogischen Bereich eine psychovegetative Labilisierung in Stress- und Konfliktsituationen und eine Verminderung der beruflichen Leistungsfähigkeit zu finden. Als Lehrer oder Lehrerin alt zu werden, scheint nicht einfach zu sein, weil vorzeitige Abbau- und Verschleißerscheinungen auftreten und Berufsunfähigkeit als Vorruhestandsregelung keine Ausnahme bildet. Worin liegt das erhöhte Risiko in diesem Beruf? Eine Untersuchung von MÜLLER-LIMMROTH (1993) bestätigt den Lehrern 53 bis 55 Wochenarbeitsstunden, Pulsfrequenzen von Formel-1-Rennfahrern, ein erhöhtes Infarkt – Risiko, eine fünffache Belastung im Beruf im Vergleich zum Forscher, erhebliche Stimm- und andere körperliche Belastungen, eine Reihe von berufsspezifischen Krankheiten wie zum Beispiel Angina Pectoris, Tachykardie, Bronchitis, Gastritis und Magenschwüre, und dieses alles mit zunehmender Tendenz.

Lehrer sind aber vor allem in der psychischen Gesundheit gefährdet. Hier stellen sie eine nicht zu unterschätzende Risikogruppe dar, in der die Auftrittshäufigkeit und – intensität psychischer Gesundheitsstörungen ein ernst zu nehmendes Warnsignal darstellen.

2.2. Das Berufsbild „Lehrer“ in der Öffentlichkeit

Lehrer und Lehrerinnen leiden ebenfalls unter der gesellschaftlichen Abwertung des Lehrerberufes, sie gelten als „Freizeitkünstler“ und „Lachnummer der Nation“, im Volksmund wird gern von „der kleinen Halbtagsstelle“ gesprochen. Ein Ausschnitt aus einer Situationsbeschreibung einer Grundschullehrerin aus Schleswig-Holstein schildert dieses Dilemma, in dem sich Lehrer und Lehrerinnen ständig befinden, anschaulich: *„Ich hab’s satt. Ich habe es so elendig satt, mir spätestens jeden zweiten Tag verbal oder nonverbal mitteilen lassen zu müssen, ich täte nichts, hätte nur Ferien und bekäme dafür viel zu viel Geld. Für alles und jedes verantwortlich zu sein – aber natürlich nur, wenn’s schief läuft. ‚Die Jugend wird gewalttätig‘ – die Schule hat versagt. ‚Die Auszubildenden können zu wenig‘ – die Schule ist schuld. Und wer ist ‚die Schule‘? Die Lehrer und Lehrerinnen – also ich?! Aber wir tun ja nichts. Machen uns einen ruhigen Lenz, genießen unsere langen Ferien und lassen uns spätestens mit 50 frühpensionieren – mit einem dicken Ruhegehalt natürlich. Ich habe diesen Beruf mal gewählt, weil ich Kinder unterrichten wollte. Ich wollte ihnen Sachwissen beibringen, gleichzeitig auch ethische Werte vermitteln, wollte ihnen Toleranz beibringen, Achtung vor ihren Mitschülern, vor allem Leben. Wollte ihnen beibringen, wie man lernt, wie man hilft, wie man sich helfen lässt, wollte ihnen helfen, selbständig zu werden, ihren eigenen Weg zu finden. Das will ich auch immer noch – aber manchmal fühle ich mich so müde... Und ich hab’s so satt! Mich in der Öffentlichkeit immer dafür zu rechtfertigen, fast dafür zu schämen, dass ich Lehrerin bin. Immer in Verteidigungsposition... immer dies leicht spöttische Lächeln: ‚Ach, Lehrerin sind Sie?‘ ‚Ja. ... Lehrerin bin ich!‘ Was wissen Sie denn von meiner Arbeit?“* (STÖRMER, A. in: RÖSNER, E. u.a. (Hrsg.) 1996, S. 109ff)

Auch führende Politiker äußern sich ungeniert auf populistische Weise in der Öffentlichkeit in diese Richtung, um im selben Atemzug zusätzliche quantitative und qualitative Belastungen für die Lehrer und Lehrerinnen zu fordern. Die Diskriminierung dieses Berufsstandes gipfelte in jüngerer Zeit darin, dass unser Bundeskanzler Lehrerinnen und Lehrer öffentlich mit dem Attribut „faule Säcke“ auszeichnete. Diese allgemeine Abwertung kann zu folgenschweren Identitätsproblemen führen, die eine relative Berufszufriedenheit verhindern und zu oben beschriebenen Krankheitsbildern führen können. Dies schien zunächst auch von den zuständigen Bildungspolitikern erkannt zu werden. So wurde in Schleswig-Holstein von der zuständigen Ministerin eine aufwendige Kampagne in den Medien inszeniert, um in der Öffentlichkeit das Lehrerbild „aufzupolieren“ und um in der Gesellschaft mehr Verständnis für die vielfältige und belastende Tätigkeit von Lehrern und Lehrerinnen zu erzeugen. Auch das Bundesministerium wollte nach Aussage der zuständigen Ministerin eine Imagekampagne für Lehrer und Lehrerinnen starten.

Allerdings - unter Einwirkung des jüngsten „PISA - Schocks“ - scheint es nun wieder naheliegend, als einfachste Lösung auf das probate Mittel der Schuldzuweisung an die angeblich unengagierte Lehrerschaft zurückzugreifen, anstatt die Ergebnisse der „PISA - Studie“ sachlich und unvoreingenommen zu analysieren und die längst überfälligen Reformen in den überholten Strukturen des deutschen Bildungswesens in Angriff zu nehmen. Tatsächlich scheint es sogar wahrscheinlich, dass die nun halbherzig angekündigten Konsequenzen eine weitere Belastung für die Lehrerinnen und Lehrer mit sich bringen könnten, da nun von ihnen, zwar wichtige und richtige, jedoch völlig unvorbereitet neue Qualifikationsprofile eingefordert werden, wie z.B. wissenschaftlich begründete Diagnosekompetenzen oder die Praktizierung völlig neuer Formen von Leistungsstandards.

Dennoch, auch ohne Berücksichtigung der möglichen aktuellen Auswirkungen der „PISA-Studie“ auf die Belastung der Lehrerschaft gilt es nun im Weiteren aufzuzeigen, welche Belastungsfaktoren für die Krankheitsanfälligkeit von Lehrern und Lehrerinnen verantwortlich sind. Die alarmierenden Zahlen haben Sozialwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler nämlich auch schon vor „PISA“ auf den Plan gerufen, um die Ursachen für diese Entwicklung zu untersuchen und im Idealfall Instrumentarien zur Gegensteuerung zu entwickeln. Hierzu sind jedoch zunächst verschiedene – in der Folge zu verwendende – Begriffsklärungen vorzunehmen.

2.3. Das Phänomen „Stress“

Die hier gemachten Aussagen zur Stressforschung begründen sich in den Ausführungen zum Thema Stress, die von SEYLE (1977), FRANK/KORNFELD (1996) und TAUSCH (1991) gemacht wurden. Stress ist immer ein Bestandteil der menschlichen Lebenserfahrung gewesen. Jede Epoche der Menschheit kennt unterschiedliche Formen von Stress, wie z.B. Kriege und Naturkatastrophen. Zu Beginn des dritten Jahrtausends sind die Stressfaktoren vielfältig. Dabei bedeutet der schnelle und andauernde Wandel unserer gesellschaftlichen Lebensbedingungen für viele Menschen die schlimmste Quelle von Stress. Umfangreiche Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Stress die Ursache für viele Krankheiten unserer modernen Welt verantwortlich ist, wie etwa Herz-Kreislauferkrankungen, Störungen des Immunsystems, Magengeschwüre und bestimmte Krebsarten. Neuere Forschungen haben ergeben, dass die körpereigene Widerstandskraft auch von psychologischen und sozialen Faktoren beeinflusst wird, und hierzu zählt auch Stress. Außerdem trägt Stress auch zu einer Reihe gesundheitlich bedenklicher Verhaltensweisen wie Alkoholmissbrauch, Rauchen und Ernährungsfehlern bei. Ebenso spielt Stress eine wesentliche Rolle bei der Entstehung posttraumatischer Belastungsstörungen, sowie bei der Entstehung von Depressionen und Angstzuständen, um zwei der häufigsten Formen psychischer Erkrankungen zu nennen (vgl. FRANK, K. A./ KORNFELD, D.S.. in: KAAS, F.-I./ OLDFHAM, J. M./ PARDES/ H. WITTCHEN, H.- U. (Hrsg.) Dt. Ausgabe, 1996, S. 373ff).

2.3.1 Faktoren von Stress

Das Wort „Stress“ bezeichnet zunächst einen Zustand nervöser Anspannung, der durch unangenehme oder belastende Erlebnisse erzeugt wird. Der „Vater“ der Stressforschung, HANS SEYLE, bezeichnet Stress als einen biologischen Zustand, der immer dann eintritt, wenn ein Individuum versucht, sich einer Herausforderung oder Veränderung im täglichen Leben anzupassen. Dies trifft also nach dieser Definition für einen sportlichen Wettkampf ebenso zu wie für ein Missgeschick im Alltag bis hin zum Verlust eines nahestehenden Menschen. Demnach ist also nicht jede Form von Stress schädlich. SEYLE unterscheidet zwei Formen von Stress, den „Eustress“ und den „Distress“ (vgl. SEYLE, 1977). Eustress ist positiv besetzt und geht mit hoher Konzentration und einem positiv besetzten Selbstwertgefühl einher. Distress dagegen ist negativer Stress, verknüpft mit geringer Selbstachtung und Überforderungsgefühlen. Bei als leicht empfundener Belastung stimuliert Stress die Motivation, Kreativität und Effizienz des Betroffenen, bei hohem Stresspegel und negativem Empfinden von Stress wirkt er lähmend und ineffektiv. (ebd.)

2.3.2 Quellen von Stress

Die Situationen, in denen Menschen Stress erleben, hängen stark von der unterschiedlichen Reaktion des Einzelnen auf physische und psychische Belastungen ab. Ein Erlebnis, das für den einen noch zum Eustress zählt, kann für den anderen schon als negativ empfunden werden und somit für ihn zum Distress zählen. Negativ empfundene Stresserlebnisse haben jedoch zwei Faktoren gemeinsam, die Unkontrollierbarkeit und die Unvorhersagbarkeit, bzw. die Ungewissheit. Dies gilt für den Alltagsstress ebenso wie für schwere Belastungszustände. Das Gefühl, keine Kontrolle über eine Situation zu haben wird als stark belastend empfunden. Zahlreiche Untersuchungen haben die Unkontrollierbarkeit einer Situation als Schlüsselfaktor bestätigt. Die Unvorhersagbarkeit ist ein weiterer Faktor. Untersuchungen haben ergeben, dass die gleiche belastende Situation stressbesetzter erlebt wurde, wenn sie unvorhergesehen eintrat, so z. B. bei Unwetterkatastrophen. Gleiches trifft auf die Ungewissheit zu. Zu wissen, dass ein belastendes Erlebnis bevorsteht, ohne dessen Ausgang einschätzen zu können, ist eine häufige Quelle von Stress, so z.B. in Prüfungssituationen, vor Operationen etc. (ebd.)

2.3.3 Stress und Arbeitsplatz

Keine Arbeit ist gänzlich ohne Stress, aber manche Tätigkeiten scheinen besonders belastend und gesundheitsgefährdend zu sein. Hierzu gehören Berufe, in denen in Sekunden lebenswichtige Entscheidungen gefällt werden müssen, Menschen, die im rotierenden Schichtdienst arbeiten müssen, Frauen, welche die Anforderungen einer Berufstätigkeit und die der Kindererziehung bewältigen müssen. Untersuchungen von KARASEK (1979) zum Phänomen „Stress am Arbeitsplatz“ beschäftigten sich mit zwei Aspekten beruflicher Tätigkeit: dem Ausmaß psychischer Belastungen in einem Beruf und dem Umfang an Entscheidungsbefugnissen, die eine Tätigkeit erlaubt. Die Untersuchungen ergaben: Tätigkeiten mit hohem psychologischen Anforderungsprofil und geringer Entscheidungskompetenz gehen mit einer hohen Rate an Herzerkrankungen her und können daher als stressreich interpretiert werden. Tätigkeiten, die mit geringem psychischem Stress und einem hohen Maß an Selbstbestimmung beschrieben werden, gelten nach KARASEKS Erkenntnissen als gering

belastend. Auch das Verhalten von Vorgesetzten und Mitarbeitern wirkt sich auf das Niveau von arbeitsabhängigem Stress aus. Vorgesetzte, die großen Wert auf unwichtige Kleinigkeiten legen, lösen eher Reaktionen von Stress bei ihren Mitarbeitern aus als solche, die den Schwerpunkt auf Effizienz und Produktivität legen. Das Verhalten von Mitarbeitern erwies sich ebenfalls als stressauslösender Faktor, wenn das Arbeitsklima nicht von Kollegialität und sozialer Unterstützung gekennzeichnet war. (ebd.) Diese Erkenntnisse erscheinen besonders wichtig für die Erörterung der Fragestellung dieser Arbeit in Hinblick auf Untersuchungen zum „Arbeitsplatz Schule“.

2.3.4 Stress im Lehrerberuf

„Es gibt heute Schulen, an denen „streunende“ Lehrer – Lehrer die sich einfach nicht in die Klasse trauen – ein fast so großes Problem sind wie streunende Schüler.“ (HENTIG, H. v., 1976, S. 70) Auch wenn das von HENTIG beschriebene Horrorszenario des derart angstbesetzten Lehrers glücklicher Weise nicht allzu oft anzutreffen ist, ist es wichtig, sich mit Lehrerstress und daraus resultierender Angst bei der Bewältigung des beruflichen Alltags auseinander zu setzen, um den Ursachen dieser Erscheinung auf den Grund zu gehen und Bewältigungsstrategien entwickeln zu können. Seit den Untersuchungen von LAZARUS (1966) zur Stressforschung besteht Einigkeit darüber, dass Stress dann entsteht, wenn Reize Anforderungen und Belastungen als Gefährdung oder Bedrohung gewertet werden.

Nach LAZARUS/LAUNIER (1981) und LAZARUS/FOLKMAN (1984) werden Ereignisse als stressrelevant beurteilt, wenn sie einer der folgenden Kategorien zugeordnet werden können:

- Schädigung oder Verlust - hier ist z. B. der Verlust einer nahestehenden Person, des Arbeitsplatzes, des Heimes durch Katastrophen einzuordnen.
- Bedrohung – hier sind Ereignisse wie in der vorhergehenden Kategorie aktiv und noch nicht abgeschlossen.
- Herausforderung - hier werden Ereignisse als Anregung zur Auseinandersetzung aufgefasst, bei deren Bewältigung positive Effekte erreicht werden sollen. Die dadurch entstehende Belastung kann als unangenehm empfunden werden.

Stress ist also folglich ein unangenehmer Spannungszustand, der Emotionen wie Ärger, Wut, Aggressivität, Gereiztheit, Frustration, Enttäuschung, Depressivität und Angst auslöst. KYRIACOU (1987, S. 146) definiert „teacher stress“ wie folgt an Hand von Beispielen: Wenn ein Lehrer sich über die „Dummheit“ eines Schülers ärgert, wütend auf Eltern ist, die sich nicht um die schlechten Leistungen ihres Kindes kümmern, frustriert ist, weil sich einige Schüler im Unterricht disziplinlos zeigen, enttäuscht über die schlechten Ergebnisse einer Klassenarbeit ist... dann ist er im Stress. Stress wird hier als Prozess gesehen, der von Phasen der Bewertung und Bewältigung bestimmt ist.

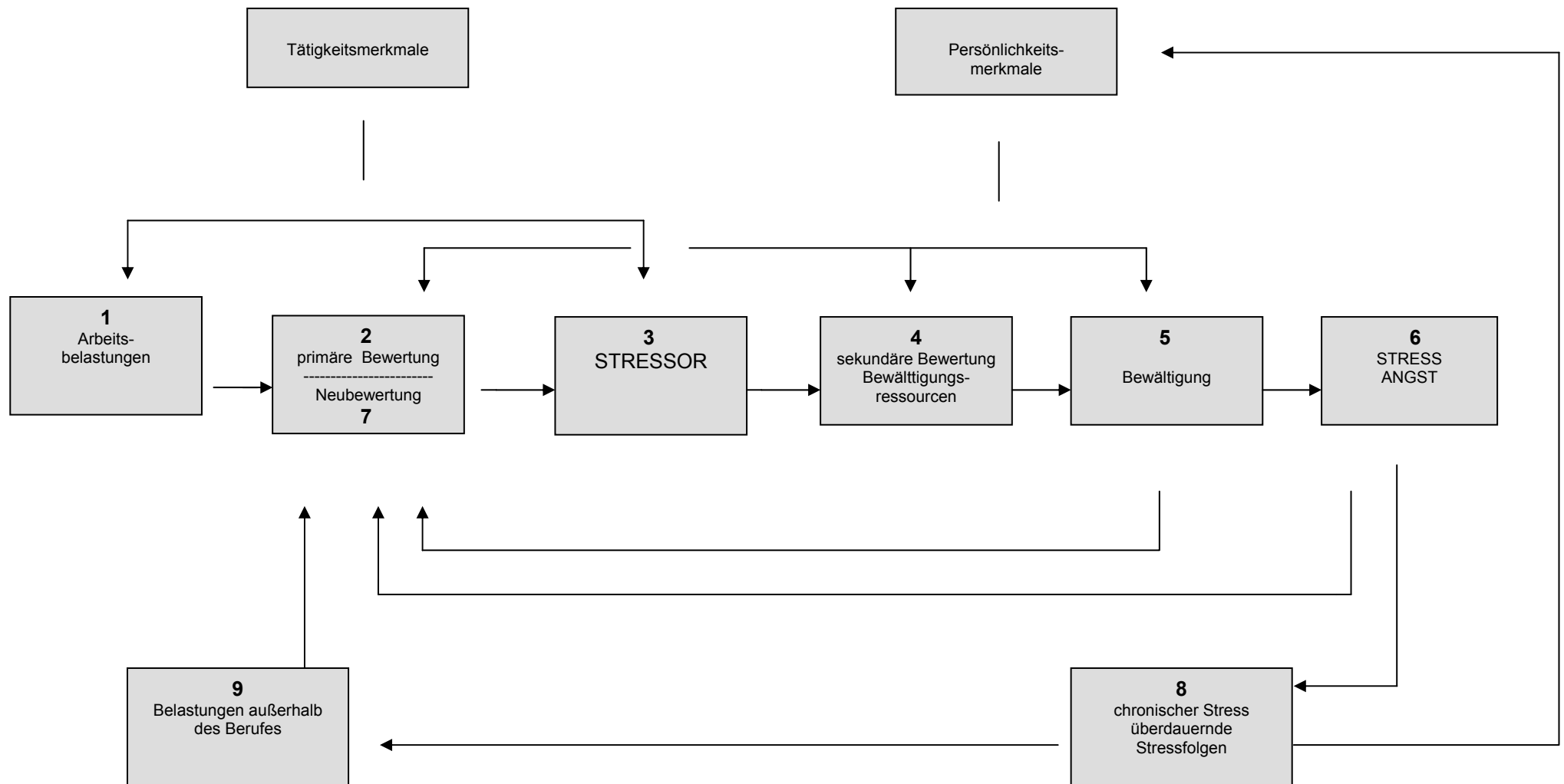
Die folgenden Aussagen beziehen sich weitgehend auf die Untersuchungen von RUDOW, die er in seinem Buch „Die Arbeit des Lehrers“ (1995) zusammengestellt hat.

Zunächst werden Arbeitsbelastungen (1 = Arbeitsbelastungen) vom Lehrer bewertet (2 = primäre Bewertung). Wird diese Bewertung als negativ empfunden, z.B. durch Beeinträchtigung des Selbstkonzeptes, des Wohlbefindens, dann wird die zunächst objektiv neutrale Belastung (z.B. Regelverstöße durch Schüler) zum Stressor für den Lehrer (3 = Stressor). Nun wird der Stressor (Regelverstoß) danach bewertet (4 = sekundäre Bewertung), welche individuellen und institutionellen Möglichkeiten zu seiner Bewältigung bestehen. (z. B. ein Gespräch mit dem Schüler, den Eltern, dem Rektor) Danach erfolgt der Versuch zur Bewältigung (5 = Bewältigung). Sind diese Bemühungen nicht erfolgreich, so treten Stress- und Angstreaktionen auf. (6 = Stress/Angst).

Nun wird die Arbeitsbelastung neu bewertet (7 = Neubewertung). Wenn die Situation ungenügend bewältigt wurde, bleibt der Stressorencharakter der Belastung bestehen. Es folgt ein erneuter Bewältigungsversuch und sollte dieser wiederum nicht erfolgreich sein, treten chronische Stressreaktionen auf (8 = chronischer Stress, überdauernde Stressfolgen). Diese manifestieren sich in Störungen funktioneller Art, wie z. B. Herz/Kreislauf-/Magen/Darmbeschwerden, neurotische Störungen wie Angstzuständen, Depression, Arbeitsstörungen und psychosomatischen Störungen wie Essstörungen oder Sexualstörungen oder in ernsthaften organischen Erkrankungen. Diese Stressreaktionen haben zur Folge, dass der Lehrer auch gestresst auf Belastungen außerhalb seines Berufslebens (9 = Belastungen außerhalb des Berufes) reagiert, z. B. durch ständige Gereiztheit im Familienleben.

RUDOW (1995) hat in Anlehnung an KYRIACOU/SUTCLIFFE (1978) und FREEMAN (1987) ein Prozessmodell zur Entstehung von Lehrerstress entwickelt.

Abbildung 1 - Modell des Lehrerstress'



Stress- und Angstgefühle werden auch durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst (vgl. Abbildung 2). Ein wichtiger Faktor ist dabei das Selbstbewusstsein des Betroffenen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Selbstvertrauen und Selbstsicherheit. Selbstvertrauen beinhaltet die subjektive Fähigkeit des Individuums, sich Herausforderungen und Belastungen zu stellen. Es zeichnet sich durch eine positive Einstellung gegenüber Veränderungen in der Umgebung und internale Kontrollüberzeugungen aus. Selbstsicherheit beinhaltet die Fähigkeiten, eigene Ansprüche an seine Umgebung zu entwickeln, diese nach außen zu vertreten und deren Verwirklichung durchzusetzen.

Entscheidenden Einfluss auf Angst- und Stressreaktionen haben die Bewältigungsstile und -prozesse, die einem Individuum zur Verfügung stehen. Dabei wird nach LAZARUS / FOLKMAN zwischen emotionsorientiertem und problemorientiertem Coping unterschieden. Emotionsorientiertes Coping wird bevorzugt, wenn bedrohliche oder herausfordernde Umweltbedingungen als nicht veränderbar eingeschätzt werden. Als Strategien emotionsorientierten Copings gelten: Vermeidung, Bagatellisierung, Distanzierung, d.h., kritische Ereignisse werden mit Abstand betrachtet, selektive Aufmerksamkeit, d.h., es werden nur die positiven Seiten des kritischen Ereignisses gesehen, positive Vergleiche ziehen, d.h., das kritische Ereignis wird mit schlimmeren Ereignissen verglichen. Problemorientiertes Coping wird bevorzugt, wenn bedrohliche oder herausfordernde Umweltbedingungen als veränderbar angesehen werden. Hier sind Verhaltensweisen wie: Die Definition eines Problems, die Erarbeitung alternativer Lösungsstrategien, die Gewichtung ihrer Kosten - Nutzen - Relation und die Auswahl optimaler Strategien und ihre Durchführung, die eine Anstrengungsveränderung, die Reduktion des Anspruchsniveaus, die Entwicklung neuer Verhaltensstandards und das Erlernen neuer Fertigkeiten implizieren können.

Kontrollüberzeugungen haben seit KRAMPEN (1982) Eingang in die Stressforschung gefunden. Damit sind gemeint: Die Durchschaubarkeit eines Ereignisses (bedeutsame Zusammenhänge und die Erklärung von Ereignissen und Handlungsergebnissen), die Vorhersehbarkeit eines Ereignisses, das Bilden von Prognosen und Hypothesen über künftige Ereignisse, die Beeinflussbarkeit eines Ereignisses, internale Kontrolle (das Ereignis ist Konsequenz eigenen Handelns) und externale Kontrolle (das Ereignis ist unabhängig vom eigenen Handeln). Kontrollverlust kann zu Angst, Stress oder Depression führen. Attributionsstile stehen im engen Zusammenhang mit Kontrollüberzeugungen: Das Individuum erklärt in einem Interpretationsprozess Ereignisse, in dem es nach Gründen und Ursachen für das Geschehen sucht, die Kausalattribution. Werden zu dieser Erklärung personenbezogene (vgl. WEINER, B., 1977) Variablen herangezogen, werden internale, fähigkeitsbezogene, globale und zeitlich stabile Attributionen zugeordnet. Sie können Gefühle von Misserfolg und Unfähigkeit auslösen und damit zu Depression führen.

Im Rahmen der Untersuchungen zur Stressforschung in Hinblick auf Persönlichkeitsmerkmale und Stress rückte der sog. Verhaltenstyp A in den Vordergrund des Interesses (vgl. FRIEDMANN/ROSEMAN, 1975).

Er wird durch folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen gekennzeichnet und scheint deswegen besonders anfällig für durch chronischen Stress ausgelöste physische und psychische Krankheiten:

- ausgeprägte Arbeitshaltung
- starkes Wettbewerbs- und Rivalitätsverhalten
- übermäßige Arbeitsorientierung
- Streben nach mit hohem Prestige versehenen Rangplätzen
- Setzung und simultane Realisierung mehrerer Handlungsziele
- Ermüdung oder Erschöpfung werden ignoriert
- unverzügliche neue Zielsetzung nach Erreichen angestrebter Ziele
- negative Beanspruchungsfolgen werden nicht antizipiert
- ausgeprägtes Streben nach Erfolg, auch im Freizeitbereich
- mangelnde Erholungsfähigkeit
- steht unter ständigem, selbst geschaffenen Zeitdruck.

Ein weiterer Faktor, dem stressauslösende Eigenschaften zugeschrieben werden, ist die emotionale Stabilität vs. Labilität. Bei Untersuchungen (vgl. EYSENCK/RACHMAN, 1971) wurde festgestellt, dass Personen mit einer geringen Stärke, geringer Beweglichkeit und geringer Ausgeglichenheit des Nervensystems eher zu Stressreaktionen neigen als Personen mit starkem, beweglichem und ausgeglichenem Nervensystem. Auch die Stressvorerfahrungen, die ein Individuum bereits erworben hat, wirken sich beeinflussend auf die Entstehung von Stressreaktionen. Diese Vorerfahrungen können einerseits positive Verstärkung bewirken, weil durch ähnliche belastende Erlebnisse Bewältigungskompetenzen erworben wurden, andererseits belastende Berufsereignisse durch bereits Erlebtes verstärken und so Stressreaktionen provozieren oder verstärken. Des Weiteren sind in der Stressforschung demographische Merkmale zu beachten, wie:

- das Geschlecht, besonders im Lehrerberuf, der ja überwiegend von Frauen ausgeübt wird,
- das kalendarische Lebensalter und Berufsalter, da mit ihnen bestimmte Erfahrungen und Bewältigungsstile verbunden sind,
- der Familienstand und eigene Kinder, weil damit ein soziales Netz vorhanden sein kann, das eine Bedeutung in der Vorbeugung von Stress- und Angstreaktionen haben kann.

Angst- und Stresszustände werden auch durch Tätigkeits- und Organisationsmerkmale der Lehrer determiniert. (s. Abbildung 3) Diese Merkmale sind:

- die Aufgabenkomplexität, die zu einer Stressquelle werden kann, wenn sie für den Lehrer – verbunden mit einem geringen Handlungs- und Entscheidungsspielraum – eine Überforderung darstellt,
- die Aufgabenvariabilität, die einerseits Abwechslung in die Tätigkeit bringt und damit Stress mindernd sein kann, andererseits aber durch die Überrepräsentanz von organisatorischen und administrativen Aufgabenbereichen zu Ermüdung und Stress führen kann,
- die Aufgabentransparenz, d.h. die Durchschaubarkeit von Aufgabenbereichen und Handlungszielen, die durch die sich ständig in Veränderung befindende Gesellschaft und daher auch der damit verbundenen Bildungs- und Erziehungsziele verunsichert.

Die Vorhersehbarkeit von Arbeitsaufgaben ist im Haupttätigkeitsfeld des Lehrers, der Variablen „Schüler“, auf deren Verhalten sich der Lehrer täglich neu einstellen muss, nur schwer einzukalkulieren. Hinzu kommen die Rückmeldungen über Arbeitsergebnisse, die weder nachvollziehbar noch interpretierbar sein können und damit keine verlässliche Größe in der Erfolgs- oder Misserfolgsbilanz der Lehrertätigkeit darstellen.

- der Tätigkeitsspielraum, in dem sich der Lehrer auf der einen Seite in einem relativ engen, vorgegebenen Rahmen administrativer Anordnungen bewegt und auf der anderen Seite große Anteile seines Arbeitsfeldes und -tages gemäß seinen Motiven und Kompetenzen gestalten kann,
- die sozialen Beziehungen, die in einem sozial interaktiven, besonders kommunikativen Beruf wie dem Lehrerberuf eine große Rolle spielen und bei mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten, besonders in den Bereichen Eltern, Kollegen und Schulleitung durch die daraus entstehende mangelnde soziale Unterstützung („social support“) zu Stressreaktionen führen können,
- die Verantwortlichkeit, die beim Lehrer besonders als gesellschaftliche und soziale Verantwortlichkeit zum Tragen kommt. Der Lehrer hat eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft übernommen, in dem er vorgegebene Bildungsinhalte und Verhaltensnormativen transformieren muss. Die soziale Verantwortung bezieht sich in erster Linie auf den Schüler, wobei er im Laufe seines Berufslebens Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung und –entwicklung vieler Schülergenerationen trägt,
- die Rollenstruktur, die vom Lehrer erwartet, dass er als Wissensvermittler, Erzieher, Klassenleiter, Berater, Organisator, Koordinator und vieles mehr fungiert. Diese Vielfalt der Rollenerwartungen kann zu quantitativer und qualitativer Rollenüberlastung führen und damit auch Stress auslösenden Charakter haben. Sollte ein Lehrer allen in Frage kommenden Anforderungen von potentiellen Rollensendern gerecht werden, so würde sein Arbeitstag wohl nicht ausreichen. Hinzu kommt als Charakteristikum die Rollenambiguität des Lehrerberufs. Der Lehrer soll Erzieher und Berater, dein „Freund und Helfer“ sein, ist aber auch der Beurteiler. Auch die Geschlechtsidentität, besonders im Grundschulbereich, in dem überwiegend Frauen tätig sind, impliziert ein bestimmtes Rollenverhalten, das Widersprüchlichkeiten birgt. Einerseits wird von der Lehrerin erwartet, sachlich, souverän und autoritär zu sein, andererseits soll sie auch flexibel, mütterlich und einfühlsam sein. Diese beschriebene Rollenvielfalt kann auch Überforderungen mit sich bringen, die sich dann als „Rollen-Stress“ manifestieren.

Abbildung 2 – Stress und Angst beeinflussende Persönlichkeitsmerkmale nach RUDOW (1995)

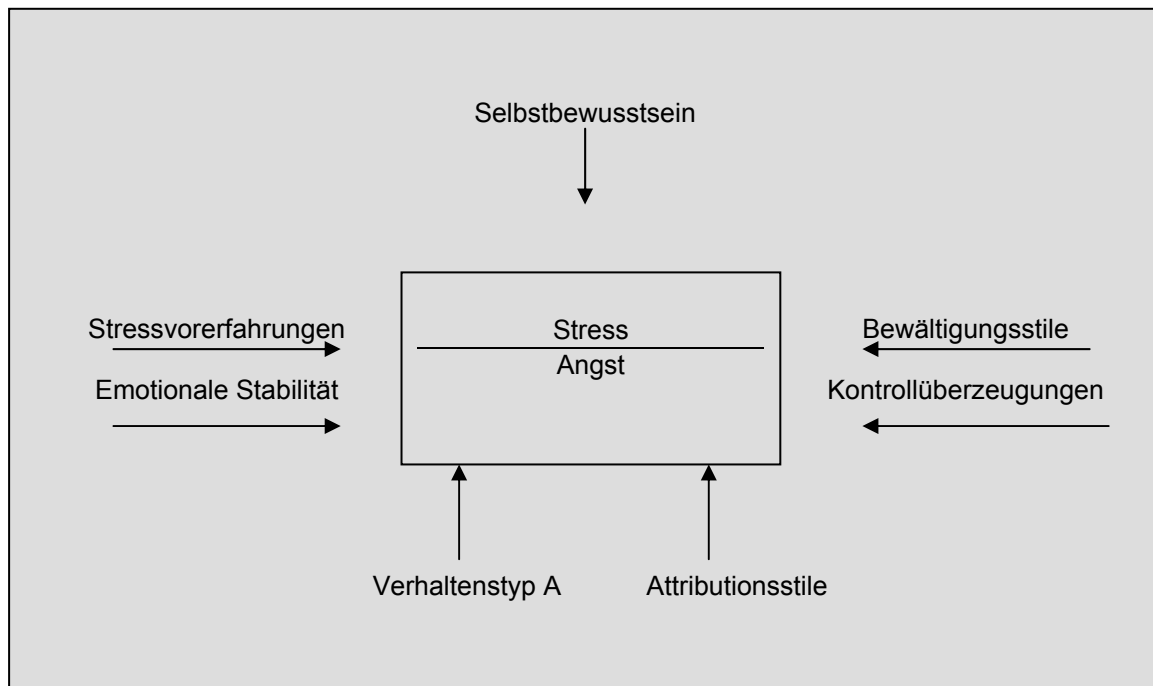
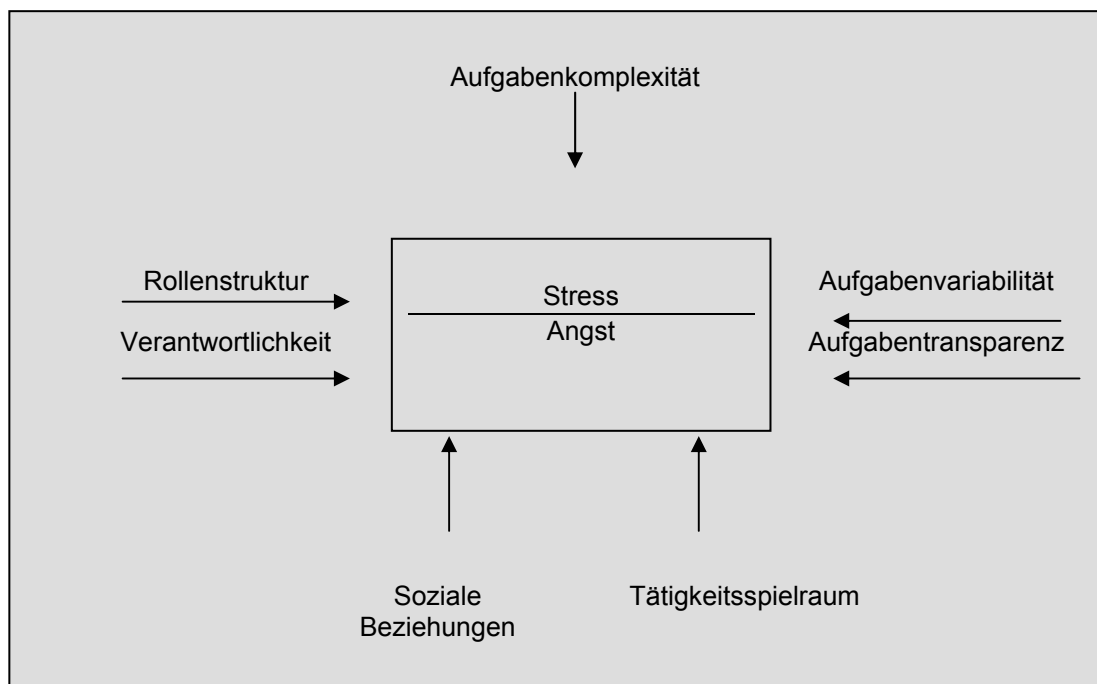


Abbildung 3 – Stress und Angst beeinflussende Tätigkeits - bzw. Organisationsmerkmale nach RUDOW (1995)



2.3.5 Empirische Studien und Ergebnisse zum Thema „Stress im Lehrerberuf“

Untersuchungen zum Lehrerstress wurden häufig durchgeführt. Dabei liegen diesen Untersuchungen vornehmlich subjektive Aussagen der Lehrer zu Grunde. Objektive Indikatoren wurden kaum hinzugezogen, auch gibt es wenige Längsschnittuntersuchungen, die den Stressverlauf über lange Zeit beobachtet haben. Bei all diesen Studien (u.a. BIENER 1988, KYRIACOU 1980 UND 1987, CAPEL 1987, BORG / FALZON 1989, SPARKS 1979) wird jedoch deutlich, dass sich die Lehrer der Welt in der Einschätzung von subjektiv erlebtem Stress darin einig sind: Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen haben sie mehr Stress. Im Einzelnen sind folgende Ergebnisse zusammenzufassen:

Tabelle 1 Subjektiver Stress bei Lehrern – BIENER (1988)

Stressgefühle	Männer (n=152)	Frauen (n=173)	Gesamt (n= 325)
sehr stark	8 %	4 %	6 %
stark	25 %	7 %	15 %
mittel	38 %	40 %	39 %
wenig	21 %	28 %	24 %
nicht	8 %	21 %	16 %

60 % der Lehrer fühlen sich gestresst, bezieht man alle Werte bis zur Kategorie „mittel“ mit ein. 23,4 % der Lehrer kommen in der Studie von KYRIACOU (1980) zu der Aussage, dass sie ihre Berufstätigkeit als extrem „stressful“ empfinden. 30 % der maltesischen Lehrer bezeichnen nach BORG/FALZON (1989) ihren Job als „very/ extremely stressful“. 75 % der amerikanischen Lehrer beschreiben ihren Beruf nach SPARKS (1979) als „physically or emotionally stressful“.

Es liegen inzwischen umfangreiche Untersuchungen zum Lehrerstress unter vielfältigen Gesichtspunkten vor. Die Verfasserin konzentriert sich im Folgenden auf diejenigen Forschungsergebnisse, welche für den Ansatz dieser Studie von Relevanz sind. Dabei sind im Besonderen die Untersuchungen interessant, welche unter den Gesichtspunkten der Persönlichkeitsmerkmale von Betroffenen sowie deren Tätigkeits- und Organisationsbedingungen durchgeführt wurden. RUDOW (1986) konstatierte in einer Untersuchung einen positiven Zusammenhang zwischen Stress und Arbeitsunzufriedenheit, sowie eine positive Beziehung zwischen subjektivem Stress und psychischen Gesundheitsstörungen. INNES/KITTO (1989) stellten in einer Untersuchung mit dem Schwerpunkt Selbstbewusstsein und Stress fest, dass sich bei selbstbewussten Lehrern subjektive Belastung nicht in Verbindung mit Stresssymptomen zeigte, während bei weniger selbstbewussten Lehrern häufiger Stressreaktionen zu finden waren. Analog zeigen Lehrer mit hohem Kompetenzgefühl, Selbstvertrauen und höherem Selbstkontrollbewusstsein ein geringes Stresserleben, während Lehrer mit wenig Selbstvertrauen zu Stressreaktionen neigen.

In Untersuchungen von Bewältigungsstilen und – prozessen wurden die am häufigsten angewandten Bewältigungsstile von subjektiven Belastungen ermittelt. Diese reichen von Vermeidungsstrategien bis zu aktiver Lösungssuche. Dabei ergab sich eine Geschlechtsabhängigkeit der Copingeffektivität. Während Lehrer die Vermeidung als effektiver einschätzten, beurteilten Lehrerinnen das Problemlösen als effektiver. Bei Untersuchungen zu Kontrollüberzeugungen wurde festgestellt, dass Lehrer mit internalen Kontrollüberzeugungen weniger Stress hatten. Dies war besonders ausgeprägt in der Lehrer - Schüler, der Lehrer – Vorgesetzten - Beziehung oder bei Rollenambiguität und Aufgabenvielfalt. Die Ergebnisse der Untersuchungen zum Verhältnis der Persönlichkeitsstrukturen des Verhaltenstyp A und Lehrerstress sind sehr unterschiedlich. Während RUDOW/BUHR (1986) keine signifikanten Zusammenhänge fanden, stellten VOGEL u. a. in einer Untersuchung 1988 bei Lehrern mit erhöhtem Niveau psychosomatischer Beschwerden Verhaltensmuster fest, die dem Verhaltenstyp A entsprechen. Auch WILSON u.a. (1990) stellten eine signifikante Beziehung zwischen Typ - A - Verhalten und subjektivem Stress fest, dies allerdings nur bei männlichen Lehrern.

Umfangreiche Untersuchungen u. a. bei KYRIACOU (1980) zeigten, dass ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und psychischen Belastungen und Stressreaktionen besteht, dies besonders bei Lehrerinnen, die der sozialen Unterstützung ihrer Arbeit einen größeren Stellenwert zumessen zu scheinen. Diesen Untersuchungen zu Folge trägt eine wahrgenommene soziale Unterstützung zur Stressreduktion bei. Ebenso weist fehlende kollegiale Unterstützung eine signifikante Korrelation zum Lehrerstress auf. Lehrer, die mit neurotischen und funktionellen Störungen in Behandlung waren, gaben an, dass sie die fehlende oder nur unzureichende soziale Unterstützung am Arbeitsplatz Schule und einen autoritären Führungsstil als besonders belastend empfanden. Obgleich hier nicht zu klären ist, ob diese wahrgenommene fehlende soziale Unterstützung eine Folge des neurotischen Verhaltens ist oder dieses sich als Folge der fehlenden sozialen Unterstützung entwickelte, scheint sicher zu sein, dass der Führungsstil eine nicht unerhebliche Rolle als stressrelevantes Organisationsmerkmal spielt.

Die Einflussmöglichkeiten und die Autonomie im beruflichen Handeln in Relation zum Auftreten stressbedingter Krankheitssymptome bei Lehrern sind noch nicht häufig untersucht worden. Die Studie von RUDOW/BUHR (1986) ergab jedoch, dass 40% der Lehrer mit Stresssymptomen die Einschränkung des Entscheidungs- und Handlungsspielraums als besonders belastend empfanden. Die Aufgabenkomplexität im Lehrerberuf stellt einen weiteren Faktor für das Auftreten von Stress bedingten Krankheitssymptomen dar. Je höher die erlebte Aufgabenkomplexität eingestuft wird, desto stärker ist die Ausprägung von stressbedingten gesundheitlichen Belastungen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Auftreten von Lehrerstress von den hier erläuterten Persönlichkeitsmerkmalen des einzelnen Lehrers und den genannten Tätigkeitsmerkmalen des Berufsbildes und den spezifischen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen der Betroffenen beeinflusst werden. In den bisherigen Untersuchungen der Phänomene Stress und Angst im Lehrerberuf begründen sich fast alle Ergebnisse von Untersuchungen auf subjektive Aussagen von Lehrern. Obwohl seltener Studien zu objektiven Indikatoren durchgeführt wurden, gibt es einige objektive Befunde wie Herzschlagfrequenz, Blutdruck und Immunglobuline.

Trotz der Vernachlässigung von Längsschnittuntersuchungen und der Untersuchung der objektiven Indikatoren ist mit den bisherigen Ergebnissen sicher, dass subjektive Stressphänomene unter Lehrern weit verbreitet sind. Stress weist Relationen auf zu folgenden Faktoren: Arbeitszufriedenheit, Absentismus bzw. drop - out und zu Variablen der psychischen Gesundheit.

2.4 Das Phänomen „Burnout“

Zum Phänomen Burnout bezieht die Verfasserin sich auf die Ausführungen von BARTH (1992), GUDJONS (1993), MÜLLER, (1994), RUDOW (1995) und BAUER/KANDERS (1998). Burnout (im Weiteren mit dem Kürzel BO benannt) kann als ein Zustand chronischer innerlicher Erschöpfung umschrieben werden. BO ist eine schwerwiegende, Arbeitsstörung, die erhebliche körperliche Reaktionen und Beschwerden hervorrufen kann und unter ungünstigen Bedingungen für den Betroffenen lebensbedrohlich werden kann. Im Falle einer BO - Krise nimmt die physische und psychische Belastbarkeit bereits im mittleren Berufsalter ab (vgl. MÜLLER, E. 1994, S. 29). Als Leitsymptom ist die körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung anzusehen. Die betroffenen Personen haben das Gefühl, „fix und fertig“, ausgelaugt zu sein. Dieser Prozess kann sich über Monate, Jahre und große Anteile des Berufslebens erstrecken. BO entwickelt sich in Abhängigkeit von äußeren und inneren Bedingungen der Berufstätigkeit und bedeutet zumindest zeitweise eine Stagnation oder Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung. Obwohl BO per se keine Krankheit ist, enthält es zweifellos pathogene Symptome. Burnout - bedingte, depressive Gefühle müssen jedoch nicht das gesamte Leben beeinflussen, sondern nur umgrenzte Bereiche, wie z. B. den Arbeitstag, so dass noch nicht von einer Krankheit geredet werden muss. Jedoch, vom BO im Endstadium bis zur psychischen Krankheit z. B. der Depression, ist es oft nur ein kleiner Schritt (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 134).

2.4.1 Phasen des Burnout - Prozesses

Ein typisches Kennzeichen des BO ist der Verlauf in verschiedenen Phasen. Es ist nicht eine plötzlich auftretende Erscheinung, sondern vollzieht sich als schleichender Prozess, den der Betroffene zunächst meistens gar nicht als solchen erkennt, sondern als momentane Befindensbeeinträchtigung einstuft. Erst in der Fortschreitung und der Verstärkung der Symptome wird diese Entwicklung ernst genommen und im glücklichen Fall gegengesteuert. Die Anzahl dieser Phasen wird bei Forschern und Autoren nicht einheitlich gehandhabt, aus der Literatur sind Einteilungen zwischen drei und zehn Phasen bekannt. Im 3-Phasenmodell nach HUBERTY/HUEBNER (vgl. ULLICH, K., 1996, S. 96) sind drei Hauptkomponenten oder Teilprozesse zu unterscheiden:

1. Emotionale Erschöpfung, ein Gefühl der Überlastung durch die Anforderungen am Arbeitsplatz, ein Gefühl der Unfähigkeit, sich auf die Menschen, mit denen man im beruflichen Alltag zu tun hat, emotional einlassen zu können,
2. Depersonalisierung oder Entpersönlichung als gleichgültige bis negative Einstellung zu den Menschen, mit denen man arbeitet, dies häufig verbunden mit einer ungerechtfertigten Schuldzuweisung an diese,
3. Verlust der beruflichen Identität, verbunden mit dem Gefühl von Inkompetenz und Nutzlosigkeit.

Die Übergänge der einzelnen Stadien sind dabei fließend, sie zeigen sich zunächst als ein eher unspektakuläres Phänomen, das sich als kontinuierlicher Verschleiß darstellt, und immer höhere Anstrengungen erfordert, um die belastenden Arbeitssituationen zu ertragen (vgl. HOFFMANN, E. in: Erziehung und Unterricht. 4/1988, S. 509ff). Die Darstellungen von Ulich (ebd.) und MÜLLER (1994, S. 21ff.) orientieren sich u.a. an den Modellen von BRONSBURG/VESTLUND, EDELWICH/BRODSKY UND BECKER/GONTSCHOREK Sie unterscheiden vier, bzw. fünf Phasen des BO:

Phase 1	Enthusiasmus / Idealismus	„Es beginnt feurig“ – Der brennende Start ins Berufsleben
Phase 2	Realismus / Pragmatismus	„Die Flamme brennt“ – Die gesunde Bewältigung des Arbeitsalltags (nur bei Müller)
Phase 3	Stagnation / Überdruß	„Der Funkenflug wird matter“ - Die ersten Anhaltspunkte der Burnout-Gefahr
Phase 4	Frustration / Depression	„Arbeiten auf Sparflamme“ – Die Arbeitskraft wird auf das Notwendigste reduziert
Phase 5	Apathie / Verzweiflung	„Die Glut verlischt“ – Das Endstadium einer echten Lebenskrise ist erreicht

Diese Einteilung ist jedoch nicht als statisch anzusehen. Es können Stadien übersprungen werden, und es kann bei rechtzeitigem Erkennen auf unterschiedliche Weise gegengesteuert und der rechtzeitige Ausstieg aus der Burnout - Karriere vollzogen werden. Manchmal genügt schon ein erholsamer Urlaub, eine qualifizierte Fortbildung und die Arbeit macht wieder mehr Spaß und bringt wieder ein mehr an Arbeitszufriedenheit. Es gilt jedoch: *„Je ernsthafter und weiter die Burnout - Entwicklung vorangeschritten ist, desto mühevoller die Umkehr.“* (MÜLLER, E., 1994, S. 18)

Im Folgenden sollen die einzelnen Stadien des BO-Prozesses noch näher erläutert werden. Dabei legt die Verfasserin das Fünf-Phasen-Modell von MÜLLER zu Grunde. (ebd. S.21 ff.)

- 1. Phase** Die Ausbildung ist abgeschlossen, es gilt nun, eigene berufliche Erfahrungen zu sammeln, Ideen umzusetzen und die eigenen Potentiale auszuprobieren. Mit hohem idealistischen Anspruch und großer Kraftanstrengung beginnt man seine Tätigkeit. Ein großes Energiedepot steht zur Verfügung, es wird in dieser Zeit exzessiv ausgebeutet und ineffektiv eingeteilt. Erfolge spornen weiter an, Misserfolge und Enttäuschungen, die natürlich nicht ausbleiben, werden verdrängt. Selbstüberschätzung, überhöhte Zukunftshoffnungen und unrealistische Erwartungen erschweren die Wahrnehmung der tatsächlichen Bedingungen und verhindern eine realistische Einschätzung des Machbaren.
- 2. Phase** Nachdem das Neue seinen Reiz eingebüßt hat, entwickelt sich ein Gefühl für einen realistischen Leistungsrahmen. Die erworbenen Erfahrungen können konstruktiv zur weiteren Entwicklung eingesetzt werden.

Die eigenen Ressourcen werden ökonomisch und zielstrebig genutzt. Wer es jetzt schafft, die Ökonomie des eigenen Kräftehaushaltes zu beachten und die realen Machbarkeiten zu erkennen, kann es schaffen, eine gesunde Balance zwischen Enthusiasmus und Pragmatismus zu entwickeln. Damit wäre ein wichtiges Kriterium zur BO - Vermeidung erfüllt.
- 3. Phase** Es stellen sich erste Zweifel ein: Steht das Ergebnis des Kräfteeinsatzes im Verhältnis zum Energieaufwand, der täglich im beruflichen Alltag betrieben wird? Die Erfolge bleiben gering, trotz hohen Einsatzes scheinen die ursprünglich zu Berufsbeginn angestrebten Ziele und Ideale nicht realisierbar zu sein. Die Reaktion darauf ist oft ein beginnender persönlicher Rückzug, nachlassende Empathie zu Gunsten ausgefeilterer Arbeitstechniken und perfekterer Methoden. Es entwickelt sich ein erstes Gefühl der beruflichen Unzufriedenheit. Angst - und Versagensgefühle, häufig verbunden mit körperlichen Beschwerden wie Magen - oder Kopfschmerzen treten auf, die Anfälligkeit für Krankheiten wächst. Negative Haltungen von Kollegen werden übernommen, Schuldzuweisungen an die Klientel, mit der man zu tun hat, werden ausgesprochen, nicht selten werden auch Rahmenbedingungen oder das betriebliche System verantwortlich gemacht.
- 4. Phase** Der Rückzug setzt sich fort. Verbliebene Energie wird darauf verwandt, die Arbeit auf das Notwendigste zu reduzieren. Der Widerstand, sich täglich den beruflichen Herausforderungen zu stellen, wächst, ihn zu bekämpfen, verbraucht die letzten Energiereserven. Gleichgültigkeit oder Zynismus kennzeichnen die Kommunikationsformen im Berufsalltag. Die Freizeit kann nicht mehr genutzt werden, um wieder „aufzutanken“, Initiativlosigkeit und Lustlosigkeit lähmen und entfremden von Familie und Freunden. Selbstmitleid, das Gefühl der Hilflosigkeit und depressive Empfindungen führen dazu, dass sich mit der Zeit Kollegen und Freunde abwenden, die der Klagelieder überdrüssig sind. Der Körper reagiert mit den verschiedensten Beschwerden, was den Rückzug weiter fördert und die innere Vereinsamung vorantreibt.
- 5. Phase** Eine Erstarrung der gesamten Persönlichkeit ist eingetreten. Das Notwendigste wird noch durch ein Minimalprogramm zu absolvierender Pflichtübungen erledigt. Aus der zunehmenden Krankheitsanfälligkeit sind inzwischen handfeste Krankheitsbilder geworden. Häufig wird in dieser Phase auch zu absolut untauglichen Bewältigungsmethoden wie Alkohol - oder Medikamentenmissbrauch gegriffen. Die Gefahr der totalen Isolation verstärkt sich durch das ständige Überschreiten der Toleranzgrenze von Familie, Freunden und Kollegen, die ihrerseits den Rückzug antreten, um sich selbst zu schützen. Vorherrschend ist nun das Gefühl der völligen Desillusionierung und der Sinnlosigkeit des Lebens. In dieser Phase ist es nicht mehr weit bis zu suiziden Gedanken und Handlungen.

2.4.2 Vom Burnout-Syndrom betroffene Berufsgruppen und Arbeitswelten

BO ist eine Arbeitsstörung, die erstmals in den siebziger Jahren umfassend untersucht wurde. Dabei erwiesen sich Selbständige, leitende Angestellte, höhere Beamte, Personen mit hohem Publikumsverkehr und Menschen mit Verantwortung für Personen, Materialien und Abläufe als ernsthaft gefährdet. (ebd. S. 33ff.) Ein Merkmal ist für alle Burnout – Kandidaten kennzeichnend: Sie haben ihren Beruf mit großem Idealismus selbst gewählt und waren zu Höchstleistungen motiviert. Das Gefühl des Ausbrennens erfährt der für seine Schüler überengagierte Lehrer genauso wie Ärzte, Krankenschwestern, Journalisten, Piloten, Polizisten oder ungezählte andere Berufsgruppen. BO stellt demnach eine Bedrohung für Menschen mit interessanten, anregenden und fordernden Tätigkeitsfeldern dar.

Auch Berufe, zu deren Profil der intensive Kontakt zu anderen Menschen und die Intention, auf diese einzuwirken, zählen, bergen den Risikofaktor BO. Personen in helfenden Berufen, die sich intensiv mit Menschen auseinander setzen, die Rat und Hilfe suchen, können anfällig für BO sein, da sie oft sachlichen, bürokratischen, institutionellen oder höheren Zwängen ausgeliefert sind, die sie daran hindern, effektiv und wirklich zu helfen. Dies gilt auch für Personen, die neben ihrer eigentlichen Tätigkeit häufig nebenbei als Abladeplatz für die Alltagssorgen anderer erhalten müssen, so z.B. Friseur, Taxifahrer und ähnliche Dienstleistungstätigkeiten. Frauen, die im ständigen Rollenkonflikt zwischen beruflichem Erfolgsstreben, mütterlicher Erziehungskompetenz und perfekter Haushaltsführung stehen sind mit dieser Mehrfachbelastung gefährdet. Als zusätzlicher Belastungsfaktor kommt für sie noch hinzu, dass Frauen auch noch eine höhere Durchsetzungskraft als ihre männlichen Kollegen benötigen, um dieselbe Stufe auf der Karriereleiter zu erklimmen. Gleichzeitig werden aber auch von ihnen so genannte weibliche Tugenden wie hohes Einfühlungsvermögen und mehr Geduld erwartet. In den verschiedenen Berufsgruppen können die Merkmale des BO recht unterschiedlich empfunden werden. Sie reichen von der Entfremdung zu den Menschen, mit denen man umgeht, über Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit, das Gefühl des Ausgelaugtseins, ständigen Wettbewerbs- und Zeitdruck bis zu Schuld- und Angstgefühlen.

Welche Arbeitsplatzbedingungen fördern das Risiko von BO? Otto von Bismarck äußerte einst den Satz: *„Die Bürokratie ist es, an der wir alle kranken“*. Und in der Tat deuten Untersuchungen von Burnout - Forschern wie z. B. PINES darauf hin, dass die Starrheit festgefahrener Strukturen in Betrieben und Organisationen bei hohem Energieeinsatz der dort Arbeitenden zum Ausbrennen, häufig zur Variante der inneren Kündigung führen kann (vgl. PINES/ARONSON, 1988). Dauerhafte objektive Überbelastung am Arbeitsplatz führt zu Stress und Überforderung. Aber auch in Betrieben, in denen dies nicht der Fall ist, wird von den Mitarbeitern häufig das Gefühl der subjektiven Überlastung empfunden. Dies tritt dann eher ein, wenn ein Mangel an menschlicher Führung, an positiver Rückmeldung und Wertschätzung von geleisteter Arbeit und Persönlichkeit vorzufinden ist. Anerkannt zu werden ist für den engagierten Mitarbeiter häufig wichtiger als der monatliche Betrag auf dem Gehaltskonto. Mitarbeiter, denen gar keine oder nur geringe Entscheidungsmöglichkeiten gegeben werden, fehlt die Befriedigung eines grundlegenden Bedürfnisses, das zur Arbeitszufriedenheit beiträgt, dem Streben nach Selbstkontrolle und Autonomie.

Auch Organisationsstrukturen, die durch autoritäre, laissez - faire oder desinteressierte Führungen, mangelnde kollegiale Kooperation, Mobbingverhalten und fehlende, bzw. geringe Innovationsbereitschaft gekennzeichnet sind, tragen zum Verlust von Kreativität, Engagement und Leistungsbereitschaft bei und fördern somit Arbeitsbedingungen, die zu BO führen können.

2.4.3 Persönlichkeitsmerkmale vom Burnout-Syndrom Betroffener

Menschen, die gefährdet sind, das Burnout-Syndrom zu erleiden, können natürlich nicht über einen Kamm geschoren werden. Dennoch tauchen bei Betroffenen häufiger gemeinsame Persönlichkeitsmerkmale auf, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen. Als Grundlage dienen in Anlehnung an MÜLLER hier Erkenntnisse des Psychologen SCHMIDBAUER, sowie der Verhaltensforscher FENGLER und BURISCH (vgl. MÜLLER, E., 1994, S. 43ff).

Wer mit seiner beruflichen Tätigkeit Menschen beeindrucken, beeinflussen oder verändern will, birgt ein größeres Risiko auszubrennen, als Personen, die sich mit Sachverhalten beschäftigen. Wer mit wahrhaftem Idealismus an die Erfüllung seiner beruflichen Aufgaben herangeht, seinen Beruf als „Berufung“ sieht, läuft große Gefahr zutiefst enttäuscht zu werden und sich im Laufe der Zeit mit einer Mauer aus Distanz und Sarkasmus zu schützen. Es sind also gerade die „Besten“, die hochgradig gefährdet sind, auszubrennen. Vom Ausbrennen betroffen sind in hohem Maße auch Menschen, die ständig ungleiche Beziehungen, sogenannte Helferbeziehungen, pflegen, in denen sie sich als „über den Dingen stehend“ bereit erklären, anderen das zu geben, was ihnen fehlt. Dabei verkennen diese Menschen, dass ihr Streben einzig von dem Bedürfnis nach bisher verweigerter Anerkennung ihrer Persönlichkeit getrieben wird. Menschen, die sich nie mit etwas Erreichtem zufrieden geben können, sondern mit unermüdlichem Arbeitseinsatz ständig nach Verbesserungen suchen, sind ebenfalls stark gefährdet. Positive Rückmeldungen anderer über erbrachte Leistungen benötigen sie, um das Gefühl zu haben, anerkannt und geliebt zu werden. Diese Menschen haben schon als Kinder erfahren müssen, dass sie nicht um ihrer selbst Willen geliebt wurden, sondern die Zuneigung sich durch erbrachte Leistungen definierte. Menschen, die nach außen hin ein Image, eine Fassade aufgebaut haben und pflegen, benötigen dazu sehr viel Energie. Die ständige Anstrengung im öffentlichen Auftreten als auch am Arbeitsplatz, also die Inkongruenz zwischen dem, was sie sind und dem, was sie sein möchten oder zu sein glauben, kann zum BO führen.

BURISCH vermutet nach Befragen von Betroffenen, dass die Trennungsschärfe zwischen veränderbaren und unveränderbaren Bedingungen bei manchen Menschen nicht genügend entwickelt ist. Dies führt im Weiteren dazu, dass die Betroffenen sich und ihre Kräfte verschleißen, weil ihr Arbeitseinsatz Charakteristika der „Sisyphos-Arbeit“ aufweist, also im Ergebnis zum Scheitern verurteilt ist. Es werden zudem noch einige Persönlichkeitsmerkmale genannt, die je nach Dominanz in der Gesamtpersönlichkeit Burnout-fördernd sein können.

Hierzu gehören nach MÜLLER (vgl. MÜLLER, E., 1994 S. 48):

- krisengeschüttelte Menschen, die im Laufe ihrer Lebensentwicklung kein geeignetes Krisenmanagement entwickeln konnten
- Arbeitssüchtige
- Chaoten und Verzettler
- Sture, Unnachsichtige und Unnachgiebige
- Überwachsene und Übervorsichtige
- Körperfremde, die eigene Signale nicht erkennen können
- Personen, die in Inkongruenz mit ihrem wahren Selbst leben
- Gestresste mit untauglichen Bewältigungsstrategien
- „Hellhörige“, die grundsätzlich falsch interpretieren
- Personen mit stark mangelhaftem Selbstwert und Selbstvertrauen
- Phantasten, Zauderer und Überängstliche
- Sauertöpfische, die keine Situation genießen können
- Helferpersönlichkeiten.

2.4.4 Burnout bei Lehrern und Lehrerinnen

Allzu oft wird heute noch nicht erkannt, dass der Arbeitsplatz Schule sich nicht allein durch die dort stattfindende Wissensvermittlung definiert, sondern auch die Gestaltung vielfältiger menschlicher Beziehungen zwischen allen an Schule Beteiligten beinhaltet. Dort warten täglich Schüler und Schülerinnen, Eltern, Kollegen und Kolleginnen und Vorgesetzte mit ganz unterschiedlichen Erwartungshaltungen auf die Lehrkräfte, die sich dann oft in Problemsituationen allein gelassen fühlen. Aus dieser Situation kann eine ständige Überforderung entstehen, die mit Versagensängsten und Schuldgefühlen einhergeht. Solcher Art angelegte Arbeitsbedingungen sind – wie schon im oberen Teil erläutert – ein klassischer Nährboden für das Burnout-Syndrom.

Es gibt verschiedene Komponenten, die es schwer machen, die Tätigkeit des Lehrers in ihrer Quantität, aber auch in ihrer Qualität einzuschätzen. Der Lehrerberuf beinhaltet eine Funktionsvielfalt, die für den oberflächlichen Beobachter von außen nicht auf Anhieb zu erkennen ist. Alle neu entstehenden Probleme in der Gesellschaft finden in diese Funktionen Eingang und werden zur pädagogischen Aufgabe erklärt. Der Beruf des Lehrers ist ein relativ freier und offener, was die Arbeitszeitbestimmung und –gestaltung, aber auch die Arbeitsintensität und –belastung betrifft. Es gibt mit Sicherheit Lehrer, die ihren schulischen Alltag mit einem minimalen Kräfteinsatz gestalten, es gibt aber ebenso – und dies nach Beobachtung der Verfasserin in der Mehrzahl – den engagierten Lehrer, der keine Grenze kennt, an der er seine Anstrengungen beenden sollte.

Eine frühpensionierte Lehrerin (47) aus Hamburg schildert in einem „Spiegel“-Interview (Spiegel special 9/1995) unter der Überschrift *„Endlich kann ich wieder schlafen“* ihre Erfahrungen mit dem Burnout – Syndrom, das in einer neurotischen Depression, einem langen Krankheitsverlauf und schließlich mit der Frühpensionierung in der Mitte des Lebens endete.

GESCHILDERTE KRANKHEITSSYMPTOME

Ich war nervlich völlig am Ende, konnte einfach nicht mehr unterrichten.

Zum Schluss war ich fast ein Jahr krank geschrieben.

Ich fühlte mich total überlastet und litt an chronischer Erschöpfung.

Über zehn Jahre hatten die Schwierigkeiten in der Schule zugenommen.

Ich musste zweimal in eine Klinik für psychosomatische Erkrankungen.

Mein ganzes Leben stand in Frage.

Ich bekam einen Nervenzusammenbruch.

GESCHILDERTE KRANKHEITSURSACHEN

Ich konnte meinen eigenen Ansprüchen nicht genügen, die waren viel zu hoch.

Ich wollte für die Schüler immer alles perfekt machen.

Ich habe oft nächtelang korrigiert und mich auf den Unterricht vorbereitet.

Die erzieherischen Probleme nahmen ständig zu.

Ich fungierte als Ersatzmutter, da immer mehr Eltern versagten.

Das Interview schließt mit den Worten: *„Ich denke eigentlich immer noch, dass ich eine gute Lehrerin bin. Aber heute bin ich froh, dass der Druck weg ist. Endlich kann ich nachts wieder gut schlafen“*. Diese Aussagen zeigen die typischen Faktoren, die zu BO führen können, hoher idealistischer Anspruch an sich selbst endet in Verzweiflung über die zum großen Teil nicht selbst zu beeinflussbaren Bedingungen der Berufswirklichkeit. Will man die Phasen des Prozesses BO auf den Lehrerberuf zuschneiden, so sind die Faktoren Umgang mit den Schülern, Begegnung mit den Kollegen sowie die grundsätzliche Leistungsbereitschaft zu berücksichtigen.

BECKER/GONSCHOREK (1993) beschreiben diese Stadien in Anlehnung an EDELWICH/BRODSKY (1984) wie folgt:

Begeisterung	Kennzeichen	hohe Meinung von allen Schülern intensives Bemühen um jeden einzelnen Schüler hohe Meinung von Kollegen hoher Arbeitseinsatz gelegentliche Selbstüberforderung ineffektive Aktivitäten
Stagnation	Kennzeichen	Schüler werden öfter abgewiesen zunehmende Disziplinierungsmaßnahmen negative Gespräche mit Kollegen abnehmende Leistungsbereitschaft abnehmendes Engagement
Frustration	Kennzeichen	Schüler werden als unerzogen und unwillig erlebt Disziplin Konflikten wird mit Druck begegnet Gefühle der Hilflosigkeit stark reduzierte Kontakte zu Kollegen Gefühle des Widerwillens und der Sinnlosigkeit des Tuns
Apathie	Kennzeichen	Schüler und Kollegen werden als Feinde gesehen Überleben nur mit Disziplinierungstechniken oder chaotische Zustände in der Klasse Vermeidung von Gesprächen mit Kollegen Aktivitäten nur noch zur beruflichen Absicherung

Auch bei BECKER/GONSCHOREK gibt es ein Stadium des Berufslebens, welches bei MÜLLER der zweiten Phase entspricht und die Möglichkeit eröffnet, nach anfänglichem Überschwang zu einer realistischen Einschätzung seiner beruflichen Möglichkeiten zu finden und so der Kette des Burnout - Prozesses zu entkommen. Dieses Stadium wird wie folgt beschrieben:

Realismus	Kennzeichen	konstruktiver Umgang mit gerechtfertigten Ansprüchen sachgerechte Unterstützung der Schüler persönliches Engagement bei einzelnen Problemfällen berufliche Kooperation mit Kollegen entspricht weitgehend den Erwartungen Fach- Methoden und Sozialkompetenz
------------------	--------------------	---

(vgl. BECKER, G.E./ GONTSCHOREK, G. in GUDJONS, (Hrsg.) 1993, S. 44)

Allerdings ist der Lehrer auch in dieser Phase nicht gegen die Phasen Idealismus, Stagnation oder Frustration immun. Nach RUDOW können die Erkenntnisse zum Lehrerstress so interpretiert werden, dass chronische Überforderung und Stresssymptome zum Phänomen BO führen können. Auch er entwickelte in Anlehnung an EDELWICH / BRODSKY (1984) ein Stufenmodell, (s. Tabelle 2) in dem sich BO entwickelt und betont dabei ausdrücklich den Prozesscharakter dieses bei Lehrern häufig auftretenden Phänomens. BO ist damit als eine Funktion der Berufstätigkeitsdauer zu verstehen, denn obwohl sich auch bei jungen Lehrern BO - Symptome als Folge des „Praxischocks“ zeigen können, tritt BO häufiger nach 15 bis 20 Dienstjahren auf. RUDOW (1995, S. 126) kennzeichnet die Merkmale von BO aus tätigkeits- und handlungstheoretischer Sicht mit folgenden Schwerpunkten:

HOHE BERUFSBEZOGENE MOTIVATION (HELPERMENTALITÄT)

In diesem Zusammenhang wird das kybernetische Modell von HEIFETZ/BERSANI (1984) hinzugezogen. Die Autoren stellen das Streben nach Selbstentfaltung in den Mittelpunkt der Tätigkeit des Helfers. Der Helfer ist engagiert und fühlt sich gegenüber seinem Klienten verpflichtet. Er möchte eine positive Veränderung in Richtung Wachstum und Entwicklung erreichen. Gleichzeitig strebt er selbst nach Vervollkommen seiner Tätigkeit und der Bestätigung seiner eigenen Wirksamkeit. Bei einem ungestörten kybernetischen Prozess der Erfüllung von Helferbedürfnissen sind folgende Voraussetzungen erfüllt:

1. Klar definierte und in Übereinstimmung mit den Werten und Prioritäten des Helfers stehende Ziele. Sie schließen das Wachstum des Klienten ein und führen zur Kompetenzerweiterung des Helfers selbst
2. Objektive und zuverlässige Marksteine (mittelfristige Teilziele), die den Prozess der Zielerreichung widerspiegeln
3. Eine Reihe von kurzfristigen Indikatoren zur Zielerreichung
4. Verfahren zur Gewinnung und Interpretation von Daten, die auf kurzfristige Indikatoren bezogen sind
5. Strategien, welche die Zielerreichung in Form von kleinen Schritten anstreben.

Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, defizitär oder gestört, können sie für die Entwicklung von BO mitverantwortlich sein.

PROZESSCHARAKTER

Im Laufe der Berufstätigkeit kann sich eine Ungleichheit zwischen Motiven und Handlungszielen und Motiven und Tätigkeitsbedingungen entwickeln. Die Bedürfnisse und Motive des beruflichen Handelns spiegeln sich nicht in den Bedingungen der Arbeitstätigkeit wider. Es entwickelt sich außerdem eine Diskrepanz zwischen den angestrebten Zielen und den tätigkeitsauslösenden Motiven. Die als Folge dieser Entwicklung redefinierten Arbeitsbedingungen verhindern die Entwicklung und Aufrechterhaltung von tätigkeitsbestimmenden Motiven.

LERNPROZESS

Wenn erwartete soziale Verstärker nicht eintreten, zeichnen sich die Erwartungen in bezug auf die Arbeitstätigkeit zunehmend durch Misserfolgsvoraussagen und erwartete negative Verstärkungen aus. Durch diese sich für ihn erfüllenden Prophezeiungen gerät der Helfer in den Teufelskreis negativer Erwartungshaltungen und (subjektiv wahrgenommener) beruflicher Fehlleistungen und Misserfolge.

DEFENSIVE BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIE ALS SELBSTSCHUTZ

In einigen Modellen wird BO als ein Versuch der Bewältigung genannt. BO wird von Betroffenen als eine generalisierte defensive Bewältigungsstrategie und als Selbstschutz eingesetzt und ist als Folge misslungener Bewältigungsversuche zu sehen.

SINNKRISE ODER SINNVERLUST

Nach THOMAE (1968) zeichnet sich menschliches Verhalten durch „Sinngerichtetheit“ aus. Die Person verleiht erlebtem Geschehen und eigenem Handeln einen persönlichen Sinn. Gleiches Handeln kann für verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Tätigkeitsmotiven und Handlungszielen ausgeübt werden. Die tätigkeitsbestimmenden Motive prägen entscheidend die berufliche und persönliche Identitätsfindung. Lehrer, die ihr Studium und ihre Arbeit mit der Liebe zum Kind und zu den Menschen begründen, werden oft erleben, dass Motive und Handlungsziele in ihrer Tätigkeit auseinanderfallen, dass der „persönliche Sinn“, den sie in ihre Tätigkeit hineinlegen wollten, nicht mit der Realität übereinstimmt. Bei solcherart erlebtem Sinnverlust treten typische BO - Emotionen wie Angst, Depression, und Verzweiflung auf, aber auch kognitive Reaktionen wie Planlosigkeit im Berufsalltag, schematisches Problemlöseverhalten und Nichtbeachtung von Reaktionen der unmittelbar beteiligten Personen. Diese Sinnkrise ist mit Problemen der Berufsidentitätsfindung verbunden, der Sinnverlust allerdings auch häufig mit einer Identitätskrise, die das gesamte Selbstkonzept betrifft, sich also als Lebenskrise manifestiert.

Tabelle 2 - Wichtige Phasen und Symptome von Burnout nach RUDOW (1995)

Anfangsphase:	2. Phase: Warnsymptome	2. Phase: Warnsymptome
Großes Engagement für Schule • Hyperaktivität • Häufige und intensive Kontakte zu Schülern • starke Empathie • häufig Feierabend- und Wochenendarbeit	Zeitweilige Erschöpfung Energiemangel Antriebsschwäche Lustlosigkeit Distanz zu Schülern Meidung der Eltern Akzeptanz von Schülerstrafen	Desillusionierung Widerwillen Überdruß Gefühle mangelnder Anerkennung Konflikte mit Schülern Abnahme der Empathie Zynismus
3. Phase: Emotionale Reaktionen	3. Phase: Emotionale Reaktionen	3. Phase: Kognitive Reaktionen
Depressivität • Schuldgefühle • Nervosität • Pessimismus • Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle • Apathie	Aggression • Schuldzuweisung an Schüler und andere • Vorwürfe an Schüler • Intoleranz • Misstrauen • Streitsucht	Konzentrations- und Gedächtnisschwäche Zerrissenheit Entscheidungsunfähigkeit wenig Flexibilität und Kreativität rigides schwarz-weiß Denken
3.Phase: Verhaltensreaktionen	3. Phase: Psychosomatische Reaktionen	Endphase:
Kontaktverlust zum Schüler Verlust der Empathie Desorganisation der Arbeit fehlende Unterrichtsvorbereitung Konflikte mit Eltern, Schulleitung u.a.m.	Schlafstörungen Kopfschmerzen Rückenschmerzen Übelkeit Herzklopfen Angst und Panikattacken Atembeschwerden Essstörungen Sexualstörungen	Depression • Verzweiflung • Hilflosigkeit • Hoffnungslosigkeit • Lebenspessimismus • Gefühle der Sinnlosigkeit • Flucht in Krankheit • Soziale Isolation

Um BO von anderen negativen Beanspruchungsreaktionen wie z.B. Stress zu unterscheiden, wird von RUDOW (1995, S. 134/135) die Typologie dieses Phänomens folgendermaßen zusammengefasst: BO stellt ein übergreifendes Konstrukt dar und nimmt eine Schlüsselposition zwischen Gesundheit und Krankheit ein. Es ist übergreifend, weil es viele Belastungssymptome wie Stress, Ermüdung, Sättigung, Angst, Arbeitsunzufriedenheit u.a. umfasst. Als Syndrom weist BO einen komplexeren Symptombereich auf als andere negative Belastungsreaktionen. BO - Symptome beinhalten eine andere Qualität als andere Belastungssymptome. Während bei Stress überwiegend emotionale Reaktionen wie Ärger, Angst, Aggressivität usw. auftreten, ist bei BO die gesamte Person betroffen.

Negative Grundstimmung, Selbstwertzweifel, Erschöpfung, Depersonalisierung sind einige für BO typische Emotionen, die Möglichkeiten einer selbstwirksamen Krisenbewältigung scheitern lassen. Im Unterschied zu chronischem Stress und Übermüdung ist BO ein Sozialisations- und Entwicklungsphänomen. Es ist als Krise zu sehen, die eine zeitweilige Behinderung oder Stagnation in der Persönlichkeitsentwicklung zur Folge hat. BO tritt bei Tätigkeiten auf, die sich durch verstärkt sozial – interaktive Tätigkeitsfelder auszeichnen. Hier unterscheidet sich BO ebenfalls von anderen Beanspruchungsreaktionen, die in allen Berufen auftreten können. BO ist in seiner Schlüsselposition zwischen Gesundheit und Krankheit stärker als andere Beanspruchungsreaktionen im Kontext psychischer Krankheiten zu betrachten. Es enthält pathogene Symptome, die eine Krankheit wie z.B. die Depression als Resultat eines sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden BO - Prozesses zur Folge haben kann.

Auch RUDOW konstatiert BO - beeinflussende Persönlichkeitsmerkmale. Die folgenden Persönlichkeitsmerkmale wurden bereits ausführlich im Zusammenhang mit dem Phänomen Stress behandelt. Sie werden im Prozess BO ebenso wirksam, wenn auch anzunehmen ist, dass deren Bedeutung bei einer Entwicklung, die sich über Jahre und Jahrzehnte erstreckt, eine andere Qualität erreicht:

DIE BERUFSBEZOGENE MOTIVATION

Diese beinhaltet ausgeprägte soziale Motive, die sich hauptsächlich auf die Schüler, aber auch auf Eltern und Kollegen beziehen. Diese Motive können häufig zu einer Überidentifikation mit den Schülern und ihren Einzelschicksalen führen.

DIE GRUNDEINSTELLUNG ZUM BERUF

Die Lehrertätigkeit wird als „Berufung fürs Leben“ gesehen, die Rollenerwartung definiert sich durch Schülerorientiertheit, der Lehrer sieht sich vornehmlich als Helfer, Partner, Mentor und Berater der Schüler, bei weiblichen Lehrern kommt noch die Mutterrolle hinzu. Dieses Rollenverständnis ist mit der Erwartung positiver Rückmeldungen verbunden. Auch progressive Vorstellungen hinsichtlich organisatorischer und inhaltlicher Reformen im Schulsystem sind mit dieser Berufsauffassung verknüpft. Nicht umsonst ist gerade die 68er Lehrergeneration, die heute auf lange Jahre der Berufstätigkeit zurückblickt, zum großen Teil desillusioniert und von BO bedroht oder betroffen (vgl. SPIEGEL SPECIAL, 12/1997).

DAS SELBSTBEWUSSTSEIN

Als Variablen des Selbstbewusstseins sind hier – ebenso wie beim Stress – das Ausmaß an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu nennen.

BEWÄLTIGUNGSTILE

Die Bewältigungsstile werden eher anforderungsunspezifisch und generalisiert sein als auf die speziellen Anforderungen der Berufstätigkeit des Lehrers zugeschnitten.

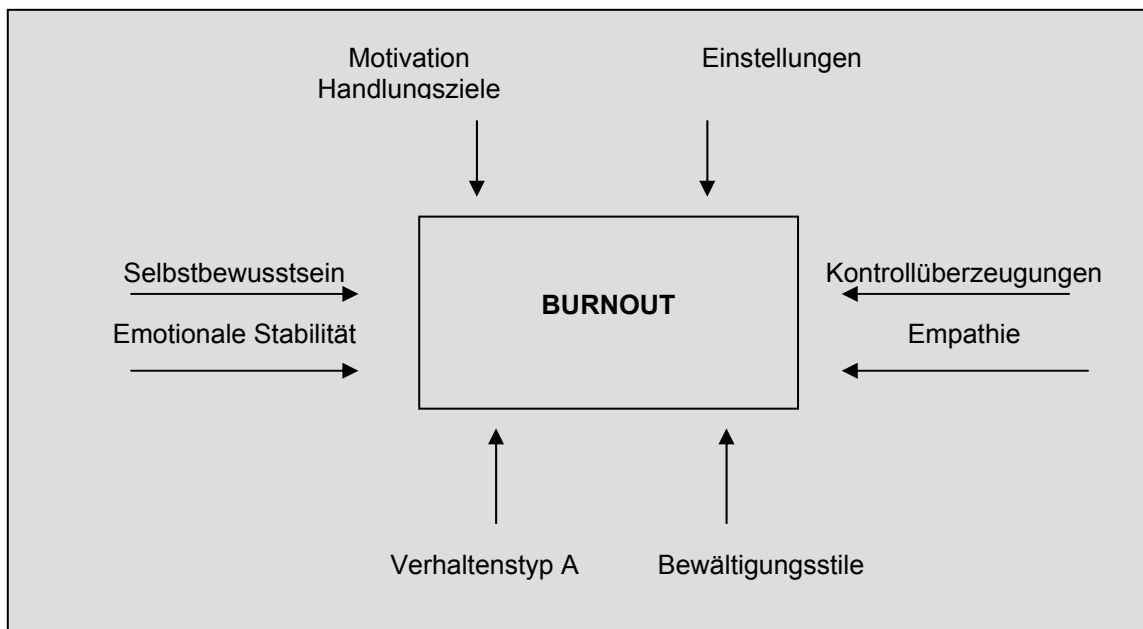
KONTROLLÜBERZEUGUNGEN

Fehlen die internalen Kontrollüberzeugungen oder lässt der Lehrer sich vorwiegend von externalen Kontrollüberzeugungen leiten, scheint er eher BO - gefährdet zu sein. Diese Entwicklung kann sogar in das Stadium „gelernte Hilflosigkeit“, einem Kennzeichen der Depression münden.

VERHALTENSTYP A

Wie auch schon beim Phänomen Stress scheint der Verhaltenstyp A besonders BO – gefährdet. Hier sind Persönlichkeitsmerkmale wie Arbeitsorientierung und Arbeitsplatzverbundenheit zu nennen, die bei starker Ausprägung zum Bild des „Workaholics“ gehören. Ebenso scheinen Lehrer mit stark vorhandener Empathie für die Probleme und das Schicksal von Schülern eher von BO betroffen zu sein als eher distanzierte Lehrer.

Abbildung 4 – BO – beeinflussende Persönlichkeitsmerkmale nach RUDOW (1995)



Auch Tätigkeits- und Organisationsmerkmale sind ausschlaggebend bei der BO- Gefährdung im Lehrerberuf. Hier werden folgende Komponenten wirksam:

DER TÄTIGKEITS- UND HANDLUNGSSPIELRAUM

Hiermit sind die objektiven Möglichkeiten des Lehrers zu sehen, seine tätigkeitsbestimmenden Motive in der Arbeit realisieren zu können. Für die Entstehung von BO ist die Möglichkeit ausschlaggebend, ob der Lehrer seine schülerorientierten Motive realisieren kann.

DIE VERANTWORTLICHKEIT

Dieses Merkmal ist wichtiger Teil des Berufsethos des Lehrers. Zwar ist die Verantwortlichkeit für die Entwicklung des Schülers objektiv gegeben, sie wird aber von denjenigen Lehrern besonders intensiv empfunden, die mit missionarischer, altruistischer und karitativer Motivation arbeiten. Die Verantwortung wird nicht nur zeitweilig übernommen, z.B. bei Schulausflügen u.ä. sondern permanent. Diese Haltung wird unterstützt durch die zunehmende Delegation von Erziehungsaufgaben durch Eltern, die immer weniger Zeit für ihre Kinder haben. Der Lehrer fungiert somit als Ersatzmutter- oder vater. Von ihm wird erwartet, dass er Erziehungsversäumnisse und -fehler auffängt und korrigiert.

DIE SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Soziale Unterstützungssysteme durch Vorgesetzte, Kollegen und Schüler, durch Partner, Familie und Freunde erfüllen Basisfunktionen menschlicher Bedürfnisse. Hierzu gehört das Zuhören, die instrumentelle und emotionale Unterstützung, die Herausforderung von Experten, das in Frage stellen und die gemeinsame Reflexion. Diese Basisfunktionen können als Pufferzonen zur Vermeidung von BO dienen. Fehlen diese oder sind sie lediglich in Teilen oder unzulänglich vorhanden, kann dies zur Entstehung von BO beitragen.

DIE ROLLENSTRUKTUR

Die Lehrertätigkeit ist, wie schon im Kapitel Stress ausführlich dargestellt, von Rollenvielfalt und Rollenkonflikten gekennzeichnet. Auch dieser Faktor kann bei längerer Dauer und starker Ausprägung zu BO führen.

DIE PSYCHISCHE BELASTUNG

Einer der wesentlichen Belastungsfaktoren im Lehrerberuf ist die psychische Belastung, die u.a. durch die hohe Verantwortlichkeit verursacht wird. Dass diese Belastung ein BO - förderndes Tätigkeitsmerkmal ist, scheint plausibel. Hinzu kommen die Belastungen, die durch die nicht fest umrissene Arbeitszeit entstehen, außerdem durch sich täglich wiederholende Ärgernisse und einschneidende berufliche Erlebnisse.

DIE FEHLENDE ZIEL – UND TRANSPARENZSICHERHEIT

Während Unterrichts- und Lernziele inhaltlich und zeitlich weitgehend transparent sind, trifft dies für die Erziehungsziele nicht zu. In den Lehrplänen sind diese in bezug auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers so allgemein formuliert, dass sie für den Lehrer keine unmittelbare Handlungsaufforderung beinhaltet. Auch kann der Lehrer in der erzieherischen Arbeit allenfalls Teilziele erreichen, das Erreichen eines Endziels, im Idealfall eine allseitig entwickelte Persönlichkeit kann er nicht kontrollieren. Somit ist eine Zielunsicherheit gegeben, die sich in einem sich immer wiederholendem Streben nach der Erreichung von Teilzielen erschöpfen muss und somit BO- fördernde Verhaltensmuster hervorrufen kann.

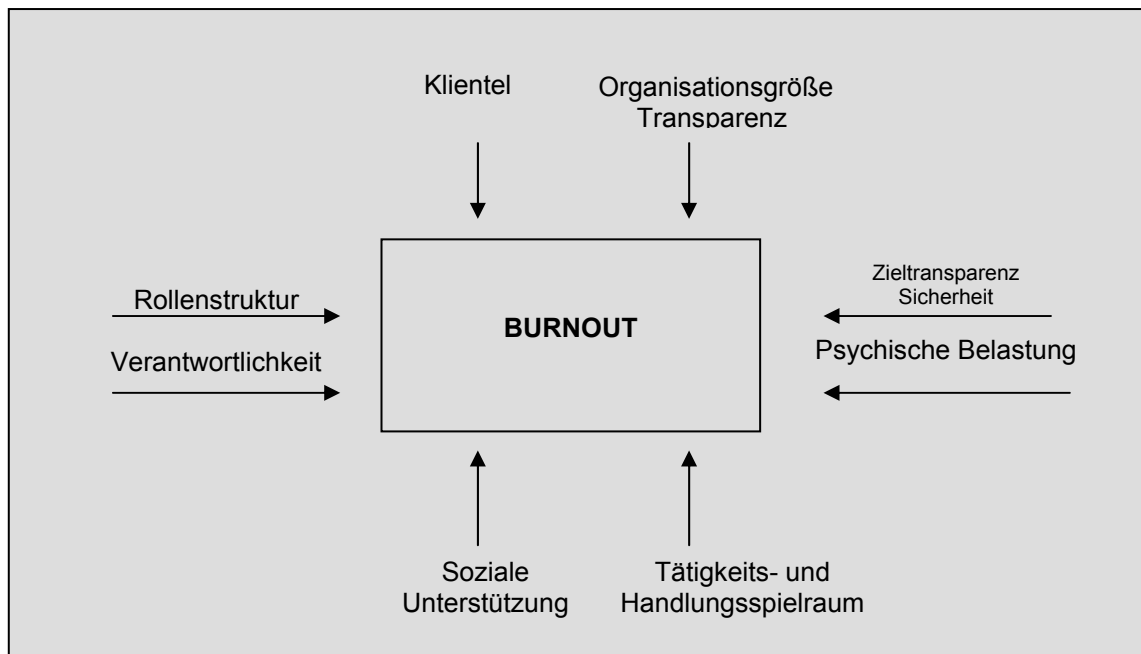
DIE KLIENTEL

Schüler und Klassen unterscheiden sich in ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Es gibt ausgesprochen schwierige Einzugsgebiete von Schulen, in denen sich soziale Probleme häufen, auf die der Lehrer in seiner täglichen Arbeit reagieren muss. Es ist deswegen durchaus möglich, dass sich über einen längeren Zeitraum Situationen im Berufsleben ergeben, in denen sich Erziehungs- und Motivationsprobleme häufen. Dies führt zu einer starken Belastung des Lehrers, die sich ebenfalls BO – fördernd auswirken kann.

DIE ORGANISATIONSGRÖÖE UND DEREN TRANSPARENZ

Ein weiterer Faktor für BO kann die Größe der Schule sein. Je mehr Schüler, Lehrer und Klassen es gibt, desto größer ist der Organisationsaufwand, der erforderlich ist, um eine konstruktive Lernatmosphäre zu schaffen. In großen Systemen kann es eher vorkommen, dass der Lehrer sich nicht angenommen fühlt, dass eine starke Fluktuation im Kollegium besteht, dass vertraute Gesprächspartner fehlen und so die Unterstützung der persönlichen und fachlichen Probleme zu kurz kommt. Auch bergen große Organisationen die Gefahr, dass Entscheidungen nicht transparent erscheinen, Informationsflüsse nicht funktionieren und so die Möglichkeiten des einzelnen Lehrers, auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen und Reformen voranzutreiben eher gering sind. Hier kann es zu Vereinsamung und Gefühlen der Machtlosigkeit kommen. So können sozialer Entfremdung, der Meidung von Kontakten und geringerem Engagement Vorschub geleistet werden und damit BO - fördernde Bedingungen geschaffen werden.

Abbildung 5 – BO - beeinflussende Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmale nach RUDOW (1995)



2.4.5 Empirische Studien und Ergebnisse zu BO bei Lehrern und Lehrerinnen

Im Folgenden sollen einige Modelle zur Konstruktion des Phänomens Burnout vorgestellt werden, die Grundlage für verschiedene empirische Studien darstellen. Im Weiteren werden Ergebnisse von bisher durchgeführten Untersuchungen und Studien zum Phänomen Burnout im Lehrerberuf zusammengefasst.

Abbildung 6 - Das Vorhersagemodell von BARTH (1992)

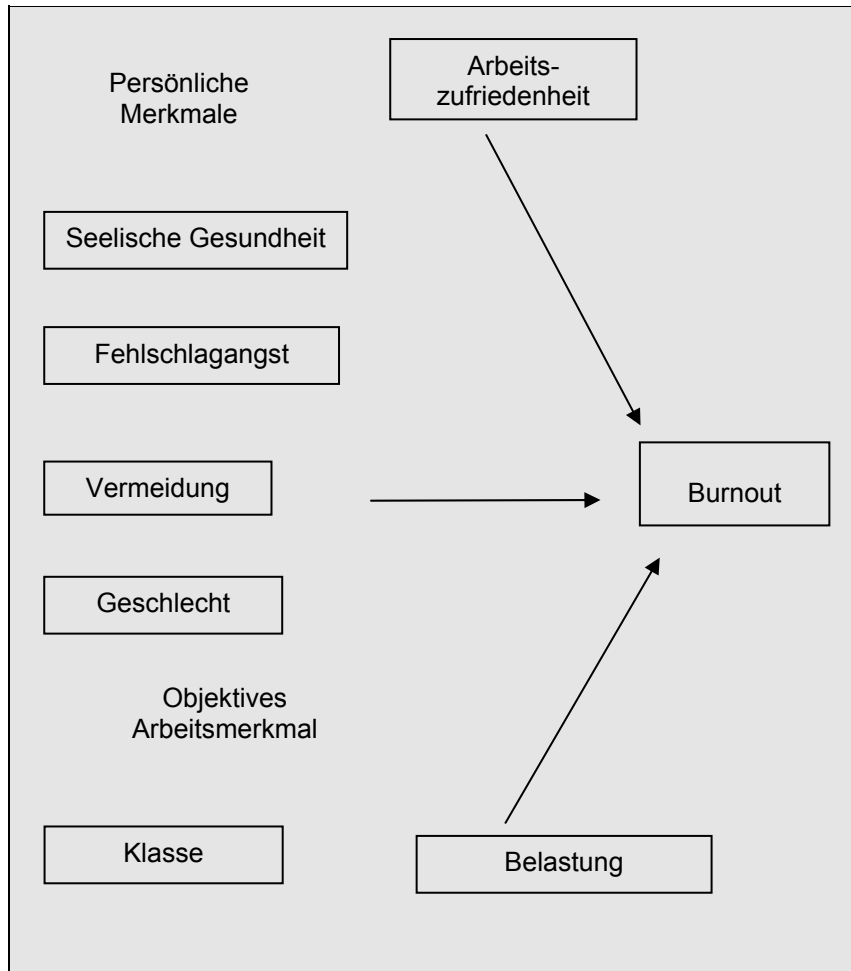
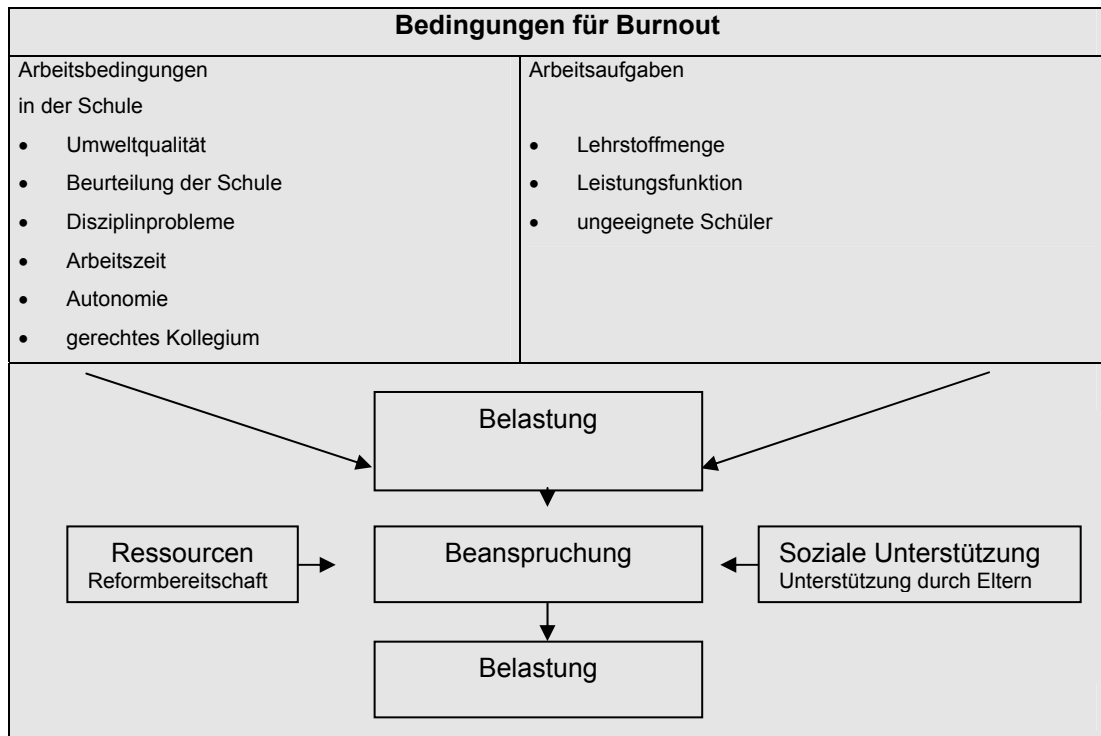


Abbildung 7 – Burnoutmodell nach BAUER/KANDERS 1998



Die Schulentwicklungsforscher BAUER und KANDERS haben - in Anlehnung an das Modell von BARTH (Abbildung 6) die Bedingungen für BO bei Lehrern und Lehrerinnen in einem Forschungsdesign (Abbildung 7) antizipiert. In diesem Modell spielen die Variablen soziales Umfeld, persönliche Ressourcen und die Arbeitsbedingungen als Organisationsmerkmale eine wichtige Rolle. In der Analyse zu BO wurden folgende Variablen verwendet:

- Bewertung der eigenen Schule (Noten)
- zu wenig Disziplin
- Leitungsfunktion (Schulleiter oder Stellvertreter)
- Einschätzung der Lehrstoffmenge
- Unterstützung der Lehrkräfte durch Eltern
- Reformbereitschaft (Skala, vgl. KANDERS 1996, S. 185ff)
- Pädagogischer Optimismus (Skala)
- Kompetentes Kollegium (Skala)
- Umweltqualität der Schule (Skala)
- Aufgabenerfüllung der Schule
- (3 Subskalen: fachlich/kognitiv, sozio-emotional, Metalernen).

Außerdem wurden die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter, Schulform und Lehrbefähigung berücksichtigt. Diese Untersuchung, die mit Hilfe einer bundesweit repräsentativen Lehrer- und Lehrerinnenbefragung durchgeführt wurde, ergab folgende Ergebnisse. In Anlehnung an BARTH (1992, S. 152) wurden als Burnoutwerte klassifiziert:

- 46 % der Personen liegen im niedrigen Bereich
- 42 % der Betroffenen liegen im mittleren Bereich
- 12 % der Lehrkräfte liegen im hohen Bereich.

Im Folgenden werden die Aussagen der Untersuchungen in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt, die besonders aussagekräftig sind für die Persönlichkeitsmerkmale der Betroffenen sowie für deren Tätigkeits- und Organisationsbedingungen. Es gibt keine Korrelationen von Geschlecht, Alter, Schulform, Lehrbefähigung und BO. Grundschullehrer und -lehrerinnen brennen allerdings etwas seltener aus. 19 % der Lehrpersonen, die mit niedrigem pädagogischem Optimismus zu kennzeichnen sind, weisen hohe Burnout - Werte auf. 9 % der Lehrkräfte mit hoch optimistischer pädagogischer Einstellung zeigen hohe Burnout – Werte. 21 % der Lehrpersonen in - nach eigener Einschätzung - wenig kompetenten Kollegien weisen hohe Burnout - Werte auf. 5 % der Lehrkräfte in - nach eigener Einschätzung - hochkompetenten Kollegien zeigen hohe Burnout – Werte. Reformbereitschaft korreliert signifikant mit hohen Burnout - Werten, d.h. reformfreudige Pädagogen brennen leichter aus. Dies ist zu erwarten, denn nach der Theorie zur Burnout - Gefährdung macht eine idealistische Einstellung BO wahrscheinlicher, wenn sich im Laufe des Berufslebens herausstellt, dass sich die angestrebten Ideale nicht verwirklichen lassen (vgl. FREUDENBERGER u.a., 1990). Die Ergebnisse der Untersuchung sprechen für eine systemische Sichtweise, den Merkmalen auf der Ebene der einzelnen Schule kommt eine immense Bedeutung zu. Lehrpersonen, deren Schule im eigenen Qualitätsurteil schlecht abschneidet, sind besonders Burnout - gefährdet.

Einen weiteren Versuch, die Ursachen von BO zu ergründen, haben BECKER/GONTSCHOREK (1989) mit dem Heidelberger–Burnout-Test (BOT) zur Selbstdiagnose entwickelt (vgl. BECKER, G.E./ GONTSCHOREK, G. in: GUDJONS, (Hrsg.) 1993, S. 44). Dabei wurden von den befragten Lehrern neun Bereiche genannt, hier nach dem Ranking (s. Tabelle 3 und Tabelle 4) aufgeführt:

1. PROBLEMSCHÜLER

Alle Schüler und Schülergruppen mit ihren Problemen nach Kräften zu fördern, wird als besondere pädagogische Aufgabe voll akzeptiert. Doch die Lehrer fühlen sich ausgenutzt und allein gelassen, wenn sie alle Bereiche auffangen und korrigieren sollen, in denen die Familie und die Gesellschaft scheitern.

2. SCHULAUFSICHT

Viele Lehrer empfinden die Reglementierung durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Verfügungen in ihren pädagogischen und methodischen Entfaltungsmöglichkeiten als hemmend. Durch die Schulbürokratie werden Abhängigkeit, Bevormundung und Gängelung empfunden.

3. RAHMENBEDINGUNGEN

Lage der Schule, Raumbedingungen und Ausstattung werden eng im Zusammenhang mit Berufszufriedenheit gesehen. Belastende Faktoren sind auch eine ungünstige Stundenplangestaltung sowie permanenter Zeitmangel für die Betreuung von Schülern und Aussprachen mit Kollegen und Eltern.

4. PERSÖNLICHES

Die Probleme des Alterns und von nachlassender Energie zeigen sich besonders im Umgang mit Kindern, die natürlicher Weise stets voller Tatendrang sind. Mit dem natürlichen Alterungsprozess fällt es schwerer, den Optimismus zu verbreiten, der Schüler mitreißt. Aufgabenfülle und der Anspruch an die Qualität ihrer Arbeit erzeugen bei dem verantwortungsbewussten Lehrer einen Dauerstress, der durch das Gefühl ausgelöst wird, niemals mit der Arbeit fertig zu sein.

5. KOLLEGEN

Mangelnde Solidarität im Kollegium, mangelnde Bereitschaft, soziale Probleme, Erziehungsprobleme und Konflikte offen anzusprechen, tragen erheblich zu einem ungünstigen Gruppenklima im Kollegium und damit zu geringer Arbeitszufriedenheit bei.

6. ELTERN

Die Elternarbeit wird aus verschiedenen Gründen als belastend empfunden. Hier sind verschiedene Komponenten zu nennen: Eltern, die erhöhte Leistungserwartungen an ihre Kinder haben, Eltern, die sich häufig in schulische Belange einmischen, die ständig Aktivitäten einfordern, die Lehrer bevormunden, wenn es um die Wahrnehmung ihrer beruflichen Aufgaben geht, Eltern, welche die gesamte Erziehungsverantwortung auf die Schule abwälzen, Eltern, die sich völlig desinteressiert am schulischen Geschehen und Fortkommen ihres Kindes zeigen und Eltern, die jede Zusammenarbeit im Interesse des Kindes verweigern.

7. SCHULLEITUNG

Die Funktionen des Schulleiters als Vorgesetzter, Konferenzleiter, Administrator und Organisator, als Mitglied des Kollegiums und Vertreter der Schule bergen eine Vielzahl an Konfliktpotenzial. Als ungünstig für das Schulklima und damit auch BO - fördernd werden Verhaltensweisen wie Parteilichkeit, Ungerechtigkeit, Kleinlichkeit, autoritäre Konferenzführung, der Hang zur Selbstdarstellung, Überängstlichkeit gegenüber der Bürokratie und das Ignorieren von Konferenzbeschlüssen gesehen.

8. BERUFSIMAGE

Lehrer leiden unter dem negativen Bild in der Öffentlichkeit, unter Vorurteilen, dem Gefühl „Prügelknaben der Nation“ zu sein, aber auch unter den begrenzten Beförderungs- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Systems und der damit fehlenden Anerkennung besonderer Leistungen.

9. QUALIFIKATIONEN

Hier wird zunächst die augenfälligste Ursache für BO ins Feld geführt, wer den falschen Beruf ergriffen hat, wird wahrscheinlich auch eher ausbrennen als andere. Aber auch die Ferne zur Lebenswirklichkeit - von der Schule - über die Hochschule - wieder in die Schule - kann sich negativ auswirken. Des Weiteren werden Defizite in der Schulung für Verwaltungs- und Führungsaufgaben geltend gemacht, aber auch eine fehlende gezielte Fortbildung zu aktuellen Problemfeldern und kompetente Supervision.

Tabelle 3 - BECKER/GONTSCHOREK (1988/1989) - Ursachen für das Burnout - Problem -

Befragungen von Lehrern mit mehr als 10 Dienstjahren

Befragungsergebnisse N = 109, Mehrfachnennungen möglich,

777 Nennungen

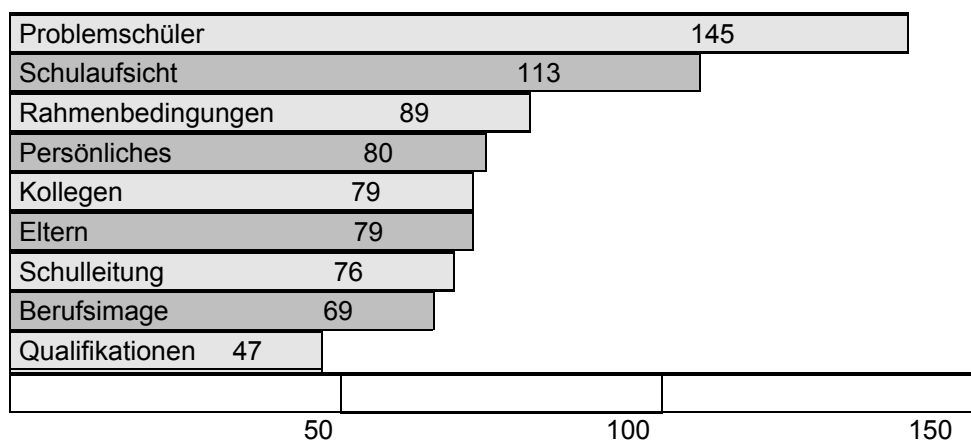


Tabelle 4 – BECKER/GONTSCHOREK – (1988/1989) Ursachen des Ausbrennens in Prozent

Problemschüler	19 %
Schulaufsicht	15 %
Rahmenbedingungen	11 %
Persönliches	10 %
Kollegen	10 %
Eltern	10 %
Schulleitung	10 %
Berufsimage	9 %
Qualifikationen	6 %

In ihren Recherchen zu den Ergebnissen der Burnout – Forschung bezieht sich die Verfasserin in Anlehnung an RUDOW (1995) hauptsächlich auf Untersuchungen im angelsächsischen Raum. Als Grundlage der folgenden Aussagen dienen u.a. die Untersuchungen von MAZUR/LYNCH (1990), PIERCE/MOLLOY (1990) und PINES (1988), hinzukommen im deutschsprachigen Raum die Untersuchungen von BARTH (1990, 1992). Zur Häufigkeit von Burnout kann man die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Studien wie folgt zusammenfassen: 20 % der Lehrer sind „ausgebrannt“. 20 bis 25 % der Lehrer scheinen Burnout – gefährdet zu sein. Knapp 50 % der amerikanischen Lehrer waren nach bereits fünf Jahren der Berufstätigkeit Burnout-geschädigt aus dem Schuldienst ausgeschieden. Die Prüfung von BO und Variablen

psychischer Gesundheit vs. Krankheit ergab folgende Ergebnisse: Ausgebrannte Lehrer haben eine gering ausgeprägte Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen, sie zeichnen sich durch wenig Selbstsicherheit und Unausgeglichenheit aus. Weiter haben sie eine geringe Durchsetzungskraft und zeichnen sich durch Passivität aus. Des Weiteren wurden negative Zusammenhänge zwischen BO und Arbeitszufriedenheit festgestellt. Bei der Prüfung der Beziehung zwischen BO und berufsbezogener Motivation wurde ermittelt, dass die „Sozialen Aktivisten“, die mittels sozialer Aktivitäten den Status der Schule verändern wollen, am häufigsten über BO - Symptome berichten. So weisen sie die geringste Arbeitszufriedenheit und die schlechteste körperliche Verfassung auf und beschäftigen sich mit Ausstiegsgedanken. Auch die bereits mehrfach erwähnte Erkenntnis, dass Lehrer mit idealistischem Berufsverständnis und sozialen „Helfer“ - Motiven, die nach Selbstverwirklichung streben und darüber hinaus eine ständige Reform der Schule vorantreiben wollen, am stärksten Burnout – gefährdet sind, bestätigt sich. Analog der Ergebnisse zur Stressforschung weisen Lehrer mit geringem Selbstvertrauen hohe Burnout - Werte auf. Lehrer, die bevorzugt regressive Bewältigungsstrategien einsetzen, d.h. in Problemsituationen eher zurückweichen, flüchten oder resignieren, weisen ebenfalls hohe BO - Werte auf. Es scheint also so zu sein, dass inaktive Bewältigungsstrategien eine hochsignifikante Beziehung zu BO aufweisen. Ebenso bestätigen die genannten Studien ausdrücklich, dass das Praktizieren externaler Kontrollüberzeugungen emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung fördern, beides signifikante Merkmale von BO. Dies bestätigen auch positive Korrelationen zwischen dem Verhaltenstyp A und BO. MAZUR/LYNCH (1989) stellten in ihren Studien einen engen Zusammenhang zwischen Empathie und Burnout - Symptomen fest, diesen besonders bei Frauen.

Zu den Beziehungen zwischen Organisations- und Tätigkeitsmerkmalen und BO wurden verschiedene Untersuchungen durchgeführt. Besonders die soziale Unterstützung weist hohe Korrelationen zu BO auf, dies belegen Untersuchungen von MAZUR/LYNCH (1989) und von PIERCE/ MOLLOY (1990). Alle Ergebnisse unterstützen die Vermutung, dass fehlende oder unzureichende Unterstützung in der Lehrertätigkeit - gleich ob es die organisationale, kollegiale, familiäre oder freundschaftliche Unterstützung betrifft - eine wesentliche Quelle für BO ist. Die Rollenstruktur im Lehrerberuf, durch Rollenkonflikte und Rollenambiguität gekennzeichnet, ist nach den Ergebnissen der genannten Untersuchungen verantwortlich für BO – Symptome wie emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung. BARTH (1992) und MAZUR/LYNCH (1989) stellten in ihren Studien fest, dass anhaltende starke Arbeitsbelastung eine entscheidende Bedingung für das Entstehen von BO, im Besonderen für das Symptom emotionale Erschöpfung ist. Auch Verantwortlichkeit wird als Quelle für BO – Symptome wie geringer persönlicher Leistungsfähigkeit und Depersonalisierung in den Studien von MAZUR/LYNCH (1987) genannt. Ebenso werden fehlende Zieltransparenz und -sicherheit als Variablen von BO genannt. Als BO – Ressourcen wurden hier fehlende Zielvorgaben durch die Schulleitung und fehlende persönliche Entwicklungspläne genannt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass BO die Bezeichnung für einen Prozess ist, der für viele soziale Berufe kennzeichnend ist und auch besonders häufig im Helferberuf „Lehrer“ auftritt. Die theoretischen Modelle stellen favorisiert einen Bezug zur Tätigkeits- und Handlungstheorie her. Dabei ist BO vor allem als Sinnkrise zu verstehen. Menschen gehen mit Enthusiasmus und Idealismus an eine Aufgabe heran und werden in der Praxis mit einer Realität konfrontiert, die ihren eigenen Vorstellungen widerspricht. Sie kämpfen mit enttäuschten Erwartungen und unerwarteten Schwierigkeiten. Es kommt zu Erschöpfungszuständen, schleichend oder plötzlich, Begeisterung und Eifer gehen in Haltungen wie Reizbarkeit, Zynismus und Depression verloren. Betroffene bilden Aversionen gegenüber ihrem Arbeitsfeld aus, sie empfinden Ekelgefühle und bilden Fluchtgedanken aus. Der Prozess verläuft in der Regel längerfristig und in mehreren Phasen ab. Dabei beeinflussen und bestimmen zunehmend belastende Außenfaktoren das Selbstbild der Betroffenen. BO stellt keine zwangsläufige Entwicklung für die betroffene Personengruppe dar. Nach den anfänglichen Stadien in den ersten Berufsjahren stellt sich in der Regel Ernüchterung und eine Korrektur der idealistischen Sichtweisen ein. In dieser Phase ist es für die effiziente Bewältigung von beruflichen Belastungen von entscheidender Bedeutung, dass die Betroffenen lernen, zwischen gerechtfertigten und unerfüllbaren Ansprüchen zu unterscheiden. Von größter Bedeutung sind dabei qualifizierte Angebote zur Entlastung.

Die Untersuchungen zu BO wurden unter Berücksichtigung von Persönlichkeitsmerkmalen, Tätigkeits- und Organisationsmerkmalen durchgeführt. Dabei wurde BO fast ausschließlich als subjektives Phänomen erfasst. Variablen wie objektive Leistungsfähigkeit, Gesundheitsverhalten, sowie physiopsychische und immunologische Parameter sollten bei zukünftigen Untersuchungen stärker berücksichtigt werden. Ebenso sollten neben den bisher dominierenden Querschnittsuntersuchungen Längsschnittstudien durchgeführt werden. Hier sollte die Prozessanalyse von BO über bestimmte Zeiträume und die systematische Untersuchung des Einflusses von Tätigkeits- und Organisations- und Persönlichkeitsmerkmalen den Schwerpunkt bilden.

2.5. „Sisyphos“ oder die Mühen pädagogischer Arbeit

Will man die Aufgaben von Erziehungs- und Bildungsarbeit in einem Bild darstellen, so stößt man in der einschlägigen Literatur immer wieder auf den Mythos von Sisyphos: Seine Strafe – ausgesprochen von den Richtern der Toten – besteht darin, einen Stein den Hang eines Hügels hinaufzurollen, ein rein physikalisch nicht zu bewältigendes Unterfangen. Die Metapher ist hinlänglich bekannt. Sie schildert plastisch die Ausweglosigkeit eines Menschen, der sich einer Aufgabenstellung gegenüber sieht, die er trotz äußerster Anstrengung nie bewältigen können wird.

COMENIUS schreibt in den einleitenden Worten zu seiner „Didacta magna“ (1657). *„Didaktik“ bedeutet Kunst des Lehrens. Fähige Männer haben in jüngster Zeit, voll Erbarmen mit der Sisyphos - Arbeit in den Schulen, die Kunst zu erforschen unternommen, doch mit ungleichem Mut und ungleichem Erfolg.*“ (vgl. NEG, O., 1997, S. 416 ff)

PESTALOZZI schreibt in seinem Fragment „*Pestalozzi an sein Zeitalter*“ (1802/1803), dass: „*die Menschheit seit Jahrtausenden zwischen einem ewigen Streben nach Veredelung und einem Fehlen Ihres Ziels*“ schwankt. Er sah den Sinn seiner pädagogischen Arbeit darin, „*die Mittel aufzufinden, die dieser Barbarei ein Ende machen*“. (ebd.) Seine eigenen pädagogischen Erfahrungen ließen ihn erkennen, dass sich dieser Kreislauf bis in die pädagogische Alltagsarbeit fortsetzt. IMMANUEL KANT hat den Widerspruch bürgerlicher Erziehung in öffentlichen Schulen am deutlichsten gekennzeichnet: „*Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang (der öffentlichen Schulen) mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinen könne. ... Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn gleich selbst anführen, seine Freiheit zu gebrauchen.*“ (ebd.) In diesem individualistischen Autonomiebegriff steckt die Forderung nach Erziehung zur Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und Selbstregulierung des Verhaltens, Erziehungsziele, die wir in allen modernen Lehrplänen wieder finden. Diese Ziele- und damit auch die Lehrer, die sich ihnen verpflichtet fühlen - stoßen aber in unseren Schulen täglich auf eine Vielzahl von vorgegebenen Verwaltungsstrukturen, die ihre Realisierung behindern.

Siegfried BERNFELD vertritt 1925 in seinem Buch „*Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*“ die Auffassung, dass nicht die Fähigkeiten der Erzieher „*und die Natur der kindlichen Psyche der Erziehung eine Grenze setzen, sondern dass die ‚Gesamtstruktur der erziehenden Gesellschaft‘ dabei eine entscheidende Rolle spielt*“. (BERNFELD, S., 1967, S.143) BERNFELD schloss aus seiner These von der grundsätzlichen materiellen Abhängigkeit jeder organisierten Form von Erziehung die Folgerung, dass „*irgend beträchtliche*“ Änderungen im Erziehungsbereich ihrerseits grundlegende Veränderungen der Gesellschaftsstrukturen voraussetzten, diese seien jedoch nicht durch öffentliche Erziehung und die damit verbundenen pädagogischen Handlungen herbeizuführen, sondern sie seien Sache von Politik und Klassenkampf. Mit dieser Aussage wird einerseits die Wirksamkeit pädagogischer Bemühungen negiert, andererseits der Pädagogik aber auch die Last der Verantwortung genommen. Nach BERNFELD gesteht keine denkbare Herrschaftsform der Pädagogik zu, eine eigene, herrschaftsfreie Wissenschaft und Theorie zu entwickeln. Sie tritt immer nur in Form eines Systems affirmativer Handlungs- und Erkenntnisregeln auf, deren Ziel die Sicherung geltender materiell fundierter Herrschaftsbedingungen ist.

Analog der Sichtweisen von NOHL (1929) geht mit der pluralistischen Grundstruktur der modernen Gesellschaft eine fortschreitenden Befreiung des Individuums einher - also auch der des Kindes - in Richtung auf eine zunehmende Autonomie. Daraus folgt, dass der Beruf des Lehrers grundsätzlich widersprüchlich und konflikthaft sein muss. Die Spannungen, die es dabei auszubalancieren gilt, entstehen nicht nur durch unterschiedliche Auffassungen über Ziele und Aufgaben der pädagogischen Berufe in der Öffentlichkeit, sondern auch dadurch, dass die jeweils subjektiven Ansprüche der kindlichen und jugendlichen Partner gegen die Ansprüche der pädagogischen Berufe geltend gemacht werden dürfen. Die beschriebene Emanzipation des

Kindes endet also nicht vor dem Schultor. Das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und der durch Veranlagung und vorangegangene Sozialisation bedingten Lernvoraussetzungen soll im Mittelpunkt erzieherischen Bemühens stehen. Hierin ist eine wichtige Grundlage für die Sisyphos - Arbeit des Lehrers zu sehen. Es scheint Tatsache, dass der reale, pädagogische Arbeitsprozess des Lehrers eine eigene Situationslogik hat (vgl. NEGΤ, O., 1997, S. 416 ff). Die Berührung mit autonomiefähigen, aber nicht autonomen Menschen scheint auszuschließen, dass Erfahrungen akkumuliert werden können, also von einem auf den anderen übertragen werden können. Auch wenn der Lehrer noch so viel bisher sich bewährte, praktizierte Methoden und Techniken, umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Kindern im schulischen Alltag in seine tägliche Arbeit einfließen lässt, es ist seinem Tätigkeitsfeld immanent, dass er täglich neu beginnen muss.

Sucht man bei den bedeutenden Philosophen dieses Jahrhunderts nach Bestätigung für den Sinn dieses täglichen Neubeginns, wird man in Ernst BLOCHs Hauptwerk *„Das Prinzip Hoffnung“* fündig. BLOCHs hierin geäußelter Grundgedanke ist dieser: Das treibende Motiv für alle Bemühungen des Menschen und somit auch für die täglich neu unternommenen Anstrengungen der Lehrer ist die Sehnsucht nach einem besseren Leben. *„Das Nicht ist Mangel an Etwas und ebenso Flucht aus diesem Mangel, so ist es das Treiben nach dem, was ihm fehlt.“* (BLOCH, E., 1985, S. 356) Deswegen resigniert die Hoffnung nicht vor den Tatsachen, sondern sagt: *„Desto schlimmer für die Tatsachen... Konkrete Utopie richtet die miserable Faktizität... Wer das Unverhoffte nicht erhofft, der wird es nicht finden.“* (vgl. ROHRBACHER, K., (Hrsg.) 1995) Im *„Prinzip Hoffnung“* heißt es: *„Das Morgen im Heute lebt, es wird immer nach ihm gefragt... es sind so viele und verschiedenartige Zeugen und Bilder, doch alle um das her aufgestellt, was für sich selber spricht, indem es noch schweigt.“* (BLOCH, E., 1985, S. 1627) Aber auch BLOCH räumte 1961 in seiner Tübinger Eröffnungsvorlesung ein: *„Kann Hoffnung enttäuscht werden? – Gewiss kann sie das – und wie!“* (vgl. ROHRBACHER, K., (Hrsg.) 1995)

Um im Bild des Sisyphos - Mythos` zu bleiben, hier breitet sich Hoffnungslosigkeit aus, denn der Stein rollt immer wieder an den Fuß des Berges zurück. Ist es trotzdem möglich, wie ALBERT CAMUS behauptet, sich Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorzustellen, für den *„jeder Gran des Steines, jeder Splitter dieses durchnächtigen Berges eine ganze Welt bedeutet?“* Ist der Lehrer, wie PETER WEIGELT es einmal ausdrückte, in der Lage seine schwierige Aufgabe mit der *„Didaktik der Freude auf den nächsten Tag“* zu bewältigen? (NEGΤ, O., 1997, S. 416 ff) Kann es ihm gelingen, den verfluchten Stein über den Berg zu bringen, den menschenunwürdigen Mythos von der Wiederholung des Ewig - Gleichen zu brechen und damit auch den tödlichen Wiederholungszwang, den Erziehungs- und Lernarbeit mit ihrer unendlichen Mühe bedeuten, zu überwinden? Die an dieser Stelle aufgeworfenen Fragen bleiben zunächst einmal unbeantwortet. Sie werden im weiteren Verlauf dieser Studie in den Ausführungen zur aktuellen Debatte um die Professionalisierung des Lehrerberufes noch einmal aufgegriffen werden.

2.5.1 Belastungsfaktoren im Lehrerberuf

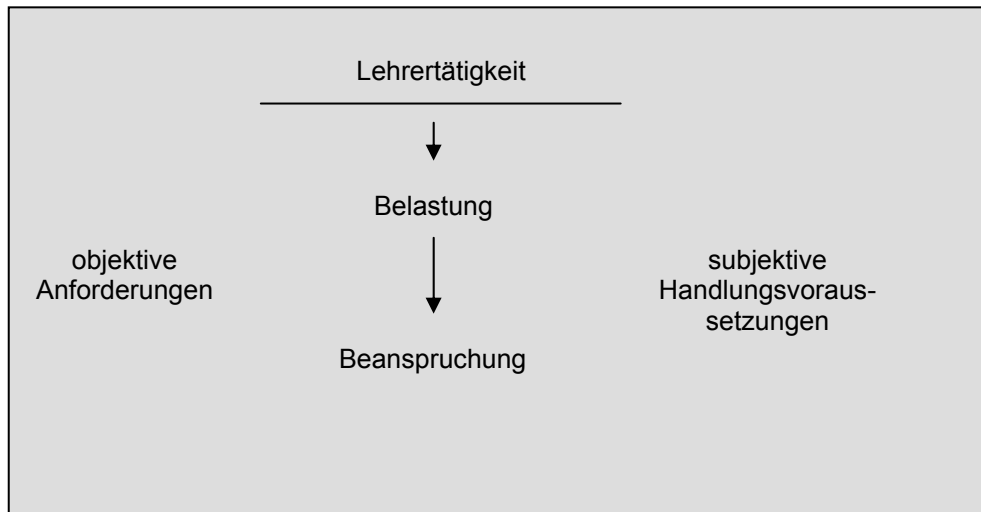
Einen umfassenden Überblick über Ergebnisse der Belastungsforschung enthalten die Studien von GUDJONS (1993), TEHART/CZERWENKA (1994), RUDOW (1995), SPANHEL/HÜBNER (1995), Ulich (1996) und die Studie von COMBE/BUCHEN (1996). Um die Belastungen im Lehrerberuf näher zu untersuchen, muss zunächst einmal geklärt werden, welche Struktur- und Handlungskerne die Lehrertätigkeit prägen. Dabei geht es nicht um eine Aneinanderreihung von Belastungsfaktoren, die auch auf viele andere Berufe zutreffen werden, sondern es soll der Versuch gemacht werden, *„die von Lehrpersonen typischerweise zu lösenden alltäglichen Handlungsprobleme in einem Modell zu fassen, dass diese eigentümliche soziale Praxis charakterisiert“*. (COMBE, A., 1996, S. 268) Die Lehrertätigkeit bewegt sich in verschiedenen Handlungsräumen, die sich jedoch teilweise überschneiden oder je nach aktueller Gewichtung der Schwerpunkte des beruflichen Handelns ineinander greifen. Dadurch kann eine Kombination von Belastungsfaktoren auftreten, die zu einer Mehrfachbelastung verschmelzen können.

2.5.1.1. Merkmale der Lehrertätigkeit

Zur Beschreibung und Erklärung von Belastungs- und Beanspruchungserscheinungen wird die psychologische Tätigkeits- und Handlungstheorie zu Hilfe genommen. Sie bietet die Möglichkeit, menschliches Tun ganzheitlich zu beschreiben und zu erklären. Dabei gilt es, Denk- und Vollzugsprozesse miteinander zu verbinden und verschiedene psychische Prozesse, so z.B. perzeptiver, emotionaler und motivationaler Art zu integrieren. Einzelne Phasen der Tätigkeit und des Handelns des Lehrers sollen in Beziehung zu Belastungs- und Beanspruchungserscheinungen gesetzt werden. Dabei werden Belastung und Beanspruchung als Prozess gesehen, den das Individuum in der Art und Weise, wie es zielgerichtet handelt, selbst *„gestaltet“*. (RUDOW, B., 1995, S. 12)

Gegenständlichkeit und Zielgerichtetheit einer Handlung sind dabei als allgemeine Tätigkeitsmerkmale zu betrachten, die weitere Zusammenhänge zwischen Lehrertätigkeit und Belastung und Beanspruchung erkennen lassen. Belastung und Beanspruchung sind objektiv mit der Lehrertätigkeit verbunden. Die Konfrontation von objektiven Anforderungen und subjektiven Leistungs- und Handlungsvoraussetzungen des Individuums kann bei bestimmter Intensität den Charakter von Belastungen annehmen und damit im Organismus die psychophysische Beanspruchung mit positiven oder negativen Folgen hervorrufen (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8 – Zusammenhang zwischen (Lehrer) – Tätigkeit, Belastung und Beanspruchung nach RUDOW (1995)



Wirksame psychische Tätigkeits- und Handlungsstrukturen führen zu positiv bewerteten Handlungsergebnissen und damit zu Wohlbefinden und Zufriedenheit, Voraussetzungen für die Stabilität psychischer Tätigkeits- und Handlungsstrukturen. Ineffiziente Handlungsstrukturen führen zu negativ bewerteten Handlungsergebnissen mit negativen Beanspruchungsreaktionen wie z.B. Stress und Unzufriedenheit, die dazu führen können, dass Handlungsstrukturen deformiert werden oder ganz zerfallen, bis hin zur Tätigkeitsaufgabe (vgl. SCHÖNPFLUG (1987), HACKER (1986), SCHEUCH / RUDOW (1982)).

Man kann die Lehrertätigkeit in einzelne Handlungsphasen zerlegen, und damit die dargestellten Zusammenhänge zwischen einerseits Tätigkeit und Handlung und andererseits Belastung und Beanspruchung genauer darstellen. Dabei können Ursachen positiver wie negativer Beanspruchungsreaktionen deutlich gemacht werden (vgl. RUDOW, 1995). Die Tätigkeit des Lehrers beginnt mit der Übernahme des von der Gesellschaft gegebenen Arbeitsauftrages. Der Lehrer steht in der Regel im Status eines Beamten, der diesen Arbeitsauftrag zu erfüllen hat. Wird dieser Status akzeptiert, so sind hierdurch keine negativen Beanspruchungsreaktionen zu erwarten, bei nur bedingter Akzeptanz oder Ablehnung können negative Belastungsreaktionen die Folge sein. Die Widerspiegelung der Arbeitsaufgaben ist als ein Prozess zu verstehen, in dem die handelnde Person die objektiven Arbeitsaufgaben und –bedingungen wahrnimmt und kodiert. Dabei ist nicht nur die Widerspiegelung der Arbeitsaufgaben für das Ausmaß der Belastung und Beanspruchung ausschlaggebend, sondern auch die Bedingungen für deren Realisierung, die sich im Lehrerberuf durch hohe Variabilität auszeichnen.

Die Handlungsziele eines Menschen sind nach LEONTJEW (1982) das wichtigste Moment der Tätigkeit eines Subjekts. Die Bedeutung der Tätigkeitsziele eines Lehrers ist entscheidend für das Ausmaß seiner Belastung und Beanspruchung. Individuelle Zielsetzungen spielen eine entscheidende Rolle im Kontext der Arbeitszufriedenheit. Fehlleistungen im Zielsetzungsverhalten können eine wesentliche Ursache von negativen Beanspruchungsreaktionen sein. Die Lehrertätigkeit ist durch eine hohe Anzahl von Bildungs- und Erziehungszielen gekennzeichnet, die einerseits objektiv vorgegeben sind, andererseits in der Teilzielbestimmung weitgehend vom Lehrer selbst bestimmt werden können. Diese Zielbildungen können bei Nichterreichung eine Quelle für negative Belastungserscheinungen sein.

Kognitive Handlungs- und Bewältigungsstrategien haben einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Arbeitszufriedenheit bzw. die Entwicklung negativer Beanspruchungsreaktionen, insbesondere der Phänomene Stress und Burnout. Sie beziehen sich auf die methodisch - didaktische Gestaltung der Lehrertätigkeit ebenso wie auf den Umgang mit schwierigen Schülern und ihren Leistungen. Der Handlungsvollzug begründet sich in einer bewusst gewählten Handlungsstrategie. Sollte dieser – wie im Schulalltag oft üblich – von vorher nicht planbaren Faktoren gestört werden, so können diese als negative Beanspruchung wirksam werden. Im Prozess der Handlungsinterpretation können folgende Bereiche geprüft werden: die Qualität des Handlungsverlaufs, das erreichte Handlungsergebnis und dessen Folgen (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 17). Entsteht im beruflichen Alltag häufiger eine Diskrepanz zwischen der Zielvorgabe und dem Erreichten, kann auch dies zur Ursache negativer Belastungsfolgen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass anhand von Handlungsphasen, welche die Lehrertätigkeit bestimmen, positive und negative Belastungserlebnisse anhand der Motiv -, Ziel - und Bedingungsangemessenheit erklärt werden können. Deswegen sind psychische Belastungen und deren Folgen weitgehend in den psychischen Handlungsstrukturen des Lehrers begründet. Die Lehrertätigkeit kann je nach Schwerpunktsetzung recht unterschiedlich definiert werden. Einerseits erscheint sie als Kunst der Erziehens, die nur schwer erlernbar scheint, andererseits wird sie wie andere Berufstätigkeiten als Arbeitstätigkeit mit spezifischen, erlernbaren methodischen Techniken beschrieben.

Die Lehrertätigkeit innerhalb der Organisation Schule zu analysieren, ist schwierig, da diese sich elementar von anderen Organisationsformen, in denen gearbeitet wird, unterscheidet. Der Lehrer arbeitet in einem institutionalisierten sozialen Gebilde – der Schule – deren Arbeitsbedingungen durch folgende Merkmale gekennzeichnet sind: Die Aufgabenerfüllung erfolgt dezentralisiert an der Basis der Organisation, bei der Erfüllung der Arbeitsaufgabe besteht eine relative Unabhängigkeit der Organisationsmitglieder, wegen organisationsbedingter Hindernisse ist die direkte Kontrolle der Aufgabenerfüllung kaum möglich. Die Lehrertätigkeit nimmt mit ihren handlungsrelevanten Merkmalen im Vergleich zur Produktionstätigkeit und der Alltagstätigkeit eine Zwischenstellung ein (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5 - Die Lehrertätigkeit im Vergleich mit der Produktions- und Alltagstätigkeit
nach RUDOW (1995) - vgl. auch CRANACH/ KALBERMATTEN (1983)

Merkmale	Produktionstätigkeit	Lehrertätigkeit	Alltagstätigkeit
Regulationsebene	Dominanz niedriger Regulationen	Dominanz höherer Regulationen	Dominanz verschiedener Regulationen
Handlungskomplexität	gering	groß	sehr groß
Handlungsziel	einfach vorbestimmt eindeutig	mehrfach teils vorbestimmt teils eindeutig	mehrfach nicht vorbestimmt teils eindeutig
Handlungsverlauf	vorbestimmt	teils vorbestimmt variabel	nicht vorbestimmt variabel
Handlungsprogramm	wenige notwendig geringe Freiheitsgrade	mehrere notwendig Freiheitsgrade mit Einschränkung	viele notwendig große Freiheitsgrade
Rückmeldung	gegeben eindeutig	nicht immer gegeben mehrdeutig	stochastisch ein- und mehrdeutig
Werte und Normen	wenige vorgegeben unverbindlich	viele vorgegeben verbindlich	viele vorgegeben unverbindlich
Soziale Interaktion	überwiegend gering	groß notwendig bestimmte Sozialpartner	potentiell groß nicht notwendig, unbestimmte Sozialpartner

Zusammengefasst ist die Tätigkeit des Lehrers durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Sie ist durch Motive bestimmt. Diese Motive und die abgeleiteten Handlungsziele sind das entscheidende Moment in der Lehrertätigkeit. Sie ist eine Mehrfachtätigkeit, in der eine multiple psychische Regulation stattfindet. Auf verschiedenen Regulationsebenen laufen psychische Prozesse ab, die sich entweder gleichzeitig oder nacheinander vollziehen. Einige von ihnen sind Routine oder automatisierte Programmabläufe, andere werden mit erhöhter Aufmerksamkeit ausgeübt. Die Art der Regulation wird als hierarchisch - sequentiell bezeichnet. Sie wird durch eine multiple antriebsregulatorische Ausrichtung bestimmt. Die Wirkung der Motive wird oft emotional erlebt.

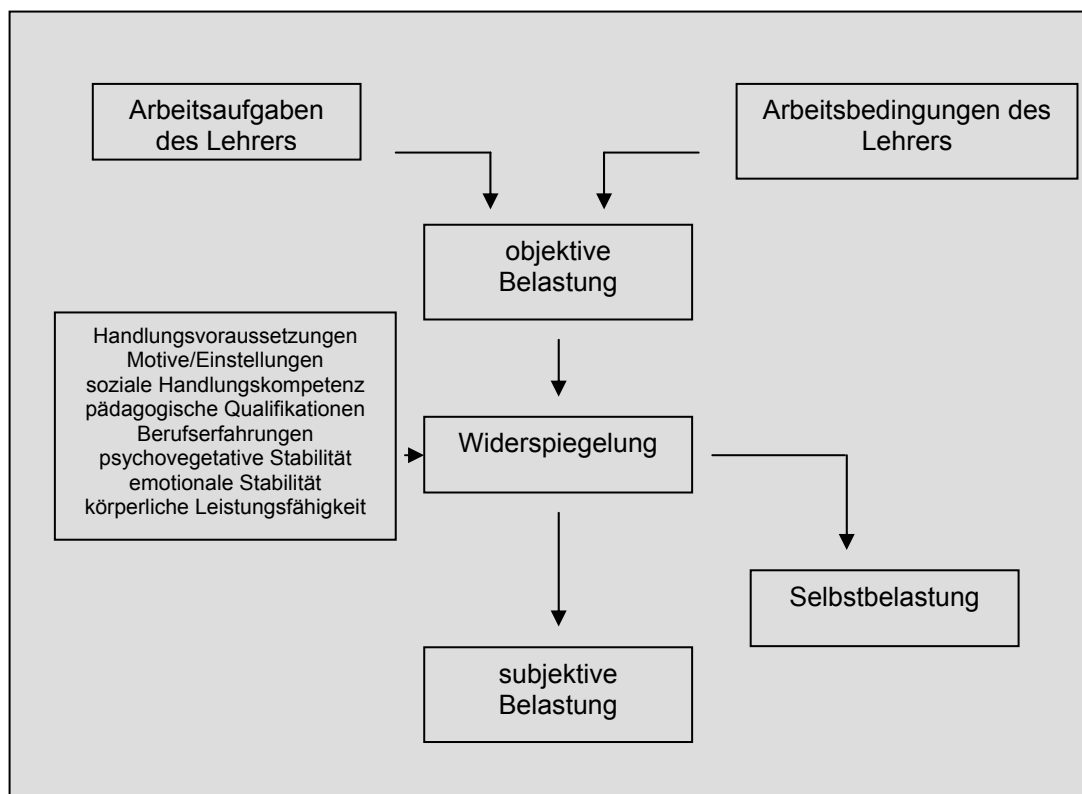
Je nach Ausrichtung der Persönlichkeitsstruktur können diese Motive unterschiedlich dominant sein. So hat ein Lehrer, der sich zum Helfer berufen fühlt, mit Sicherheit andere Handlungsmotive als ein Lehrer, der den Schwerpunkt seiner Handlungsmotivation in der Sicherheit des Arbeitsplatzes und des relativ guten Verdienstes sieht. Sie beinhaltet multiple Ziele. Dabei werden übergeordnete Ziele in untergeordnete Ziele und Teilziele unterteilt, die entweder simultan oder nacheinander angestrebt werden. Sie ist durch Aufgabenvielfalt und –komplexität mit unterschiedlichsten Inhalten gekennzeichnet. Ihre Erfüllung erfolgt häufig simultan und ist voneinander abhängig. Sie ist in der Verfolgung und der Ziele und der Abarbeitung von Handlungsprogrammen von aktuellen Ausführungsbedingungen abhängig und wird je nach Zielvorgabe systematisch oder episodisch ausgeführt.

Sie ist durch Rückmeldungen bestimmt, die unsystematisch, also eher sporadisch, einseitig, unklar oder zeitlich deplaziert erfolgen. Sie stellt in kognitiver wie emotionaler Hinsicht eine Mehrfachbelastung dar.

2.5.1.2 Objektive und subjektive Beanspruchungs- und Belastungsfaktoren in der Lehrertätigkeit

In dem von RUDOW u.a. entwickelten Rahmenmodell (vgl. Abbildung 9) wurden folgende Ansätze berücksichtigt: die Belastungs- Beanspruchungs- Sequenz von ROHMERT (1984), Beanspruchungszustände auf handlungspsychologischer Grundlage von HACKER (1986) und die Rahmenkonzeption „stress und coping“ der LAZARUS - Gruppe, die Tätigkeitstheorie von LEONTJEW (1982) und das organisationspsychologische Konzept von KAHN (1978).

Abbildung 9 – Objektive und subjektive Belastung nach RUDOW (1995)



Zunächst soll der Begriff „Belastung“ im Zusammenhang mit der Lehrertätigkeit näher bestimmt werden: Unter objektiver Belastung sind all diejenigen Faktoren zusammengefasst, die der Lehrer unabhängig von seiner Persönlichkeit auszuführen hat und die potentiell Beanspruchungen bedeuten. Hiermit sind die Arbeitsaufgaben und die Bedingungen, unter denen sie erfüllt werden, gemeint. Die objektive Belastung muss als eine an sich weder positive, noch negative Beanspruchung gewertet werden. Unter subjektiver oder psychischer Belastung ist die Widerspiegelung der objektiven Belastung zu verstehen.

Dieser Prozess kann in die Wahrnehmung, die Bewertung und die kognitive Verarbeitung der Handlung differenziert werden. Subjektive Belastungen sind zum großen Teil als Erfahrungen im Gedächtnis gespeichert. Sie können individuell beim einzelnen Lehrer entstehen, oder aber in kollektiver Form, wenn sie eine Gruppe von Lehrern betreffen. Die emotionale Belastung ist analog zu den Bewertungen der objektiven Belastungen zu sehen und äußert sich in positiven oder negativen Empfindungen. Dieser Bewertung liegt der Vergleich von Handlungsmotiven und deren Realisierungsmöglichkeiten zu Grunde.

Das Ausmaß der Diskrepanz zwischen diesen beiden Faktoren bestimmt die Stärke der emotionalen Belastung, d.h. je weiter Anspruch und Wirklichkeit auseinander klaffen, desto höher der subjektiv empfundene Belastungsfaktor. Die kognitive Belastung ergibt sich durch die für die Bewältigung bestimmter geistiger Anforderungen notwendigen Leistungs- und Handlungsvoraussetzungen. Eine Person wird kognitiv belastet, wenn sie Eingangs- in Ausgangsinformationen umsetzen und gleichzeitig neue Informationen erzeugen soll. Dabei macht die Schwierigkeit einer Aufgabe das Ausmaß an kognitiver Belastung aus. Diese Prozesse erfahren eine subjektive Bewertung und lösen positive oder negative Belastungsempfindungen aus. Die Selbstbelastung ist ein besonderer Aspekt der subjektiven Belastung (vgl. SCHÖNWÄLDER, 1993, 1997). Wenn der Lehrer sich auf Grund verfestigter oder automatisierter Verhaltensweisen bei der konstruktiven Erfüllung seiner Arbeitsaufgaben selbst behindert, kommt es zu durch sein eigenes Verhalten selbst ausgelösten Belastungssituationen. Die körperlichen und psychischen Handlungsvoraussetzungen spielen bei der Widerspiegelung der objektiven Belastungen eine wesentliche Rolle. Hierunter sind zu verstehen:

1. Motive und Einstellungen zur Berufstätigkeit
2. die soziale Handlungskompetenz
3. die pädagogische Qualifikation
4. die Berufserfahrungen
5. die psychovegetative Stabilität
6. die körperliche Leistungsfähigkeit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Lehrertätigkeit zu den überwiegend psychisch belastenden Berufstätigkeiten gehört. In Abgrenzung zu Arbeiten, in denen durch Einbringen von Muskelkraft gearbeitet wird, sind Tätigkeiten, die durch die Aufnahme, Verarbeitung, Erzeugung und Vermittlung von Informationen gekennzeichnet sind, und zu dieser Kategorie zählt die Lehrertätigkeit, kognitiv und emotional belastend. Dabei sind die Form und Stärke der psychischen Belastung des Individuums in Abhängigkeit von der Form der Widerspiegelung der objektiven Anforderungen zu sehen. In der Arbeitstätigkeit des Lehrers nimmt diese Form der Wahrnehmung der psychischen Belastung Einfluss auf Beanspruchungsreaktionen und deren Folgen.

2.5.1.3 Beanspruchungsreaktionen und - folgen der Belastung in der Lehrertätigkeit

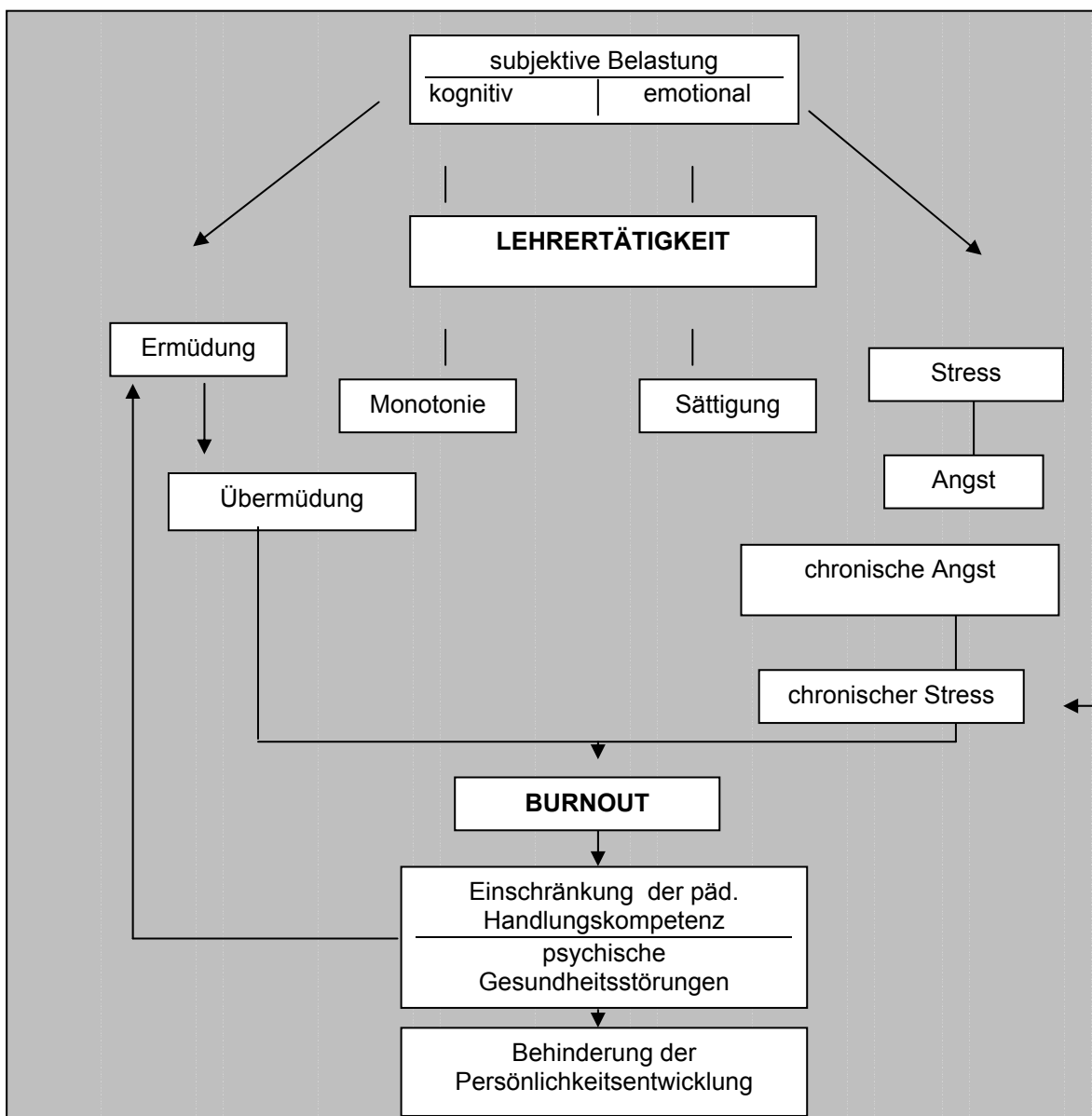
Beanspruchung ist ein zwangsläufig entstehendes psychophysisches Phänomen jeder Arbeitstätigkeit. Sie wird als unmittelbare Konfrontation der psychischen und physischen Handlungsvoraussetzungen eines Individuums mit den Tätigkeitsanforderungen verstanden (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 45). Sie ist begleitet von messbaren Reaktionen wie psychischer Anspannung und somatischen Reaktionen in verschiedenen Organen bzw. Organsystemen. Dabei lässt sich die psychische Anstrengung über das Ausmaß der subjektiv erlebten Anspannung des Individuums bestimmen. Als Beanspruchungsreaktionen werden kurzfristig auftretende reversible Beanspruchungsphänomene verstanden. Beanspruchungsfolgen sind länger anhaltende, chronische und nur bedingt reversible, psychophysische Phänomene. Grundsätzlich werden positive und negative Beanspruchungsreaktionen und - folgen unterschieden. Sie sind als positiv zu kennzeichnen, wenn sie zu einer Verbesserung der psychophysischen Regulationen und Handlungsvoraussetzungen führen. Von negativen Beanspruchungsreaktionen und – folgen spricht man, wenn sie zu einer Destabilisierung oder Minderung psychophysischer Regulationen und Handlungsvoraussetzungen führen. Zu den positiven Reaktionen sind die kognitive Aktivität und das Wohlbefinden zu zählen. Das Wohlbefinden beinhaltet ein mehrdimensionales Konzept, in dem sich positive Stimmungen oder Empfindungen wie z.B. Freude, gute Laune, Zufriedenheit, Ruhe und Gelassenheit einordnen lassen. Wohlbefinden ist das Ergebnis positiver Bewertung der Belastungen, die während der Arbeitstätigkeit entstehen. Anhaltendes Wohlbefinden führt zu emotionaler Stabilität, einem wichtigen Faktor der Arbeitszufriedenheit. Die Ergebnisse kognitiver Aktivität sind erworbene Handlungsmuster und – strategien, die bei angemessener Belastung zur Erweiterung des operativen Abbildsystems und damit zu Herausbildung pädagogischer Handlungskompetenz führen. Diese und die physische Gesundheit wiederum bilden wesentliche Voraussetzungen für eine günstige, weitere Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers.

Die Persönlichkeitsentwicklung eines erwachsenen Menschen ist zu großen Anteilen von der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Arbeitstätigkeit bestimmt, die wiederum Belastungen bzw. Beanspruchungsfolgen mit sich bringt. In Abhängigkeit vom Umgang mit diesen Belastungen erfolgt die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei wirken Gesundheit und Wohlbefinden sich wiederum positiv auf die kognitive Aktivität aus. Im günstigen Fall setzt dieser Kreislauf also eine stetige, günstige weitere Persönlichkeitsentwicklung in Gang. Zu den negativen Beanspruchungsreaktionen sind vor allem psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung und Stress zu zählen (vgl. Abbildung 10). Dabei werden Ermüdung und Monotonie eher zu den kognitiven Beanspruchungsreaktionen in Folge von Über- oder Unterforderung gezählt, die Sättigung in Folge von Frustration und Stress als überwiegend emotionale Beanspruchungsreaktionen gewertet, wobei Angst als eine spezifische Form von Stress zu gelten hat. Psychische Ermüdung ist von physischer Ermüdung zu unterscheiden, die überwiegend durch körperliche Belastung hervorgerufen wird und durch relativ kurze Erholungsphasen ausgeglichen werden kann. Psychische Ermüdung hat eine kürzere oder

länger anhaltende Beeinträchtigung der psychischen Leistungsfähigkeit zur Folge, ihre Erscheinungsformen sind vielfältig. Ihre wesentlichen Phänomene sind:

- Minderungen der psychischen und physischen Leistungsfähigkeit, die normaler Weise nicht sprunghaft auftreten, sondern einer Dynamik in Abhängigkeit von der Arbeitszeit unterliegen.
- Ihre Symptome sind Müdigkeit, Schwäche, Abgespanntheit, Erschöpfung und ähnliches, die mit physiologischen Korrelaten einhergehen und insgesamt zu einer Minderung der psychophysischen Leistungsfähigkeit führen.
- Zu ihrer Restitution sind zeitaufwendige Erholungsprozesse notwendig.
- Zwei qualitativ besondere Formen sind die Erschöpfung und die Ermüdung, bzw. chronische Ermüdung, die bei bestimmter Ausprägung auch als Komponenten von Burnout eingestuft werden können.
- Als ermüdungsbeeinflussende Merkmale gelten das Persönlichkeitsmerkmal Leistungsmotivation einschließlich der psychischen Anspannung und der physischen Konstitution, die Tätigkeitsmerkmale Arbeitsdauer, Arbeitsintensität und die Schwierigkeit der Aufgabenstellung.

Abbildung 10 –Negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen nach RUDOW (1995)



Monotonie kann man als Überforderung durch Unterforderung bezeichnen. Im Gegensatz zur physischen Müdigkeit, die durch Erholungsphasen abgebaut werden kann, genügt zum Abbau der Monotonie oft schon ein Wechsel zu einer interessanteren Tätigkeit. Psychische Sättigung wird als Zustand nervöser und unruhiger Ablehnung von sich wiederholenden Erlebnissen oder Situationen erklärt. Sie impliziert erhöhte Aktivität mit negativer Erlebnisqualität. Sie kann auch bei abwechslungsreich erscheinenden Anforderungen entstehen. Unter Stress wird ein Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit verstanden, der durch das Erleben einer Gefährdung oder Bedrohung entsteht und mit negativen Emotionen verbunden ist. Das Phänomen Stress ist dabei als Prozess zu verstehen. Chronischer Stress und chronische Angst können zu Burnout führen. Die negativen Beanspruchungsfolgen Übermüdung, chronischer Stress und Burnout können eine Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz nach sich ziehen. Diese Beeinträchtigung kann zu psychischen und psychosomatischen Gesundheitsstörungen führen und damit Ursache für eine Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung sein, die wiederum den Kreislauf der negativen Beanspruchungsreaktionen von neuem in Gang setzt.

2.5.1.4 Allgemeine Gründe für die zunehmende Belastung im Lehrerberuf

Im folgenden Abschnitt soll zunächst einmal der Frage nachgegangen werden, welche objektiven Gründe es im Laufe der Entwicklung der Bundesrepublik für den Belastungszuwachs im beruflichen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern gibt. Dabei geht es in diesem Abschnitt zunächst um die von außen auf die Schule einwirkenden politischen, gesellschaftlichen, strukturellen und organisatorischen Veränderungen. Folgende Bereiche sind in den letzten Jahrzehnten von tiefgreifenden und sich zum Teil weiter beschleunigenden Veränderungen gekennzeichnet (vgl. SPANHEL/HÜBNER, 1995).

1. POLITISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN

Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung, der mit der Gründung der Bundesrepublik einsetzte, wurde auch ein allmählicher Prozess der Demokratisierung in allen Bereichen der Gesellschaft in Gang gesetzt. Dieser brachte ebenfalls erhebliche Veränderungen in den Bereichen Erziehung und Unterricht mit sich. Die Demokratisierung der Schule veränderte auch das Verhältnis von Lehrern und Schülern zueinander. Begleitet wurde diese Entwicklung von einem gleichfalls veränderten Erziehungsverhalten der Eltern. Als Folge des Wirtschaftswachstums eröffneten sich für die junge Generation verbesserte Bildungs- und Berufsaussichten. Höhere Bildungsabschlüsse ermöglichten in dieser Phase den Zugang zu höher qualifizierten Berufen und machten den Weg frei für eine relativ gesicherte Zukunft. Mit dieser Entwicklung änderten sich auch die Ansprüche der Eltern an die Schule, so versuchten Eltern nun häufiger, auf Unterricht und Lehrer Einfluss zu nehmen. Dennoch war dieser Zeitabschnitt von Konsolidierung und Differenzierung im Bildungsbereich gekennzeichnet, sieht man einmal von den „Reformbestrebungen der neuen Linken“, der 68er Generation ab. Dies lässt sich auch daran belegen, dass in dieser Phase der Standortbestimmung von Bildung und Schule im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung 1970 der „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Deutschen Bildungsrat vorgelegt wurde.

Zu Beginn der 80er Jahre begann das Wirtschaftswachstum zu stagnieren, bzw. sank das Bruttoinlandsprodukt und der Wohlstand der Masse der Bevölkerung stetig, dagegen stieg die Arbeitslosigkeit kontinuierlich an. Vornehmlich zwei Komponenten beeinflussten diesen Prozess im letzten Jahrzehnt des alten Jahrhunderts weiter, der wirtschaftliche Abschwung als Folge der weltweiten Rezession in den Industrieländern und die Wiedervereinigung Deutschlands. Diese Ereignisse verschärften in erster Linie das Problem der Arbeitslosigkeit, das bei vielen Betroffenen und deren Familien unmittelbar eine tiefgreifende und bedrohliche Veränderung, existenzielle Krisen und eine Belastung der psychosozialen Beziehungen auslöste. So manifestieren sich besonders bei Langzeitarbeitslosen die „soziale Marginalisierung“, d.h. der Arbeitslose und seine Familie werden an den Rand der Gesellschaft gedrückt und verlieren so in den eigenen und in den Augen anderer ihren gesellschaftlichen „Wert“. Die Belastung der familiären Beziehungen durch ständigen Geldmangel und den daraus entstehenden Konfliktsituationen sowie die psychische Belastung durch Gefühle der Nutzlosigkeit, Perspektivlosigkeit und Hoffnungslosigkeit können in Depression und Apathie führen.

Die eingeschränkten Zukunftsperspektiven der Eltern und die daraus entstehenden Probleme übertragen sich zwangsläufig auf die Kinder und Jugendlichen in den betroffenen Familien. Damit findet diese äußerst problematische Lage der Familien Eingang in die Schule und konfrontiert den Lehrer mit gesellschaftlichen Problemen, auf deren Entwicklung er keinen unmittelbaren Einfluss hat. Hinzu kommen Veränderungen in der Gesellschaft durch den Abbau sozialstaatlicher Sicherungen, Strukturveränderungen in der Bevölkerung, der Familie und der Ehe, Veränderungen der Siedlungs- Stadt- und Wohnverhältnisse, in den Bereichen Kultur, Bildung und Religion, durch die Veränderung globaler politischer Strukturen wie z.B. die Wiedervereinigung Deutschlands, der Zerfall der Nationalstaaten in Osteuropa und das Zusammenrücken der westeuropäischen Staaten. Diese Umwälzungen bringen - auch durch die ständige Präsentation der modernen Massenmedien - eine tiefe Verunsicherung der Menschen mit sich, welche die Orientierungszweifel durch die unmittelbaren Alltagsprobleme noch akkumuliert. Zudem müssen Lehrerinnen und Lehrer verstärkt in bestimmten Brennpunkten Schüler und Schülerinnen unterschiedlichster sozialer Herkunft und ethnischer Zugehörigkeit gemeinsam erziehen und unterrichten, eine Situation, die ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotenzial und damit auch eine erhöhte Belastung mit sich bringt.

Eine weitere gesellschaftliche Veränderung, die der Lehrer zu spüren bekommt, ist der Wandel der gesellschaftlichen Werte. Werte mit relativ konkreten Handlungsvorgaben wie Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Unterordnung und Treue wurden vielfach durch allgemeine idealistische Ziele wie Emanzipation, Gleichheit, Demokratie und Autonomie abgelöst. Bezogen auf das Individuum wurden Werte wie Enthaltsamkeit, Selbstbeherrschung und Selbstlosigkeit ersetzt durch Werte wie Spontaneität, Kreativität und Selbstverwirklichung. Diese Veränderungen verlangen von den Lehrerinnen und Lehrern deutlich mehr Erziehungsaufgaben und damit persönliche und fachliche Autorität, die Autorität „qua Amt“ hat ausgedient.

1. VERÄNDERUNGEN IN DER LEBENSSITUATION DER SCHÜLER

Mit dem beschriebenen gesellschaftlichen Wandel ergeben sich auch große Veränderungen in den Entwicklungsbedingungen der heute aufwachsenden Kinder. Hier sollen zunächst nur die wichtigsten Faktoren genannt werden, da dieses Thema auch im Zusammenhang mit der Schulentwicklung im Bereich der Grundschule erörtert werden wird. Folgende gesellschaftliche Veränderungen wirken unmittelbar auf die Lebenssituation von Kindern ein und beeinflussen damit erheblich ihre Entwicklungsbedingungen:

- die Erhöhung der Scheidungsrate,
- die Zunahme von berufstätigen Alleinerziehenden,
- das Sinken der Kinderzahl in der Familie und die damit steigende individuelle Bedeutung des Kindes im sozialen Kontext der Familie,
- die vermehrte Berufstätigkeit beider Elternteile und die damit verbundene Ersatzbetreuung der Kinder,
- die Zunahme elterlicher Arbeitslosigkeit,
- die gestiegene Mobilität der Familien und die damit verbundenen häufig wechselnden Sozialkontakte,
- die zunehmende Entlastung der Haushalte durch moderne Haushaltsgeräte und die damit verbundene Einschränkung des kindlichen Erfahrungs- und Aktivitätsdrangs,
- die vermehrte Ausstattung der Kinder mit Spiel, Sport- und Freizeitgeräten und der gleichzeitig zunehmende Zeit- und Lustmangel der Eltern, sich mit ihrem Kind zu beschäftigen,
- der gesteigerte Konsumzwang durch aggressive Werbung und die Überflutung der Kinder mit materiellen Gütern, verbunden mit dem Verlust, Verzicht, Frustrationstoleranz und Selbstkontrolle einzuüben,
- die steigende Nutzung der neuen Bildschirmmedien und die damit verbundene Einschränkung körperlicher Bewegung und die Überforderung durch altersinadäquate Inhalte,
- der Verlust an Autorität bei einer größeren Anzahl von Eltern und die damit verbundene Überforderung der Kinder durch das Fehlen von Grenzen,
- die Überbetonung des kognitiv - rezeptiven Bildungsaspektes durch Eltern, verbunden mit der Vernachlässigung der erziehlischen Dimension des emotional - sozialen Bereichs der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung,
- das Auseinanderdriften der Lebensbereiche Familie - Freizeit – Schule, verbunden mit Orientierungsproblemen für Kinder durch einen Mangel an verbindlichen Wert- und Entscheidungskriterien für kindliches Verhalten,
- die verstärkte Anpassung des kindlichen Lebensrhythmus' an das Zeitraster der Erwachsenen, verbunden mit einer nicht kindgerechten Zeitgestaltung durch zu viele Freizeittermine und die Berufstätigkeit der Eltern,
- die zunehmende Dynamik des Wertewandels hin zur frühen Entwicklung von nicht kindgemäßen Kompetenzen und Qualifikationen, verbunden mit hohen Zukunftserwartungen der Eltern für ihre Kinder,
- die seit der Wiedervereinigung stark angestiegenen innerdeutschen und interkulturellen Konflikte mit der Tendenz zu Radikalismus und Ausländerfeindlichkeit,

- das fehlende Vorbildverhalten von Erwachsenen und die Flucht aus der Verantwortung hin zu hedonistischen Einstellungen und Haltungen,
- die steigende Zahl von Sozialhilfeempfängern und die überproportionale Verarmung bei Kindern.

Unter diesen Belastungen, die nicht selten in einer Kombination auftreten, scheint es offensichtlich, dass es heute für viele Kinder äußerst schwierig ist, eine positive Persönlichkeitsentwicklung zu durchlaufen. Die entstehenden Defizite begünstigen die Entstehung von Störungen und Schwierigkeiten bei einer Alters angemessenen Aufgabenbewältigung und haben damit unmittelbare Auswirkungen auf die Schule. Die allgemeinen Indikatoren für die Probleme der betroffenen Kinder und Jugendlichen sind vielfältig. So sind in den Schulen in wachsendem Maße Persönlichkeitsstörungen von Schülern zu beobachten. Hier sind Aggression, bzw. Regression, Vandalismus, Antriebsschwäche, Hypermotorik, Unbeholfenheit, Abgestumpftheit und mangelndes Rechtsbewusstsein bis hin zu Abhängigkeiten und Suizid zu nennen. Oft sind die Lehrerinnen und Lehrer die einzigen Personen im sozialen Umfeld eines Kindes oder Jugendlichen, die ihm mit seiner speziellen Problematik einfühlsam begegnen und sich aktiv für eine Reduktion der Probleme engagieren. Auch dieser in seiner Dominanz gestiegene Aufgabenbereich des Lehrers ist eine Ursache für die Zunahme beruflicher Belastung.

2. VERÄNDERUNGEN IN UNTERRICHT UND SCHULE

Das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer wird seit der Bildungsreform der 70er Jahre durch immer wieder veränderte Vorgaben der Schuladministration, die zum Teil zeitgleich und widersprüchlich erscheinen (vgl. FEND, 1989) erschwert. Folgende Veränderungen erscheinen besonders relevant in Hinblick auf die Zunahme beruflicher Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern an Grund - und Hauptschulen:

- Die Veränderungen der inneren Organisationsstruktur durch zunehmende Differenzierung der Schulfächer bzw. dem Ausbau des Fachlehrerprinzips und die damit verbundene Fragmentierung der Schüler – Lehrer – Beziehung erschweren den Aufbau stabiler erzieherischer Verhältnisse. Hier ist allerdings anzumerken, dass im Rahmen der Schulentwicklung in den letzten Jahren ein Prozess des Umdenkens hin zum Lehrer als stabile Bezugsgröße für den einzelnen Schüler eingesetzt hat, nicht zuletzt wegen der negativen Erfahrungen, die mit dem Fachlehrerprinzip gemacht wurden.
- Traditionelle Autoritätsstrukturen, die von Distanz zwischen Schülern und Lehrern geprägt waren, wurden von einer Schüler – Lehrer – Beziehung, in der der Lehrer vor allem als Helfer und unterstützender Lernbegleiter fungiert, abgelöst. Diese veränderte Beziehung, die mehr von Verständnis und Partnerschaftlichkeit geprägt ist, birgt u.a. Rollenkonflikte und Aufgabenkomplexität für die Lehrerinnen und Lehrer und bedeutet damit eine stärkere Belastung im beruflichen Alltag.
- Einen weiteren Belastungsfaktor bildet die Diskrepanz der Schule in ihrer instrumentellen Funktion als Garant des sozialen Aufstiegs und der Sicherung der beruflichen Zukunft und die damit verbundene Überbetonung des Leistungsprinzips einerseits und die Notwendigkeit einer Verstärkung der Erziehungsfunktion der Schule andererseits.

- Die zunehmende Überfrachtung der beruflichen Tätigkeiten durch eine Fülle von Teilaufgaben verlangt vom Lehrer die Fähigkeit, als Bildungsexperte, Erzieher, Berater und manchmal sogar als Therapeut tätig zu werden.
- Genannt werden sollen an dieser Stelle auch die eingeschränkten Möglichkeiten der Beförderung, die nach Jahren des engagierten Arbeitens zu Resignation führen können, weil das Gefühl sich einstellt, dass Leistung sich nicht lohnt.
- Der kontinuierliche Anstieg des durchschnittlichen Alters der Lehrerschaft und die damit verbundene Gefahr der Überalterung bringt für die Lehrerinnen und Lehrer erhöhte Belastungen mit sich durch die erforderliche Kompensation von Unterrichtsausfällen wegen dienstlicher Überbeanspruchung, Krankheiten und Frühpensionierungen.
- Die angespannte finanzielle Situation der Bundesrepublik in den vergangenen Jahren führte zu weiteren Belastungen z.B. durch die Erhöhung der Klassenfrequenzen, Einschränkungen des Etats für die Ausstattung der Schulen mit Sachmitteln, die Kürzung von Stundentafeln und die in den letzten Jahren wieder vorgenommene Anhebung der wöchentlichen Lehrerdienstzeit.

3. ENTWICKLUNGEN IN LEHRERBILDUNG UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Auch die veränderten Schwerpunkte in der Lehrerausbildung, im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und in der Lehrerfortbildung haben sich zum Teil negativ auf die berufliche Belastung in Schule und Unterricht ausgewirkt.

- Die einseitige und überproportionale Ausweitung der Ausbildungsanteile vor allem in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereichen unter gleichzeitiger Vernachlässigung der genuin pädagogisch - psychologischen Anteile resultieren aus einer falsch verstandenen Akademisierung des Lehrerberufes. Für einen Lehrer reicht es nicht aus, ein Qualifikationsprofil zu erwerben, welches ihn befähigt, seinen Unterricht inhaltlich und methodisch gut zu planen. Er muss auch ausreichend auf das große Spektrum der erzieherischen Anforderungen des Berufes vorbereitet sein, um die pädagogischen Voraussetzungen für die erfolgreiche Initiierung von Lehr- und Lernprozessen und die schülerorientierte Vermittlung derselben schaffen zu können. Erst die gleichwertige Bewertung beider Ausbildungsanteile schafft die notwendige Bedingung wissenschaftlicher Professionalisierung, die grundsätzlich positiv zu bewerten ist.
- Die als notwendig zu bewertende Akademisierung wird begleitet vom Widerspruch zwischen pädagogischer Theorie und Praxis, einem Konflikt, der in den Schulpraktikern selbst zu suchen ist. Einerseits besteht ein Interesse an akademischem Wissen, andererseits besteht das Streben nach bestmöglichen Lösungen für die dem Lehrer anvertrauten Schüler. Der erst genannte Bereich erfordert Rationalität, Neutralität, Objektivität und kritische Distanz, während der unmittelbare Umgang mit den Schülern eine besondere Hinwendung in Form von persönlichem Einfühlungsvermögen, pädagogischem Optimismus und der Fähigkeit intuitiven Handelns erforderlich macht. Hinzu kommt, dass die wissenschaftliche Pädagogik dem Praktiker meist allgemeine, von der Schulpraxis abgehobene Theorien offeriert, die zudem noch - je nach pädagogischer Richtung - widersprüchlich sein können und deshalb nur schwer für unmittelbares berufliches Handeln fruchtbar gemacht werden können. Dies führt dazu, dass Lehrer sich oft nach dem sogenannten „Steinbruch – Prinzip“ (vgl. Ulich, K., 1996) recht willkürlich einer Theorie oder einer Teiltheorie bedienen, um ihre pädagogischen Positionen und

ihr berufliches Handeln zu legitimieren. Die verbesserte Fortbildung bewirkt, dass Lehrerinnen und Lehrer heute vielfach in der Lage sind, Probleme im Berufsalltag auf wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse gestützt wahrzunehmen und zu analysieren. Diese Kenntnisse führen aber nicht zwangsläufig zu einer kompetenteren Bewältigung der Alltagsprobleme, weil hier noch viele andere, vom Lehrer selbst nicht beeinflussbare Faktoren eine Rolle spielen. So kann die an sich positiv zu bewertende Professionalisierung in der Lehrerfortbildung paradoxer Weise zu einer weiteren Belastungsgröße werden, weil sich die Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten des Lehrers, die Ursachen von Problemen zu erkennen und der Möglichkeit, effektive Lösungsstrategien auch konsequent verfolgen zu können, insgesamt erhöht hat. Lehrerinnen und Lehrer wissen heute zwar viel genauer als frühere Lehrergenerationen, „woran es liegt“, aber sie können durch äußere Einflüsse bedingt häufig „nicht mehr tun“.

2.5.1.5 Belastungswandel am Arbeitsplatz

DIESTERWEG wünschte den Lehrpersonen „... die Gesundheit eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“ (vgl. SCHEUERL, 1991). Selbst ein engagierter und hoch belastbarer Lehrer wird diesen Tugendkatalog, der die hohen Anforderungen an den Lehrerberuf veranschaulichen sollte, niemals erfüllen können. Er wird sich jedoch Arbeitsbedingungen wünschen, unter denen er seine Fähigkeiten optimal ausschöpfen kann und die ihm die Möglichkeit eröffnen und erhalten, mit Belastungen konstruktiv umgehen zu können und eine Arbeitszufriedenheit zu erreichen und zu erhalten, die im optimalen Fall als Quelle seiner persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung dient.

Das Thema der Belastungserhöhung für Lehrkräfte nimmt nicht umsonst in der neueren pädagogisch – psychologischen Literatur erheblichen Raum ein. Dabei ist nicht nur die beschriebene Zunahme der Belastungen zu berücksichtigen, die auf objektive Ursachen zurückzuführen ist. Einen wichtigen Anteil bilden hier auch die subjektiv empfundenen Ursachen der zunehmenden Belastungen durch die Lehrerinnen und Lehrer. Beschäftigt man sich mit diesem Thema, so darf nicht vergessen werden, dass es seit Ende der 70 er Jahre zu einem fast völligen Versiegen des Zustroms junger Lehrerinnen und Lehrer in die Kollegien kam, ein Umstand, der sich erst in den letzten Jahren zögerlich änderte. So werden die Einschätzungen von beruflichen Belastungen zum überwiegenden Teil von Personen vorgenommen, die mindestens 50 Jahre alt sind und in der Regel schon auf Jahrzehnte beruflicher Arbeit zurückblicken. Es könnte also sein, dass die Belastungen nur als stärker empfunden werden, weil der ganz normale Verschleiß- und Alterungsprozess der Betroffenen seine Spuren hinterlässt. Auch die Tatsache, dass viele Kinder heute von ihrer Großelterngeneration unterrichtet werden, könnte zu einer Entfremdung in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern geführt haben, die zusätzliche Belastungsmomente beinhaltet. Empirisch gesicherte Ergebnisse über eventuelle Veränderungen von Einstellungen oder Persönlichkeitsvariablen von Lehrern liegen jedoch nicht vor. Deswegen können hier lediglich die Einflüsse und Faktoren genannt werden, die in den Aussagen von den jetzt tätigen und damit fast ebenfalls zwangsläufig dienstälteren Kollegen und Kolleginnen zu finden sind.

Zunächst sollen die Bereiche herausgefiltert werden, die aus der Sicht der Lehrkräfte zu einem Belastungswandel und damit auch zu einer quantitativ und qualitativ höheren Belastung ihrer beruflichen Tätigkeit geführt haben. Im Rahmen eines Forschungsprojektes mit dem Schwerpunkt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ wurden 46 Lehrerinnen und Lehrer zum Thema „Belastungen im schulischen Alltag“ befragt. Dabei wählten die Befragten aus einer langen Liste gesellschaftlich - kultureller, schulhygienischer, sozialer und schulorganisatorischer Bedingungen diejenigen Belastungsfaktoren aus, die sie für die wesentlichsten hielten (vgl. Tabelle 6). Sieht man einmal von der Nennung „Lärm“ ab, die allerdings auch nicht isoliert betrachtet werden darf, so findet man bei der Auswertung der Tabelle die höchsten Prozentsätze in den Bereichen, auf die der Lehrer keinen unmittelbaren Einfluss ausüben kann, deren Ursachen in den bereits hier ausgeführten objektiven veränderten gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Heranwachsenden zu suchen sind.

Tabelle 6 – Belastungsfaktoren im schulischen Alltag - Auswertung von 46 Fragebögen -

Gesellschaftlich - kulturelle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> Veränderte Kindheit und Jugendphase der SchülerInnen 	84,8 %
	<ul style="list-style-type: none"> Kulturelle Normen (geänderte Erwartungshaltungen) 	67,4 %
	<ul style="list-style-type: none"> Sicht des Berufsimages (Abwertung in der Öffentlichkeit) 	54,3 %
Schulhygienische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> Lärm 	78,3 %
	<ul style="list-style-type: none"> Einzugsgebiet, Lage der Schule 	56,5 %
	<ul style="list-style-type: none"> Schularchitektur 	50,0 %
Soziale Bedingungen	Verhaltensauffällige SchülerInnen (hypermotorisches Verhalten, Drogen, Gewalt etc.)	82,6 %
	<ul style="list-style-type: none"> Mangelnder Zusammenhalt und Austausch im Kollegium 	56,2 %
	<ul style="list-style-type: none"> Umgang mit den Eltern 	45,7 %
Arbeitsaufgaben/ Schulorganisatorische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> Klassenzusammensetzung (ausländische Kinder) 	73,9 %
	<ul style="list-style-type: none"> Klassengröße 	67,4 %
	<ul style="list-style-type: none"> Sinkende Motivation 	65,2 %
	<ul style="list-style-type: none"> LehrerInnen-Funktionen (Autoritäts- / Identitätsprobleme) 	60,9 %

2.5.1.6 Empirische Studien und Ergebnisse zur Belastung im Lehrerberuf

Im Folgenden werden einige Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Belastungsforschung dargestellt. In den einzelnen Befragungen und Auswertungen dieser Studien ergaben sich unterschiedlich graduierte Belastungsschwerpunkte. Für die Fragestellung dieser Studie sind dabei solche Ergebnisse besonders relevant, welche Hinweise auf Zusammenhänge von Belastungskomponenten und den vorherrschenden Tätigkeits- und Organisationsbedingungen an Schulen auftreten. Hier interessieren im besonderen Maße diejenigen Faktoren, welche auf eine Einschränkung der Möglichkeiten der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer hinweisen und damit auch eine nachhaltige Hemmung der inneren Schulentwicklung der Einzelschule nach sich ziehen könnten.

TEHART (1994) erhielt in seinen Untersuchungen zu Belastungsmomenten der Lehrertätigkeit die in Tabelle 7 aufgeführten Ergebnisse. Die bereits ausführlich dargestellte zunehmende Belastung durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die hierdurch bedingte, veränderte Schüler- und Elternschaft wurde bereits ausführlich dargestellt. Auch nach den dort aufgeführten Ergebnissen wirken sich diese nachhaltig aus. Die Auswertung der Tabelle ergibt jedoch auch, dass immerhin 50,3 % der Lehrkräfte die vorgefundene Organisationsstruktur als belastend empfinden. Hinzu kommen Probleme mit der vorgesetzten Bürokratie, über die immerhin 35,6 % der Lehrer klagen. Als weiteres gravierendes Belastungsmoment werden Probleme mit Kollegen angegeben, welche über ein Viertel der Befragten als äußerst belastend empfinden. Dieses Ergebnisse lassen auf eine - an die Erfordernisse der Lehrertätigkeit unangepasste - Organisationsstruktur der Einzelschulen schließen, ebenso scheint an vielen Schulen eine mangelnde kollegiale Kommunikation und Kooperation vorzuherrschen, welche eine bedeutende Rolle im Kontext der sozialen Unterstützung spielen. Ein Mangel an sozialer Unterstützung jedoch wirkt sich entscheidend auf die Arbeitszufriedenheit und damit auf das allgemeine Wohlbefinden aus, beide Komponenten sind jedoch besonders relevant im Zusammenhang mit der subjektiven Belastungsfähigkeit und der effizienten Bewältigung objektiver Belastungen.

Tabelle 7 – Belastungsmomente in der Lehrertätigkeit nach TEHART - offene Frage mit freier Antwortmöglichkeit, zahlreiche Mehrfachnennungen

Belastungsmomente	Prozentangaben
Organisationsstruktur	50,3 %
Probleme mit Schülern	47,9 %
methodisch – pädagogische Probleme	43,8%
Probleme mit Schulaufsicht und -behörde	31,6 %
Probleme mit Kollegen	28,5 %
Probleme mit Eltern	22,7 %
eigene Überforderung (durch zu hohe eigene Ansprüche)	8,1 %

SPANHEL/HÜBNER (1995) führten systemische Untersuchungen in verschiedenen Bereichen der Lehrertätigkeit durch. Dabei differenzierten sie zwischen beruflichen Belastungen von Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrern in Erziehung und Unterricht, im sonstigen schulischen Bereich und im außerschulischen Bereich. Dabei ergaben sich für den Arbeitsbereich „Erziehung und Unterricht“ die größten Belastungen eindeutig im erzieherischen Bereich. Dieses Ergebnis lässt sich mit dem Blick auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen die Schülerklientel aufwächst, leicht nachvollziehen. Unter dem Aspekt der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen sind die Ergebnisse der Untersuchungen „im sonstigen schulischen Bereich“ von großer Relevanz (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8 – Berufliche Belastung von Grund- und Hauptschullehrerinnen und –lehrern im sonstigen schulischen Bereich nach SPANHEL/HÜBNER - Befragung von Grund- und Hauptschullehrern durch die erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen – Nürnberg, 1993

Belastungsfaktoren:	Häufigkeit der Nennungen:						
	20	40	60	80	100	120	140
mangelndes Verständnis bei/ zu wenig Kompetenz der vorgesetzten Schulbehörde			39				
zu geringer Schuletat, mangelnde Ausstattung, Raumnot			34				
fehlende Solidarität bzw. Kooperation im Kollegium			31				
schlechte Organisation, Vertretungen, Probleme mit Schulbussen	6						

Mangelndes Verständnis für aktuelle und spezielle Probleme, fehlende Unterstützung und Kompetenz bei Lösungsbemühungen werden als besonders belastend empfunden. Diese Defizite gelten aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer speziell für die Schulaufsicht, aber auch für Schulleitungen. *„Verwaltungsarbeit, wie Schülerakten vorbildlich in Normschrift und mehrfach erstellen, Priorität der Bürokratie“* (GS - Lehrerin in Nürnberg) *„Ungerechte, oberflächliche dienstliche Beurteilungen; Vorgesetzte (Schulräte), die fachlich schlecht sind, weil sie z.B. nicht vom Fach sind (Grundschule, Ausländerarbeit); Desinteresse der leitenden Beamten an Kindern (Schulleiter, einmal befördert, bringen kaum Engagement für Kinder); an Stelle ‚Schule vom Kind aus‘ gibt es Schule von egoistischen, ruhebedürftigen Beamten aus.“* (GS – Lehrerin in Nürnberg)

Ein geringer Schuletat, der für Raumnot bis hin zu mangelnder Ausstattung mit für den Unterricht erforderlichen Materialien verantwortlich gemacht wird, muss durch zeitraubendes Eigenengagement, arbeitsintensives Selbsterstellen oder Eigenfinanzierung ausgeglichen werden. *„Die engen Grenzen, die jeder schulischen Unternehmung durch fehlende Lehrerstunden und fehlendes Geld gesetzt sind.“* (HS – Lehrerin in Nürnberg)

Belastungen ergeben sich auch durch mangelnde Übereinstimmung, fehlende Solidarität und zuwenig Kooperation im Kollegium und fehlenden konstruktiven Beziehungen zur Schulleitung. *„Mangelnde Gesprächsbereitschaft, keine Bearbeitung der anstehenden Probleme im Kollegium.“* (GS – Lehrerin in Nürnberg) Die Auswertung der Nennungen und die hier zitierten Äußerungen der Kolleginnen und Kollegen lassen auf ein stark empfundenes Defizit an sozialer Unterstützung im Kollegium, durch die Schulleitung, aber auch die Schulaufsicht schließen. Aber auch die mangelnde finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen wird von den befragten Personen als Erschwernis in der Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben gewertet. Organisatorische Probleme spielen nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer eine geringere Rolle im Rahmen der Belastungsfaktoren im schulischen Alltag.

Als weiterer Untersuchungsbereich beruflicher Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern wurde nach dem Belastungsgrad von Aufgaben gefragt, die „im außerschulischen Bereich“ zu erledigen sind. Dabei wurden wiederum solche Bereiche als relativ stark belastend eingeschätzt, welche vom sozialen Umfeld der Schülerinnen beeinflusst werden, wie z.B. die familiäre Situation, deren Problematiken sich belastend auf die Tätigkeit des Lehrers auswirken. Aber auch das geringe Image des Berufsstandes der Grund- und Hauptschullehrerinnen und – lehrer führt zu Unzufriedenheit und wird von einer relativ großen Gruppe als belastend empfunden. *„Fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit.“* (GS – Lehrer in Nürnberg) *„Vorurteile, dass Lehrer um 12 Uhr mit der Arbeit fertig sind, Ansehen der Lehrer wird geringer.“* (GS- Lehrerin in Neustadt / Aisch)

Auch an der Rangfolge, die Ulich 1996 in der Auswertung seiner Befragungen erhielt (vgl. Tabelle 9), lässt sich ablesen, dass - ähnlich wie in den bereits aufgeführten Untersuchungen - Verhaltensstörungen, Leistungs- und Disziplinprobleme der Schülerinnen und Schüler als am stärksten belastend eingeschätzt werden. Länger berufstätige Lehrerinnen und Lehrer empfinden dabei überwiegend die Veränderungen im Schülerverhalten belastend, die sie vor höhere Ansprüche stellen. Hierzu zählen mehr Selbstbewusstsein, weniger Autoritätsgläubigkeit, nachlassendes Interesse und geringere Konzentrationsfähigkeit, aggressiveres und ungehemmteres Verhalten. Dabei erleben Lehrerinnen und Lehrer, die an Grundschulen arbeiten, die hier genannten Schwierigkeiten mit Schülern und Schülerinnen unmittelbarer und intensiver als Kolleginnen und Kollegen an anderen Schulen. Sie müssen die Kinder nicht nur in der schwierigen Eingangsphase der Eingewöhnung in die Schule erzieherisch begleiten, sondern sie haben es auch mit der heterogensten, weil noch nicht selektierten Schülergruppe zu tun (vgl. Ulich, K., 1996, S. 116). Neben als bürokratisch und zeitraubend eingestuften Verwaltungsarbeiten, der Notengebung und dem teilweise als konfliktreich eingeschätzten Verhältnis zu Eltern fühlen sich viele Lehrkräfte auch von den Kolleginnen und Kollegen allein gelassen. Das oft komplizierte, teils von Kooperation wie auch von Konkurrenz geprägte Verhältnis der Kolleginnen und Kollegen zueinander kann zu Auseinandersetzungen und Disharmonie einzelner oder von Gruppen untereinander führen. Diese beeinträchtigen damit erheblich das Arbeitsklima und sind somit im Bereich der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen als belastender Faktor zu werten.

Tabelle 9 – Rangfolge beruflicher Belastungen nach ULICH (1996)

Rangreihe beruflicher Belastungen	
1.	Leistungs- und Verhaltensprobleme der SchülerInnen
2.	Korrekturarbeiten und Notengebung
3.	Erwartungen und Ansprüche der Eltern
4.	Klassenstärke (in Verbindung mit Rang 1)
5.	Verwaltungsarbeiten
6.	Mangelnde Unterstützung und Konflikte im Kollegium

Bei der Bewertung der in den einzelnen Untersuchungen genannten beruflichen Alltagsprobleme ist immer zu berücksichtigen, dass nach objektiven Bedingungen, wie schulinstitutionellen Faktoren, subjektiven Faktoren wie persönlichen Zielen, Kompetenzen und Ansprüchen der Lehrerinnen und Lehrer, schulischen und außerschulischen Störfaktoren und sonstigen Ursachen, die in Einzelfällen maßgebend sein können und nicht klar einer Kategorie zuzuordnen sind, unterschieden werden muss. Somit wird deutlich, dass die Summe der genannten Faktoren nicht für jede Lehrerin und jeden Lehrer zutrifft, dass aber schon die Anhäufung einiger Faktoren durchaus ein bedenkliches Ausmaß an Belastung erreichen kann, dem in allen genannten Bereichen entgegengewirkt werden muss, um die bereits beschriebenen Stress - und Burnout - Phänomene zu bekämpfen. Diese Tatsache ist besonders unter dem Aspekt der Möglichkeiten der inneren Schulentwicklung zu sehen, die unter günstigen organisationspädagogischen Bedingungen maßgeblich vom einzelnen Lehrer mitbeeinflusst werden kann. In diesem Zusammenhang ist ein Aufgabenbereich des Lehrers von Interesse, der, obwohl er nicht unmittelbar seine pädagogische und fachorientierte Tätigkeit betrifft, einen großen Raum im Zusammenhang mit der Diskussion der beruflichen Belastungen einnimmt.

RUDOW (1995, S. 59, ff.) teilt die Lehrertätigkeit in folgende Arbeitsaufgaben, die im neutralen Sinn als Belastungen aufzufassen sind: lehren, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren, beaufsichtigen und verwalten. In mehreren empirischen Untersuchungen, MÜLLER – LIMMROTH (1992), KNIGHT-WEGENSTEIN (1973) konnte festgestellt werden, dass unter den Arbeitsaufgaben der Verwaltungsbereich den Lehrer subjektiv und teilweise auch objektiv aufgrund des Zeitaufwands und der relativen Anspruchslosigkeit stark belastet. Dieser nimmt neben dem Unterricht und der Unterrichtsvor- und nachbereitungszeit den drittgrößten Anteil an der Gesamttätigkeit ein. Dieses Untersuchungsergebnis wird besonders interessant, wenn man bedenkt, dass die anderen beiden genannten Aufgabenbereiche den größten Anteil der Gesamttätigkeit ausmachen. Dieser Aufgabenbereich, dessen Erledigung für die sogenannte unterrichtsfreie Zeit verbleibt scheint das „Maß voll zu machen“, einerseits fühlt sich der Lehrer dadurch quantitativ überfordert, andererseits qualitativ unterfordert.

Tabelle 10 – Belastungskategorien und – faktoren im Lehrerberuf nach RUDOW (1995)

Arbeitsaufgaben/ schulorganisatorische Bedingungen	schulhygienische Bedingungen	Soziale Bedingungen	gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	ideolog. Normen
Arbeitszeit	Mikroklima	Kollegen	kulturelle Normen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Berufsstatus
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern	Berufsimage
Klassengröße	Klassenraumgröße	Behörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	unterrichtsfach-spezif. Faktoren		Schulreformen
Stundenplan			Arbeitslosigkeit
Schultyp /-größe			
Lehrerfunktionen			
Unterrichtsmethode			
Lehrmittel			
Weiterbildung			
phys. Belastung			
Sprechbelastung			

Die o.g. Tabelle der Belastungskategorien und -faktoren nach RUDOW soll im folgenden noch einmal ausführlich erläutert werden, da sie eine umfassende und detaillierte Zusammenstellung der Untersuchungen des gesamten Spektrums von belastenden Bedingungen darstellt, unter denen Lehrertätigkeit stattfinden kann.

UNTER DEN ARBEITSAUFGABEN, DIE VON SCHULORGANISATORISCHEN BEDINGUNGEN BESTIMMT WERDEN, TRETEN WEITERE BELASTENDE MOMENTE (vgl. Tabelle 12) AUF BEZÜGLICH

- des Unterrichtsfaches, bzw. der Fächerkombination, die je nach Ausrichtung besonders arbeitsintensiv oder weniger aufwendig in der Vor- und Nachbereitung sein können,
- der Lehrplaninhalte, die zwar eine Hilfe in Form von Orientierungshilfen bei der Unterrichtsgestaltung sein können, aber auch eine Überforderung durch die große Stofffülle darstellen können,
- der Klassengröße, die von Lehrern eher als zu groß und damit belastend angesehen wird, wenn die Schülerzahl eine Frequenz von 27 übersteigt. Die durch „crowding“ entstehende soziale Belastung kann eine soziale Überforderung darstellen,
- der sozialen Klassenrekrutierung, die sich belastend auswirken kann, wenn die Bildungsvoraussetzungen und die Lernfähigkeit der Schüler, z.B. durch einen großen Anteil von Kindern anderer Kulturkreise große Unterschiede aufweist,

- der Schulgröße, die als Großorganisation mehr Belastungsquellen aufweist als kleinere Einheiten. So werden an Mammutschulen mit mehr als 800 Schülern bis zu viermal so viele Unterrichtsstörungen registriert,
- des Schultyps, der sich z.B. durch hohe Wochenarbeitszeit oder ein typisch problematischeres Klientel wie z.B. an der Hauptschule belastend auswirken kann,
- der Lehrerfunktionen, z.B. der des Klassenlehrers, die nach der Untersuchung von KNIGHT-WEGENSTEIN (1973) durchschnittlich eine um 4 Stunden höhere Wochenarbeitszeit beinhaltet und bei Lehrerpatienten, die sich in psychiatrische Behandlung begaben als Ursache psychischer Störung angegeben wurde,
- der Unterrichtsmethoden, die zwar in der didaktischen Lehrerforschung eine große Rolle spielen, in der Belastungsforschung jedoch kaum beachtet wurde. SCHÖNWÄLDER (1989b) stellte jedoch fest, dass Schüler zentrierte Unterrichtsmethoden im Sinne entdeckenden Lernens durch Lehrer als belastend eingestuft werden. Diese bedürfen einer aufwendigen Vor- und Nachbereitung, wobei die in dieser Unterrichtsform erreichten Unterrichtsergebnisse nur schwer vor auszuplanen sind, was sich wiederum belastend auswirken kann,
- der Lehrmittel, die bei mangelnder Ausstattung der Schulen – besonders im naturwissenschaftlichen Unterricht – als wesentlicher Belastungsfaktor aufgeführt wird (KNIGHT-WEGENSTEIN (1973),
- der Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen, die einerseits - besonders bei jungen Lehrern bis zu 4 Wochenstunden einnehmen können – und, sollten sie vom Lehrer nicht auch als persönliche Bereicherung gesehen werden, als weitere Belastungsquelle zu Buche schlagen KNIGHT-WEGENSTEIN (1973),
- der physischen Belastung, die mit einem durchschnittlichen Arbeitsenergieverbrauch von bis zu 1000 kcal als körperlich mittelschwer einzustufen ist (MÜLLER – LIMMROTH (1992,
- der Sprechbelastung, die einen wesentlichen (Selbst-)Belastungsfaktor darstellt. Während TAUSCH (1991) den hohen Redeanteil der Lehrerinnen und Lehrer auf Persönlichkeitszüge bzw. auf eine Berufsneigung von Lehrern zurückführt, sieht SCHÖNWÄLDER (1993) den Zusammenhang mit der „Sachgesetzlichkeit“ des Unterrichts eines Faches.

UNTER DEN ARBEITSAUFGABEN, DIE VON ARBEITSHYGIENISCHEN BEDINGUNGEN BESTIMMT WERDEN,
TRETEN WEITERE BELASTENDE MOMENTE AUF BEZÜGLICH

- des Lärms, der nach den Untersuchungsergebnissen einen dominanten Belastungsfaktor darstellt. Primäre Lärmquelle sind dabei natürlich die vielseitigen Aktivitäten der Schüler, gegen deren Geräuschpegel sich der Lehrer oft mit hoher Sprech- bzw. Stimmbelastung durchsetzen muss. Hinzu kommt, dass von Vorgesetzten die Geräuschkulisse während des Unterrichtsgeschehens oft auch als Qualitätsmerkmal des erteilten Unterrichts gilt, auch diese weit verbreitete Einstellung kann für den Lehrer zum belastenden Faktor werden. Lärm am Arbeitsplatz wurde wiederholt als Quelle psychosomatischer Störungen nachgewiesen,
- des Klimas durch ungenügende Frischluftzufuhr in der kalten Jahreszeit sowie mangelnde Luftfeuchtigkeit während der Heizperiode. Bei trockener Luft besteht die Gefahr von Infektionen der Atemwege des Lehrers, dessen Immunkräfte ohnehin schon durch den täglichen Schülerkontakt stark beansprucht sind,

- der Klassenraumgröße, die von vielen Lehrern als zu klein eingeschätzt wird (siehe Klassenfrequenzen) unter den materiellen und räumlichen Bedingungen des Unterrichts sogar in einer der Studien als Faktor mit hoher Belastung eingestuft wird,
- der unterrichtsfachspezifischen Belastungsfaktoren, wie dem erforderlichen Umgang mit Chemikalien, Stech- und Schneidwerkzeugen, Computern, verletzungsträchtigen Sportgeräten etc., die bei unsachgemäßem Umgang bei Lehrern und Schülern zu Verletzungen führen können, für die der Lehrer dann verantwortlich ist. Hinzu kommt die Verantwortlichkeit gegenüber den Sachwerten.

UNTER DEN ARBEITSAUFGABEN, DIE VON SOZIALEN BEDINGUNGEN BESTIMMT WERDEN, TRETEN WEITERE
BELASTENDE MOMENTE AUF BEZÜGLICH

- der Sozialkontakte zu den Schülern, die durch Verhaltensauffälligkeiten, Disziplinschwierigkeiten, Unruhe während des Unterrichts, ungenügende Motivation, unterschiedliche Leistungsniveaus, aggressive und nonkooperative Kinder einen in der Rangskala hoch stehenden Belastungsfaktor darstellen,
- der Kollegen, deren soziale Beziehungen untereinander durch unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, fehlenden Konsens über Erziehungsstandards und Rivalitätsdenken beeinträchtigt werden,
- der Schulleiter, deren Führungsstil die soziale Unterstützung im Kollegium vernachlässigt und damit einen wichtigen Stress und Burnout vorbeugenden Faktor vernachlässigt. LEUSCHNER (1993) stellte einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Leitungsstil des Direktors, der Atmosphäre an der Schule, der Einstellung der Lehrer zum Kollegium und dem Krankenstand fest,
- der Schulaufsicht, die aus Sicht vieler Lehrer in ihrer Aufgabenbestimmung und immer noch überwiegend kontrollierenden Funktion überholt erscheint und angstausslösende Gefühle hervorruft und damit als belastend eingestuft wird (vgl. ROSENBUSCH, 1994),
- des Umgangs mit den Eltern, der durch Meinungsdivergenzen zwischen Elternhaus und Schule bei Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, der Missachtung der Tätigkeit oder sogar der Person des Lehrers und der Negierung von Schülerbeurteilungen belastet werden kann. Nach verschiedenen Untersuchungsergebnissen ist dies aber nicht sehr häufig der Fall, diese kamen zu dem Ergebnis, dass über 95 % der Lehrer eine Wertschätzung durch Eltern erfahren.

UNTER DEN ARBEITSAUFGABEN, DIE VON GESELLSCHAFTLICH – KULTURELLEN BEDINGUNGEN BESTIMMT
WERDEN, TRETEN WEITERE BELASTENDE MOMENTE AUF BEZÜGLICH

- der ideologischen Normen, die sich durch die zunehmende Demokratisierung der gesellschaftlichen einschließlich der schulischen Strukturen herausgebildet haben. Während der Lehrer bei einem vorwiegend autokratischen Erziehungskonzept wenig angreifbar ist, muss er sich bei einem demokratisch orientierten Erziehungskonzept dem Schüler und den Eltern stellen und Lehrinhalte, Bildungs- und Erziehungsziele sowie Beurteilungsmaßstäbe offen legen und manchmal gar zur Disposition stellen. Diese veränderten Lehrer- Schüler- und Lehrer- Elternbeziehungen stellen viele Lehrer vor zusätzliche Belastungsproben. Auch fühlen sich

heute - besonders in den neuen Bundesländern - viele Lehrer durch Reformen im Bildungswesen zutiefst verunsichert und belastet (vgl. BARTH, 1992),

- des kulturellen Berufsbildes, das in der hochzivilisierten Gesellschaft auf der einen Seite vom Bild des Lehrers als „Prügelknabe der Nation“ gekennzeichnet ist, auf der anderen Seite die Schule häufig zur Reparaturwerkstatt der Gesellschaft deklariert. Diese belastenden Rollenzuweisungen als „Prügelknabe“ oder „Flickschuster“ der Nation zu gelten, gehören in keiner Weise zum Selbstverständnis des Lehrers. Die durch diese kulturell bedingten Meinungen und Erwartungen hervorgerufenen Rollenkonflikte können für den Lehrer äußerst belastend sein,
- des Berufsstatus, der dem Lehrer nach Absolvierung aller Examina die Möglichkeit einer Stelle als Beamter auf Lebenszeit eröffnet. Dies zudem mit einem Gehalt, mit dem man zwar keine großen Sprünge machen kann, mit dem man aber ganz gut leben kann, besonders unter Berücksichtigung der sozialen Absicherung durch Kündigungsschutz und die gesicherte berufliche Position. 80 % der Lehrer sind nach der Studie von ELBING / DIETRICH (1982) mit ihrem Gehalt zufrieden, während bei MERZ (1979a) ein Großteil der Lehrer unzufrieden ist mit der Bezahlung. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Weg vieler junger Lehrer im letzten Jahrzehnt nach dem Referendariat in die Arbeitslosigkeit führte. Dieser Weg kann nach der Stresstheorie ein „life event“ mit negativen Folgen in der materiellen und psychischen Lebensqualität sein,
- des Berufsbildes in der Öffentlichkeit, das in der Durchschnittsbevölkerung zwar noch ein relativ gutes Ansehen genießt, unter den akademisch Gebildeten aber eher gering geschätzt wird. ADORNO (1967) bemerkt hierzu, dass *„der Lehrerberuf, verglichen mit anderen akademischen Berufen wie dem des Juristen oder des Mediziners, ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz vollgenommenen“* habe (ADORNO, Th.W., 1967, S. 487ff). Dies kann bei Lehrern mit ausgeprägter akademischer Ausprägung zu negativen Beanspruchungsreaktionen führen. Bei MERZ (1979a) und ELBING/ DIETRICH (1982) sind die Lehrer mit dem Ansehen ihres Berufes in der Öffentlichkeit eher unzufrieden, 40 % der befragten Lehrer schätzen das Lehrerbild in der Öffentlichkeit als schlecht oder sehr schlecht ein.

Nach der Einschätzung und Wertung dieser vielfältig belastenden Arbeitsaufgaben könnte man sich einem vermeintlich erfreulichen Teil des Schulvormittags zuwenden, den Pausen. Aber auch diese sind - wie Tabelle 11 eindrucksvoll belegt - mit Tätigkeiten unterschiedlichster Art belegt. Selten dienen Beschäftigungen in den Pausen der Erholung und Stärkung für die unmittelbar wieder bevorstehenden Aufgaben.

Tabelle 11 – Aktivitäten von Lehrern in den Pausen - zusammengestellt nach WULK (1998)
(Skala von 1 – 5)

	Pausenaktivitäten	\bar{x}	s	n
1.	Experimente vorbereiten	3,48	0,87	21
2.	Verwaltungsarbeiten erledigen	3,41	1,05	29
3.	Pausenaufsicht auf dem Schulhof	3,32	1,09	22
4.	Pausenaufsicht im Schulgelände	3,24	1,13	25
5.	sich in der Klasse aufhalten	2,70	0,82	10
6.	Gespräche mit Eltern führen	2,70	0,98	20
7.	Gespräche mit Schülern führen	2,57	0,88	28
8.	Gespräche mit Kollegen der Abteilung	2,41	0,80	27
9.	sich im Lehrerzimmer aufhalten	2,32	0,72	22
10.	Gespräche mit Kollegen anderer Abteilungen	2,30	0,72	27
11.	sich in der Bücherei aufhalten	2,13	0,35	8
12.	am Abteilungstisch im Lehrerzimmer kommunizieren	2,11	0,33	9
13.	Zeitung lesen	2,08	1,04	13
14.	Rauchen	2,00	0,00	3
15.	sich ausruhen	2,00	1,15	16
16.	Essen	2,00	0,93	22
17.	Trinken	1,90	0,97	20
18.	sich im Abteilungsraum aufhalten	1,89	0,58	18

Spricht man über berufliche Belastungen im Lehrerberuf, so darf natürlich der immer wieder heiß diskutierte Faktor „Arbeitszeit“ nicht ausgelassen werden (vgl. Tabelle 12). Die hier genannten Untersuchungsergebnisse müssen hinsichtlich ihrer Validität, Reliabilität und Objektivität kritisch betrachtet werden. Fehlerquellen sind durch die Methode der Selbstaufzeichnung der Betroffenen, durch die Stichprobenauswahl, die nach Zugangsmöglichkeiten und nicht nach wissenschaftlichen Kriterien bestimmt wurde und die subjektive Ist - Beschreibung nicht auszuschließen. Dennoch sollten diese Einwände durch folgende Fakten relativiert werden. Die aufgeführten, unabhängig voneinander durchgeführten Untersuchungen erbrachten im Ganzen gesehen ähnliche Ergebnisse, Unterschiede ergeben sich lediglich in der Anzahl der „Überstunden“. Die Stichproben, welche den einzelnen Ergebnissen zugrunde liegen sind so umfangreich angelegt, dass einzelne erhebliche Abweichungen kompensiert werden können. Den Stichproben liegen Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlichster Schultypen zugrunde, somit können sie dem Anspruch der Repräsentativität gerecht werden. Im Resümee ergeben die Untersuchungen, dass Lehrer im Vergleich zu anderen Berufs- und Tätigkeitsgruppen eine überdurchschnittlich hohe Arbeitszeit haben. Dieses Ergebnis stellt einen soliden, empirisch fundierten Beitrag zur Diskussion um die Arbeitsbelastung des Lehrers dar (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 63).

Tabelle 12 – wöchentliche Lehrerarbeitszeiten – Zusammenstellung nach RUDOW (1995)

Verfasser	Jahr	Ort / Land	Stunden
Graf / Rutenfranz (1963)	1958	Nordrhein-Westfalen	42 - 48
Frister / Häker / Hoppe (1960)	1960	Berlin	50 - 52
Nengelken / Ulich Gymnasium (1965)	1965	Bayern	44 - 48
Knight – Wegenstein (1973)	1972	Bundesrepublik	51,3
v. Engelhardt (1982)	1979	Niedersachsen	51,2
Müller – Limmroth (1980)	1980	Bundesrepublik	53,4
Saupe / Möller (1981)	1981	Berlin	49
Häbler / Kunz (1985)	1985	Bundesrepublik	46,3
Wulk Berufsschule (1988)	1988	Schleswig - Holstein	48,4
Schäfer Gymnasium (1990)	1990	Bremen	45,3

Auch wenn dieser Aussage subjektive Beobachtungen der Betroffenen zugrunde liegen, würde jeder fundamentale Zweifel an diesen Aussagen einen ganzen Berufsstand diskriminieren. Solange es keine anderen, fundamentierten Ergebnisse zu dieser Frage gibt, stellen grundlegende Zweifel eine unsachliche Negierung der positiven Absichten, Inhalte und Ergebnisse der bereits durchgeführten Untersuchungen dar. Die bisherigen Studien stellen eine wesentliche Grundlage für weitere Untersuchungsvorhaben und eine vorwärtsgerichtete Hypothesenbildung zur Lehrerarbeitszeit dar. Reizorientierte Belastungsmodelle und –analysen weisen alle den gleichen Ansatz auf: Sie sind insofern positiv zu bewerten, weil sie einzelne Belastungen oder Belastungsschwerpunkte in der Lehrertätigkeit aufdecken. Dem Lehrer werden dabei bestimmte Belastungsfaktoren vorgegeben, die dann nach der Häufigkeit ihrer Nennung in eine Rangfolge gebracht werden. Die dabei gefundenen Belastungsfaktoren sind plausibel und korrelieren mit den Ergebnissen bereits aufgeführter Untersuchungen. Diese Art Modelle entbehren allerdings eines theoretischen Konzepts, sie beschreiben außerdem die Belastungen der Lehrertätigkeit nicht hinreichend, da sie die Belastungsvielfalt des Lehrerberufes vernachlässigen. Außerdem sagen sie wenig über die konkreten Situationen und Tätigkeiten aus, in denen die Belastungen wirksam werden und wie diese zusammenwirken.

Zur Beschreibung der Lehrerbelastung finden außerdem Stressorenmodelle z.B. MILSTEIN/ GOLASZEWSKI/DUQUETTE (1984), Situationsmodelle z.B. GRIMM (1993) und handlungsorientierte Modelle z.B. SCHÖNPFLUG (1987), Rudow (1990) und COOPER/MARSHALL (1980) Anwendung.

Belastungsbereiche nach COOPER/MARSHALL:

1. Intrinsische Arbeitsstressoren sind die Arbeitsaufgaben und –bedingungen. Zu ihren Faktoren zählen Dauer, Art und Intensität der Arbeit, sowie deren arbeitshygienischen Bedingungen.
2. Rollenprobleme wurden in zwei verschiedenen Formen untersucht, als Rollenkonflikt (widersprüchliche Rollen und Aufgaben) und als Rollenambiguität (Vielfältigkeit der Rollen).
3. Gestörte soziale Beziehungen wirken sich erheblich auf die berufliche Belastung aus. Kooperations- und Kommunikationsprobleme im Kollegium, Führungsstil, Hierarchien im Kollegium und zwischen Lehrern und Schulleiter führen zu eingeschränkten Entscheidungs- und Kontrollmöglichkeiten.
4. Die Arbeitsatmosphäre an einer Schule, die zu einem wesentlichen Stressor werden kann, wird weitgehend von den genannten Organisationsstrukturen bestimmt.
5. Geringe berufliche Karrierechancen können sich hinsichtlich der Gehaltsentwicklung, der eigenen Fortbildungs- oder Qualifikationsmöglichkeiten u.a.m. belastend auswirken.
6. Die Belastungen während der beruflichen Tätigkeit wirken sich auch auf andere Lebensbereiche aus. Gerade, weil der Lehrer keine fest begrenzte Arbeitszeit hat und von seiner sozialen Umwelt auch in seiner Freizeit in seiner beruflichen Rolle gesehen wird, kann sich dies belastend auf das Privatleben und auswirken.

Der situationsanalytische Ansatz zur beruflichen Belastungsbestimmung geht über den reizorientierten Ansatz hinaus, indem er objektive und / oder subjektive Merkmale der Lehrertätigkeit zugrunde legt. Allerdings erfolgt die Bestimmung und Erfassung von Belastungssituationen recht willkürlich und kann so teilweise nur als exemplarisch betrachtet werden. SCHÖNPFLUG (1987) legt in seinem handlungstheoretischen Modell ein verhaltenökonomisches Modell zugrunde, das sich am Verhältnis einer Nutzen – Kosten - Bilanzierung orientiert. Belastende Situationen werden hier als Überschreitung der Kapazität des Lehrers eingeschätzt. Dabei wird die Kapazität des Lehrers unter verschiedenen sie beeinflussenden Faktoren betrachtet (vgl. Tabelle 13). Die Analyse von Arbeitsaufgaben bzw. Teiltätigkeiten nach ausgewählten Belastungskriterien bietet einen weiteren handlungsorientierten Ansatz zur Erfassung von Belastungen im Lehrerberuf. Dabei wurde die Analyse der Teiltätigkeiten im Vergleich zu einzelnen Handlungen vorgezogen. Teiltätigkeiten sind an längerfristige Aufgabenkomplexe gebunden, welche die Lehrertätigkeit über einen langen Zeitraum organisieren und ausrichten. Diese Aufgabenkomplexe werden somit im Laufe der Zeit zu einem wichtigen Bestandteil der Persönlichkeit.

Bei RUDOW bildet ein Katalog von 55 Teiltätigkeiten die Basis für die Entwicklung von Fragebögen zur Diagnostik der subjektiven Belastung in der Lehrertätigkeit. Die Darstellung dieser verschiedensten Modelle belegt, dass es keineswegs einen „Königsweg“ zur Beschreibung und Ermittlung der beruflichen Belastung von Lehrern gibt. Sie beleuchten das Problem von verschiedenen Seiten und zeigen auf, in welchen Bereichen Belastungsschwerpunkte liegen. Es scheint jedoch fast unmöglich, die Gesamtbelastung der beruflichen Tätigkeit von Lehrern in quantitativer und qualitativer Form zu erfassen und damit zu Allgemeinaussagen zu kommen.

Tabelle 13 - Handlungsmodell nach SCHÖNPFLUG

Schulorganisation	1.	Konflikte mit Kollegen
	2.	Konflikte mit der Schulleitung bzw. der Schulbehörde
	3.	Konflikte mit Eltern (institutionalisierte Elternräte, Einzeleltern)
	4.	Qualifikationsdefizite
	5.	Aufmerksamkeits- und Disziplinddefizite bei den Schülern
	6.	Defizite im Sozialverhalten - insbesondere Aggressivität bei den Schülern
Lehraufgaben und Lehrmittel	7.	unklare und anspruchsvolle Lehrziele
Außerberufliche Verpflichtungen	8.	Mängel in der Organisation des Lehrplans
	9.	Fehlen von Unterrichtshilfen
	10.	Zusätzliche Aufgaben in Vereinen, Verbänden und politischen Vereinigungen, die sich aus dem gesellschaftlichen Engagement des Lehrers ergeben
Arbeitsaufgaben	11.	Weiteres Engagement in Bezirk und Gemeinde vom Typus der Sozialarbeit
	12.	Überforderung durch Einzelaufgaben
	13.	Überforderung durch Mehrfachaufgaben
	14.	Überforderung durch konflikthafte Aufgabenstellung
Rückmeldungen	15.	Überforderung durch unklare Aufgabenstellung
	16.	Fehlen von Rückmeldungen
	17.	Unklarheit einzelner Rückmeldungen
	18.	Einseitigkeit der erhaltenen Rückmeldungen
	19.	falsche zeitliche Platzierung der Rückmeldungen

Festzustellen ist jedoch: Die Belastung trägt objektiven wie subjektiven Charakter. Unter der objektiven Belastung sind alle Arbeitsforderungen zu verstehen, welche der Lehrer zu bewältigen hat. Die subjektive Belastung ist das Ergebnis der kognitiven Widerspiegelung der objektiven Belastungsfaktoren, bei der die Selbstbelastung eine wesentliche Rolle spielt. Die psychische Belastung „per se“ gibt es nicht im Lehrerberuf. Die Anforderungen stellen grundsätzlich eine Mehrfachbelastung dar. Dabei ist das Ausmaß der realen Belastung durch das Zusammenwirken mehrerer Belastungsquellen und – faktoren bestimmt.

In zukünftigen Untersuchungen sollte die Schulqualität der einzelnen Schule häufiger in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierzu zählen auch Untersuchungen von Zusammenhängen zwischen der Bewältigung beruflicher Belastungen, der Unterrichtsformen und der Unterrichtsqualität. „Innere Ressourcen“ wie die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen, insbesondere auch auf methodisch-didaktischem Gebiet, Sozialkompetenzen und die Beurteilung der eigenen pädagogischen Professionalität, sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Bezugsnorm bei Leistungsbewertungen sollten in zukünftigen Studien eine größere Rolle spielen. Zur Prävention und Intervention beruflicher Überbelastungen mit den bereits geschilderten Folgen sollten im Besonderen Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen Schulen, die auf die direkte Verbesserung von Arbeitsbedingungen und auf die Beseitigung hausgemachter Mängel zielen, Beachtung finden:

Organisationsentwicklung, Verbesserung der Arbeitsplatzqualität in der Schule, konstruktiver Umgang mit Verhaltens- und Disziplinproblemen, Verbesserung der pädagogischen Aufgabenerfüllung im fachlichen und sozio - emotionalen Bereich und die Beachtung und Pflege der räumlichen Umgebung. Diese Maßnahmen werden nicht nur die Arbeitsplatzqualität der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer verbessern, sondern werden sich auch unmittelbar positiv auf die pädagogische Qualität der Einzelschule auswirken. Diese Annahme wird im Weiteren versucht zu belegen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der Studien, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt werden, versuchen, Wege zur Verwirklichung dieses Ansatzes aufzuzeigen.

2.6 Entlastung im Lehrerberuf

„Soll eine Lampe weiter brennen, müssen wir Öl hineingießen“. (MUTTER THERESA) In den vorhergehenden Kapiteln wurde ausführlich über die berufliche Belastung von Lehrerinnen und Lehrern berichtet. Es wurden die negativen Konsequenzen für das Individuum aufgezeigt, aber auch für die Qualität der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Deswegen müssen, um im Bild des Zitats von Mutter Theresa zu bleiben, geeignete Wege gefunden werden, um die „Ölquellen“ der Lehrerinnen und Lehrer nicht versiegen zu lassen, um sie vor dem „Ausbrennen“ zu schützen. Dies ist zum einen notwendig, um dem einzelnen Lehrer eine positive Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Auch für die Lehrkräfte hat der Gesundheitsbegriff im Sinne der Definition der WHO zu gelten. Es ist eine entscheidende Frage für Menschen, die erziehen und unterrichten, wie sie in ihren Arbeitsalltag mehr Entspannung, Spontanität und freudige Aktivität bringen können und damit selbst einen Beitrag zur Entwicklung ihres psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens leisten können. Dabei soll das Wohlbefinden als ein Kriterium effizienter Bewältigung verstanden werden.

Effiziente Bewältigungsmechanismen befähigen eine Person, den Erfordernissen einer belastenden Situation wirksam begegnen zu können. Sie fördern damit das allgemeine psychische und physische Wohlbefinden und tragen damit auch zur Arbeitszufriedenheit der Person bei (vgl. WEBER/LAUX, 1994). Dabei soll die Arbeitszufriedenheit (AZ) als Bestandteil des Wohlbefindens verstanden werden. Die AZ sollte auch in der Tätigkeit des Lehrers ein zentrales Humanziel der Organisation Schule sein. Die Suche nach geeigneten Strategien zur Entwicklung von AZ im System Schule ist zudem unabdingbar, um die Qualität von Schule durch eine aktive Beteiligung der Lehrer und Lehrerinnen an innerer Schulentwicklung voranzutreiben.

2.6.1 Bewältigung von Stress

Eine Voraussetzung, um Belastungen konstruktiv verarbeiten zu können, ist die Einübung von Bewältigungsformen, die sich im Verlaufe der Stressforschung als effizient erwiesen haben. Menschen, die stressauslösende Erlebnisse positiv verarbeiten können, machen sich bestimmte Strategien zunutze (vgl. FRANK, K. A./ KORNFIELD, D.S. in: KAAS, F.-I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H./ WITTCHEN, H.-U., (Hrsg. Dt. Ausgabe) 1996, S. 379). Hierzu zählen Prinzipien wie:

AKTIVES REAGIEREN: Stressauslösern sollte durch aktives Handeln entgegengetreten werden. Dabei ist es wichtig, zu erkennen, welche Situationen nicht direkt beeinflussbar sind.

SINNVOLLE VERWALTUNG VON ZEIT: Bewährtes Mittel der Stressminderung ist es, sich seine Zeit sinnvoll einzuteilen. Dazu gehört auch, sich nicht zu viele Aufgaben aufzubürden, zu lernen, auch einmal „nein“ sagen zu können und Bedürfnisse anderer auch einmal warten lassen zu können.

STRESSREGULIERUNG: In kleineren Einheiten und in zeitlichen Abständen verkraftet man belastende Informationen besser. Ein weit gestecktes Ziel lässt sich in kleine Zwischenziele aufgeteilt besser erreichen. Eine Fülle von belastenden Ereignissen ist nur schwer zu verkraften. Mit der Konzentration auf die Verarbeitung eines Ereignisses steigt die Wahrscheinlichkeit dessen Bewältigung.

PRIORITÄTENSETZUNG: Man sollte sich einen realistischen Handlungsplan aufstellen, der zwischen kurzfristigen und langfristigen Prioritäten unterscheidet. Von Zeit zu Zeit sind eine Überprüfung und eventuelle Korrektur dieses Plans sinnvoll.

SOZIALE KONTAKTE: Wer nicht resigniert, sondern zur Bearbeitung belastender Situationen die Unterstützung anderer sucht, kann sich vor den negativen Auswirkungen von Stresssituationen schützen. Menschlicher Beistand kann die destruktiven Auswirkungen von belastenden Erlebnissen abfedern und die Persönlichkeit stärken. Hierzu eignen sich besonders Menschen, die ähnliche Situationen erlebt haben. Ein soziales Netz, das Kommunikationsmöglichkeiten und Hilfsbereitschaft offeriert, ist am besten geeignet bei der Verarbeitung von stressauslösenden Erlebnissen Unterstützung zu leisten.

2.6.1.1 Grundlagen des Stressmanagements

Im Zeichen der Modernisierung unserer Gesellschaft und den damit verbundenen erhöhten Anforderungen im Berufs- und Privatleben an das Individuum gehört der gestresste Mensch zum typischen Erscheinungsbild dieser Gesellschaft. Als Reaktion auf diese Entwicklung kommen ständig neue Ratgeber mit stressmindernden Empfehlungen auf den Markt. In ihnen werden Ratschläge zum Stressabbau, wie z.B. körperliche Bewegung, gesunde Ernährung, die Pflege von Hobbys und Kontakten zu Freunden, sowie andere Veränderungen des Lebensstils empfohlen. Diese Ansätze mögen sinnvoll sein, um leichte Belastungen abzubauen, für Menschen mit chronischem Stress scheinen sie nicht geeignet zu sein.

Da die Entstehung von chronischem Stress als Prozess zu sehen ist, sind die ursprünglichen Stressfaktoren für den Betroffenen oft nur noch schwer zu erkennen. Hinzu kommt, dass die stressauslösenden Verhaltensweisen oft so tief und komplex in der Persönlichkeitsstruktur des Einzelnen zu suchen sind, dass Selbsthilfensätze scheitern. Außerdem verhindern häufig wirtschaftliche, berufliche oder familiäre Zwänge den wirklichen Abbau von Belastungen. Angesichts der in jeder Hinsicht negativen Folgen von Stress haben Mediziner Stressmanagementprogramme entwickelt, die effektive Methoden und Techniken im Umgang mit Stressauslösern vermitteln sollen. Dabei wird oft eine Kombination verschiedener Techniken vorgezogen. Nach einer Bewertung der Stressprobleme einer Person und ihrer Bewältigungsdefizite und -potentiale werden häufig in Gruppensitzungen verschiedene Techniken gelehrt. Auch gibt es bei ernsteren psychischen Störungen psychotherapeutische Ansätze gegen Stress und Stressstörungen. Zu den verbreitetsten Methoden und Techniken zum Stressabbau zählen:

ENTSPANNUNGSTECHNIKEN: Hier sind das autogene Training und die progressive Muskelentspannung zu nennen. BENSON hat eine angeborene Entspannungsreaktion beschrieben, die auch bewusst ausgelöst werden kann, um der erhöhten Aktivität des vegetativen Nervensystems entgegenzuwirken, die eine typische Stressreaktion darstellt. Durch Einsatz einer leicht zu erlernenden Technik werden der Herzschlag, die Atemfrequenz und der Stoffwechsel verlangsamt und der Blutdruck gesenkt (vgl. ebd.). Der von Jacobsen entwickelten progressiven Entspannung liegt seine Beobachtung zugrunde, dass Angst und ähnliche Zustände von einer unbewussten Kontraktion der Skelettmuskeln begleitet werden. Dank der Technik, mit deren Hilfe verschiedene Muskelgruppen aktiv angespannt und entspannt werden, lernt der Betroffene, diese Vorgänge bewusst unter Kontrolle zu bringen, Stresssituationen zu erkennen und ihnen mit einem entspannten Zustand entgegenzuwirken.

KONTROLLIERTES ATMEN: Beschleunigte Atmung ist eine typische Stressreaktion. Überatmen verursacht die Aktivierung von Regulationsmechanismen, die stressähnliche Symptome wie Schwindel, Benommenheit und Kälte in den Gliedmaßen hervorrufen können. Das Überatmen wird von den Betroffenen als Sauerstoffmangel erlebt, was wiederum noch schnelleres Atmen zur Folge hat und den Zustand noch verschlimmert. Hier setzt die Technik des kontrollierten Atmens ein, die lehrt, die eigene Atemfrequenz bewusst zu regulieren. Durch das Einüben der Zwerchfellatmung (Bauchatmung) lässt sich diese Wirkung noch weiter steigern (vgl. ebd.).

BIOFEEDBACK – TRAINING: Unter Biofeedback-Training ist eine Kombination von Tiefenentspannungstechniken mit gleichzeitigem Feedback von Pulsfrequenz und Muskelspannung auf bild- oder tongebenden Geräten zu verstehen. Mit Hilfe der elektronischen Rückmeldung kann der Betroffene lernen, normalerweise unwillkürliche, körperliche Stressreaktionen unter Kontrolle zu bekommen.

KOGNITIVE UMSTRUKTURIERUNG: Die kognitive Umstrukturierung vermittelt den Betroffenen eine realistischere Einstellung zu Stressfaktoren. Sie geht von der Annahme aus, dass Stress auch das Resultat bestimmter Denkmuster, speziell negativen Denkens ist und versucht, andere Denkmuster einzuüben.

INDUZIERTER VORSTELLUNGSTECHNIKEN: Vorstellungstechniken, speziell in Verbindung mit Entspannungstechniken, können helfen stressauslösende Gefühle über die kontrollierte Wahrnehmung dieser zu reduzieren.

KÖRPERLICHE BEWEGUNG: Wissenschaftler haben festgestellt, dass regelmäßige aerobe Übungen (Ausdauertraining) die Konzentration stressbedingter Hormone im Körper reduzieren kann. Darüber hinaus lässt sich durch körperliche Bewegung die Kreislaufkomponente der individuellen Stressreaktion, Anstieg des Blutdrucks und der Herzfrequenz, mindern. Zudem ist körperliche Bewegung generell ein geeignetes Mittel, um Spannungen abzubauen und zur Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens beizutragen.

ERNÄHRUNG: In Stresssituationen ist es besonders wichtig, auf eine ausgewogene Ernährung mit dem notwendigen Anteil an Proteinen, Kalzium, Vitaminen und Mineralstoffen zu achten. Dies ist notwendig, weil der Appetit unter Stress im Allgemeinen als Anpassungsreaktion des Körpers gedämpft ist. Es gibt allerdings auch Menschen, die in stressreichen Phasen zu viel essen. Dies mag daran liegen, dass kohlenhydratreiche Nahrung einen Anstieg des Serotoninspiegels im Gehirn verursacht, was eine beruhigende Wirkung auf den Körper zur Folge hat. Hier kann die Anleitung zu körperlicher Bewegung oder zur Pflege eines Hobbys hilfreich sein.

PSYCHOTHERAPEUTISCHE ANSÄTZE: Die o.g. Stressmanagement - Programme werden meistens in Gruppen vermittelt und sind auf kurzfristige Verhaltensänderungen angelegt. Sie sind auf die Bedürfnisse des durchschnittlichen Gruppenmitglieds angelegt und können deswegen nicht immer auf die speziellen Anliegen des einzelnen Teilnehmers eingehen. Auch eignet sich die Arbeit in Gruppen nicht für alle stressbedingten Bewältigungsprobleme. Treten psychische Probleme massiv, lähmend, tiefsitzend oder chronisch auf oder entziehen sich die verursachenden Faktoren der Kontrolle des Betroffenen, können Erfolge häufig nur mit langfristig angelegter, intensiver Psychotherapie, mit geeigneten Medikamenten oder einer Kombination beider Maßnahmen erreicht werden.

TIEFENPSYCHOLOGISCHE UND PSYCHOANALYTISCHE THERAPIEN: Nach Auffassung der Psychoanalytiker sind auch Probleme bei der Stressbewältigung durch persönliche Anfälligkeit bedingt, deren Wurzeln bis in die Kindheit der Betroffenen zurückgehen. Diese Anfälligkeit kann ein relativ unauffälliger Bestandteil der Persönlichkeit sein, bis sie durch Stressauslöser aktiviert wird und Symptome von Distress verursacht. Durch die Arbeit mit dem Therapeuten sollen die Betroffenen befähigt werden, diese Anfälligkeit abzubauen oder gar zu überwinden, um in der Folge Belastungen besser bewältigen zu können.

VERHALTENSTHERAPIE: Verhaltenstherapeuten suchen den Bezug mehr in der gegenwärtigen Lebenssituation ihrer Patienten. Grundlage ihrer Arbeit ist die Auffassung, dass falsche Annahmen und Denkmuster zur Aufrechterhaltung von störenden und krankmachenden Verhaltensmustern beitragen. Diese Verhaltensmuster ermöglichen es den Stressfaktoren, ihren schädlichen Einfluss zu entfalten und dauerhaft auszuüben. Deswegen versuchen Verhaltenstherapeuten, zerstörende Verhaltensmuster durch hilfreiche, geeignete Bewältigungsstrategien zu ersetzen. Die kognitive Verhaltenstherapie versucht mit dem Patienten zusammen ungeeignete Denk- und Verhaltensweisen gegenüber Stressauslösern festzustellen und diese zu modifizieren. Mit Hilfe von Selbstbeobachtungstechniken werden fehlangepasste Denkweisen identifiziert, in Rollenspielen werden neue Verhaltensweisen eingeübt, um diese dann im wirklichen Leben zu realisieren und damit verbesserte Bewältigungsstrategien einsetzen zu können.

MEDIKATION: Richtig, kurzfristig und unter ärztlicher Aufsicht eingesetzt, können Medikamente in akuten Belastungssituationen eine nützliche Wirkung entfalten. Für Personen mit chronischen Stresssymptomen sind jedoch die dargestellten, nicht pharmakologischen Techniken besser geeignet, da es langfristig darum geht, jene Verhaltensmuster zu beseitigen, die die Folgen von immer wieder auftretenden Belastungen verstärken und komplizieren.

2.6.2 Arbeit und Wohlbefinden

Zu den Indikatoren des Wohlbefindens zählen u.a.: die Arbeits- und Lebenszufriedenheit, die Kompetenzentwicklung, die Selbstverwirklichung und das Selbstwertgefühl. Als Ergebnis von Untersuchungen zur Arbeitslosigkeit und Arbeitsplatzunsicherheit wurde in beeindruckender Weise festgestellt, dass der Entzug oder angedrohte Verlust von Arbeit erheblich negative psychische Folgen hat, die nicht nur durch die existenzielle Bedrohung hervorgerufen werden. Bestimmte Formen von Arbeit spielen also eine entscheidende Rolle im Kontext des psychischen Wohlbefindens. Es gilt die Annahme, dass die Arbeitsbedingungen neben den familiären und sozialen Beziehungen zu den relevantesten Determinanten des Wohlbefindens zählen. Anders ausgedrückt heißt dies, die Arbeitsbedingungen sind beeinflussende Indikatoren des Wohlbefindens. Deswegen bildet das Anliegen, Arbeitsplätze human zu gestalten, einen Schwerpunkt der Arbeits- und Organisationspsychologie (vgl. ZAPF, D, in: ABELE/BECKER, 1994, S. 227ff). Hierzu ist es notwendig, die positiven Aspekte von Arbeit als ein Bestandteil des psychischen Wohlbefindens des Individuums zu determinieren und zu maximieren. Dabei rücken die Arbeitsmerkmale in den Vordergrund des Interesses, die gestaltbar und überdauernd sind. Welche dieser Arbeitsmerkmale wirken sich nun positiv auf den Arbeitenden aus und sollten zur Erhöhung seines Wohlbefindens maximiert werden? (vgl. Tabelle 14)

Tabelle 14 - Arbeitsmerkmale nach ZAPF

Drei Gruppen von Arbeitsmerkmalen		
Merkmale der Arbeitsaufgabe und der Arbeitsorganisation		
Arbeitsinhalte	Belastungen	Ressourcen
Regulationsanforderungen	Regulationsbehinderungen	Regulationsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Komplexität • Variabilität • Vollständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitdruck • Konzentrationsanforderungen • Unsicherheit • Rollenkonflikte • organisatorische Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsspielraum • Zeitspielraum
Soziale Merkmale am Arbeitsplatz		
Kommunikationserfordernisse	soziale Stressoren	soziale Unterstützung

Bei der Focussierung dieser Arbeitsmerkmale auf die Beeinflussung des Wohlbefindens durch die Arbeitstätigkeit scheint eine Konzentration auf den Bereich der Ressourcen angezeigt. Hierzu zählen die Regulationsmöglichkeiten. Dabei kann ein hoher Handlungs- und Zeitspielraum als hilfreich für die Bewältigung von Belastungen bewertet werden, d.h. Stressoren wirken sich weniger stark auf das psychische Befinden aus. Eine ähnliche Wirkung hat die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz.

2.6.2.1 Modelle und Konzepte zur Arbeitszufriedenheit

Durch welche weiteren Faktoren wird die Arbeitszufriedenheit (AZ) als wichtige Quelle des Wohlbefindens beeinflusst? Von BRUGGEMANN (BRUGGEMANN, A./ GROSCHURTH, P./ ULICH, E., 1975, S. 150) wird AZ als Einstellung zur Arbeitssituation betrachtet. *„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“*. Zur Definition von Arbeitszufriedenheit existieren verschiedene Varianten und Ansätze.

Hier sind zu nennen (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 155 ff):

- AZ als Variable der Bedürfnisse und Motivation, d. h. Bedürfnisse und Motive sowie deren Realisierung im Arbeitsprozess,
- AZ als emotionaler Zustand, als integraler Bestandteil des Wohlbefindens stellt AZ eine habitualisierte, positive Befindlichkeit dar,
- AZ als Persönlichkeitsvariable mit differential-psychologischer Relevanz (vgl. URBAN, 1985),
- AZ als Phänomen der Arbeitstätigkeit, Struktur und Dynamik bilden sich in der Interaktion von Arbeit und Arbeitendem heraus,
- AZ als Phänomen der Person-Umwelt-Interaktion, ausgedrückt in der Relation von Soll-Werten der Person und Ist-Werten der Arbeitssituation. Dabei ist diese Relation als Beziehung zwischen

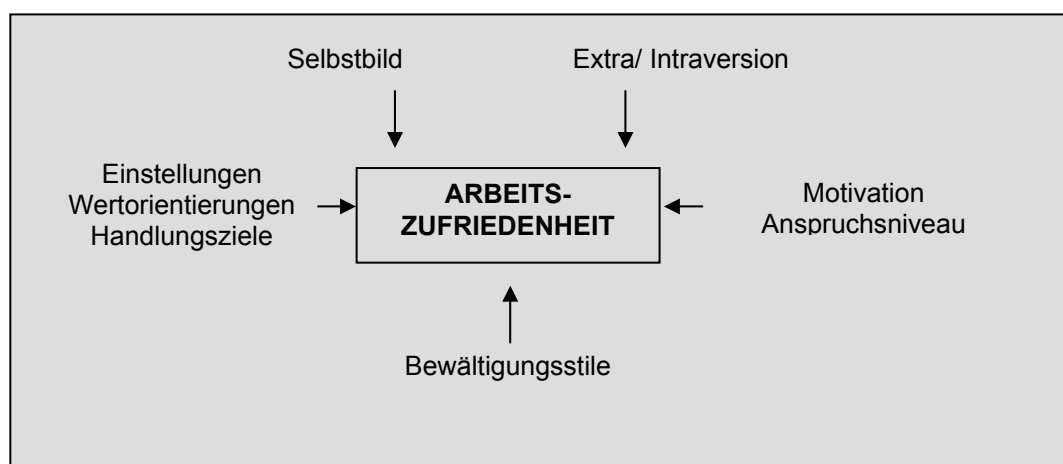
Soll-Wert-bedingten Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert-bedingten Soll-Wert-Veränderungen zu verstehen,

- AZ weist mehrere quantitative Einzelfaktoren auf, die in zwei Hauptfaktoren geordnet werden können: in Kontextfaktoren (Zufriedenmacher) und Kontextfaktoren (Unzufriedenmacher), letztere allerdings werden natürlich eher als Ressourcen für die Arbeitsunzufriedenheit gesehen
- AZ als qualitative Form auf der Grundlage von bedürfnisgeleiteten Anspruchsniveauveränderungsprozessen,
- AZ wird als statischer psychischer Zustand beschrieben. Sie wird als Erfüllung eines Bedürfnisses verstanden, bei dessen Sättigung AZ erreicht ist,
- AZ wird als dynamischer Zustand gesehen, wobei sich durch den sozialen Vergleich das Anspruchsniveau in Abhängigkeit vom erreichten AZ-Niveau verändert. Diese Dynamik zeigt sich besonders in den Konzepten von BRUGGEMANN u.a. (1975) und BÜSSING (1991). AZ wird besonders wirksam in der Wechselwirkung zwischen individuellem Anspruchsniveau, eigenen mittelfristigen Zielsetzungen und der Konstanz, bzw. Variabilität von Arbeitstätigkeitsmerkmalen. Dabei können sich die individuellen Ansprüche und Zielsetzungen während der Annäherung an das Anspruchsniveau und die Zielrealisierung verändern. Unter den Tätigkeitsmerkmalen nimmt der Tätigkeitsspielraum eine dominante Stellung ein. Bewältigungskompetenzen schaffen die Verbindungen zwischen Anspruchsniveausetzungen und Tätigkeitsmerkmalen.

2.6.2.2 Arbeitszufriedenheit im Bereich der Lehrertätigkeit

Auch im Bereich der Lehrerforschung ist die Arbeitszufriedenheit (AZ) ein Bereich, dem besondere Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit Untersuchungen zur Lehrergesundheit und zum Lehrerstress gilt, z.B. MERZ (1979a), LEUSCHNER (1985), RUDOW (1988). In Zusammenhang mit AZ werden auch – ähnlich wie bei den Untersuchungen zum Lehrerstress und dem Burnout – Phänomen - die Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrerin oder eines Lehrers als beeinflussender Faktor gesehen (vgl. Abbildung 11). Zu diesen zählen subjektive Standards wie: Einstellungen zur Berufstätigkeit, Schul- und Erziehungseinstellungen, berufliche Wertorientierungen und daraus abgeleitete Handlungsziele, d.h. schülerorientierte Handlungs- und Rollenziele, berufsbezogene Motivation und Anspruchsniveausetzung, individuelle Bewältigungsstile und –prozesse, Extra- vs. Introversion, Variablen des Selbstbildes, wie z.B. Selbstunsicherheit, Bewertung eigener Arbeitseffektivität und demografische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Familienstand etc.

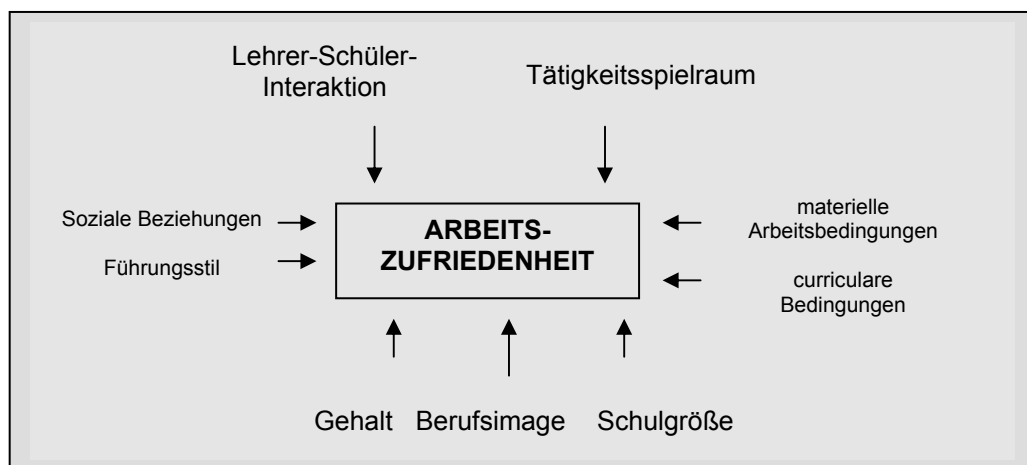
Abbildung 11 – Die AZ beeinflussende Persönlichkeitsmerkmale nach RUDOW (1995)



Der zweite große Bereich, der sich ebenfalls entscheidend auf die AZ auswirkt, sind die Tätigkeits- und Organisationsmerkmale (vgl. Abbildung 12). Als Determinanten gelten:

- die Lehrer - Schüler – Interaktion, allerdings mit unterschiedlicher Wertigkeit durch verschiedene Autoren. Während LITTIG (1980) die Bedeutung der positiven Seiten der Lehrer – Schüler – Beziehung hervorhebt, legen andere Autoren wie z.B. ELBING/DIETRICH (1982) den Schwerpunkt auf die problematische Beziehung des Lehrers zum Schüler in Hinblick auf die Arbeitsunzufriedenheit (AUZ),
- der Tätigkeitsspielraum, wobei das Ausmaß an Freiheit des Lehrers bei der individuellen Arbeitsgestaltung in Bezug auf Lehrinhalte, Lehrmethoden und außerunterrichtliche Tätigkeit als Indikator für die AZ gesehen wird,
- die sozialen Beziehungen im Kollegium und zur Schulleitung. Von diesen sind weitgehend die Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten abhängig, die wiederum zum großen Teil die soziale Unterstützung ausmachen. Diese wiederum trägt zu einem wesentlichen Teil zum Erleben von AZ bei, wie schon in anderem Zusammenhang thematisiert wurde,
- der Führungsstil der Schulleitung, der in engem Zusammenhang mit der Möglichkeit der Mitwirkung des Kollegiums bei der Schulgestaltung steht und als Indikator für das soziale Klima einer Schule zu gelten hat. FEND (1977, S. 219) stellt hierzu fest: „..., je stärker die Reglementierung der Lehrer selbst ist, je mehr diese von Entscheidungen ausgeschlossen werden, vielleicht unter dem strengen Regime eines eher konservativen Schulleiters stehen und sich als unterste Stufe einer Bürokratie mit rein ausführenden Kompetenzen empfinden“, desto negativer wirkt sich dieser Tatbestand auf die AZ der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer aus
- die materiellen Arbeitsbedingungen, unter denen die materiell-räumlichen Verhältnisse und die Schulgröße einzuordnen sind (vgl. MERZ, 1979a),
- die curricularen Bedingungen, d.h. die wissenschaftliche und didaktische Ausbildung des Lehrers, die Lehrplaninhalte und das Niveau der Unterrichtsgestaltung,
- die Bezahlung, das Berufsimago und die Karrierechancen.

Abbildung 12 – Die AZ beeinflussende Tätigkeits- bzw. Organisationsmerkmale nach RUDOW (1995)



2.6.2.3 Empirische Studien und Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit in der Lehrertätigkeit

Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit (AZ) sind schon häufig durchgeführt haben. Beschränken sie sich auf eine Sichtweise, die AZ als eindimensionales Konzept anzulegen, kommen sie international insgesamt zu einem erfreulichen Ergebnis: Lehrer sind mit ihrer Arbeit überwiegend zufrieden (vgl. BORG/FALZON, 1989). Dies mag erstaunen, legt man die eindrucksvollen Ergebnisse der Untersuchungen zum Lehrerstress und zu BO zugrunde und hat man die alltäglichen Klagen der Lehrerinnen und Lehrer im Ohr. Geht man allerdings von einer differenzierteren Betrachtungsform von AZ aus, werden auch die Aussagen zu AZ von Lehrerinnen und Lehrer genauer (vgl. MERZ, 1979a, RUDOW, 1988).

Im Einzelnen konnte festgestellt werden: Die allgemeine AZ korreliert mit schülerorientierten Lehreraktivitäten. Sie ist überwiegend durch den Arbeitsinhalt bestimmt. Es zeigten sich die höchsten Korrelationen zwischen AZ und Schulmanagement und AZ und dem Verhältnis zu den Kollegen. Auch hier bestätigt sich, dass die Qualität der sozialen Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die allgemeine AZ ausübt. Dabei hat die soziale Unterstützung besonders für Lehrerinnen einen starken Bezug zur allgemeinen AZ. In Hinblick auf den Führungsstil der Schulleitung ließen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Es zeigt sich jedoch die Tendenz, dass ein autoritärer Führungsstil eher zur allgemeinen Arbeitsunzufriedenheit (AUZ) beiträgt. Je autoritärer und dogmatischer ein Führungsstil ist, desto eher treten auch Spannungen im Kollegium auf. Hierunter leiden dann natürlicherweise auch die sozialen Beziehungen und die soziale Unterstützung, beides entscheidende Komponenten der allgemeinen AZ. Bei der Einschätzung des Führungsstils sind zwei Dimensionen der Tätigkeit in einer führenden Stellung zu unterscheiden: Zum einen das Ausmaß der Berücksichtigung der verschiedenen Belange der Kollegen, zum anderen das Ausmaß der Wertschätzung und Hilfe bei der Strukturierung von Aufgaben der Kollegen durch die Schulleitung. Hier konnte festgestellt werden, dass bei Berücksichtigung beider Führungsbereiche eine größere allgemeine AZ bestätigt wurde.

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lebens- bzw. Berufsalter und AZ zeigte sich, dass Lehrer im mittleren Alter von 35 bis 40 Jahren, also in der Phase der „Midlifecrisis“ geringere AZ-Werte aufwiesen als jüngere oder ältere Kollegen. Mit ansteigendem Alter ab 55 Jahren stieg die AZ sogar noch. Die AZ ist integraler Bestandteil des Wohlbefindens. RUDOW (1990) stellte fest, dass Variablen des psychischen Wohlbefindens wie Stress, Ermüdung und Burnout in positiver Beziehung zur AUZ stehen. Bei Schweizer Lehrern wurde eine hochsignifikante Korrelation zwischen AZ und seelischer Gesundheit festgestellt. Zufriedene und unzufriedene Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich in ihren beruflichen Wertorientierungen und Handlungszielen. Zufriedene Lehrer zeigen pädagogischen Idealismus, bejahen z.B. die Vorbildfunktion und zeigen eher Systemkonformismus, z.B. die Betonung der Erziehung zu Disziplin und Ordnung. Anders ausgedrückt, wenig reformfreudige Lehrer sind mit ihrem Beruf eher zufrieden als unangepasste, reformfreudige, innovationsbereite Lehrer.

Ein positives Selbstbild weist eine Korrelation mit AZ auf (vgl. MERZ, 1979a, URBAN, 1985). Selbstbewusste, extrovertierte durchsetzungsfähige, sozial aktive und integrierte Lehrer weisen eine höhere AZ auf als Lehrer mit einer geringen Selbsteinschätzung. Lebensalter und Berufszugehörigkeitsalter geben keinen eindeutigen Aufschluss über den Zusammenhang mit AZ. Es zeigt sich die Tendenz, dass Lehrerinnen insgesamt eine größere AZ aufweisen als ihre männlichen Kollegen (vgl. MERZ, 1979a, BORG/FALZON 1989).

Die Schüler-Lehrer-Interaktion ist als wesentlicher Arbeitsinhalt beruflicher Tätigkeit des Lehrers ein entscheidender Faktor hinsichtlich der AZ. Die allgemeine AZ korreliert am höchsten mit Lehreraktivitäten, die den direkten Kontakt zu den Schülern beinhalten. Spezielle Aspekte dieser Interaktion zeigen, dass Lehrer, die überwiegend mit verhaltensauffälligen Kindern und Schülern mit Lernstörungen zu tun haben, eine eher geringe AZ aufweisen. Der Zusammenhang zwischen Tätigkeitsspielraum und AZ wurde noch nicht explizit geprüft. Ihm kommt jedoch nach Beobachtung der Verfasserin als Variable der AZ eine hohe Bedeutung zu und wird deshalb einen der Schwerpunkte der Untersuchungen bilden. Zu den materiellen Arbeitsbedingungen ist festzustellen, dass eine sehr unterschiedliche Bewertung materieller Arbeitsbedingungen herrscht. Die Untersuchungen bestätigen jedoch insgesamt eine negative Beziehung zwischen mangelhafter Schulausstattung und AZ (vgl. MERZ, 1979a, ELBING/DIETRICH, 1982).

Die Lage der Schule scheint nicht wesentlich zu sein für das Ausmaß an AZ. Es ist lediglich eine Richtung zu erkennen: Lehrer in kleineren Orten scheinen zufriedener zu sein. Dies kann mit der hiermit verbundenen stärkeren sozialen Einbindung in das gesellschaftliche Leben und die Gemeinschaft des Ortes zusammenhängen. Im Zusammenhang mit den curricularen Bedingungen zeigen Grundschullehrer den höchsten Wert in Hinsicht auf die AZ, Gymnasiallehrer den geringsten (vgl. MERZ, 1979a). Dabei legen Grund- und Hauptschullehrer mehr Wert auf den pädagogischen Aspekt ihrer Tätigkeit, während Gymnasiallehrer mehr fachorientiert denken. Es scheint so, dass je geringer die Fachorientierung in der curricularen Ausrichtung ausgeprägt ist, die Chancen für die Erreichung einer größeren AZ besser sind. Die Arbeitsunzufriedenheit (AUZ) scheint mit wachsender Schulgröße zu steigen, d.h. Lehrer an kleineren Schulen haben eher die Möglichkeit, eine AZ zu erreichen als Lehrer an großen Einheiten. Dies mag mit der Qualität der sozialen Kontakte und der Transparenz von Entscheidungen zusammenhängen, die in größeren Systemen schwieriger zu erreichen sind.

Die Meinungen über die Angemessenheit der Bezahlung der Lehrertätigkeit gehen weit auseinander (vgl. MERZ, 1979a, ELBING/DIETRICH, 1982). Die Hälfte der Lehrer schätzt ihre Bezahlung als mittelmäßig ein, etwa ein Viertel empfindet sich im Vergleich zu anderen Berufen unterbezahlt. Einen Einfluss auf das Ausmaß ihrer AZ hat diese Einschätzung allerdings nicht. Der Einzug demokratischerer Strukturen im Schulwesen hat auch dazu geführt, dass der Lehrer und seine Arbeit häufiger der Kritik der Öffentlichkeit ausgesetzt sind. Mit ihrem Image in der Öffentlichkeit sind die Lehrer eher unzufrieden (vgl. o.g. Untersuchung). Auf die Ausbildung von AZ scheint das Image des Lehrerberufes in der Öffentlichkeit jedoch nur begrenzt Einfluss zu haben. Die Karrierechancen werden von den Lehrern eher als gering eingeschätzt. Auch hier scheint nur

ein geringer Zusammenhang mit der AZ zu bestehen. Dies mag damit zusammenhängen, dass eigentlich jedem, der den Beruf des Lehrers ergreift, klar ist, dass er keinen klassischen Karriereberuf gewählt hat. Deshalb wird dieser Faktor eher nicht entscheidend sein für die Berufswahl. Betrachtet man die Ergebnisse und den Forschungsstand zur Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern, so kann man sagen, dass sie mit ihrer beruflichen Tätigkeit eher zufrieden sind, dies besonders in den Bereichen, die ihren unmittelbaren Arbeitsinhalt ausmachen. Es scheint also zu sein, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer positiven Grundhaltung an ihre Arbeit gehen, und zwar besonders in den Bereichen, die direkt mit den Schülern zu tun haben. Diese relativ hohe allgemeine AZ scheint jedoch im Widerspruch zu den Ergebnissen der Forschung zum Lehrerstress und zu BO zu stehen. RUDOW (1995, S. 169) erklärt sich diesen scheinbaren Widerspruch, indem er den Grad von AZ im Wesentlichen durch die Einstellung und Motivation eines Lehrers zu seiner beruflichen Tätigkeit beeinflusst sieht. Die beschriebenen Belastungen durch Stress und / oder BO aber sind stark von Belastungsfaktoren bestimmt sind, die erst dann einen erheblichen Einfluss auf die AZ haben, wenn sie andauernd und hoch sind. Derartig lang anhaltende Belastungen ziehen in der Folge negative Beanspruchungsfolgen nach sich und wirken sich erst dann auch negativ auf die AZ aus.

2.6.3 Maßnahmen gegen Fehlbelastungen und negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen in der Lehrertätigkeit

Untersuchungen zur beruflichen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern erscheinen wenig sinnvoll, wenn sie dabei stehen bleiben, einen beklagenswerten Zustand zu beschreiben, ohne nach geeigneten Maßnahmen zur Intervention von negativen Folgen zu suchen, welche die Förderung positiver Beanspruchungsreaktionen und der Gesundheit zum Ziel haben. Ziel all dieser Maßnahmen ist es, die Arbeitstätigkeit des Lehrers zu humanisieren. Ulich, E. (1992, S. 122) definiert humane Arbeitstätigkeiten als *solche „die die psychophysische Gesundheit der Arbeitstätigen nicht schädigen, ihr psychosoziales Wohlbefinden nicht – oder allenfalls vorübergehend – beeinträchtigen, ihren Bedürfnissen und Qualifikationen entsprechen, individuelle und / oder kollektive Einflussnahme auf Arbeitsbedingungen und Arbeitssysteme ermöglichen und zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit im Sinne der Entfaltung ihrer Potentiale und Förderung ihrer Kompetenzen beizutragen vermögen“*.

Die Arbeitstätigkeit ist danach derart zu gestalten, dass sich Leistungsvermögen, Gesundheit und Persönlichkeit des Lehrers positiv entwickeln können. Dies impliziert Interventionen zu Verhaltensänderungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Förderung ihrer Leistung, Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung. Dabei müssen individuum- und gruppenbezogene Maßnahmen, sowie Veränderungen der Arbeits- und Organisationsbedingungen realisiert werden. Ohne eine Veränderung der Organisation Schule ist eine Humanisierung der Arbeitstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nicht zu erreichen. Hier sind die Realisierung von Ansätzen und Methoden zur Humanisierung der Tätigkeit des Lehrers in Hinblick auf individuum- bzw. gruppenbezogene Maßnahmen in gleichem Maße notwendig wie die Veränderung der Arbeits- und Organisationsbedingungen von Schule. Lehrerinnen und Lehrer müssen die notwendigen Handlungskompetenzen erwerben, um Veränderungen in den Arbeits- und

Organisationsbedingungen der Schule umsetzen zu können. Das bedeutet, dass - über das bis jetzt obligatorische Maß hinaus - Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern ebenso unabdingbar ist wie eine Weiterentwicklung von Arbeits- und Organisationsbedingungen am Arbeitsplatz Schule. Ein wichtiger Aspekt der institutionalisierten Maßnahmen zur Prävention und Intervention ist auch der sich hierin manifestierende Ausdruck von zunehmender Professionalisierung der Lehrertätigkeit, der im Zusammenhang mit den Ausführungen zu Tendenzen in der inneren Schulentwicklung und den damit verbundenen Chancen effizienter Bewältigung beruflicher Belastungen näher erörtert werden wird.

2.6.3.1 Individuelle und gruppenbezogene Entlastungsmöglichkeiten im Lehrerberuf

Motivierend, plakativ und optimistisch schlägt MILLER (1992, S. 257) zur Bewältigung negativer Beanspruchungsreaktionen vor:

- *„Im Jetzt leben: ‚Rucksäcke‘ und Ballast abwerfen!*
- *Für Neues offen sein: Weiterlernen!*
- *Mit Realitäten umgehen: So ist es!*
- *Einstellungen ändern: Es geht auch anders!*
- *Autonomie anstreben: Selbst ist die Frau/ der Mann!“*

Nicht jeder, der unter BO-fördernden Bedingungen und unter berufstypischen Belastungssituationen leidet, wird bekanntlich seelisch oder körperlich krank. Zwischen der äußeren Belastung und der eigenen Reaktion durch Krankwerden liegt die individuelle Verarbeitung, die Re-Definition (vgl. SCHÖNWÄLDER, H.-G., 1983, S. 115) der belastenden Aufgabe. Damit ist eine der grundlegenden Voraussetzungen genannt, die das Gesundbleiben möglich macht. Es kommt entscheidend darauf an, ständig die eigene Einstellung zu überprüfen, vor allen Dingen zu denjenigen Faktoren, die man selbst nicht unmittelbar ändern kann. Die Bewältigungsstrategien, um mit schulischen Belastungen konstruktiv umgehen zu können, sind vielfältig. Dabei werden aktive Bewältigungsformen und Vermeidungsstrategien unterschieden. Zu den ersteren zählen die logische Analyse der Problemsituation, die Informationssuche und die persönliche Neudefinition. Vermeidungsformen, durch welche das Problem allerdings häufig noch verschärft wird, beziehen die kognitive Unterdrückung, das Suchen nach alternativen Belohnungen, aber auch resignative Formen mit ein (vgl. TEHART, 1994).

Lehrerinnen und Lehrer können auf der Suche nach Bewältigungsstrategien beruflicher Belastung auf konkrete, vorwärtsschauende Vorschläge zurückgreifen und brauchen sich nicht der vermeintlichen Hilfe esoterischer Gurus oder der „Psycho-Szene“ anzuvertrauen. Bei der Suche nach konstruktiven Entlastungsstrategien haben u. a. GUDJONS (1993), MILLER (1992), SPANHEL/HÜBNER (1995) und Ulich (1996) nüchterne und konkrete Vorschläge gemacht, die zentrale Bereiche von Präventionsmaßnahmen betreffen. In diesen Konzepten findet man viele Elemente der klassischen Programme zur Stressbewältigung wieder.

Als Kernbereiche der Entlastungsmöglichkeiten nennt ULICH (1996, S. 212ff):

- „Die Grenzen der eigenen Verantwortung bewusst machen,
- Engagement für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen,
- Ursachen der Belastungen erkennen und Veränderungsmöglichkeiten entwickeln,
- realistische Erwartungen an die berufliche Arbeit ausbilden,
- über Schule sprechen, mit anderen Erfahrungen austauschen,
- Belastungen präventiv begegnen, d.h.:
- Unsicherheiten durch Aufklärung verringern,
- Bedrohungen durch überhöhte Ansprüche vermeiden (s.o.),
- Pädagogische Handlungskompetenzen durch Fortbildung verbessern.“

Bei Lehrerinnen und Lehrern nachgefragt, wie sie auf schulische Probleme reagieren, kommen viele Antworten (vgl. Tabelle 15). Gliedert man diese Antworten in verschiedene Faktoren der Bewältigung und schlüsselt die Ergebnisse weiter auf, so zeigt sich folgendes Bild:

- Suche nach positiven Ersatzbefriedigungen, bei LAZARUS (1966) „direkt- inaktive Möglichkeiten der Problembewältigung“: Ich konzentriere mich auf Freunde und Familie, ich denke an die positiven Seiten des Berufs, ich überlege mir, ob sich der Kräfteverschleiß lohnt.
- Aktive Problembewältigung, mit Hilfe von anderen oder Literatur, bei LAZARUS „direkt – aktive Möglichkeiten“: Ich versuche, die Bedingungen zu ändern, ich hole Rat beim Schulleiter, Schulrat, Schulpsychologen, ich suche mir Literatur, die weiterhelfen kann.
- Schaffung von Distanz, um so neue Kräfte zu sammeln, bei LAZARUS „indirekt – inaktive Formen der Problembewältigung“: Ich schlafe viel, um entspannter zu werden, ich ziehe mich zunächst zurück und entspanne mich.
- Aktive, reflektierte Problembewältigung, ohne vorschnelle Lösungswege: Ich arbeite in einer Selbsterfahrungs- oder Therapiegruppe mit, ich mache Entspannungsübungen und autogenes Training, ich suche Literatur, die mir weiterhelfen kann.
- Indirekte, aktive Problembewältigung mit Hilfe anderer: Ich spreche mit Bekannten oder Familienangehörigen, ich spreche mit Kollegen, ich denke immer wieder über weitere Handlungsmöglichkeiten nach.

In diesen von Lehrerinnen und Lehrern genannten Bewältigungsstrategien, die sie für sich allein oder in Gruppen praktizieren, zeigen sich immer wieder die gleichen Ansatzpunkte, um belastende Situationen zu bewältigen: Einstellungsveränderungen, Überprüfung von Denkmustern und handlungssteuernden Imperativen, Stress-Immunisierung, realistische Erwartungen einüben, Beratung, Unterstützung, Supervision, Verbesserung der Arbeitsökonomie, Absichten in Taten umsetzen. Im Bereich einer personenzentrierten Verarbeitung von Belastungsfaktoren gibt es viele unspezifische und berufsspezifische Modelle und Konzepte, die Lehrerinnen und Lehrer befähigen können, geeignete Belastungsstrategien einzuüben und so im Alltag eine spürbare Entlastung zu erleben. Sinnvoll werden diese individuellen Interventionsmaßnahmen jedoch erst, wenn sie Bestandteil institutionalisierter Fortbildung werden und mit einer Veränderung der Arbeits- und Organisationsbedingungen der Lehrertätigkeit einhergehen.

Tabelle 15 - Bewältigung schulischer Probleme nach Tehart

Bewältigungsstrategien	trifft völlig / eher zu
Ich denke immer wieder darüber nach, welche Handlungsmöglichkeiten ich noch habe	81,5 %
Ich spreche mit Kollegen darüber	73,3 %
Ich spreche mit Bekannten oder Familienangehörigen darüber	59,5 %
Ich versuche mit anderen zusammen, die Bedingungen in der Schule zu ändern (z.B. das Schulklima)	55,0 %
Ich überlege, wo ich mir noch Hilfe holen kann	47,1 %
Ich überlege mir, ob es sich lohnt, meine Kräfte für die Konflikte zu verbrauchen	46,0 %
Ich gehe anderen Beschäftigungen nach, die mir Spaß machen und die mich ablenken	43,1 %
Ich ziehe mich erst einmal zurück, um Dinge tun zu können, die mich entspannen (lesen, Musik hören, Sport o.ä.)	39,7 %
Ich denke an die positiven Seiten meines Berufes (z.B. Ferien, wirtschaftliche Sicherheit, Abwechslung)	37,5 %
Ich konzentriere mich auf meine Familie oder Freunde	31,4 %
Ich schlafe viel, um entspannter zu werden	23,6 %
Ich suche mir Literatur, die mir weiterhelfen könnte	20,4 %
Ich hole mir Rat und Beistand bei Schulleiter, Schulrat, Schulpsychologe	15,1 %
Ich mache Entspannungsübungen (autogenes Training, Meditation o.ä.)	14,1 %
Ich suche mir eine Gruppe, in der ich darüber reden kann (auch Supervision, Selbsterfahrung, Therapie)	11,1 %
Ich setze erst einmal aus um wieder zu Kräften zu kommen (Krankheit, Kur o.ä.)	4,6 %
Ich versuche, erst einmal auszusteigen (z.B. Kneipe, Szene, Konsum)	1,7 %

2.6.3.2 Maßnahmen im Arbeits- und Organisationsbereich zur Entlastung im Lehrerberuf

„Grundlage aller Strategien zur Entlastung im Lehrerberuf ist der Kampf um materielle Verbesserungen.“... Ohne organisierte politische Strategie sind Verbesserungen der institutionellen Bedingungen... kaum durchzusetzen“. (GUDJONS, H. in: GUDJONS, H., 1993, S. 85f) Dies gilt für fehlende Räume, fehlende Lehr- und Lernmittel ebenso wie für Arbeitszeitverkürzungen und ausreichende Neueinstellungen. „Lehrer wollen nicht nur einfach weniger arbeiten (und mehr faulenz), sondern intensiver und befriedigender arbeiten: Nach HÄBLER / KUNZ gab lediglich jede/r Zehnte an, die gesamte durch Arbeitszeitverkürzung gewonnene Zeit **nicht** (Hervorhebung durch GUDJONS) in die Verbesserung der beruflichen Arbeit stecken zu wollen.“ (ebd.)

Beschäftigt man sich mit der Entlastung im Lehrerberuf, ist die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern unabdingbarer Gegenstand der Erörterung. Es steht fest, dass die Gesamtarbeitszeit der Lehrer durchschnittlich weitaus höher ist als in vielen anderen Berufsgruppen. Außerdem zeigt der Trend, dass, während in anderen Berufsgruppen Arbeitszeitverkürzungen vorgenommen werden, die Arbeitszeit des Lehrers wieder ansteigt. Selbst wenn man eine 45-Stunden-Woche für Lehrer zugrunde legt, die von vielen Lehrern überschritten wird, kann dies nicht hingenommen werden. In einer Zeit, in der von den Gewerkschaften in einigen Bereichen die 35-Stunden-Woche angestrebt wird oder bereits durchgesetzt ist, können Arbeitszeitverlängerungen von Lehrerinnen und Lehrern

nicht vorgenommen werden, ohne diese gänzlich zu desillusionieren und zu demotivieren. Deswegen ist grundsätzlich die Forderung nach Reduzierung der Lehrerarbeitszeit berechtigt. Allerdings sind in diesem Zusammenhang auch - wie in einigen Bundesländern bereits geschehen – differenzierte Überlegungen zur Neuberechnung der Arbeitszeit der Lehrer anzustellen und neue Arbeitszeitmodelle, welche sich nicht allein auf die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden beziehen, zugrunde zu legen. Auch pädagogische Gründe sprechen für eine Neuregelung, denn es liegt auf der Hand, dass eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl auf Kosten der Unterrichtsvor- und nachbereitung jeder Unterrichtsstunde geht. Ebenso sollte unter differentialpsychologischen Gesichtspunkten über eine Neuregelung der Lehrerarbeitszeit nachgedacht werden. Hierbei ist zu überlegen, ob junge und ältere Lehrer nicht stärker entlastet werden sollten. Junge Lehrer benötigen erfahrungsgemäß mehr Zeit für ihre Unterrichtsvor- und nachbereitungen als „gestandene Lehrer“, während ältere Lehrer die gewonnene Zeit zur Weiterbildung, zur Aneignung modernen Wissens und Lehrmethoden, sowie zu den notwendigen, physiologisch bedingt längeren Erholungsphasen benötigen. Auch die Pausengestaltung muss bei der Arbeitszeitdiskussion berücksichtigt werden. Eindrucksvoll belegte die im o.g. Kapitel dargestellte Palette der Pausenaktivitäten von Lehrern: Der Begriff „Pause“ hat für Lehrer nur entfernt mit Ruhe, Entspannung und Erholung zu tun. Im Verlaufe eines langen Unterrichtsvormittages sollte die Erholung aber einmal Inhalt der Pause sein können. Um die Lebensarbeitszeit zu verkürzen, ist die Einrichtung des Sabbatjahres, wie sie in einigen Bundesländern schon praktiziert wird, besonders für ältere Lehrer eine sinnvolle Einrichtung. Dieses kann zur Weiterbildung, für die intensivere Pflege von Interessen und Neigungen und zur Regeneration dienen. Zudem wäre diese Möglichkeit auch ein sinnvoller Versuch, frühzeitigen Pensionierungen vorzubeugen.

Folgende weitere Faktoren, welche die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer bestimmen, könnten einen wertvollen Beitrag leisten und zur Entlastung in der Lehrertätigkeit beitragen: Gegenwärtig zeichnet sich – nach vorübergehender Entspannung durch geburtenschwache Jahrgänge – wieder eine Zunahme der Klassengröße ab. In den Bildungsvorstellungen des DGB war schon vor 20 Jahren die Forderung enthalten, keine Klassen mit über 25 Schülern einzurichten. Heute sitzen in vielen Klassen schon wieder mehr als 32 Schüler. Dies bedeutet eine zunehmende psychische Belastung für die Lehrerinnen und Lehrer. Durch das Festschreiben von differenzierten Mindestgruppengrößen könnte Entlastung erreicht werden. Die Arbeitsbedingungen, die durch den baulichen und ästhetischen Zustand von Schulgebäuden und Klassenräumen determiniert werden, sind ebenfalls vieler Orts ein großes Problem. Hierzu zählen Faktoren wie Lärm, Licht, Klima und Farben. Diesen Arbeitsbedingungen von Lehrern und damit auch Lernbedingungen von Schülern muss mehr Beachtung geschenkt werden. *„Es dürfte wohl wenige Berufe geben, in denen man so wenig kooperiert wie im Lehrerberuf“.* (KRETSCHMANN, R., in: Paed. Extra & Demokratische Erziehung. 3/1990, S. 57) Aus den Ergebnissen der empirischen Forschungen zu „social support“ muss abgeleitet werden, dass Lehrer eine gezielte soziale Unterstützung benötigen. Dabei kann die Verbesserung der Kooperation verschiedene Formen beinhalten. *„Grundsätzlich sollte die Schaffung sozialer Unterstützungssysteme integraler Bestandteil schulorganisatorischer Maßnahmen sein“.* (RUDOW, B., 1995, S. 176)

Hierzu können folgende arbeitspsychologische und organisationspädagogische Maßnahmen einen wertvollen Beitrag leisten:

- Selbsthilfegruppen von Lehrerinnen und Lehrern, die spontan, regelmäßig, zu bestimmten Anlässen, auch in Seminarform oder in Workshops tagen,
- kollegiale Supervision durch dafür ausgebildete, erfahrene Pädagogen oder Psychologen, Beratungslehrer oder Schulpsychologen, die die Reflexion beruflicher Probleme mit dem Ziel anleiten, die pädagogischen Handlungskompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer zu erweitern,
- ein sozial-integrativer Führungsstil der Schulleitung mit Supervisionen und Coaching, die von Lehrern als echte Hilfe angenommen werden können,
- Schulleiter, die durch Trainingskurse in Prävention bzw. Management von Belastungen bzw. Konflikten auf eine Schlüsselrolle im Krisenmanagement vorbereitet sind,
- Lehrerkonferenzen und pädagogische Tage, die Lehrerbeltung und -gesundheit thematisieren,
- eine geeignete Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer in den Bereichen Arbeit – Belastung – Gesundheit - Leistungsfähigkeit z.B. in Stressmanagementkursen und Workshops,
- eine Beratung durch Schulpädagogen und Schulpsychologen, zu deren Kompetenzen auch die psychosoziale Hilfe und Gesundheitsberatung für Lehrerinnen und Lehrer zählen.

Aus der Sichtweise der Arbeitspsychologie ist es „*der Charakter eines ‚Schnittpunktes‘ zwischen Organisation und Individuum*“, der „*die Arbeitsaufgabe zum psychologisch relevantesten Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen*“ macht (VOLPERT, W., 1987, S. 14). Durch eine veränderte Aufgabengestaltung im Bereich der Lehrertätigkeit könnten Ansätze einer Entlastung in Angriff genommen werden. Im Folgenden möchte die Verfasserin hierzu einige Erkenntnisse umreißen, welche im Rahmen ihrer empirischen Studien als Ansatzkriterien dienen. Die Lehrertätigkeit zeichnet sich durch eine Vielfalt von Aufgabenbereichen aus, dieser Fakt wurde im Rahmen der Ausführungen zur beruflichen Belastung bereits ausführlich behandelt. Dabei stellt diese Aufgabenvielfalt hauptsächlich eine quantitative Arbeitsbelastung dar. Unter dem Gesichtspunkt der Entlastung sollte deswegen eine Reduzierung der Arbeitsaufgaben, die nicht unmittelbar mit der pädagogischen Tätigkeit zusammenhängen, vorgenommen werden. Der Lehrer ist in seinem Selbstverständnis in erster Linie kein Verwalter von Fakten, sondern Pädagoge. Die Übernahme solcher Aufgabenbereiche durch einen kompetenten Schulmanager wäre eine Möglichkeit der Entlastung, die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer für Organisations- und Verwaltungsaufgaben eine andere Möglichkeit. Ebenso sollte als kurzfristiger Maßnahme über eine unterrichtliche Entlastung von solchen Lehrern nachgedacht werden, die eine Fülle von zeitaufwendigen Verwaltungsaufgaben zu erledigen haben.

Lehrer haben häufig unter der Fülle des Unterrichtsstoffes zu leiden. Durch eine Orientierung auf ganzheitliche Problembetrachtungen in der curricularen Ausrichtung könnte eine Entlastung ohne Qualitätsverlust erreicht werden. Solcher Art gestaltete Curricula hätten außerdem den Vorteil, dass damit eine überwiegend faktenbezogene Wissensvermittlung überwunden werden könnte. Auch fächerübergreifender Unterricht in Kooperation mit anderen Kollegen kann zur Entlastung des einzelnen Lehrers beitragen. Ansätze der curricularen Umgestaltung in diese Richtung sind in den

Lehrplänen bereits zu finden, bei der unterrichtlichen Umsetzung fehlt es allerdings häufig an der dafür notwendigen Unterstützung und institutionalisierten Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Auch die Veränderung der Unterrichtsmethodik bringt eine spürbare Entlastung für den Lehrer. Der Projektunterricht in Verbindung mit der Arbeit in Gruppen entbindet den Lehrer von ständigem Sprechen und vermindert die nervliche Belastung. Disziplinschwierigkeiten im Frontalunterricht - und damit eine erhebliche nervliche Belastung des Lehrers - entstehen nämlich nicht selten durch die geistige Unter- bzw. Überforderung einzelner Schüler. Gestaltungs- und spielerische Aufgaben, aktive Lernformen, außerschulische Lernorte und eine Mitbestimmung der Schüler bei der Auswahl der Lernformen stehen bei Schülerinnen und Schülern hoch im Kurs. Sie werden sich schon allein wegen der höheren Motivation entlastend für den Lehrer auswirken. Auch wird sich das durch derartige Unterrichtsformen geförderte Miteinander von Lehrern und Schülern positiv auf das Wohlbefinden der Beteiligten auswirken. Der auf seine Schüler zentrierte Berater wird eher Anerkennung bei seinen Schülern finden als der lehrhaft Dozierende. Ein weiterer positiver Effekt dieser Unterrichtsformen ist die stärkere Individualisierung.

Ein weiterer Bereich, der erheblich zur Entlastung beitragen kann und auch schon im Zusammenhang mit AZ erörtert wurde, ist die Notwendigkeit, dem Lehrer bei der Erfüllung seiner Arbeitsaufgaben mehr Autonomie, Verantwortung und Kompetenz einzuräumen. Hierzu gehören Curricula, die eine größere Freiheit bei der Auswahl und Vermittlung von Lehrinhalten, von Unterrichtsmethoden und bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung des Schuljahres nicht nur möglich machen, sondern unter dem Aspekt der aktiven Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an der inneren Schulentwicklung sogar fordern müssen. In diesem Zusammenhang ist auch die herkömmliche Stundenplan- und Fächereinteilung kritisch zu überdenken.

Ein amerikanischer Schulforscher beklagte: „*schools change slower than churches*“ (vgl. HAENISCH, H., in: Pädagogik. 5/ 1991, S. 27ff). Auch bei uns wird der Schule als Institution immer wieder große Resistenz gegen Veränderungen vorgeworfen. Dennoch, kommt man direkt aus der Schulpraxis, weiß man: Es gibt in vielen Bereichen mutige Ansätze von Lehrerinnen und Lehrern, die innere Schulentwicklung voranzutreiben. Hierzu zählen auch neue Formen der Kooperation als wirksamem Schutz vor Intensivierung der Arbeit auf Kosten der Wirksamkeit der pädagogischen Tätigkeit. Nur eine neu entstehende Kultur der Zusammenarbeit von Pädagogen bietet den Erwerb einer Sicherheit für die Betroffenen, welche hilft, die berufsbedingten Belastungen zu reduzieren und der Erosion des Berufsstandes der Lehrer entgegenzuwirken.

3. Die Grundschule als besonderer psychosozialer Arbeitsbereich

Mit dem Artikel 164 der Weimarer Verfassung von 1919 wurde die Grundschule als Stätte gemeinsamer Erziehung und gemeinsamen Unterrichts verankert. Damit wurde zum ersten Mal in der deutschen Geschichte die Grundlage geschaffen, allen Kindern zumindest die gleichen staatlichen Startchancen für ihre Schullaufbahn zu verschaffen. Kinder sollten von nun an den Anspruch auf eine gemeinsame Grundschule für alle haben und nicht länger, wie bis dahin üblich, nach gesellschaftlichen Klassen, Ständen oder Privilegien getrennt sein. Damit wurde ein neuer Weg beschritten. Im Bildungsbereich sollte größere soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit realisiert werden. Diese Haltung war eng gekoppelt mit dem Bestreben nach der physischen und moralischen Erneuerung der Gesellschaft nach dem Verlust des ersten Weltkrieges und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs. In dieser Zeit konnte sich die Grundschule in der Aufbruchstimmung der Weimarer Republik erfolgreich durchsetzen und sich im Geiste der Reformpädagogik mit am Kind orientierten Unterrichtskonzepten wie Projektunterricht, Differenzierung und Individualisierung zum Wohle der Kinder entwickeln. Unter dem deutschen Faschismus wurden die Kindheit und damit auch die Schule ideologischen Interessen untergeordnet und für kriegerische Zwecke und rassistische Hetze missbraucht. Sie wurde damit zum Instrument der Indoktrination, die sich nicht länger als familienbegleitende Institution verstand, sondern sich bewusst gegen eine humanistische Erziehung im Elternhaus wandte.

Nach der Gründung der Bundesrepublik, in der Zeit des wirtschaftlichen Aufbaus und der Konsolidierung war das Nachdenken über eine kindgerechte Bildung zunächst sekundär. Erst in der Zeit des großen gesellschaftlichen Aufbruchs Ende der sechziger Jahre trat die Bildung erneut ins Zentrum politischen Interesses. Mit den Parolen *„Die Schule der Nation ist die Schule“* und *„Mehr Demokratie wagen“* kündigte der damalige Bundeskanzler Willy Brandt den Anbruch einer neuen Zeit an. In dieser Auseinandersetzung wurde deutlich, dass sich Kindheit und Gesellschaft verändert hatten und über die Ansprüche des Kindes und der Gesellschaft an Schule und Pädagogik neu nachgedacht werden musste. Die neuen Standards demokratischer Strukturen wirkten sich auch auf die Reform der Grundschule aus. Diese Reform war Bestandteil einer umfassenden Bildungsreform, die sich vom Kindergarten bis zur Universität erstreckte. Die Forderungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 betonten - im Vergleich zur traditionellen Grundschule, die ihren Schwerpunkt auf das behutsame Abwarten des Reifungsprozesses legte – stärker das Lernprinzip für die Grundschule. Die Schule sollte zum Garanten für eine *„optimale Organisation von Lernprozessen“* werden, wie es Heinrich ROTH formulierte (zitiert nach, NEUHAUS-SIMON, E. in: Grundschule 2/1989, S. 10ff). Dabei wurde der Grundschule *„die Aufgabe zugewiesen, elementare Fähigkeiten, auf denen sich bei zunehmender Differenzierung die höheren Fähigkeiten aufbauen, zu entwickeln, und zwar so, dass sich das Lernen in seiner grundlegenden Form nicht mehr zu ändern brauche“*. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1972, S. 133) Es sollten im Grundschulalter keine höheren Lernansprüche gestellt werden, sondern *„in einer genauen Analyse der Lernschritte die jeweils elementaren Fähigkeiten als Lernvoraussetzungen für ein bestimmtes späteres Lernverhalten“* entwickelt werden. (ebd.) Dieser veränderte Anspruch zog eine Umgestaltung der Curricula nach sich. Dabei wurden die methodischen Hinweise des Deutschen Bildungsrates jedoch zu wenig beachtet.

Nicht nur, dass dort bereits vom Grundsatz „*Lernen des Lernens*“ (1970, S. 33) gesprochen wurde, es fielen auch wörtlich Begriffe wie „*entdeckendes Lernen, selbständiges und kooperatives Arbeiten, Schulung im Problemlösen...*“ (ebd.) Auch der „*spielartige Charakter*“ des Lernens wurde betont, der Lehrer sollte „*Denkprozesse (leiten), indem er beobachtet und zuhört, unterstützt und erweitert, auswählt und plant.*“ (ebd., S. 134) Besonders verhängnisvoll für die Gestaltung der Curricula wurde in diesem Zusammenhang der Einfluss aus dem anglo - amerikanischen Raum mit der Forderung nach Wissenschaftsorientierung. Gemeint war damit, „*dass die Schule von Anbeginn die Voraussetzungen für wissenschaftliches Denken und Bewusstsein schaffen und damit ein modernes Umweltverständnis auf wissenschaftlicher Grundlage vorbereiten sollte. Wissenschaftsorientierung wurde zu einem didaktischen Prinzip des Unterrichts.*“ (vgl. NEUHAUS-SIMON, E. in: Grundschrift. 2/1989, S. 10ff).

Jede Lehrkraft, die in dieser Zeit ausgebildet wurde, wird sich mit Entsetzen an die Unterrichtsvorbereitungen erinnern, in denen nahezu jede Sekunde verplant zu sein hatte, und die Formulierung der aufeinanderfolgenden Lernschritte mit den dazu gehörigen Teillernzielen keinerlei Raum für jegliche didaktische Phantasie ließen, geschweige denn Raum für selbsttätiges und entdeckendes Lernen der Kinder. Mit Grauen denkt die Verfasserin an die Zeit zurück, zu der Grundschullehrerinnen und -lehrer ständig mit den bewussten roten Koffern – gefüllt mit nach kurzer Zeit unvollständigen oder defekten Materialien zur Durchführung von physikalischen Versuchen durch jedes einzelne Kind - durch das Schulgebäude liefen, um somit das Bild eines wissenschaftsorientierten Sachunterrichts zu suggerieren. Diese Konzentration auf die definierbaren Lehr- und Lernprozesse zog eine Vernachlässigung der Erziehungswirkungen und des Charakters der Schule als sozialem Lebensraum nach sich. Während dieser Phase wurde der erzieherische Auftrag der Grundschule nicht genügend beachtet. Diese Fehlentwicklung kam einem Rückschritt hinter das Verständnis der Grundschule der Weimarer Republik gleich. Die falsche Orientierung wurde zwar von vielen Beteiligten schon früh erkannt, es dauerte aber noch Jahre, bis von Entscheidungsträgern realisiert wurde, dass die Schule sich weit von der Lern- und Lebenskultur der Kinder entfernt hatte. Die nicht mehr zu übersehenden, veränderten Lebensbedingungen der Kinder, die eine Entfremdung zwischen Schul- und Lebenswelt der Kinder mit sich brachten, machte eine erneute Standortbestimmung unerlässlich.

Die Forderung, dass die Gesellschaft ihre Einwirkung auf die Erziehungspraxis nach pädagogischen Gesichtspunkten vornehmen müsse, führte allmählich wieder zu einer stärkeren Verknüpfung von Lernen und Leben innerhalb der Schule, sowie zur Einbeziehung der außerschulischen Lebenswelt der Kinder. Veränderungen wurden nicht länger lediglich als Direktiven von oben eingeleitet, sondern sie wurden in einer Vielfalt von gemeinsamen Initiativen von Lehrern, Eltern, Erziehungswissenschaftlern und anderen Interessenten angeschoben und umgesetzt. Sichtbare Verbesserungen waren die Folge. Neues spielerisches Lernen, die Einbeziehung von handlungsorientiertem, offenem Unterricht und Wochenplänen wurden von engagierten Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag verankert. Im Jahre 1989 wurde auf dem Bundesgrundschulkongress in Frankfurt eine Bilanz der Bemühungen um eine Reform der Grundschule gezogen (vgl. FAUST-SIEHL, G. / SCHMIDT, R./ VALTIN, R., (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 79/80,1990).

Dabei wurden eine Würdigung der bereits erwähnten Veränderungen vorgenommen, die in der Aufbruchstimmung der 68er Generation von einem grenzenlosen Lern- und Erziehungsoptimismus beflügelt waren und von der Prämisse ausgingen, dass die Schaffung einer anregenden Lernumgebung ausreiche, um allen Kindern eine ausgleichende Erziehung und grundlegende Bildung zu vermitteln und damit Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten. Allerdings wurde auch kritisch festgestellt, dass diese idealistische Sichtweise sich nicht hatte gradlinig verwirklichen lassen und die Erkenntnis setzte sich durch, dass sich unsere Gesellschaft trotz aller Anstrengungen durch Erziehung und Unterricht in der Schule allein niemals ändern wird. Daher war es erneut notwendig, die zukünftigen Anforderungen an die Grundschule zu überdenken und diese den gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Kinder anzupassen. Hierzu bedurfte es zunächst einer Analyse der Bedingungen - unter denen Kinder heute aufwachsen – welche Folge der tiefgreifenden Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen und Trends sind.

3.1 Kindheit heute

Die veränderte Lebenswelt, in der Kinder heute aufwachsen, wurde von der Verfasserin schon ausführlich im Zusammenhang mit der zunehmenden Belastung im Lehrerberuf und dem damit verbundenen Belastungswandel dargestellt. Um jedoch die Konsequenzen für eine kindgerechte Grundschule aufzeigen zu können, sollen hier drei Schwerpunkte dieser Entwicklung noch einmal benannt werden:

1. *„Der Verlust der Unmittelbarkeit in einer weitgehend mediatisierten Welt reduziert Kindheit heute auf ein Leben aus zweiter Hand.*
2. *Wachsende Beziehungslosigkeit in einer Massengesellschaft bewirkt auch für Kinder heute ein Leben in zunehmender Vereinzelung.*
3. *Das weltweit vorhandene Bewusstsein von der globalen Gefährdung der Menschheit wandelt auch Kindheit heute zu einem Leben angesichts bedrohter Zukunft.“ (ebd.)*

Diese, zunächst sehr bedrohlich klingenden Veränderungen bergen dennoch auch positive Entwicklungsmöglichkeiten in heutiger Kindheit. So haben Kinder heute teilweise durch den frühen Umgang mit modernen Medien häufig eine nicht unerhebliche technische Versiertheit und verfügen über ein breites Wissen, wenn diese Kenntnisse auch auf Wirklichkeiten aus zweiter Hand und nicht auf direkter Begegnung des Kindes mit der Materie beruhen. Die zunehmende Vereinzelung des Kindes birgt auch die Chancen, frühe Selbständigkeit, Mitverantwortlichkeit und autonomes Verhalten einzuüben. Das Aufwachsen im Bewusstsein einer bedrohten Zukunft kann schon im Kind eine Sensibilisierung für Umweltthemen und ein behutsames Umgehen mit natürlichen Ressourcen auslösen. Es ist also keineswegs eindeutig zu diagnostizieren, dass alle Veränderungen nur negative Auswirkungen haben können. Leben aus zweiter Hand bedeutet ja nicht, dass keine Erfahrungen mehr gemacht werden, es sind veränderte Erfahrungen. Die Faktoren, welche in der Gegenwart ein Kinderleben determinieren, sind andere als in den Generationen zuvor, sie bergen deswegen andere Risiken und Gefahren, denen mit geeigneten Lern- und Lebenswelten zu begegnen ist. Es scheint der Verfasserin deshalb auch wenig sinnvoll, die Kindheit vergangener Generationen zu verklären und als schon glücklich und zufrieden machend „per se“ zu kategorisieren. Blickt man lediglich auf das vergangene Jahrhundert zurück, so findet man

Generationen, deren Kindheit von Unterernährung und Armut, von hoher Kindersterblichkeit, von Krieg und Faschismus, von autoritären Strukturen und körperlicher Gewalt in der Erziehung im Elternhaus und Schule gekennzeichnet waren. Im Vergleich können wir konstatieren, dass Kinder heute in den westlichen Industrienationen nicht von Hunger, sondern eher schon von den Gefahren der Überernährung bedroht sind, dass sie medizinische Gesundheitsvorsorge genießen, nicht unmittelbar von kriegerischen Auseinandersetzungen bedroht sind und überwiegend in demokratischen, familiären Grundstrukturen leben, dies in einem Staat, welcher die Unantastbarkeit der Würde des Menschen in seiner Verfassung festgeschrieben hat. Diese Positivs entlassen den Pädagogen jedoch nicht aus der Verantwortung, die Defizite heutigen Aufwachsens aufzuspüren und ihnen möglichst wirkungsvoll zu begegnen. Die Reflexion der Lebenswelten von Kindern impliziert, wie bereits angedeutet, dass jede Generation von bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt wird. So spricht man von der „Kriegsgeneration“, der „Nachkriegsgeneration“ und den „Konsumkindern“. Für die heutige Generation scheint es wesentlich schwieriger, ihr Charakteristikum mit einem Schlagwort zu belegen, das für den überwiegenden Teil der Kinder zutreffend wäre. Die heutige Generation identifiziert sich nicht mehr durch ein typisches Muster, sondern durch eine Vielzahl sich zum Teil ergänzender und teilweise sich widersprechender Entwicklungslinien. Dennoch gilt zunächst festzustellen: Über alle historischen Phasen menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklung hinweg bleiben bestimmte Konstanten der Kindheit bestehen, alle Kinder wachsen und lernen, alle Kinder brauchen Schutz, alle Kinder lieben das Spiel, alle Kinder leben im Jetzt.

Gleich, in welcher gesellschaftlichen Epoche Kinder aufwachsen, Kinder müssen alles lernen bis auf den angeborenen Saugreflex. Die lateinische Bezeichnung für Kind „Infans“ bedeutet „nicht sprechend“. Dieser Terminus dokumentiert eindrucksvoll, dass alle spezifisch menschlichen Fertigkeiten gelernt werden müssen. Gleich, in welcher gesellschaftlichen Epoche Kinder aufwachsen, sie benötigen vom ersten Moment an den Schutz eines Erwachsenen. Ein Säugling kann ohne die Fürsorge eines Erwachsenen nicht überleben. Gleich, in welcher gesellschaftlichen Epoche Kinder aufwachsen, spielerische Tätigkeiten bestimmen normaler Weise das alltägliche Leben des Kindes. Dies gilt für frühere Zeiten ebenso, wie gegenwärtig für Regionen, in welchen Kinderarbeit zum Alltag gehört. Fließend sind dabei lediglich die Übergänge zwischen Kind- und Erwachsensein (vgl. ebd.).

Drei Hauptstränge der gesellschaftlichen Entwicklung beeinflussen in unserer Gesellschaft der Gegenwart diese Konstanten kindlicher Entwicklung:

- Kinder leben in der totalen Informationsgesellschaft, verbunden mit der Gefahr des Verlustes unmittelbarer Erfahrungen und den Chancen der Zunahme von Wissen und technischer Versiertheit.
- Kinder leben in der totalen Konsumgesellschaft, verbunden mit den Gefahren wachsender Beziehungslosigkeit und den Chancen des Erwerbs von früher Autonomie.
- Kinder leben in der totalen Vermarktungsgesellschaft, verbunden mit den Gefahren drohender Katastrophen und den Chancen der Sensibilisierung für Zukunftsfragen und Probleme.

Zweifelloso setzt hier die Aufgabe der Grundschule der Zukunft an, in diese Doppelbödigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung unterstützend, anregend und arrangierend einzugreifen. Dabei ist es unabdingbar, dass pädagogisch fundierte Innovationen von allen an Schule beteiligten gesellschaftlichen Gruppen mitgetragen und begleitet werden. Dieser Prozess schließt ebenfalls eine ständige gemeinsame Evaluation ein.

3.2 Herausforderungen für die Grundschule

In der täglichen Arbeit in der Grundschule schlägt sich die veränderte Lebenswelt der Kinder in massiven Verhaltensänderungen der Schülerinnen und Schüler nieder, mit denen sich die Grundschullehrkräfte auseinander zu setzen haben, und auf die sie in geeigneter Weise reagieren können sollten. Zitate aus Interviews mit erfahrenen Grundschullehrerinnen mit mehr als 10 Jahren Berufserfahrung belegen eindrucksvoll die typischen Veränderungen bei den Kindern und die damit verbundenen Auswirkungen auf den Unterricht und das Schulleben. (FÖLLING - ALBERS, M., 1989, S. 126ff)

Im Folgenden sollen beispielhaft einige Zitate aus o.g. Befragung genannt werden:

ALLGEMEINE ENTWICKLUNG

„Die Kinder sind heute unsteter. Man kann sie schwer an eine Sache fesseln. Es muss schnell wechseln. Sie sind weniger fixiert auf eine Sache; sehr viel mehr Spaß und Unterhaltungseffekt muss irgendwie immer dahinter sein. Insgesamt habe ich das Gefühl, dass tatsächlich ein Großteil der Kinder nicht mehr so in sich ruht. Sie können weniger mit sich selber anfangen, brauchen viel Anregung von außen.“

SOZIALVERHALTEN

„Ich denke, dass Kinder heute sehr verwöhnt werden, dass sie alles bekommen, auch materiell verwöhnt werden. Das sieht man auch an der Lösung von Aufgaben, dass sie nicht mehr in der Lage sind, selbständig Aufgaben zu lösen, sondern wirklich immer ankommen und fragen ‚Wie geht das?‘ und immer auch erwarten, dass man sich daneben setzt.“

ENTWICKLUNG DER SPRACHE

„...Es gibt da auch Unterschiede. Das ist ganz stark differenziert. Und zwar für bestimmte Familien, wo sehr viel miteinander gesprochen wird, da ist die Sprache verfeinerter und sehr umfangreich, also der Wortschatz, während bei den anderen, die versorgt werden, es wirklich so ist, dass sie eine ganz beschränkte Sprache haben und sich auch immer wieder mit diesem kleinen Wortschatz wiederholen.“

ENTWICKLUNGSDIFFERENZIERUNG

„Ich finde, dass die Spanne zwischen den Kindern größer geworden ist. Früher hatte man homogenere Gruppen. Heute ist es so: Es gibt einige Kinder, wo die Eltern sehr aufpassen, die auch sehr gut arbeiten. Dann gibt es wieder andere Kinder, die trotz Förderunterricht enorme Schwierigkeiten haben. Also, ich finde schon, dass der Abstand in der Klasse heute wesentlich größer geworden ist.“

VORBEREITUNG AUF DIE SCHULE

„In der Feinmotorik, meine ich, sind jetzt viele Kinder besser vorbereitet, weil sie im Kindergarten doch schon viel mit Scheren und Stiften umgegangen sind, während das früher ja nicht der Fall war, und viele überhaupt nicht wussten, wie sie einen Stift in die Hand nehmen sollten.“ „Die Kinder sind heute besser vorbereitet auf die Schule. Die Kinder haben keine Angst mehr vor der Schule.“

SELBSTBEWUSSTSEIN DER KINDER

„Kinder kommen heute mit mehr Selbstbewusstsein in die Schule. Sie wissen, was sie zu verlangen und zu fordern haben. Sie wissen, was sie zu beanspruchen haben. Sie sind anspruchsvoller geworden. Sie sind offener, freier insgesamt. Aber, was den Unterricht anlangt, schwieriger.“ „Die Kinder sind unternehmungslustiger und -freudiger. Ich finde's toll, positiv.“

Diese Veränderungen schlagen sich nach Aussagen der Lehrerinnen auch in ihrem eigenen Verhalten und in Bereichen des Unterrichts und des Schullebens nieder.

VERÄNDERUNGEN IM LEHRERVERHALTEN

„Das ist ein Thema, das wir in den letzten Jahren immer wieder am Wickel haben. Wir versuchen, das rauszufinden, ob sich das geändert hat (das Verhalten der Kinder) und wir sind uns selber gar nicht so im Klaren darüber. Dann rätseln wir darüber, ob es an uns liegt, weil wir älter geworden sind, ob unsere Toleranzgrenze nicht mehr so ist, wie sie früher war, ob wir unduldsamer, leichter gereizt sind eben, weil wir älter sind. Oder ob es an den Kindern liegt, dass die anders geworden sind mit der Zeit.“ „...Ich glaube, das ist ein Lernprozess, dass ich gelernt habe, gelassener zu reagieren – einfach die mehr zu lassen.“

VERÄNDERUNG IN DER UNTERRICHTSGESTALTUNG

„Ich muss jetzt im Unterricht viel flexibler sein. Während ich vorher meinen Unterricht geplant habe, so konnte ich meistens auch diese Planung durchziehen und durchführen. Das kann ich jetzt kaum noch. Ich habe wohl eine Planung. Aber ich muss viel öfter die Planung auch schnell über den Haufen werfen und mich der Klasse anpassen, weil ich merke, jetzt geht nichts mehr, jetzt muss ich ändern, meinen Unterrichtsstil, Unterrichtsinhalte ändern und so fort, ad hoc in der Stunde kann ich nicht mehr so fest vorplanen wie vorher.“

VERÄNDERUNGEN DER RÄUMLICHKEITEN

„...dass in den Klassen verschiedene Ecken eingerichtet werden, Lesecke, Spielecke, Knetecke, Baumaterial bereitgestellt, Druckkästen und solche Sachen, und man auch im Unterricht das immer berücksichtigen kann.“ „Ich habe also jetzt seit drei Jahren etwa angefangen, meinen Unterricht stärker zu individualisieren. D.h., ich habe sehr viele Arbeitsmaterialien in der Klasse, wo eben die Kinder sich entsprechend ihrem Niveau und von ihrem Schwierigkeitsgrad her die Sachen aussuchen können, Ich mache jetzt inzwischen 6 Stunden in der Woche das, was man unter dem Stichwort ‚Freie Arbeit‘ nennt.“

„Unsere Schule hat sich darauf eingestellt, die Kinder mehr zu beschäftigen, auch in den Pausen. Dass man also viel mehr Pausenspielgeräte anschafft, damit die Kinder auch in den Pausen spielen können, beschäftigt sind und ihre Aggressionen nicht anders rauslassen. So nach dem Motto: Wenn die Kinder spielen, können sie nicht kloppen.“ „Ich wollte heute nicht mehr so arbeiten, in diesem 45-Minuten-Rhythmus. Wir haben z.B. keine Klingel mehr zwischen der ersten/zweiten bzw. der dritten/vierten Stunde. Ich arbeite so, wie die Kinder können. Dann können wir mal eine Pause machen, dann geht es weiter. Und eigentlich auch nicht mehr im ganzen Klassenunterricht. Wir müssen so stark differenzieren, dass das auch von daher gar nicht möglich ist.“

Auch wenn diese Antworten keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, spiegeln sie doch das Bewusstsein vieler Lehrerinnen und Lehrer wider, dass die veränderte Lebensumwelt der Kinder auch die schulische Lernwelt vor neue Herausforderungen stellt, und dass diese vieler Orts bereits in Angriff genommen wurden.

3.3. Grundschule im Wandel

„Aus dem Wandel unserer Gesellschaft erwächst der Grundschule heute und morgen eine komplexe Aufgabenstellung. Lernen neu zu begreifen bedeutet, die Stärken der Grundschule entschiedener zu nutzen und auf bewährte Aufgaben nicht zu verzichten. Es heißt aber auch, die Möglichkeiten eines erfahrungsoffenen, lebensnahen und gemeinschaftsbezogenen Unterrichts mehr als bisher zu nutzen und zu schaffen. Die Grundschule kann sich heute nicht mehr auf die Vermittlung vermeintlicher Gewissheiten beschränken. Sie ist immer wieder zu konzeptionellen Entscheidungen herausgefordert, muss diese von Zeit zu Zeit überprüfen und gegebenenfalls revidieren.“ (BERLINER MEMORANDUM ZUR BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 in: AK GRUNDSCHULE – DER GRUNDSCHULVERBAND E.V./ GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT/ VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG, 1996, S. 20) Als Prüfsteine einer neuen Lernkultur für die Grundschule haben nach Aussage der Bundesgrundschulkonferenz 1995 folgende Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien zu gelten (ebd. S. 14 – 19):

LERNEN IN NEUEN RHYTHMEN

„Lernen wird als prozesshafte, zielgerichtete und bewusste Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt, mit Kulturen und Ökonomie im Mittelpunkt aller Lebensalter stehen. Lernprozesse selbständig zu beginnen, zu steuern und auszuwerten ist für den Einzelnen eine Schlüsselqualifikation von hohem Rang. Das Lernen zu lernen ist deshalb der Anfang aller Bemühungen, Souveränität in der eigenen Lebensführung und der beruflichen Tätigkeit zu gewinnen. Die Grundschule schafft dafür die wesentlichen Voraussetzungen.“

DEMOKRATISCH LEBEN

„Kinder demokratisch leben lernen zu lassen gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Grundschule. Lernen bedarf einer Form und einer Atmosphäre der schulischen Gemeinschaft, in der Offenheit und gegenseitige Anerkennung selbstverständlich sind: Lernen braucht ein demokratisches ‚Innenleben‘ in demokratischen Strukturen. Demokratisch leben ist die anzustrebende Form des Zusammenlebens. Deshalb muss Erziehung zum demokratischen Leben im familiären und vorschulischen Bereich beginnen und in der Grundschule fortgesetzt werden.“

IN GESUNDEN MITWELTEN AUFWACHSEN

„Gesundheit ist ein zentraler Auftrag der Schule. Gesundheitsförderung zielt darauf hin, Gesundheit als ein umfassendes, körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Gesunde Mitwelten zu gestalten ist ein Bildungsauftrag für Pädagoginnen und Pädagogen, zu dem sich die verschiedenen Berufe, Planer, Ökotechte, Mediziner, Künstler u.v.a.m. zusammenfinden müssen.“

DEN LEBENSWICHTIGEN FRAGEN NACHSPÜREN

„Wichtig für Kinder wie auch für Erwachsene sind Fragen, deren Beantwortung hilft, in dieser Welt zurechtzukommen und zu persönlicher Identität zu finden. Dazu zählen Bereiche wie eigene Herkunft, Familie, Freundschaft, Gesundheit, Selbstwertgefühl, Erfolg usw. ... Ebenso wichtig sind die Schlüsselprobleme des Überlebens. Ihre gemeinsame Lösung liefert die objektive Grundlage für die Lebensqualität des Einzelnen. ...Die Institution Grundschule muss als erfahrbares Modell einer humaneren Lebenswelt gestaltet werden. Abzubauen sind Strukturen, die Ungleichbehandlung, Selektion und undemokratisches Verhalten begünstigen.“

DIE VIELFALT DER MEDIEN NUTZEN

„Kinder wachsen heute in einer audiovisuell und multimedial geprägten Umwelt auf. Sie sind Leser, Hörer und Fernseher zugleich. Sie wollen alle Medien nutzen, auch die neuesten. ... Für die gesellschaftliche Kommunikation (werden) vorrangig die audiovisuellen Medien genutzt. ... Da Menschen auch nach dem Jahr 2000 Subjekte ihrer Sinne bleiben sollen, heißt das schon für die Grundschule, Kinder auf eine kritische Nutzung der Vielfalt der Medien vorzubereiten,... Medienpädagogisches Handeln soll auch in der Grundschule als selbstverständlich pädagogisches Handeln verstanden werden. ... Aufgabe der Grundschule ist es, Kompetenz und Kritikfähigkeit im Umgang mit den Medien zu vermitteln. (Dabei) sind Gefahren und Chancen der Medienentwicklung zu bedenken.“

Angesichts dieser hochgesteckten Ziele mag für den Leser die Erörterung beruflicher Belastungen innovativer Grundschullehrerinnen schon fast zynischen Charakter annehmen. Dennoch erscheint es der Verfasserin wichtig, aus diesem Memorandum zu zitieren. Zum einen gilt es, unter dem Focus dieser Studie die immense Aufgabenvielfalt einer innovativen Grundschullehrkraft aufzuzeigen, zum anderen zeigt dieser Forderungskatalog auf beeindruckende Weise die unbedingte Notwendigkeit eines grundlegenden Überdenkens der traditionellen Grundschularbeit.

Weiterhin zeigen die dort formulierten Ziele für die Verfasserin in überzeugender Weise die Maßstäbe, die an eine zeitgemäße und auf die Zukunft gerichtete Grundschularbeit zu legen sind. Deswegen darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass das o.g. Memorandum auch einen Katalog von Forderungen für die Schaffung der Voraussetzungen für die Umsetzung dieser programmatischen Erklärung enthält, und diese umfassende Aufgabe eben nicht unbenommen auf dem Rücken der Lehrkräfte ausgetragen werden soll. In diesem Zusammenhang wird explizit darauf hingewiesen, dass zur Absicherung der bildungspolitischen Voraussetzungen für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Grundschule finanzielle Investitionen nicht zu umgehen sind. *„Das ist nicht zum Nulltarif zu haben.“* (ebd., S. 21)

Plakative Feststellungen zur Umsetzung der Reformen in der Grundschule sind deshalb unabdingbar:

- Bildungspolitik darf nicht vorrangig unter finanziellen Gesichtspunkten betrieben werden.
- Lernzeit in der Schule ist eine nicht zu erneuernde Ressource.
- Die Zukunft der Schule beginnt heute.
- Bildung ist eine Investition in die Zukunftsfähigkeit unseres Landes.
- Jedes Kind muss in Deutschland sein Recht auf Schule und Bildung verwirklichen können.
- Pädagogische Qualität steht und fällt mit der Kompetenz und Einsatzbereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen.
- Schulische Innovationen sind an die Stärkung der gesellschaftlichen Stellung von Grundschullehrerinnen und -lehrern und an die Verbesserung der Professionalität gebunden.
- Die Ausbildung und eine ständige Fortbildung müssen die pädagogische Professionalität sichern.
- Die Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen ist durch Schulaufsicht und Schulverwaltung gezielt zu fördern.
- Die von Grundschulen heute und in Zukunft zu lösenden Aufgaben setzen die bewusste Erziehungspartnerschaft aller an ihr beteiligten Gruppen voraus.
- Bildung und Erziehung in der Grundschule können nur dann ein gutes Fundament darstellen, wenn sich ihre Ziele und Unterrichtsformen auch in der pädagogischen Arbeit der weiterführenden Schulen wieder finden (vgl. ebd. S. 21).

Um in der täglich gelebten Realität innovativ arbeiten zu können, ist es jedoch notwendig, sich auf ein kleinschrittiges Vorgehen zu besinnen und sich für den Moment auf die vorhandenen Kapazitäten zu beschränken. Dies jedoch möglichst, ohne die großen Ziele aus den Augen zu verlieren. Dazu gilt es zu überlegen, welche Grundsätze auch ohne große bildungspolitische Reformen und Finanzspritzen verwirklicht werden können.

Geht man von den genannten grundlegenden Veränderungen kindlicher Lebensbedingungen aus, so muss Schule auf ihren Lehr- und Erziehungsauftrag mit adäquaten Unterrichtsprinzipien antworten, die folgende Schwerpunkte in der Unterrichtsgestaltung umsetzen:

1. *„Erfahrungsoffener Unterricht, die Aktivierung aller Sinne, Leben aus erster Hand als Antwort auf den Verlust der Unmittelbarkeit*
2. *Soziales Lernen, gemeinschaftsbezogener Unterricht, solidarisches Handeln als Antworten auf zunehmende Vereinzelung*
3. *Lebensnaher Unterricht, Stärkung der Sensibilität für Lebens- und Überlebensfragen als Antworten auf die wachsende Bedrohung der menschlichen Zukunft.“* (FAUST-SIEHL, G. / SCHMIDT, R./ VALTIN, R., (Hrsg.), 1990, S. 9)

3.3.1 Offene Lernsituationen

Eine zentrale Kernforderung an einen den Bedürfnissen der heutigen Kinder angepassten Unterricht ist die Betonung der Offenheit von Lernsituationen. Geht man dabei zunächst einmal von der sprachlichen Bedeutung des Wortes „offen“ aus, so ist in bezug auf die Einstellung des Menschen „Offenheit“ als Empfänglichkeit und Zugänglichkeit für anderes als bereits Bekanntes, Praktiziertes und vermeintlich Bewährtes charakteristisch. Aus der Sicht des Lehrers bedeutet Offenheit als geistige Haltung auch die Bereitschaft zu notwendigen Veränderungen in seiner Rolle. Hierzu zählen auch die Vermeidung von geistiger Enge und zu enger Führung der Kinder und die Offenheit für situationsgerechtes Erziehen und Unterrichten. Dieser Begriff schließt das prozesshafte einer Entwicklung ein, die sich in der ständigen Weiterentwicklung innerer und äußerer Reformen der Grundschule niederschlagen muss. Diese immer unter der Prämisse, auf veränderte Lebensbedingungen der Kinder adäquat zu reagieren, um Fehlentwicklungen auszugleichen und Defiziten kindlicher Entwicklungschancen entgegenzutreten (vgl. SCHWARZ, H. in: FÖLLING-ALBERS, M., (Hrsg.) 1989, S. 146ff). Das Streben nach Offenheit von Lernsituationen ist nicht neu. In den Grundlagen aller Reformer der Vergangenheit wie z.B. MARIA MONTESSORI, PETER PETERSEN und CELESTIN FREINET steht die auf das Kind und seine Welt ausgerichtete Offenheit im Mittelpunkt aller reformerischen Ansätze (vgl. SCHEUERL, 1991). Für die heutige Schule scheinen dabei drei Öffnungstendenzen besonders relevant:

DIE OFFENHEIT ZUM KIND

Das Kind muss in seiner Rolle als Subjekt seines Lebens und Lernens ernst genommen werden, seine Objektrolle abgebaut werden, eine Individualisierung der Lernvorgänge wird angestrebt. Das bedeutet: Das Kind lernt häufiger eigenständig und wird weniger belehrt. Das Kind darf seine Lernprozesse selbst mitsteuern und mitentscheiden. Einengende Lenkung wird zugunsten helfender Begleitung zurückgenommen.

DIE OFFENHEIT ZWISCHEN DEN KINDERN

Die Überwindung eines Lernens in Konkurrenz der Einzelnen, das FREDERIC VESTER einmal als „*ein zutiefst lebensfeindliches Verhalten für die Spezies Mensch, die auf Grund ihrer genetischen Ausstattung nur in der Gruppe überleben kann*“ beschrieb. Das bedeutet: Das Miteinander der Kinder wird als den Lernprozess bereichernder Prozess betrachtet. Lernen geschieht im geistigen Austausch und in der Zusammenarbeit von Gruppen.

DIE OFFENHEIT ZUM LEBEN

Die teilweise gekünstelten Formen der Didaktik werden zu Gunsten eines entdeckenden Lernens in Lebens- und Handlungsbezügen zurückgedrängt. Das bedeutet: Der Unterricht wird als selbst- oder mitverantwortendes Lernen gestaltet. Schulisches Lernen knüpft stets an Inhalte aus dem Leben der Kinder an. Projektorientiertes, sowie entdeckendes Lernen gehören zum Unterrichtsalltag. Interessante Lernorte außerhalb der Schule werden in die Unterrichtsgestaltung integriert. Eine enge Zusammenarbeit mit Eltern sorgt bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten für Lebens- und Handlungsnähe der Kinder. Diese Grundsätze sollen nicht den Anschein erwecken, einen völlig neuen Ansatz der Pädagogik darzustellen. Gerade Grundschullehrerinnen und -lehrer bemühen sich seit jeher um Offenheit gegenüber den Schülerinnen und Schülern und ihrer Welt. Dennoch sollte jeder Betroffene seine Unterrichtsgestaltung in regelmäßigen Abständen auf den Prüfstein stellen und nach Modifikationsmöglichkeiten forschen, wie er Kinder noch stärker als bisher als Subjekte ihres eigenen Lernens fördern, den Austausch und Kooperation der Kinder untereinander vorantreiben und seinen Unterricht noch lebensnaher gestalten könnte.

3.3.2 Lernen in Projekten

Ein Element des handlungsorientierten, lebensnahen Unterrichts ist das projektorientierte Lernen in der Grundschule. Dabei kommt es nach JOHN DEWEY darauf an, dass das Kind Fertigkeiten erwirbt, die es befähigen, Probleme zu verstehen und diese mit seinen Erfahrungen zu lösen (vgl. DEWEY, J. in: OELKERS, J., (Hrsg.) 1993). Nach der Theorie des Pragmatismus ist Lernen nach DEWEY kein passiver Zustand, sondern ein Prozess des zunehmend selbstregulierten sich Erneuerns. Lernen bezeichnet er diesbezüglich als beständige Rekonstruktion und Neuorganisation von Erfahrung. (ebd., S. 108) Im projektorientierten Lernen entdecken Kinder eigene und fremde Wirklichkeiten, wobei bei erfolgreichem Lernen durch reflektiertes Tun für sie ein neues Bild dieser Wirklichkeit entsteht. Heute benutzen wir im Zusammenhang mit dem Lernen in Projekten Begriffe wie „praktisches Lernen“ und „vernetztes Denken“. Dabei bleibt jedoch auch bei genauester Vor- und Nachbereitung eines Projekts relativ unscharf, was jedes einzelne Kind in der Projektarbeit eigentlich wirklich dazu lernt. Dieser Umstand löst bei Lehrerinnen und Lehrern des öfteren Unbehagen aus, denn nach den allgemeinen Vorstellungen von unterrichtlicher Tätigkeit sollte möglichst ein wenigstens in Ansätzen überprüfbarer Lernzuwachs das Resultat der Bemühungen sein. Es gibt jedoch bestimmte Merkmale eines guten Projekts, welche Zuwächse im Bereich der Lernkompetenzen des Kindes möglich machen, die mit anderen Unterrichtsmethoden nur schwer zu realisieren sind.

Ein gutes Projekt verbindet ein Interesse erzeugendes Themengebiet mit vereinbarten Regeln und Methoden des Lernens, zeichnet sich durch ein gleichberechtigtes Wechselspiel zwischen Sache und Methode aus, setzt vernetzte Formen pädagogischer Begleitung und Interaktion voraus, bewirkt tragfähige Lernprozesse, beachtet die subjektive Qualität des Lernens, schafft Lernanlässe, welche die Entfaltung bildender Tätigkeit fördern (vgl. HAMEYER, U. in: Grundschule. 7/8/1995, S. 8ff).

Projektorientiertes Lernen fördert Lernkompetenzen im Umfeld anderer pädagogischer Leitideen. Gerade angesichts der Notwendigkeit, sich immer wieder mit neuen Wissensbeständen und Erfahrungsfeldern zu beschäftigen und sich in immer kürzeren Zeitabständen neue Wissensgebiete zu erschließen, müssen Schülerinnen und Schüler heute mit Lernkompetenzen ausgestattet werden, die ihnen eine selbständige Orientierung im Umgang mit Erfahrung, Information und Komplexität ermöglichen. Die Projektmethode eignet sich besonders gut, wie im o.g. Memorandum gefordert, „das Lernen neu zu begreifen“. Gelungener Projektunterricht hat also mit der Frage zu tun, welche Kompetenzen sich die Kinder dabei aneignen können. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler parallel auf verschiedenen Ebenen. Neben den Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen (vgl. Tab. 16) können die Schülerinnen und Schüler beim Lernen in Projekten Zuwächse in verschiedenen Bereichen erfahren (vgl. Tabelle 17).

Das Lernen im fächerübergreifenden, projektorientierten Unterricht ist in nahezu allen Lehrplänen für die Grundschule gewünscht, teilweise sogar gefordert. Rahmenthemen wie: Leben und Gesundheit, Raum und Zeit, Pflanzen und Tiere, Natur und Technik, Medien und Konsum, Verkehr und Umwelt, Heimat und Fremde sind in dieser oder ähnlicher Form in allen Bundesländern für den Bereich der Grundschule zu finden und bieten sich als unzählige Gelegenheiten für projektorientiertes Lernen im Grundschulbereich an. Dabei ist jedoch die zu Beginn angesprochene Sorge durchaus berechtigt. Es gibt noch viel zu wenige Erfahrungen über die tatsächliche Erweiterung und die Art von Kompetenzen, die Kinder im projektorientierten Unterricht erfahren. Auch fundierte Vergleiche zu den klassischen Lehr- und Lernformen fehlen. Hier sollte schnell eine fundierte, empirische Projektforschung ansetzen, um die Lehrerinnen und Lehrer, die sich für diese innovative Lernform stark machen, mit ihren Unsicherheiten und positiven wie negativen Erfahrungen nicht allein zu lassen. Auch unter dem Gesichtspunkt der Entlastung in der beruflichen Tätigkeit ist eine qualifizierte didaktische Begleitung dieser Unterrichtsform zu wünschen.

Tabelle 16 - Instrumentelle Fähigkeiten – Kompetenzgebiete für selbst gesteuertes Lernen

nach HAMEYER

Problemlösefähigkeit	Ähnlichkeiten und Unterschiede suchen Komplexität aufschlüsseln und vereinfachen Widersprüchen und Merkwürdigem nachgehen Entscheidungsoptionen finden und bewerten Alternativen vergleichen und Lösung umsetzen
Entscheidungsfähigkeit	eigene Interessen artikulieren und umsetzen zwischen Handlungsmöglichkeiten wählen Prioritäten bilden und konsequent befolgen eigenen Standpunkt mit Argumenten vertreten Handlungsoptionen einschätzen und elaborieren eigene und fremde Erfahrungen beim Entscheiden nutzen Wirkungen des Handelns ermessen und beurteilen Wissen, Wollen und Können verschränken
Informationsfähigkeit	wichtige Informationsquellen kennen und nutzen Informationen auswerten und bündeln Transfer von Information auf Problem herstellen zwischen Information, Wertung und Appell unterscheiden einfache Techniken des Feedback kennen und anwenden
Interaktionsfähigkeit	Regeln sozialer Interaktion anwenden mit „vier Ohren“ kommunizieren und verstehen sich verständlich ausdrücken – aufmerksam zuhören etwas präzise und argumentativ mitteilen von anderen lernen – etwas annehmen Verantwortung teilen und übernehmen

Tabelle 17 – Kompetenzzuwächse im projektorientierten Unterricht

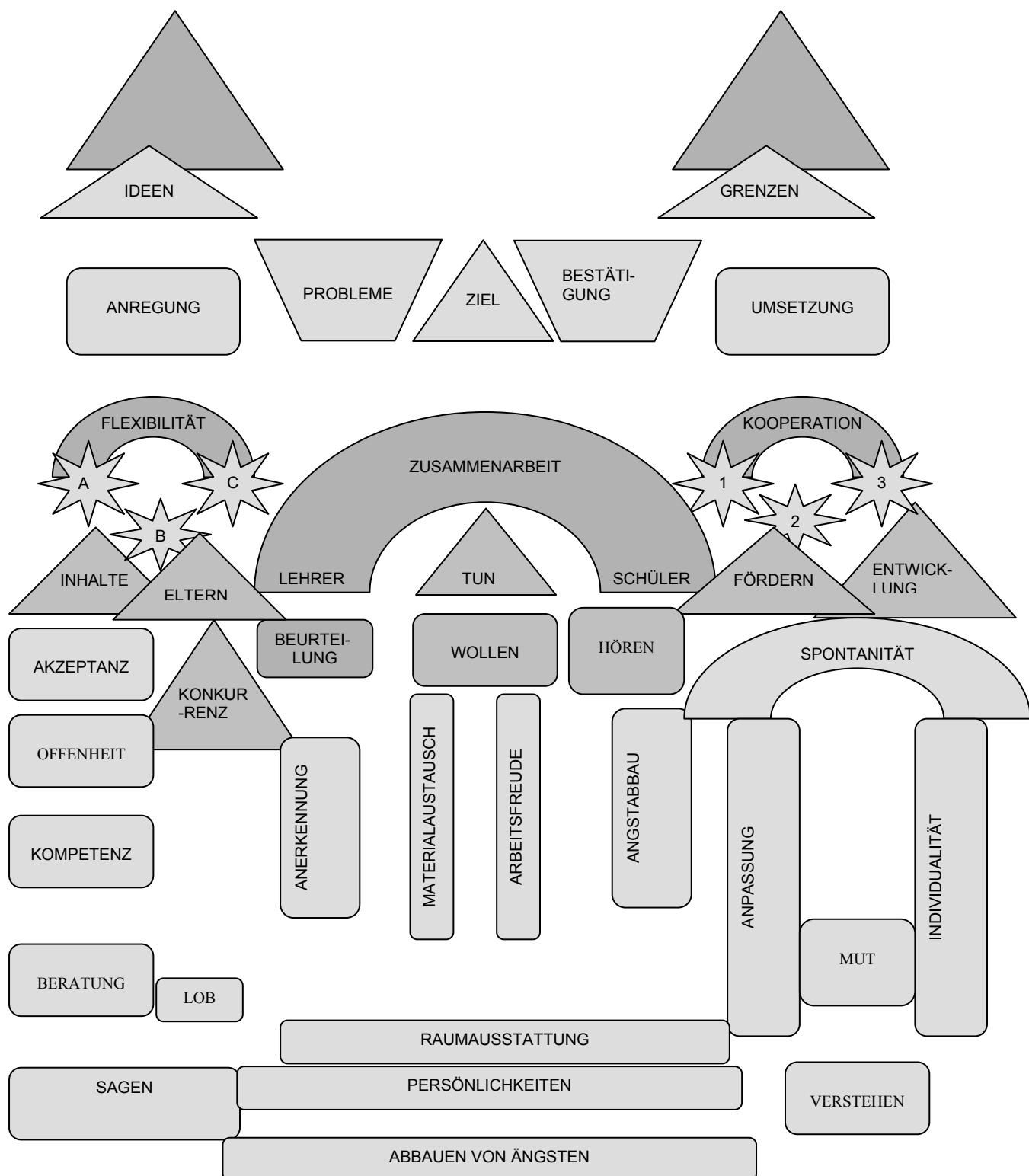
Sachkompetenzen	Entscheidungsfähigkeit Problemlösungshandeln ökologische Orientierung vernetztes Denken mediale Kommunikation
Sozialkompetenzen	Verantwortungsethik Solidarität Kommunikation Werte und Einstellungen soziale Interaktion Mündigkeit interkulturelles Lernen
Ich-Kompetenzen	Identität Selbstentfaltung Ich-Stärke Persönlichkeitsentwicklung Selbstvertrauen Interesse – Lernmotivation

3.3.3 Grundschule als Initiativraum

„Phantasie ist nicht Ausflucht! Sich etwas vorstellen, das heißt: Eine Welt bauen, eine Welt erschaffen“. (EUGÈNE IONESCO) Ein Merkmal innovativer Grundschulen ist die Eigeninitiative und die Vielfalt der pädagogischen Ideen der einzelnen Schule. Ein Charakteristikum solcher Schulen ist die Haltung, eben nicht zu warten, bis sämtliche bildungspolitischen Voraussetzungen geschaffen sind, um sich auf den Weg zu machen (vgl. Forderungen aus dem MEMORANDUM DER BUNDESGRUNDSCHULKONFERENZ 1995 IN BERLIN). Es sind dies Schulen, *„wo leise gedacht, konkret geplant und konzeptionell gehandelt wird, wo Zusammenarbeit kein Fremdwort ist und neue Ideen in die Tat umgesetzt werden“.* *„Schulen versuchen, aus ihrer Situation was zu machen.“* (HAMEYER, U. in: Grundschule, 4/1997, S. 8) Dabei steht die Motivation der Kinder im Mittelpunkt aller Bemühungen um attraktive Lehr- und Lernangebote. Das Lernen soll spannend gestaltet sein, spielerische Elemente eingebunden werden. Hierzu werden von den Lehrkräften in Eigeninitiative Anregungen gesucht und aufgenommen. Die Grundlage für attraktive und aktivierende Lernumgebungen ist ein reflektiertes Selbstbild der Lehrerinnen und Lehrer in Verbindung mit professionellem didaktischem Können und die Bereitschaft, aus gelingenden Praxisinnovationen zu lernen.

Spricht man vom Initiativraum Grundschule, so soll hier die Vielfalt der Entwicklungsmöglichkeiten von Schulen betont werden. Schulen sind verschieden, und so sind auch die Bereiche, welche Veränderungen unterworfen sind, unterschiedlich. Diese Vielfalt von Gestaltungsschwerpunkten kommt in Abbildung 13 eindrucksvoll zur Geltung. Die einzelne Schule mit ihrer Vorgeschichte, ihrer Lage, ihrer typischen Klientel und den sich daraus ergebenden, pädagogischen Notwendigkeiten, sowie der Zusammensetzung des Kollegiums, muss sich deshalb ihr Konzept Maß schneiden, wobei die bereits ausgeführten Grundprinzipien kindgerechten Lernens und Erziehens als Kompass für die innere Gestaltung dienen sollten. Dabei soll Praxiserprobtes erkannt und bewahrt werden. Tradition und Fortschritt sind hier nicht als Gegensätze zu verstehen, sondern mit der Sicherheit bewährter Grundstrukturen im Hintergrund können neue Wege grundschulpädagogischer Arbeit beschritten und in bereits Erprobtes integriert werden.

Abbildung 13 – Initiativraum Schule in: Grundschule 4/1997



3.3.4 Grundschule als Schule für alle

Bereits in der Weimarer Republik wurde bei der Schaffung der Grundschule *„eine Schule für alle Kinder“* angestrebt. Dies war eine beachtliche Leistung der jungen Demokratie, schaffte sie damit doch die privaten Vorschulen ab, die sich als *„Zuliefereinrichtungen der betuchten bildungsbewussten Bevölkerungsschichten zu den Gymnasien“* verstanden. (vgl. Verabschiedung des Grundschulgesetzes der Weimarer Nationalversammlung, 1920). Dieser Grundsatz wurde auch 1949 im Grundgesetz wieder bekräftigt. (*Vorschulen bleiben aufgehoben*, Art. 7 Abs. 6 GG). Jedoch war die Grundschule bis 1968 keine eigenständige Schulart, sondern sie umfasste in der Regel die ersten vier Jahrgänge der Volksschule. Es besuchten auch nicht alle Schülerinnen und Schüler Kinder diese gemeinsame Grundschule. Kinder mit - modern ausgedrückt - „sonderpädagogischem Förderbedarf“ wurden entweder erst gar nicht aufgenommen oder schnell wieder aussortiert. Sie wurden separat in Sonderschulen unterschiedlichster Ausprägung beschult. Im Rahmen dieser Aussonderung erlebte besonders die Sonderschule für Lernbehinderte einen großen Schülerzuwachs.

1973 legte der Deutsche Bildungsrat seine Vorstellungen *„zur pädagogischen Förderung behinderter oder von Behinderung bedrohter Jugendlicher“* vor. Mit dieser Empfehlung wurde eine neue Sichtweise möglich gemacht, nämlich, dass die Grundschule nun wirklich eine Schule für alle Kinder werden könne (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1973). Auch in der Gesellschaft setzte sich allmählich eine andere Sichtweise von Behinderungen durch. Dieser Einstellungsänderung folgend wurde im Jahre 1994 der Artikel 3 des Grundgesetzes um den Passus *„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“* (Art.3 Abs. 3 GG) ergänzt. Dennoch bedarf es weiterer großer Anstrengungen, den gemeinsamen Unterricht von gesunden und behinderten Kindern als selbstverständlichen Bestandteil des Lernens und Lebens in der Grundschule zu etablieren. Viele Nichtbehinderte in unserer Gesellschaft möchten auch heute noch die Behinderten, wie auch andere Randgruppen, z.B. Asylanten oder Obdachlose aus ihrem Alltag verdrängt sehen. Bedauerlicher Weise gibt es immer noch Eltern, die nicht möchten, dass ihre „normalen“ Kinder mit behinderten Kindern unterrichtet werden, weil ihrer Meinung nach u.a. die Integration die Reduzierung der allgemeinen schulischen Leistungen impliziert. Soll aber der Artikel 2 des GG, der das Menschenrecht auf *„... die freie Entfaltung der Persönlichkeit“* für alle Menschen festschreibt, gelten, muss die Integration als Gemeinsamkeit aller Kinder in der Primarstufe und auch an den weiterführenden Schulen die Norm sein. Abweichungen von dieser Norm sind in jedem Einzelfall zu begründen und zu überprüfen. Die Chancen, ein behindertes Kind in eine integrativ arbeitende Schule einzuschulen, sind je nach Bundesland verschieden. Da Schulangelegenheiten Ländersache sind, gibt es beträchtliche Unterschiede in den gesetzlichen Grundlagen wie auch in der konkreten Schulpraxis.

In den Bundesländern Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Berlin und Brandenburg ist ein solches Anliegen z.Zt. am aussichtsreichsten, in Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen nahezu aussichtslos, die anderen Bundesländer pendeln zwischen „unter bestimmten Bedingungen möglich“ oder sie sind vom Umfeld einiger weniger Schulversuche abhängig (vgl. HEYER, P. in: Grundschule. 2/1997, S. 12ff).

Selbstverständlich stehen die Bemühungen um eine Integration behinderter Kinder in die Regelschule eng im Zusammenhang mit der pädagogischen Grundhaltung gegenüber jedem Kind, das in die Schule kommt. Jedes Kind ist ein „Sonderkind“, und auf ganz unterschiedliche Weise zu betreuen und zu unterstützen. Mit dem Blick auf die Individualität jedes einzelnen Kindes erscheint es dann auch überfällig, Kinder mit einer offensichtlichen Behinderung in einer Grundschule für alle zu unterrichten und zu erziehen. Es klingt wie eine Binsenweisheit, wenn man die Vielfalt heutiger kindlicher Lebenswelten betrachtet und in logischer Schlussfolgerung fordert, dass eine gute Schule heute grundsätzlich mit integrativem Ansatz arbeiten muss. Dabei muss sie einerseits den unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen der Kinder, andererseits dem Anspruch auf Schaffung von Gemeinsamkeit gerecht werden.

Im Alltag einer Grundschullehrerin aus Nordrhein-Westfalen klingt dann ein integrativer Arbeitsauftrag auch zunächst ganz selbstverständlich und unkompliziert: *„... teilt mir mein Schulleiter mit, dass zu meinen Schulkindern ein sprachbehindertes Kind gehört. Ich solle mir aber keine Sorgen machen... meine Klasse (werde) von allen anderen Problemen frei gehalten, d.h. keine türkischen Kinder, keine Asylbewerber, keine Aussiedlerkinder. Ein voreiliges Versprechen, wie sich später erweisen sollte...“* Nach Gesprächen mit den Eltern, Kollegen der Sonderschule für Sprachbehinderte, in denen die Kollegin erfährt, dass das Kind nicht nur sprachbehindert, sondern nach deren Einschätzung auch lernbehindert sei, die Eltern jedoch einen Test verweigern, dass eine offizielle Unterstützung von Seiten der Schule für Sprachbehinderte nicht zu erwarten ist, weil diese Maßnahme keine „Integration“ im eigentlich Sinne sei, sondern die Eltern nur ihren Kopf durchsetzen wollten, gibt der zuständige Schulaufsichtsbeamte der Kollegin folgenden Rat mit auf den Weg: *„Glauben Sie ja nicht, dass sie da etwas ausrichten können. Sie haben genug mit Ihrem ersten Schuljahr zu tun. Lassen Sie Sabrina einfach sechs Monate mitlaufen. Die Eltern werden froh sein, wenn sie ihr Kind wieder in die Schule für Sprachbehinderte zurückgeben können!“* *„... Der erste Schultag ist für alle Beteiligten immer ein aufregender Tag. 27 Schülerinnen und Schüler – welch ein Wahnsinn. Und Sabrina? ... Sabrina ist voll in die Klasse integriert, werde ich später in meinem Gutachten schreiben. ... Durch ihre hilfsbereite, selbstbewusste Art erfährt sie eine hohe Akzeptanz. Keiner nimmt Anstoß an ihrer Behinderung. Sie wirkt ausgleichend. Liebevoll kümmert sie sich um ihre Mitschüler. Sie trägt einen guten Teil dazu bei, dass die Klasse so entspannt und zufrieden ist. Im Unterricht ermüdet Sabrina schnell, ist aber immer bereit weiterzumachen. Sie orientiert sich stark am Arbeitsverhalten ihrer Mitschüler.“* Sabrina spricht kaum, manchmal gar nicht. Bei einem gemeinsamen Frühstück versucht sie wieder einmal, ihre Wünsche nonverbal auszudrücken. Auf die Aufforderung eines Mitschülers, doch zu formulieren, was sie möchte, äußert Sabrina ihre Wünsche präzise in ganzen Sätzen. Die Kollegin berichtet dies im Lehrerzimmer. *„Da fange ich an zu heulen. ... Immer häufiger wache ich nachts mit Herzklopfen auf und denke darüber nach, was ich alles für Sabrina tun müsste. ... Sabrina bleibt nach den sechs Monaten in der Grundschule. Obwohl ihre Lernfortschritte gemessen an den Fortschritten der Klasse viel zu gering sind, hat sie persönlich doch riesige Fortschritte gemacht. ... In der Klasse breitet sich unmerklich ein Schutzmantel über Sabrina. Sie bekommt wie selbstverständlich diskrete Hilfe von allen Seiten.“* Endlich geben die Eltern ihr Einverständnis, das Kind zu testen. *„...Das Ergebnis ist niederschmetternd. Sabrina hat große Defizite in den pränumerischen Bereichen. ... Sie wird*

insgesamt keine erkennbaren Fortschritte mehr machen können. Auch in der Schule für Lernbehinderte wird man ihr nicht mehr helfen können.“ Ein Gespräch aller Beteiligten mit einer kompetenten Kollegin von der Schule für Lernbehinderte *„verhindert, dass wir alle in ein schwarzes Loch stürzen.“* Vor Weihnachten werden in gemütlicher Runde Gedichte vorgelesen. *„Liest Sabrina heute nicht?“ – „Ich lese als Letzte!“* Sie liest ein Weihnachtsgedicht vor. Längere Wörter muss sie mühsam erlesen. Sie beendet ihren Beitrag mit den Worten: *„Ich hab` ganz oft geübt, mit Stefanie.“* Nicole zieht die Schultern hoch. *„Das war fast befriedigend – na ja, für dich ist das sehr gut.“* Beide lachen.“ (BRINKMANN, A. in: RÖSNER/BÖTTCHER, u.a. (Hrsg.) 1996, S. 213ff)

Dieser Bericht dokumentiert auf beeindruckende Weise, mit welchen starken psychischen Belastungen die Kollegin in dieser Situation zu kämpfen hat. Verursacht wurden diese durch die schlechte Vorbereitung der Integrationsmaßnahme, die ungenügende Ausbildung der Kollegin auf diesem Gebiet, die zu Selbstzweifeln und Schuldgefühlen führten, die übersteigerte Erwartungshaltung der Eltern und die mangelnde Unterstützung durch sonder- und integrationspädagogisch ausgebildete Kollegen. Gerade unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Belastung von Grundschulkräften scheint es deshalb wichtig, Voraussetzungen zu schaffen, unter denen eine erfolgreiche Integrationsarbeit geleistet werden kann. Hierzu bedarf es der Veränderung organisatorischer und pädagogischer Voraussetzungen, welche gewährleisten, dass die objektiv stärkere Belastung integrativer Arbeit eben nicht wieder einmal auf den Schultern der Lehrerinnen und Lehrer abgewälzt wird und diese hiermit weitgehend allein gelassen werden. Zunächst bedarf es dazu der institutionellen Kooperation mit Sonderpädagoginnen und –pädagogen, wie dies mit der Entwicklung der Sonderschulen zu „Förderzentren“, z.B. in Bremen oder „Grundschulen mit sonderpädagogischer Grundversorgung“, z.B. in Niedersachsen, in einigen Bundesländern bereits eingeleitet wurde. Um eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften zu ermöglichen, ist dieser Strukturwandel und veränderte Aufgabenbereich unverzichtbar mit einer Öffnung der Sonderschulen und der Sonderpädagogik hin zur allgemeinen Pädagogik zu verbinden (vgl. EBERWEIN, H., in: Zeitschrift für Heilpädagogik. 46/1995).

Auch für die Grundschullehrerinnen und –lehrer, für welche die integrative Arbeit neu, ungewohnt und damit eine besondere Herausforderung ist, gilt es, sich bestimmte Grundkompetenzen anzueignen, die zwar nicht nur für die Arbeit mit behinderten Kindern relevant sind, für eine erfolgreiche Integrationsarbeit jedoch im besonderen Maße erforderlich sind. Hierzu zählen Kompetenzen für Zusammenarbeit, für Beratung, zur individuellen Lernbegleitung und zur Kind-Umfeld-Diagnose, wie:

- aktives Umgehen mit der Heterogenität in jeder Klasse,
- auf Besonderheiten und Abweichungen der Lernverläufe Rücksicht nehmen können,
- didaktische Basiskompetenzen im Bereich der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen),
- Lernbereitschaft erhalten und den Aufbau von Lernkompetenz stützen können,
- Kooperations- und Beratungskompetenz,
- Lernschwierigkeiten, Verhaltensprobleme und Sprachentwicklungsstörungen wahrnehmen können,
- Lernstandsanalysen und Kind-Umfeld-Diagnostik in groben Umzügen wahrnehmen können,

- Grundmuster der Individualisierung und Binnendifferenzierung im Unterricht anwenden können,
- Sozialkompetenz bei der Gestaltung gemeinsamen Lernens und Handelns,
- Möglichkeiten schulischer und außerschulischer Hilfen kennen,
- Empathie und Fähigkeit zu emotionalem Engagement (vgl. SCHNELL I. in: Grundschule. 2/1997).

Dieser Katalog von Kompetenzen macht deutlich, dass integrativer Unterricht keine neue Pädagogik benötigt, dass jedoch die bereits geschilderten Ansätze zur Reform der Grundschule gute Möglichkeiten bieten, Formen integrativen Unterrichts weiterzuentwickeln. Das geschilderte Beispiel macht ebenfalls deutlich: Vom integrativen Unterricht profitieren alle an Schule Beteiligten. Behinderte Kinder orientieren sich am Verhalten nichtbehinderter Kinder, sie werden motiviert und selbständiger, indem sie durch Vormachen, individuelle Aufforderungen, Erklärungen und Zeigen durch die Mitschüler zur Nachahmung von Verhaltensweisen bewegt werden. Für die nicht behinderten Kinder ist es eine wertvolle Erfahrung, zu erleben, wie jemand, der viele Dinge nicht so selbstverständlich kann wie sie selbst, seinen Platz in der Gemeinschaft findet und sich behauptet. Die Zusammenarbeit mit behinderten Kindern fördert soziale und emotionale Fähigkeiten, z.T. werden die Schülerinnen und Schüler auch kognitiv gefordert, z.B. wenn sie überlegen müssen, wie man einem schwächeren Kind etwas beibringen kann, was von diesem nicht sogleich verstanden wird. Auch Lehrerinnen und Lehrer können Entlastung erfahren, wenn sie die Fähigkeiten von Kindern zur Selbstregulation im Alltag bewusst zulassen und offen sind für gemeinsame Erfahrungen, für Veränderung und Weiterentwicklung in einen Rahmen, in dem sich niemand überfordert und mit Erwartungen überfrachtet fühlt. Eltern behinderter Kinder finden sich durch Freundschaften ihrer Kinder mit nichtbehinderten Kindern entlastet. Ihre Teilnahme am Schulleben einer „Grundschule für alle“ kann helfen, Realitätsängste und Verdrängungen abzubauen. Durch geduldige und einfühlsame entwicklungsbegleitende Beratung durch die Lehrkräfte können Fehlerwartungen an das eigene Kind vermieden oder korrigiert werden.

3.3.5 Die neue Schuleingangsphase

Nach den Ausführungen zur Problematik des integrativen Unterrichts in der Grundschule scheint es müßig, darüber nachzudenken, ob es weiterhin sinnvoll ist, schulpflichtige Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen. Tatsache ist allerdings, zumindest für den Erfahrungsbereich der Verfasserin, dass diese überholte Praxis sich an einigen Schulen bis in die Gegenwart fortsetzt, basierend auf einem diffusen Begriff von sogenannter „Schulreife“, der sich noch hartnäckig in den Köpfen von Grundschullehrkräften hält. Dieses Phänomen erscheint besonders paradox, wenn parallel dazu aufwendige, institutionelle Verfahren zur Bewilligung von Integrationsmaßnahmen behinderter Kinder eingeleitet werden.

Die Mehrheit der Pädagogen weiß heute, und auch auf administrativer Ebene ist man sich inzwischen bewusst, dass nicht die Kinder für die Schule reif sein müssen, sondern die Schule reif für die zu erwartenden Kinder sein muss. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Belastung ist auch dieser Aspekt veränderter Kindheit näher zu focussieren. Bezieht man die o.g. Äußerungen der zitierten Grundschullehrerinnen zum Thema der veränderten Lernausgangsvoraussetzungen ein, so wird deutlich, dass diese auch mit der zunehmenden Belastung im beruflichen Alltag von

Grundschullehrerinnen und -lehrern zu tun haben. Hier ist es Aufgabe, neben dem Hauptanliegen, nämlich der Schaffung einer produktiven Lernumgebung, nach entlastenden Organisationsformen und -prinzipien des Anfangsunterrichts zu suchen. Das bedeutet, dass die Strukturen des Schulanfangs und der ersten Zeit in der Schule überdacht werden müssen. Uns allen klingt noch der schöne Ausspruch, „vom Ernst des Lebens“ im Ohr, der angeblich mit dem Eintritt in die Schule beginnt, und der auch heute noch häufig bei der Einschulung geäußert wird, von Eltern, Großeltern oder Verwandten, die diesem aufregenden Ereignis beiwohnen.

Der Schuleintritt für Kinder ist tatsächlich ein Erstereignis, ein gesetzlich und gesellschaftlich gesetzter Einschnitt in die Biografie einer Persönlichkeit. Zu dessen Vorbereitung zählten schon immer verschiedene Formen der Einstimmung, im Kindergarten und im Elternhaus, es gibt Einschulungsrituale, den allerersten Schultag und die damit veränderte Einbindung des Kindes in das Familienleben. Die Aufgabe der Grundschule ist es, den Schulanfang derart zu gestalten, dass das Neuartige für das einzelne Kind Kontinuität erkennen lässt und nicht Verunsicherung hervorruft. Anfangsunterricht bedeutet: Einführung, Erstmaligkeit, Gründlichkeit, Zweckmäßigkeit, Kontinuität und Perspektivität. Dabei steht der Leitgedanke im Vordergrund, Kinder in erster Linie Kinder sein zu lassen und ihnen individuell dabei zu helfen, ihre persönliche Entwicklung bruchlos fortsetzen zu können. Es sind diejenigen Lernprozesse verstärkt zu berücksichtigen, die dem schulischen Lernen schon vorausgegangen sind.

HOWARD GARDNER beschreibt in seinem Konzept der multiplen Intelligenzen verschiedene Fähigkeiten, die sich schon im Vorschulalter unterscheiden lassen (vgl. GARDNER, 1994). GARDNER unterscheidet sieben grundlegende Fähigkeiten:

1. Sprachkompetenz
2. Raum-Orientierungs-Vermögen
3. musikalische Fähigkeit
4. logisch-mathematische Kompetenz
5. körperlich-motorische Fähigkeit
6. soziale Kompetenz
7. Ich-Kompetenz

Diese Kompetenzen sind individuell ausgeprägt und spielen in einem traditionell auf die Dominanz der Entwicklung der Sprach- und Mathematikkompetenzen ausgerichteten Selbstverständnis von Schule nur eine geringe Rolle. GARDNER fordert aber gerade in diesem Punkt von der Schule, diese individuellen Kompetenzen weiterzuentwickeln und damit auch die Möglichkeiten schulischen Lernens zu bereichern. Nur durch die Fortführung von individuellen Lernentwicklungen kann die Integration von in der Vorschulzeit intuitiv erworbenem Lernen in das schulische Lernen gelingen. Dieser Ansatz impliziert die Kontinuität der Identitätsentwicklung, die für eine erfolgreiche Entwicklung schulischen Lernens Voraussetzung ist. Neben der mit diesem Ansatz verbundenen Bereicherung schulischen Lernens ist die Kontinuität der Lernmodi aus der Vorschulzeit unabdingbar für die geforderte Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu Lernexperten, die in den bisherigen Ausführungen zu einem zeitgemäßen Grundschulunterricht schon mit den Begriffen „Lernen neu begreifen“ und „Lebenslanges Lernen“ beschrieben wurden.

Der Motor des Lernens ist für Kinder bis zu ihrem Eintritt in die Schule von Pragmatismus gekennzeichnet. Lernen steht bis dahin im Zusammenhang bestimmter Funktionen wie der Kommunikation, des Spiels, der Unterhaltung und der individuellen Lebensbewältigung und lebensweltlicher Problemlösungen. Soll das Lernen gelernt werden und nicht nur Wissen und Fertigkeiten angehäuft werden, müssen diese Grundlagen des Lernens auch mit dem Beginn der Schulzeit weiterhin gelten. Lernen in der Schule darf nicht auf einer zweiten Schiene erfolgen, die mit Ende der Schulzeit nicht mehr befahren wird. Lernen in der Grundschule darf nicht Lernen auf Vorrat bedeuten, d.h. was jetzt gelernt wird, soll für das spätere Leben gespeichert werden. Schulanfänger müssen mit dem Erlernen von Lesen, Schreiben, Rechnen produktive Tätigkeiten verbinden können, und sich *„Problemen, Aufgaben, Projekten und Gelegenheiten gegenüber (sehen), die auf natürliche Weise den Einsatz dieser Fähigkeiten nahe legen.“* (ebd. S. 233)

Diese pragmatischen Ansätze sind nicht neu in der Pädagogik (vgl. DEWEY, *„learning by doing“*, v. HENTIG, *„Schule als Erfahrungsraum“*). Sie müssen in der Eingangsphase der Grundschule jedoch noch stärker in das Bewusstsein der Lehrenden gerückt werden. Schulleben und Unterrichtsalltag bieten viele lebensnahe Gelegenheiten für den pragmatischen Gebrauch von Schrift, Menge und Zahl. Außerdem bietet die Einbeziehung der mitgebrachten Erfahrungen der Kinder eine hervorragende Möglichkeit, außerschulische Erfahrung und schulisches Lernen zu verknüpfen. Themenoffene Gesprächsanlässe bieten wertvolle Möglichkeiten der Einbeziehung kindlicher Lebenswelten. Deren Reaktualisierung kann Anlass zu nachhaltiger gemeinsamer Reflexion sein und neben dem notwendigen Erfahrungsaustausch auch einen wichtigen Beitrag zum Verstehen von Welt und Umwelt leisten.

3.3.6 Altersgemischtes Lernen in der Grundschule

Visionen für einen besseren Schulanfang müssen mit der Überprüfung der gegenwärtigen Praxis einhergehen und Chancen bieten, andere Wege als die gemeinhin üblichen zu gehen. Einen geeigneten Anlass hierzu kann die Empfehlung der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 1997 sein, „den Schulanfang in jahrgangsübergreifenden Klassen“ zu erproben. Diese Empfehlung ist keinesfalls neu erarbeitet, sondern sie geht u.a. auf den Jenaplan zurück, einem Modell, das PETER PETERSEN in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts für eine moderne, demokratische Schule entwarf (vgl. SCHEUERL, 1991).

Altersgemischtes Lernen in vielen Formen und Varianten ist inzwischen Bestandteil des pädagogischen Konzeptes an einer Vielzahl von Schulen, darunter Regelschulen und freie Schulen. In den Niederlanden hat sich dieses Modell über Jahrzehnte als Ausgangsmodell für die allgemeine Schulentwicklung bewährt. Jahrgangsübergreifendes Lernen findet dort seinen Sinn, wo erkannt wurde, dass die Schule sich dem Leben und nicht das Kind sich der Schule anpassen muss. Diesen Rahmen bietet eine Organisationsform, deren Gerüst mit pädagogischen Bausteinen gestützt werden muss, welche Kindern die Möglichkeit eröffnen, mit dem Schulanfang erfahren zu können, wie es geht, *„mündig zu sein, entscheidungs- und handlungsfähig, selbstdenkend und selbsttätig, friedfertig und tolerant, selbstbewusst und wertvoll für die Gemeinschaft und fähig zur Verantwortlichkeit, die nicht nur auf mich, sondern auch auf den Anderen und den Andersartigen*

zielt – im engsten Kreis und in der Welt.“ (KLUGE, B., in: Grundschule, 6/1999, S. 10/11) „Nur eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe kann, wofür Kinder durch Erziehung und Bildung handlungskompetent gemacht werden sollen, den ‚Ernstfall des Lebens‘ Vorbildern. Die immer erkennbare und zumeist dauerhaft bleibende Entwicklungsbreite dieser Gruppen, die sich sowohl im Kognitiven als auch im Emotionalen, Sozialen und Körperlichen zeigt, ist gewollt und bietet die Chance für realistische Erziehungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse. ... Für Kinder wird in der Altersmischung das Sich - Unterscheiden und das Sich - unterscheiden - Dürfen direkt erfahrbar. Diese gewollte Nichtgleichartigkeit vermittelt ihnen ‚pädagogische Situationen‘ für Entdeckung und Anerkennung der eigenen Individualität und die des jeweils anderen. Für Lehrer wird leichter akzeptierbar, was gesichertes Wissen der Lernpsychologie ist: Lernen und Leisten eines jeden Kindes ist ein individueller, von außen nicht steuerbarer, unverfügbarer und nur in Eigenaktivität zu erarbeitender Prozess, der sich im eigenständigen Dialog mit Du und Welt, Menschen und Sachen entfaltet. Die Lehrer sind dabei Mit- Initiatoren und Vor-Ordner von Unterricht, beobachtende und helfende Begleiter des ‚sich bildenden‘ Kindes.“ (ebd.)

Erfolgreiches Lernen in altersgemischten Lerngruppen benötigt einen verlässlich strukturierten Rhythmus des Tages, der Kindern Sicherheit bietet (vgl. WALLRABENSTEIN, W. in: Die Grundschulzeitschrift. 99/ 1996). Zwei weitere Vorteile bietet der jahrgangsübergreifende Schulanfang:

- Soziale Positionen und leistungsabhängige Einschätzungen manifestieren sich nicht, der Rollenwechsel vom Anfänger zum Experten kann mehrmals durchlebt werden.
- Die Verweildauer in der altersgemischten Gruppe ist nicht von vornherein festgelegt, das Problem des Sitzenbleibens bei verzögerten Lernern und des selteneren Springens bei Hochbegabten löst sich auf natürliche Weise.

Auch im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Studie ist das Lernen in altersgemischten Gruppen durchaus relevant (vgl. GOTTSCHALK, A. in: BURK, K (Hrsg., Frankfurt/M. 1996, S. 48ff). Der lebensnahe Ansatz in der Zusammensetzung der Lerngruppe kann die Lehrkraft in Teilen von der Notwendigkeit - im Umgang mit „Kindern heute“ - Familie ersatzweise inszenieren zu müssen, entlasten, weil „größere Geschwister“ Aufgaben übernehmen. Auch die besonders ausgeprägten Grundbedürfnisse von Schulanfängern wie Zuwendung, Hilfestellung, Fürsorge, Unterstützung und Anerkennung können Kinder in altersgemäß heterogen zusammengesetzten Gruppen gegenseitig abdecken. Dies vollzieht sich oft in adäquater Weise für das lernende Kind, weil die eigene Erfahrung für das helfende Kind noch unmittelbar ist. Dieses wiederum profitiert in sozialer wie in kognitiver Hinsicht von der Rolle des Experten, indem es Verantwortung übernimmt und gelernte Sachverhalte eben nicht „abspeichert für später“ sondern die Möglichkeit hat, diese im praktischen Leben anzuwenden, um sie Kindern einer anderen Lernstufe zu vermitteln (ebd.). Altersgemischtes Lernen bietet die Möglichkeit, das Bewusstsein im täglichen Zusammenleben der Gruppe zu erzeugen, dass nicht die Lehrerin oder der Lehrer selbstverständlich für alles und jedes zuständig zu sein hat. Im Schulalltag birgt ein qualifiziert und konsequent eingeübtes Helfersystem viele entlastende Momente für die Grundschullehrkraft.

3.3.7 Entwicklungsgemäßes Erziehen

Im vorherigen Abschnitt wurden die Notwendigkeit und die Möglichkeiten ausgeführt, die Grundschule den Lernausgangsbedingungen der Kinder anzupassen. Dabei scheint es unerlässlich, dass gewisse Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien für alle Altersstufen der Grundschule zu gelten haben. Darüber hinaus kann die optimale Anpassung der Lehr- und Lernstrategien an die Entwicklungsstufe des einzelnen Kindes, aber auch an die Gemeinsamkeiten gleicher Jahrgänge unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie dazu beitragen, typische Belastungssituationen im Schulalltag von Grundschullehrerinnen zu minimieren. Gelungene Lernprozesse tragen nicht unwesentlich zur Arbeitszufriedenheit des Lehrers bei, stehen diese doch nach wie vor im Zentrum der beruflichen Aufgaben des Lehrers. COMENIUS bemerkte *„Die Seele der Unterweisung ist es, den Lehrstoff der geistigen Lage des Lernenden anzupassen. Beim Lernen ist aber der Unterschied des Alters, der Begabung und des Fortschritts zu beachten.“* (vgl. COMENIUS, J. H., in: FLITNER, A., (Hrsg.) 2000)

Die Beachtung entwicklungspsychologischen Grundwissens kann helfen:

- Über- und Unterforderung zu vermeiden
- Unterrichtsmethoden adäquat einzusetzen
- die Lern- und Denkfähigkeit zu fördern
- Schulprobleme besser zu verstehen
- Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen (vgl. KELLER, 1997).

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht wirken sich schulische Lernförderdefizite im motivationalen Bereich besonders negativ aus. Die Lernstrategieforschung geht davon aus, dass Kinder in ihrer Lernentwicklung besonders in der Gegenwart und Zukunft in starkem Maße auf das schulische Lehren des Lernens angewiesen sind und sein werden. Folgerichtig sollte die schulische Lernförderung einen größeren Raum in der Unterrichtsgestaltung einnehmen. In den vorangegangenen Abschnitten wurden bereits viele Prinzipien innovativer Unterrichts- und Schulgestaltung genannt. Schon im Unterrichtsalltag der Grundschule sollte die Förderung der Lernstrategien Selbstmotivierung, Lernorganisation, Informationsbeschaffung (Sammlung, Auswertung, Weitergabe von Wissen), Verarbeitung und Anwendung von Lernstoff (Verstehen, Gedächtnis, Problemlösen), Konzentrationssteuerung in der täglichen Arbeit Beachtung finden und systematisch eingeübt werden.

KELLER hat dazu Lerntipps für die Grundschule entwickelt, die zunächst sehr schlicht und altbekannt anmuten. Bei näherer Betrachtung erweisen sie sich jedoch als wichtige Grundlagen des Lernens. Deshalb lohnt es sich unbedingt, die tägliche Schulpraxis auf das Maß an Verwirklichung dieser Lehr- und Lernbedingungen zu überprüfen.

Die Beachtung und Einübung dieser Grundsätze - differenziert nach der jeweiligen Lernentwicklungsstufe oder der einer Gruppe - helfen dem Kind in systematischer Weise die Entwicklung und Förderung eines erfolgreichen Lern- und Arbeitsverhaltens einzuleiten oder zu optimieren:

- *„Frühe Verselbständigung: alles, was ein Kind selbst tun kann, selbst tun lassen; nicht produktorientiert, sondern methodisch helfen.*
 - *Das Selbstvertrauen des Kindes durch Lob, Anerkennung, konstruktive Kritik und Ermutigung systematisch aufbauen.*
 - *Die Lerngewöhnung erleichtern durch feste Regeln, Lernzeiten, Lernorte.*
 - *Den Lernstoff mehrkanalig aufnehmen: Sehen + Hören + Sprechen + Schreiben + Handeln.*
 - *Texte verstehen lernen: Unterstreichen wichtiger Wörter, zu Texten Zeichnungen herstellen, zu Texten selber Fragen formulieren und beantworten*
 - *Gedächtnisstützen verwenden: Wort - Bild - Verknüpfungen, Farbmarkierungen, Merkverse, rhythmisch - silbierendes Sprechschreiben.*
 - *Wichtigen Lernstoff regelmäßig wiederholen (z.B. mit der Lernkartei)*
 - *Probleme schrittweise lösen: Aufgabentext konzentriert lesen, lösungsförderliche Fragen stellen, Lösungsskizzen anfertigen, Ergebnisse überprüfen.*
 - *Das Lernen planen: Hausaufgaben und Klassenarbeitstermine notieren, den Zeitbedarf einschätzen lernen, Klassenarbeiten schrittweise vorbereiten.*
 - *Den Arbeitsplatz lernförderlich gestalten: auf richtige Sitzhaltung und Beleuchtung achten, lernfremde Gegenstände entfernen, akustische Störungen beseitigen.*
 - *Lern- und Arbeitsmittel richtig handhaben: das Heft sauber führen, Bücher pfleglich behandeln, für funktionierendes Schreibwerkzeug sorgen, den Ranzen rechtzeitig packen und in Ordnung halten.*
 - *Informationen beschaffen lernen aus Nachschlagewerken, Karten, Texten Tabellen, (auch mit Hilfe des PC's und Internets - Anm. d. Verfasserin).*
 - *Das Arbeits - Erholungsgleichgewicht erhalten durch Lernpausen und Entspannungsübungen.“*
- (KELLER, G., 1997, S. 52)

Eine Integration dieser Grundlagen in das pädagogische Konzept der Grundschule hat mit einer Unterrichtsgestaltung einherzugehen, die noch stärker auf die diversifizierte Variation der Lernvoraussetzungen eingeht. Ausgehend von einem pädagogisch konsequenten Wissen, Wollen und Können der Lehrkraft, kombiniert mit einer aktivierenden Lernumwelt und -angeboten kann sich so ein lernmotivierendes, konstruktives Arbeitsklima entwickeln. Dieses wiederum bedeutet mehr Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden, sowohl für die Schülerinnen und Schüler, als auch für die den Entwicklungs- und Lernprozess begleitenden Lehrerinnen und Lehrern (vgl. ABELE / BECKER, (Hrsg.) 1994).

3.4 Grundschule zwischen Reform und Konsolidierung

„Der Mensch ist erst in der Genesis begriffen, seine Schule ist – genau wie er selbst – noch im Entwurf. Aber der Traum reicht schon in den Alltag hinein! ... Allorts wird in den Schulen an seiner Verwirklichung gearbeitet. Indem die Schule Lehre bietet, bietet sie Hilfe beim Lernen. Dieses Lernen ist ein Veränderungsprozess. Wer Lernen in Gang setzt, der setzt Veränderung in Gang...“

(BÄRMANN, F. in: Die deutsche Schule, 9/1980, S. 530) Trotz dieses erfrischenden Optimismus verändert sich das Lehren und Lernen in der Grundschule jedoch langsamer, als mancher Reformersich dies wünscht. WALTER POPP stellte in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Schule überhaupt lernfähig sei. Sie wolle zwar die Lernfähigkeit der Kinder ausbilden, mit ihnen pädagogisch angemessen umgehen, spielen, arbeiten und sprechen, aber von den Kindern wolle sie nichts lernen. Er forderte, die Schule müsse bereit sein, von den Kindern zu lernen, wie man mit Neuem fertig wird, wie man Vertrautes und Bewährtes mit anderen Augen sehen kann und rief die Grundschullehrerinnen und -lehrer auf, ihre Arbeit permanent selber zu reflektieren und sich selbst (vgl. POPP, W. in: KÜMMEL, F., (Hrsg.) 1978, S. 115).

JÖRG RAMSEGER sieht die Ursachen für die Schwerfälligkeit der Reformen der Grundschule in der erschreckenden Behäbigkeit des gesamtgesellschaftlichen Innovationstempos (vgl. RAMSEGER, 1994). Veränderungen in Schulen sind jedoch vielschichtige Entwicklungsprozesse, die zum Teil zweckrationalen Organisationsprozessen unterworfen sind, die den „*subjektiven Faktor Lehrer*“ und die „*Problem - Lösungskapazität*“ von Eltern, Lehrern und Schülern an der Einzelschule beachten müssen (vgl. ROLFF, H.-G. in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 4/1992). Folgt man dieser Aussage - und hierzu neigt die Verfasserin aus eigener Erfahrung - scheint es sinnvoll, sich mit der Entwicklung an Einzelschulen zu beschäftigen, um zu sehen, welches Reformpotential dort vorhanden ist und in der täglichen Arbeit umgesetzt wird. Dies entbindet natürlich nicht davon, weiterhin bildungspolitische Forderungen zu stellen und administrative und institutionelle Reformen einzufordern. Die neuere Schulforschung belegt nämlich o.g. Aussage, dass Einzelschulen erneuerungsfähige und veränderungswillige Systeme darstellen. Eine hier zu durchgeführte Studie von 1992 kam zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Grundschulen einen administrativ zugesicherten Gestaltungsfreiraum sehr selbstbewusst nutzten.

Im Rahmen der geltenden Richtlinien gaben sich diese Schulen ein feststellbares Profil, das sich durch folgende Merkmale auszeichnete:

- durch die Suche bzw. die Bemühung um eine gemeinsame Orientierung in erzieherischen Grundfragen, die sich durch die Arbeit am „Schulprogramm“ dokumentiert,
- durch die Gestaltungsbereitschaft des Kollegiums, mit Kindern und Eltern die eigene Schule pädagogisch zu verbessern, indem Kindern vielfältige Möglichkeiten des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens angeboten werden, damit sie aktiv am eigenen Bildungsprozess teilnehmen können
- durch eine auffallende Sensibilität gegenüber reformpädagogischem Anregungspotential und in einer reflektierten Auslegung dieser Traditionen, um erzieherischer Herausforderung am Schulort und den Erwartungen von Kindern und Eltern begegnen zu können,

- durch eine feststellbare Erziehungs- Lern- und Leistungskultur,
- durch eine intensiv gepflegte Kooperation mit den Eltern, deren Erwartungen eine Richtschnur für die Gestaltung des gesamten Schulalltags darstellt.

Die Schulen nahmen sich die Zeit, um den Zustand ihrer Schule zu analysieren, Widersprüchlichkeiten oder Verbesserungsbedürftigkeit zu erkunden, und Wege zu finden, die erkannten Unzulänglichkeiten zugunsten der Kinder abzubauen. Solche Entwicklungen sind aber nur möglich, wenn zumindest durch ein Minimum an Personalreserven Möglichkeiten für Kooperation und kollegiumsinterne Fortbildung geschaffen werden. Schon mit relativ niedrigem Personaleinsatz kann die Problemlösungskapazität eines Kollegiums erhöht werden. Diese wird z.B. gestärkt durch die Möglichkeit zur systematischen Zusammenarbeit im Kollegium und der dadurch zu erwartenden Identifikation der Kolleginnen und Kollegen mit „ihrem“ Schulprogramm. Kollegiumsinterne Fortbildung bietet Zeit und Gelegenheit, Neuerungen für die eigene Praxis zu sichten, Machbares von Utopischen zu unterscheiden und damit das in der Grundschultradition Bewährte und das in den Reformanstrengungen Erreichte zu sichern und routinefähig zu machen. Mit der Fragestellung dieser Studie sind diese Formen der Zusammenarbeit insbesondere unter dem Gesichtspunkt einer angestrebten, spürbaren Entlastung der Kolleginnen und Kollegen relevant. Einhergehend mit einer qualifizierten kollegialen Beratung und dem Abbau von Defiziten in der schulinternen Personalstruktur kann in Einzelfällen sogar eine zeitliche Entlastung, mit Sicherheit aber eine Minderung psychischer Belastungen und eine größere Arbeitszufriedenheit der einzelnen Lehrkraft erreicht werden (vgl. RUDOW, 1995).

3.4.1 Verstärkte Autonomie in der Grundschule

Wie im letzten Abschnitt ausgeführt, ist in der Diskussion um die Reform der Grundschule die innere Entwicklung der Einzelschule berechtigter Weise stärker in den Blickpunkt des Interesses gerückt. Die Erfahrung zeigt, dass gerade die Reformen in der Grundschule von „unten“ angeschoben werden. Nachdem die Empfehlung des deutschen Bildungsrates von 1973 unter dem Titel *„Verstärkte Selbständigkeit der Schule unter Partizipation der Eltern“* kaum Beachtung fand, gelangt der Terminus „Schulautonomie“ in den letzten Jahren zu neuer Blüte. Obwohl verschwommen und inzwischen stark überstrapaziert, mag seine Aktualität damit zusammen hängen, dass sich eine Verschiebung der Reformstrategie von der Makroebene auf die Mikroebene abzeichnet (s.o.) (vgl. GÖTZ, M., in: Grundschule. 9/1999, S. 47f).

Wer sich für Schulautonomie einsetzt, erwartet, dass die Lösung schulischer Probleme in der Hauptsache nicht mehr von durch die Administration entworfenen Reformkonzepten ausgeht, sondern von der dezentralen Initiative und Gestaltung der Einzelschule. Diese Sichtweise impliziert einen Status der Einzelschule, welcher die Legitimation zu eigenmächtigem und eigenverantwortlichem Handeln einschließt. Allerdings wird dabei der Begriff Autonomie nicht absolut gesehen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Teilautonomie, in der die grundlegenden Strukturen, Inhalte und Ziele des öffentlichen Schulwesens weiterhin von staatlicher Seite vorgegeben werden, und der Schulbetrieb mit einer finanziellen und personellen Globalzuweisung abgesichert wird.

Bei der Legitimation dieser Teilautonomie beruft man sich auf eine um Mündigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung zentrierte Bildungsnorm, mit deren Erscheinungsbild eine fremdbestimmte staatliche Schule nicht harmonisieren kann. *„Ein demokratisches Bildungsziel wie Selbstbestimmung lässt sich in wesentlich fremdbestimmten Organisationsformen nicht verwirklichen.“* (Deutscher Bildungsrat 1973)

Lange Zeit war die Dominanz eines rationalistischen Bürokratiemodells dominant, welches Schulen den Status von formalen Gebilden zuwies, die unter Beachtung hierarchischer Strukturen weisungs- und regelgebunden zu funktionieren hatten. Allmählich setzen sich auch in der Schulbürokratie Erkenntnisse der neueren Organisationsforschung durch, die Schulen als soziale Organisationen definieren, die auf Grund ihrer Eigendynamik Selbstlernkompetenzen besitzen. Diese lassen sich als Innovationspotential gezielt nutzen und verstärken. Hierzu muss es der Schule und besonders zunächst dem Lehrerkollegium gelingen, sich Entwicklungsaufgaben zu stellen und zu verfolgen, so dass „ein Wandel zur Selbstorganisation“ eingeleitet wird. *„Um Schulentwicklung zu betreiben, muss der Staat jeder Einzelschule ein gehöriges Maß an Gestaltungsautonomie einräumen, die nur diese selbst realisieren kann.“* (ROLFF, H.-G., 1993, S. 38) Durch diesen erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielraum kann die teilautonome Schule mit großer Flexibilität und Effizienz auf spezielle Problemlagen und Erfordernisse in ihrem Umfeld reagieren und somit den geforderten Bezug auf die reale Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler herstellen. In der Diskussion um die gestärkte Autonomie der Einzelschule sollte jedoch nicht verschwiegen werden, dass es keine natürliche Allianz zwischen Schulqualität und Schulautonomie gibt. Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse zur Arbeitszufriedenheit und zum Wohlbefinden (vgl. ABELE / BECKER, (Hrsg.) 1994) scheint es jedoch wahrscheinlich, dass sich mit dem „Autonomiekonzept“ (zumindest) *die Voraussetzungen für einen sich selbst verstärkenden Prozess der Qualitätssicherung* verbessert haben (LANGE, H. in: Zeitschrift für Pädagogik. 1/1995, S. 32).

Aus der Geschichte der Grundschule lässt sich belegen, dass es engagierten Lehrerkollegien gelingen kann, ihre Schule in Eigenregie zu reformieren und weiterzuentwickeln (vgl. NEUHAUS-SIMON in: ADAM, E. u.a. (Hrsg.) 1987). Aber auch hier darf der Blick auf die damit verbundene zusätzliche Belastung der Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht versäumt werden. Erfahrungsberichte zeigen jedoch auch, dass die Mitgestaltung bei der Weiterentwicklung der eigenen Schule *„nach der ersten Phase der Mehrbelastung dann langfristig zu mehr Gelassenheit und Berufszufriedenheit geführt hat...“*, wenn es gelingt, (eingefügt durch die Verfasserin) *das relativ kleine, überschaubare System der Grundschule als Schutz und Zusammenhalt zu kultivieren; die pädagogische Kooperation als Entlastung und Bereicherung zu entdecken; ... die neuen Formen der Zusammenarbeit..., die veränderten Rollendefinitionen und die Arbeitsorganisation als spannende, gemeinsame Gestaltungsaufgabe gegenüber dem Alltagstrott zu erleben.“* (WALLRABENSTEIN, W. in: Die Grundschulzeitschrift. 99/1996, S. 9 - 14)

3.4.2 Eine neue Schulkultur

Die Entfaltung eines Schulkonzepts kann eine förderliche Schulkultur voranbringen, weil damit die intensivere pädagogische Diskussion über Ziele und Gestaltungsformen initiiert und eine gemeinsame Plattform der pädagogischen Arbeit geschaffen wird. Wenn wir der Forderung nach einer neuen Schul- und Lernkultur nachgehen, so ist damit die inzwischen unstrittige Notwendigkeit gemeint, die Qualität von Schule zu steigern, das Lernen in der Schule attraktiver und effektiver zu gestalten.

Zunächst allerdings stellen sich dazu in der Rückbesinnung Fragen: Hatten wir überhaupt eine Schulkultur an unseren Schulen? Sollte dies zutreffen, warum brauchen wir dann eine neue Schul- und Lernkultur? Wie war denn die alte? „Kultur“ ist laut Duden die Gesamtheit der Lebensäußerungen einer Gemeinschaft. Der Begriff Kultur umfasst also das Ganze der Bestrebungen ebenso wie die dazugehörigen Instrumente und den Ertrag. Versteht man unter „Kultur“ auch ästhetisch verfeinerte, sozial attraktive und emotional bindungsfähige Räume, deren Symbolstruktur überzeugend und deren Lerngehalt herausfordernd ist, so bedeutet dies auf die Unterrichts- und Lernkultur bezogen etwas Ganzheitliches, eine gemeinschaftliche Haltung und Praxis im Umgang mit Lernprozessen, die durch spezifische Merkmale gekennzeichnet ist. Von diesen Definitionen ausgehend, mit der traditionellen Schule vor Augen, sind oben gestellte Fragen eher mit der pragmatischen Feststellung zu vernachlässigen, dass es wohl höchste Zeit wird, diesen Begriff von „Kultur“ in unseren Schulen zu verankern und mit Leben zu erfüllen. Diese anspruchsvolle Aufgabe ist nicht von den Lehrerinnen und Lehrern allein zu lösen, sondern betrifft alle Beteiligten auf den unterschiedlichsten Ebenen, die Bauherren und Architekten von Schulen, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer. Erstere müssen durch die bauliche Gestaltung anregende und lernfördernde Lernumgebungen schaffen, die zweiten mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, kooperieren, Inhalte und Methoden mitgestalten, die dritten müssen sich stärker in das Schulleben einbringen und in die schulische Arbeit einbinden lassen, die letzteren müssen in ihrer persönlichen Haltung einen Wandel ihrer Rolle vollziehen. Aber auch die Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule sind für die Entwicklung einer neuen Lern- und Unterrichtskultur in entscheidendem Maße ausschlaggebend. Hier ist die Schulbürokratie gefordert, um mit gestalterischen Freiräumen für die Einzelschulen eine lern- und lebensfreundliche Organisation des Schulalltags anzuregen und die innere Organisationsentwicklung mit personellen Maßnahmen zu unterstützen.

Eine anregende Schul- und Lernkultur schlägt sich nieder in:

- der Rhythmisierung und Strukturierung des Schultages nach natürlichen Lern- und Lebensrhythmen der jeweiligen Altersstufe,
- einer Stundenplangestaltung, die sich als pädagogisches Instrument zur Steuerung von Lernprozessen versteht,
- Lehrplänen, die Verbindlichkeiten nach KMK - Richtlinien, Gesichtspunkten der Fachdidaktik und Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung festlegen, welche aber auch zugleich Freiräume für die Schulen aufzeigen, um Lernen als Prozess zu gestalten und den Kompetenzbegriff fachlich übergreifend zu füllen,

- einer Beurteilungspraxis, welche den Prozesscharakter des Lernens, die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen und die Mehrdimensionalität des Lernens erfasst,
- Unterrichtskonzepten, die ein ausgewogenes Verhältnis von anleitenden, instruierenden Aktivitäten der Lehrkräfte und selbst steuernde eigenaktive Anteile der Lernenden beinhalten,
- Unterrichtsmethoden, mit denen *„Lernende nicht nur die für das Leben in einer Wissensgesellschaft immer wichtiger werdenden Kulturtechniken erwerben sowie anschlussfähiges und anwendungsbezogenes Orientierungswissen aufbauen, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen entwickeln,“* (MANDL, H., u.a., in: MANDL, H. / SPADA, H., Hrsg. 1988, S. 123ff)
- Lernarrangements, deren Gestaltungsprinzipien folgende Zielsetzungen beachten: die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden zu stärken, Aufgaben zu entwickeln, die unterschiedliche Lösungen zulassen, dem Leitkonzept der Problemorientierung zu folgen, Kooperations- und Teamfähigkeit zu fördern, zielorientierte differenzierte Formen der Rückmeldung zu entwickeln, die Lernenden mit ihren Lerninteressen an der Auswahl der Lerninhalte und der Gestaltung der Lernprozesse zu beteiligen, eine schulische Öffentlichkeitskultur zu entwickeln,
- Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Aufgabe auch darin sehen, Methoden zu vermitteln, Materialien und Lernarrangements vorzubereiten, in denen die gelernten Methoden und Arbeitsweisen selbständig angewandt werden können, dem Bemühen, Lernprozesse so zu unterstützen, dass Schülerinnen und Schüler sie möglichst Lehrer unabhängig für sich allein und/oder in Kooperation mit anderen bewältigen können (vgl. DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.), Frankfurt/M. 2002, S. 68ff)

Die Gewinnung einer neuen Sichtweise professionellen Lehrerhandelns ist mit einem tiefgreifenden Prozess des Umdenkens und der Aneignung neuer Haltungen verbunden. Dieser transportiert ein Menschenbild größerer Selbständigkeit, Mündigkeit und Selbstverantwortung, dessen Grundlagen im Grundschulalter gelegt werden. Für die Lehrerinnen und -lehrer bedeutet dies auch, bisher von ihnen besetzte Räume herzugeben und loslassen zu lernen. Damit kann der entscheidende Schritt von der belehrenden zur lernenden Schule gemacht werden. Ist dieser Prozess des Umdenkens begleitet von dem gleichzeitigen, gemeinsamen Aufbruch der Einzelschule, die notwendigen Schritte zur Entwicklung einer neuen Schulkultur einzuleiten, kann dies für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer mit einer spürbaren Entlastung im beruflichen Alltag und der Gewinnung größerer Arbeitszufriedenheit verbunden sein. Damit rückt auch die Fragestellung dieser Arbeit wieder in den Mittelpunkt dieser Ausführungen.

3.4.3 Innovative Lehrpläne in der Grundschule

Im Folgenden wird ein Abriss der wichtigsten Veränderungen in den Grundschullehrplänen der Bundesländer seit den 80er Jahren gegeben. Dabei geht es darum, die gemeinsamen Tendenzen in den Lehrplänen aufzuzeigen. Auf die nuancierte Darstellung der Unterschiede in den einzelnen Bundesländern und eine Dokumentation der Entwicklung in den neuen Bundesländern in den 90er Jahren wird bewusst verzichtet. Im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit geht es primär darum aufzuzeigen, welche Faktoren der zusätzlichen Belastung, aber auch Chancen zur

Arbeitsentlastung mit den neuen Lehrplänen verbunden sind. So birgt z.B. die Neugestaltung der Schuleingangsphase zwar zusätzliche Aufgaben und Arbeitsbereiche für den Lehrer, aber auch Möglichkeiten zu seiner Entlastung, z.B. durch die Einführung von Planungsfreiräumen, eine Stoffreduzierung zu Gunsten von Qualifikationsbezügen und eine veränderte Sichtweise der Lehrerrolle. Dabei bezieht sich die Verfasserin hauptsächlich auf die Recherchen von DIETER HAARMANN und ARNO HORN zu dieser Thematik im Jahrbuch Grundschule von 1998 (vgl. BRÜGELMANN, H. u.a. (Hrsg.) 1998).

In allen neueren Lehrplänen der Bundesrepublik wurde die Fach- und Lernzielsystematik der 70er Jahre zu Gunsten einer stärkeren Kindorientierung mit offeneren, aktivierenden und fächerübergreifenden Lernformen zurückgedrängt. Dabei wurden zwar nicht alle Grundsätze der Wissenschaftsorientierung aufgegeben, unverkennbar ist jedoch die Rückbesinnung auf Konzepte der früheren Reformpädagogik mit der Anerkennung und Aktivierung des Kindes als Urheber seiner Lernprozesse im Rahmen seiner jeweiligen Lebensbedingungen und -umwelten. Als Grundlage der Orientierung dienen neueren Lehrplänen soziologische Befunde veränderter Kindheit und erschwelter Lebensbedingungen. Die bislang meist undifferenzierte Wertebindung schulischer Erziehung wurde durch klar formulierte Erziehungsziele ersetzt, die mit den Grundsätzen der jeweiligen Landesverfassungen korrelieren. So geht z.B. Schleswig-Holstein von „Kernproblemen“ der Erwachsenengesellschaft wie „Grundwerte, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Strukturwandel, Gleichstellung, Partizipation“ aus. Einige wenige Bundesländer wie z.B. Berlin und Brandenburg verankern in ihren Lehrplänen eine verlängerte Grundschulzeit, die als kindgerechte Maßnahme einzuschätzen ist, um möglichst langes, gemeinsames Lernen aller Kinder zu ermöglichen, die Verschiebung des Ausleseverfahrens für die weiterführenden Schulen und möglichst die Vermeidung nochmaliger Schulartwechsel zu erreichen. Die herkömmliche, fragwürdige Einschulungspraxis wurde in einen differenzierenden Erstunterricht umgewandelt, der die unterschiedlichen Lernausgangslagen und kulturellen Lebenserfahrungen der Schulanfänger akzeptiert. Auch wird eine verstärkte Kooperation von Kindergarten und Schule festgeschrieben, um größere Kontinuität beim Übergang in die Grundschule zu sichern und einen kindgerechten Zusammenhang der Lernangebote und Erziehungsvorgänge in Kindergarten und Schule zu fördern.

Nicht nur für die Eingangsphase der Grundschule, sondern für die gesamte Grundschulzeit ist eine Abkehr von detailliert ausgearbeiteten Lehrplänen zu beobachten. Es zeichnen sich curriculare Freiräume auf drei Ebenen ab:

1. Es werden frei verfügbare Zeit- bzw. Stoffanteile ausgewiesen.
2. Es werden Möglichkeiten der gemeinsamen Unterrichtsplanung von Lehrern und Schülern angeboten, z.B. in Projektzeiten oder im Rahmen der Wochenplanarbeit.
3. Im Rahmen freier Arbeitsphasen haben Schüler die Möglichkeit, Themen, Arbeitsformen und Materialien selbst zu bestimmen, die notwendigen Arbeitstechniken dafür sollen eingeübt werden, Lehrer betätigen sich in diesen Phasen als Lernbegleiter.

Um selbst gesteuerte Lernaktivitäten der Kinder zu initiieren, sollen verstärkt aktivierende Sozialformen eingeübt werden. Die Eigenaktivität der Kinder soll im Spiel, in der freien Arbeit, in Projekten - dies dort überwiegend in Verbindung mit kooperativen Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit - gefördert werden. Mit der Schaffung von Freiräumen wurde auch eine Komprimierung des Stoffkanons vorgenommen und damit eine Minderung des Stoffdrucks erreicht. Die neueren Lehrpläne sprechen von zu erwerbenden Qualifikationen, deren Herleitung sich aus gesellschaftlich relevanten, dabei aber subjektiv definierbaren „Schlüsselqualifikationen“ ergeben. Zentrale Probleme von aktueller allgemeingesellschaftlicher wie auch individueller Lebensbedeutung richten den Unterricht auf existenzielle Grunderfahrungen und fächerübergreifende Aufgabengebiete, die im Kontinuum der Lernprozesse einmünden in die Ausbildung fachlich wirksamer Sach-, Methode-, Selbst- und Sozialkompetenz sollen. Obwohl hier die Grundlagen für lebenslanges Lernen gelegt werden sollen und damit eine qualifizierte Vorbereitung für die weiterführenden Schulen inbegriffen ist, wird die Grundschule in ihrem Selbstverständnis ausdrücklich als Institution mit eigenen Inhalten, Zielsetzungen und Grundanforderungen festgeschrieben. Mit der Zielsetzung, Schlüsselqualifikationen auszubilden, gewinnt der Lebenswelt- und Situationsbezug stärkere Bedeutung. Damit rücken Themen mit individuellem Lebensweltbezug in den Mittelpunkt sachkundlicher Bereiche, aber auch die übrigen Lernbereiche sollen einen Bezug zu der individuellen, sozialen und sachgebundenen Lebenswirklichkeit der Kinder erkennen lassen (vgl. GOTTSCHALK, A. in: DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.), Frankfurt/M. 2002, S. 251ff)

Zur umfassenden Bearbeitung von Problemstellungen gehören auch die thematische Vernetzung und die Behandlung von Leitthemen. Schleswig-Holstein z.B. spannt dazu Fachthemen in ein Geflecht von Kernproblemen mit gesellschaftlichen Bezügen ein. Diese Kernprobleme werden an Hand von übergreifenden Leitthemen bearbeitet und bilden die inhaltlichen Grundlagen für die Herausbildung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen. So werden für die Kinder Lernzusammenhänge sichtbar, die den Sinn des zu Lernenden verständlich machen.

Mit der veränderten Schuleingangsphase und der Integration behinderter Kinder in die Grundschule nimmt natürlich auch der Stellenwert der inneren Differenzierung zu. Am fortschrittlichsten ist in dieser Hinsicht der hessische Ansatz, der die innere Differenzierung mit dem Ziel der Kompensation ablehnt, die Heterogenität der Lerngruppen jedoch ausdrücklich akzeptiert. Diese soll mit Hilfe kooperativer Lernformen derart genutzt werden, „dass sie der Entwicklung individueller Lernziele sowie dem Aufbau von Selbstständigkeit und persönlichen Interessen dient.“ Mit diesem Ansatz hat ein wesentliches Element innovativer pädagogischer Prinzipien in der Grundschule Eingang in die Lehrpläne gefunden, nämlich eine zieldifferente Lehrplanung, die eine sinnvolle gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit extrem unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -interessen erst möglich macht. Dies betrifft nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern viele Kinder einer Altersstufe, die mit in immer stärkerem Maße unterschiedlichen Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen ausgestattet sind, und die ihre Möglichkeiten nur mit einem individuell auf sie zugeschnittenen Erziehungs- und Lernkanon ausschöpfen können.

Auch die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Ansätze von Teilautonomie für die Einzelschule finden ihren Niederschlag in neueren Lehrplänen. Diese reichen von der Ausformung der pädagogischen Grundorientierung des Kollegiums in einem Schulprogramm bis zur Unterrichtsgestaltung, deren konkrete Ausformung mit der beschriebenen Subjekt- und Lebensweltorientierung auf örtliche Gegebenheiten zugeschnitten werden soll und damit in die Verantwortung der Schulen gelegt wird. Auf Grund der Zurückdrängung der Wissenschaftsorientierung einerseits und der gravierenden Veränderungen in der Klientel der Grundschule andererseits wurde den erzieherischen Aufgaben wieder ein größerer Stellenwert eingeräumt. Mit der Proklamierung des „erziehenden Unterrichts“ rücken Grundfragen der Ethik in Ergänzung zum Religionsunterricht in den Mittelpunkt erzieherischen Bemühens. Erziehung zur Verantwortung „gegenüber sich selbst, seinem sozialen und natürlichem Umfeld“ werden als fächerübergreifende Lernziele genannt.

Das wieder entdeckte Schulleben, das auf Reformkonzepte wie den „Jenaplan“ zurückgeht, bietet im Rahmen der Aufwertung erzieherischer Aufgaben eine funktionale Wirkung. Die Bedeutung von Festen, gemeinsamen Feiern und anderen Schulveranstaltungen wird unter dem Gesichtspunkt „gemeinschaftsstiftende Aktivitäten“ hervorgehoben. Aber nicht nur Feste, sondern auch „Regeln und Rituale“ des Schulalltags üben indirekt erzieherische Funktionen aus. Schule wandelt sich nun auch in den Lehrplänen zu einem „Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder“, ein Begriff, der mehr als traditionelles „Schulleben“ beinhaltet. Die Rhythmisierung von Schulvormittag, Schulwoche und Schuljahr mit Spiel, Arbeits- und Ruhephasen, Projektzeiten, eine zu eigenen Aktivitäten anregende Raum-, Schulgebäude- und Pausenhofgestaltung, Schulgarten, Arbeitsgemeinschaften sowie verlässliche Öffnungszeiten sollen die Schule als lebendige Lebensstätte für Kinder gestalten. Unmittelbare Begegnungen und Wirklichkeitsbezüge sollen mit der Einbeziehung außerschulischer Lernorte und der Öffnung der Schule zum Gemeinwesen für Interesse und eine aktive Teilnahme der Kinder am Leben anderer, und zur Erweiterung des kindlichen Lebensraums und Horizontes in das Schulleben integriert werden. Dies gilt auch für den Umgang mit anderen Kulturen. Der hohe Anteil von Kindern ausländischer Herkunft bietet der Grundschule die Chance, „sich als Stätte der interkulturellen Begegnung zu entwickeln, als Ort, an welchem Heterogenität, Vielseitigkeit und Individualität nicht nur geduldet, sondern als Selbstverständlichkeit erlebt werden können.“

Der Fremdsprachenunterricht hat seine Zielsetzung in der interkulturellen Sensibilisierung. Die Angebote sind vielfältig, je nach Bundesland und geographischer Lage unterschiedlich. Englisch, Französisch, aber auch slawische Sprachen und regional begrenzte, ältere Sprachen wie Friesisch sind in der „Fremdsprachenbegegnung“ zu finden, welche sich vom systematisch-leistungsorientierten Fachunterricht an den weiterführenden Schulen unterscheiden soll und sich auf spielerisch-imitativem Niveau - ohne Grammatiklehre und schriftliche Leistungskontrollen - bewegen soll. Der Umgang mit den neuen Medien hat bisher kaum Eingang in die neueren Lehrpläne für die Grundschule gefunden. Dieser Bereich wurde auch noch nicht ausreichend in seiner Zielsetzung und mit seinen Inhalten entwickelt und in den Katalog der zu erwerbenden Kompetenzen aufgenommen. Dies mag auf die rasante Entwicklung der letzten Jahre zurückzuführen sein, die zwangsläufig eine Aktualisierung der Lehrpläne in diesem Bereich nach

sich ziehen muss. Was bedeuten nun die neuen Schwerpunktsetzungen in den Lehrplanrevisionen der letzten zwei Jahrzehnte für die Grundschullehrerinnen und -lehrer? Gerade unter den Aspekten zusätzliche Belastung und mögliche Chancen der Entlastung können sie nach Auffassung der Verfasserin sehr unterschiedliche Auswirkungen haben. Einerseits ist festzustellen, dass unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen Reformmaßnahmen denkbar schlechte Ausgangspositionen haben, realisiert zu werden. Die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern zeichnen sich durch steigende Klassengrößen, immer schwieriger werdende Kinder, verlängerte Arbeitszeiten, Unterrichtsausfall bei ohnehin schon reduzierter Stundenzuweisung etc. aus. Es sind objektiv schlechte Zeiten für Innovationen. Daher ist es verständlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer blockieren und es ablehnen, mit zusätzlichen Belastungen verbundene Reformen anzugehen und konsequent umzusetzen.

Andererseits ist zu beobachten, dass gerade in Zeiten wirtschaftlicher Anspannung und Krisen und der daraus entstehenden Unzufriedenheit mit den Verhältnissen die Bereitschaft wächst, selbst aktiv zu werden und etwas zu verändern. Hierfür bieten nach Einschätzung der Verfasserin die neuen Lehrpläne eine gute Plattform. Sie schaffen die von vielen Grundschullehrkräften ersehnten pädagogischen Freiräume, die es den Lehrerinnen und Lehrern möglich machen, ohne die Knebelung eines engen Lernzielkatalogs, der abgearbeitet werden muss, ihren Unterricht zu gestalten. Die geschilderten Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien beinhalten hervorragende Möglichkeiten für die Lehrkräfte, ihre tägliche Arbeit auf die Lernausgangsbedingungen und Interessen der Kinder, mit denen sie täglich zu tun haben, auszurichten. Darüber hinaus weisen die zahlreichen pädagogischen Freiräume die Legitimation für die Lehrkräfte auf, ihren Unterricht und ihre Klasse so zu gestalten, dass auch sie ihre Individualität, Begabungen und Neigungen mit einfließen lassen können. Eigentlich müssen sie, aber sie dürfen und können auch endlich von der klassischen Lehrerrolle abweichen und zum Partner der Kinder werden, der sich als Lernbegleiter und Unterstützer kindlicher Entwicklungsprozesse sehen kann und nicht länger in der Rolle des Reglementierers und Kontrolleurs verharren muss. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr in eine hierarchische Struktur eingebunden, vornehmlich Befehlsempfänger und Ausführende, sondern können ihre pädagogischen Freiräume nach Maßgabe der groben Zielrichtung mit ihren Vorstellungen recht autonom, möglichst gemeinsam mit dem Kollegium füllen. Sie können mit den ihnen anvertrauten Kindern in der Schule leben, sich und den Kindern Zeit zum Lernen geben, Raum für Schönes, für Ruhe und Entspannung schaffen, dürfen sich in Geduld für das Wachsen von gegenseitiger Vertrautheit üben und Raum für erziehungsbedeutsame, gemeinsame Erlebnisse in und außerhalb der Schule geben.

Diese Freiheiten beinhalten aus Sichtweise der Verfasserin für Lehrerinnen und Lehrer hervorragende Chancen, sich selbst mit ihrer täglichen Arbeit und den daraus erwachsenden Erfahrungen weiterzuentwickeln. Das bedeutet, dass mit der Realisierung der Grundstrukturen dieser Lehrpläne an der Einzelschule viele Wege offen sind, um gerade die Momente der Belastung abzubauen, welche nach den Ergebnissen der Lehrerbelastrungsforschung besonders gravierende Auswirkungen haben. Die Schwerpunkte der neuen Lehrpläne können – von der Lehrerin oder dem Lehrer konsequent umgesetzt - nahezu als Maßnahmenkatalog gegen Fehlbelastungen, negative

Beanspruchungsreaktionen und -folgen in der Lehrertätigkeit eingesetzt werden. Die damit zu erreichende Steigerung der Arbeitszufriedenheit und des Wohlbefindens trotz Mehrbelastung – denn diese ist zunächst mit dem Umbau der Schule in ein „Haus des Lernens“ unumgänglich – (vgl. Abbildung 14) – macht einen „radikalen Perspektiven- und Einstellungswechsel“ notwendig, aber auch erst möglich. Die so erworbenen neuen Sichtweisen bieten die Chance, für sich ein persönliches Konzept der Balance aus Belastung und Entlastung im beruflichen Alltag zu finden (vgl. WALLRABENSTEIN, W., in: Die Grundschulzeitschrift. 99/ 1996).

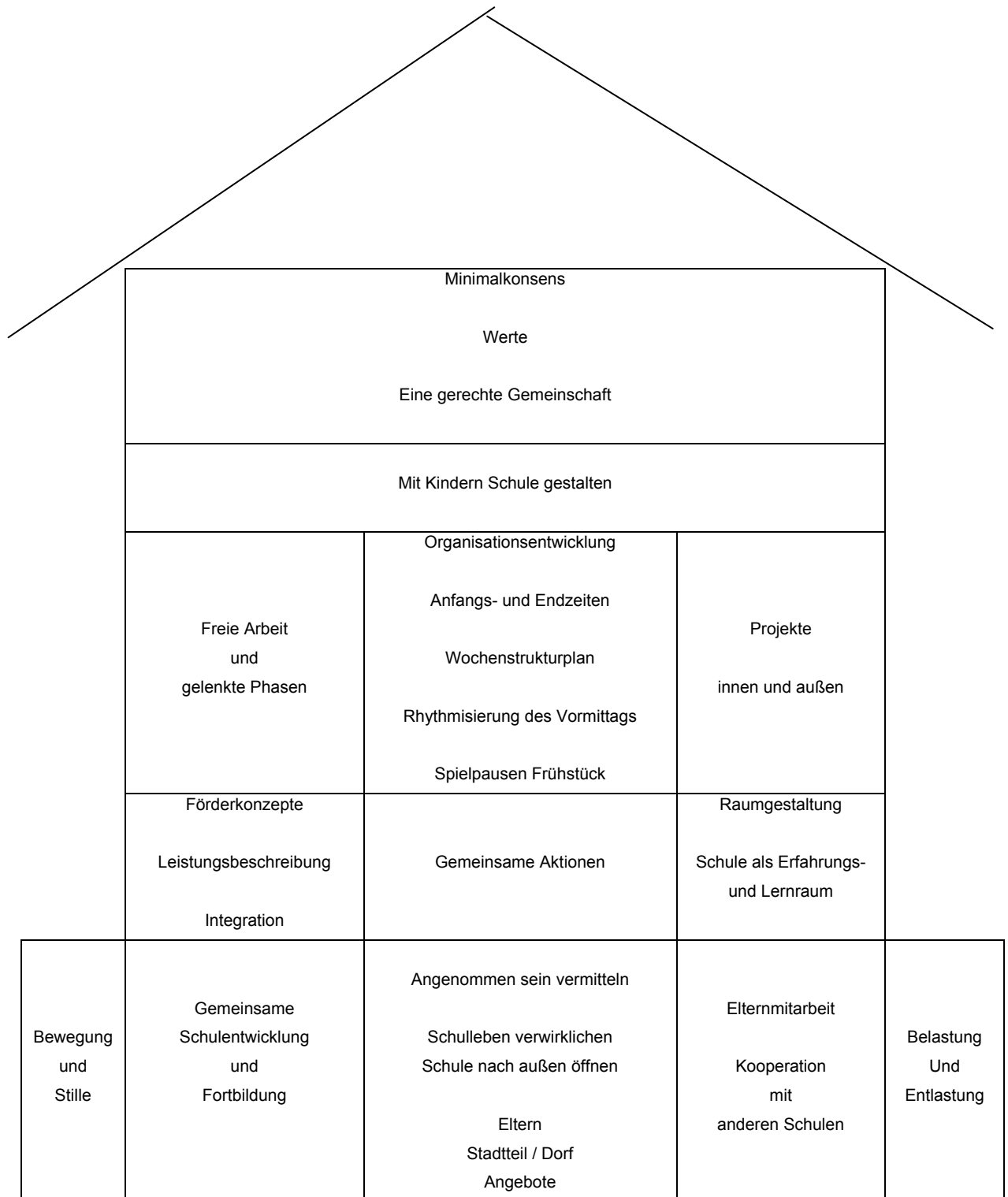
3.4.4 Perspektiven für die Zukunft der Grundschule

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist zu entnehmen, dass die Verfasserin – auch in Rückgriff auf eigene, langjährige innovative Praxis in der Grundschule – gute Chancen für eine Selbsterneuerungsfähigkeit innovativer Grundschulen sieht. Allerdings müssen die schon geschilderten Rahmenbedingungen an ein Minimum der zu erwartenden Herausforderungen angepasst werden, d.h. sie dürfen sich zumindest nicht weiter verschlechtern. Dazu gehört aber auch, dass innovative Schulen nicht nur ideell und verbal von Seiten der Schulbürokratie unterstützt werden, sondern dass eine Prioritätensetzung erfolgt, welche klar Stellung bezieht zu den Anstrengungen engagierter Lehrerinnen und Lehrer und diese in struktureller wie personeller Hinsicht unterstützt.

Nach UWE HAMEYER ist es unstrittig, dass das Innovationspotential der Grundschule hoch einzuschätzen ist *„Die Grundschule ist eine stille Kreativwelt. Nirgendwo sonst im Schulwesen werden so viele Unterrichtsbausteine entwickelt, ausgetauscht und veröffentlicht... Nirgendwo sonst ist so viel Aufgeschlossenheit für didaktische Materialien mit fächerübergreifenden Schwerpunkten anzutreffen. Nirgendwo sonst haben Eltern an der Gestaltung der Schule so mitgewirkt wie in den letzten zwei Jahrzehnten. Nirgendwo sonst bieten Lehrpläne so viel Spielraum.“* (HAMEYER, U. in: Grundschule 6/ 2000, S. 8f). Dennoch gibt es noch viel zu wenige Aussagen darüber, unter welchen Bedingungen sich Innovationsprozesse etablieren können und auf welche Art diese wirksam werden. Um dieses Problemfeld näher zu behandeln, scheint es sinnvoll, drei Gebiete der Wirksamkeit innovativer Prozesse zu unterscheiden: *„personale Wirksamkeit, systemische Wirksamkeit, situative Wirksamkeit“*. (HAMEYER, ebd.) Dabei muss die Einzelschule alle in Angriff zu nehmenden Veränderungsprozesse bestimmten Standards unterwerfen, um die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen überprüfen zu können.

Für die Gewährleistung einer qualifizierten Begleitung schulischer Innovationsprozesse müssen auf diesem Gebiet der Grundschulforschung in Zukunft verstärkte Anstrengungen unternommen werden. Aber auch schon heute müssen in der alltäglichen Praxis der Einzelschule die Bedingungen und Umstände näher beleuchtet werden, unter denen Innovationen wirklich etwas verändern können und sich im Laufe eines fortwährenden Entwicklungsprozesses der Schule in ihr verankern können. Zu einer kompetenten Weiterentwicklung der schulischen Praxis gehört zwar zunächst unabdingbar der Wille der Beteiligten.

Abbildung 14 – Bausteine für die Halbtagsgrundschule nach WALLRABENSTEIN



Um aber Rückschläge und Frustrationen zu minimieren und damit auch die erforderliche Motivation aufrechterhalten zu können, ist auch das erforderliche Können notwendig. Ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Innovieren ist deswegen die Kompetenzentwicklung, die auf verschiedene Weise, auch prozessbegleitend stattfinden kann, z.B. durch Lektüre, den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und gemeinsame schulinterne Weiterbildung.

Sollen Innovationsprozesse Erfolg haben, müssen sie sich auf der individuellen und der binnensystemischen Ebene als bedeutsam erweisen. Sie müssen Vorteile für alle Beteiligten mit sich bringen, welche klar erkennbar sind und somit sichtbar wird, dass mit der Veränderung ein akutes oder strukturelles Problem gelöst werden kann und Schwierigkeiten überwunden werden können. Veränderungen müssen dazu beitragen, *„die berufliche Tätigkeit zu erleichtern, zu entlasten oder zu bereichern und die Berufszufriedenheit erhöhen.“* (HAMEYER, ebd.) Innovationen sind immer auch Prozesse der Verständigung und des Verstehens der Beteiligten, denn neue Ideen allein bewirken noch keine Veränderung. Deswegen ist es notwendig, immer auch auf die Schritte der Einführung und Stabilisierung einer Veränderung zu achten. Dabei ist es wichtig, das Augenmerk darauf zu richten, wie diese eingeführt, aufgenommen, umgesetzt, weitergereicht, variiert und transformiert wird.

Mit der Umsetzung dieses qualitativ hohen Anspruchs an Kommunikation und Kooperation innerhalb des beteiligten Kreises erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass neue Ideen auch wirklich angenommen, ausprobiert und der realen Situation angepasst werden können. Alle Innovationen müssen unter dem prozesshaften Charakter von wirklichen Veränderungen gesehen werden. Es genügt nicht, Menschen neue Ideen nahe zu bringen, sondern der gesamte Prozess der Realisierung bedarf einer strukturierenden Begleitung. Dabei ist es wichtig, gemeinsam zu überschauende Teilziele zu formulieren und Fixpunkte zu setzen, deren Umsetzung dann evaluiert wird. Daher benötigt die Initiierung von Innovationen ein hohes Maß an gestaltender und verstehender Kommunikation unter den Beteiligten.

Ein weiterer wichtiger Bereich für die erfolgreiche Realisierung von Innovationsprozessen ist die schon angesprochene Evaluation. Dabei ist es wichtig zu erkennen, wann etwas „ankommt“ und sich durchsetzt. Hierzu bedarf es der Kompetenzentwicklung, um Indikatoren und Standards zu kennen und ausmachen zu können. Dies impliziert die Fähigkeit, sich mit der Überprüfung der Praxis und der Dynamik eines Veränderungsprozesses zu befassen. Hierbei ist ein ständiges, begleitendes Management professionell begleiteter Information und Wissenszuwachses von Nöten und gerade für die hochbelasteten innovativen Lehrerinnen und Lehrer sehr entlastend. Wie auch in den Aussagen zu den neueren Lehrplänen wird auch in diesem Abschnitt deutlich, dass es nach Einschätzung der Verfasserin durchaus reelle Chancen gibt, die Reform der Grundschule kontinuierlich fortzusetzen. *„Das Lehrersein ist sui generis immer auch ein Beruf innovativen Gestaltens. Wenn ich die zukünftige Situation der Grundschule richtig einschätze, werden zukünftige Lehrerinnen und Lehrer unterrichten und Schule mitplanen, sie werden erziehen und Schulprojekte erfinden, sie werden neuartige Lernprozesse in Gang setzen und das Schulklima mitverantwortlich verbessern, sie werden Kinder beraten und das Kollegium für neue Ideen gewinnen, sie werden sich sehr viel intensiver auf Elternarbeit vorbereiten.“* (HAMEYER, U., Grundschule 2000, 1993, S. 11) So weit, so gut! Eine optimistische Sicht in die Zukunft ist alle Male besser als im Jammern über beklagenswerte Zustände zu verharren.

Um jedoch diese positiven Zukunftsaussichten Realität werden zu lassen, muss gewährleistet sein, dass Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit erhalten, in Einklang mit ihrer täglichen Arbeit Persönlichkeitsmerkmale zu entwickeln, die sie befähigen sich die Basisqualifikation „Innovieren“ anzueignen. Diese Feststellung gilt schon jetzt für die heute unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer. Dazu bedarf es jedoch bestimmter Tätigkeits- und Organisationsmerkmale, welche bereits ausgeführt wurden. Inwieweit deren Realisierung bereits in Angriff genommen wurden, und wie es tatsächlich um die Arbeitsbedingungen täglich in der innovativen Praxis stehender Grundschullehrerinnen und den damit verbundenen Belastungen bestellt ist, diese Frage wird in der Analyse des empirischen Teils dieser Studie versucht, beantwortet zu werden.

4. Die aktuelle Professionalisierungsdebatte im Lehrerbereich

Im folgenden Kapitel sollen die Grundlagen und Widersprüchlichkeiten eines Themenbereiches behandelt werden, der in der Diskussion um die Tätigkeit des Lehrers einerseits, und den Erfordernissen der inneren und äußeren Organisationsentwicklung des Systems Schule andererseits, in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Gerade im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie, Möglichkeiten effizienter Bewältigung von beruflichen Belastungen innovativer Grundschullehrerinnen aufzuspüren, ist es notwendig, die Besonderheiten dieses Berufes unter dem Focus zu beleuchten, welcher Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für Erziehung und Unterricht näher betrachtet. Die Merkmale der komplexen Tätigkeitsstruktur, die den Lehrerberuf kennzeichnen, wurden unter dem Gesichtspunkt der spezifischen Belastungen, denen Lehrerinnen und Lehrer im beruflichen Alltag ausgesetzt sind, ausführlich im zweiten Kapitel dieser Arbeit erörtert.

Aus der dort konstatierten Krise des Lehrerberufes ist auch die z. Zt. wieder aktualisierte Debatte um die Entwicklung von pädagogischer Professionalität in ihrer herausragenden Bedeutung zu verstehen. Dabei ist die angestrebte zunehmende Professionalisierung im Lehrerberuf für die Verfasserin als ein Weg zu beschreiben, der den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit eröffnet, wechselnde Problemlagen derart zu bearbeiten, dass chronische Erschöpfung und Burn - Out weitgehend vermieden oder reduziert werden können. Gleichzeitig können mit zunehmender Professionalisierung in den verschiedenen Stationen des Berufslebens Kompetenzen erworben werden, welche die Voraussetzungen für die Wirksamkeit gelungenen pädagogischen und unterrichtlichen Handelns bilden und Lehrerinnen und Lehrer befähigen, sich aktiv an der innovativen Gestaltung ihrer Schule zu beteiligen. Dabei geht die Verfasserin davon aus, dass der Prozess der Aneignung beruflicher Kompetenzen immer auch als ständiger Prozess konstruktiver Selbstentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern verstanden werden muss.

Als Grundlage der Darstellung der Diskussion zur pädagogischen Professionalität dienen der Verfasserin Ausführungen von verschiedenen Autoren. Hierzu zählen Arbeiten von ALTRICHTER, BASTIAN, BAUER, COMBE, HELSPER, STICHWEH und TERHART. Zur Problematik der Geschlechterdifferenz im Rahmen der Professionalisierungsdebatte bezieht sich die Verfasserin u.a. auf die Darlegungen von FLAAKE, HÄNDLE, HÄNSEL, HORSTKEMPER, KAISER, RABE-KLEBERG und SCHÖNKNECHT.

4.1. Der Professionalisierungsbegriff in Bereich der pädagogischen Forschung

Spricht man von „Professionalisierung“, so ist damit zunächst ein historischer Prozess gemeint, in dem sich die Entwicklung von Berufsständen zu sogenannten „Professionen“ vollzog. Im Bemühen um eine Erklärung des Terminus „Profession“ formuliert STICHWEH aus systemtheoretischer Perspektive die These, dass *„Professionen ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne sind, und dass sie vor allem darin ihre gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung haben.“* (STICHWEH, R. in: COMBE / HELSPER, (Hrsg.) 1996, S. 15) Im Laufe der historischen Entwicklung bildeten sich aus den Ständen Berufsstände, wobei „Professionen“ eine berufliche Sonderform darstellen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie eine „funktionale Zuständigkeit“ besitzen. Weiterhin unterscheidet sie von anderen Berufen, *„dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen.“* (ebd., S. 51) Als klassische Professionen sind z.B. Medizin und Jura zu nennen. Legt man diesen historisch-vergleichenden, kriterienbezogenen Ansatz zugrunde, so treffen nicht alle genannten Kriterien auf den Berufsstand der Lehrer zu. Deswegen spricht man in diesem Zusammenhang auch von „Semi-Profession“ (vgl. HÄNSEL, 1992).

In den späten 60er Jahren herrschte mit der Einleitung der Reformen im Bildungswesen ein amerikanisiertes Wissenschaftsverständnis vor, welches bereits im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung in der Grundschule dargestellt wurde. Diese Verwissenschaftlichung schlug sich auch in der Reformierung der Lehrerbildung und der damit verbundenen Verlegung der Ausbildung an die Universitäten nieder. Mit der konsequenten Verwissenschaftlichung sollte auch das Problem der mangelnden Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gelöst werden. Neben der Ausbildung in einem Fächerkanon, der sich an der Systematik der Einzelwissenschaften orientierte, kam eine starke Differenzierung im Bereich der Pädagogik hinzu. Damit entstand ein „Studium im Fächerwirrwarr“, das zu einer Akkumulierung von bruchstückhaft vermittelten Wissenschaftsdisziplinen führte. (ebd.) Weder eine wissenschaftliche Grundbildung noch eine praxisorientierte Ausbildung konnten mit diesem Konzept geleistet werden. *„Die Lehrerbildung der Gegenwart bringt weder einen gebildeten noch einen fundiert ausgebildeten Lehrer hervor. In der Zufälligkeit des in den Elementen der Lehrerbildung Gehörtem und Erarbeitetem liegt es, dass weder ein übergreifendes Berufsverständnis noch solides Einzelwissen vorhanden sind.“* (BECKMANN, K.-H., in: RÖBE, E., (Hrsg.) 1988, S. 193)

Auch heute setzt sich das Studium noch aus einer großen Anzahl von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Einzelteilen zusammen, welche in ungenügender Weise ineinandergreifen und somit nur unzureichend auf das Gesamtausbildungsziel „Lehrer“ ausgerichtet sind. Zur Klärung der Problematik, wie Lehrerinnen und Lehrer ihre berufsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können, bedarf es also anderer Sichtweisen. Mit der Suche nach geeigneten Konzepten vollzog sich eine Hinwendung der Forschung zum beruflichen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. Damit erschloss sich für die qualitative empirische Forschung ein neues Gebiet, das auch unter der Fragestellung der erforderlichen Professionalisierung des Berufsstandes der Lehrer neue Dimensionen eröffnete.

Die Kluft, welche bis dato zwischen Alltagswissen und -handeln von Lehrern und Wissenschaftsorientierung bestand, wurde Gegenstand von empirischen Untersuchungen mit dem Ziel, Zusammenhänge aufzudecken und herauszufinden, wie sich Alltag und Wissenschaft gegenseitig korrigieren und ergänzen können (vgl. SCHÖNKNECHT, 1997). Die in diesem Zusammenhang geführte Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufs zeigt, dass diese nicht mit der statischen Definition von Professionalisierung beschrieben werden kann, welche bereits als historisch – vergleichend und kriterienbezogen charakterisiert wurde. Deswegen ist es notwendig, das klassische Professionalisierungskonzept für den Lehrerberuf zu modifizieren und zu ergänzen.

Fixiert auf das Kriterium der wissenschaftlichen Ausbildung, wurde bis vor kurzer Zeit der Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer als Personen bei der Kriterienbildung für die notwendige Professionalisierung von Lehrkräften als irrelevanter Faktor betrachtet. Ebenso wurde die Forschung im Bereich des professionellen Handelns von Lehrkräften zur Bildung einer erweiterten Professionstheorie ausgespart. TEHART betont, dass die einseitige Sichtweise von Professionalisierung als Verwissenschaftlichung den Tatbestand vernachlässigt, dass für die reale Bildung von Lehrerinnen und Lehrern als Prozess der berufsbiographischen Entwicklung die Eigentätigkeit der Individuen notwendig ist. *„...pädagogische Professionalität hat neben der kognitiven eine ebenso wichtige soziale und personale, eine intuitive und kreative Dimension. Eine solche volle professionelle Kompetenz erreicht der/die einzelne erst in einem längeren beruflich - persönlichen Lernprozess... Die tatsächliche Bildung eines Lehrers ist in einem sehr hohen Maße von der Eigentätigkeit der einzelnen Person abhängig“* (TEHART, E., 1991, S. 33)

An anderer Stelle betont er, dass die Konzentration in den Bemühungen um die zunehmende Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern auf die erste und zweite Phase der Ausbildung einen wesentlichen Faktor vernachlässigt, nämlich *„die Bedeutung kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf“* (3. Phase). *„Es ist eine breit dokumentierte Erfahrung, dass in allen anspruchsvollen Betrieben die Ausbildung allein nicht mehr ein ganzes Berufsleben zu tragen in der Lage ist. Diese Erkenntnis muss auch in der Lehrerausbildung umgesetzt werden. Die Ausbildung muss auch hier gewissermaßen die Vorbereitung auf lebenslanges berufliches Weiterlernen sein. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Experten für das Lernen der Schüler und zunehmend auch für die Weiterentwicklung der Schule – sie sollten auch Experten für ihr eigenes berufliches Weiterlernen sein.“* (TEHART, E. in: BASTIAN/ HELSPER u. a. (Hrsg.) 2000, S. 80)

BAUER geht in seinem Konstrukt pädagogischer Professionalität von TEHARTS berufsbiographischem Ansatz aus. Dabei betont er als Gemeinsamkeit beider Ansätze das Bestreben, die Sichtweise von Professionalisierung *„auf der individuellen Ebene bzw. an der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene zu beschreiben und zu erklären.“* (ebd., S. 61f) Im Unterschied zu TEHART bezieht sich BAUER aber nicht allein auf die These, dass der persönliche Wandel, welcher sich im Laufe einer Berufsbiographie vollzieht, einer nachgewiesenen Entwicklungslogik folgt. Allerdings sieht auch er empirische Anhaltspunkte durch verschiedene Untersuchungen, die zu der Annahme führen können, dass dies tatsächlich der Fall sein könnte (vgl. TEHART / CZERWENKA u.a., 1994).

Auch sprechen Längsschnittuntersuchungen dafür, dass es eine geordnete Folge von Stationen des beruflichen Lebens gibt, in denen sich ein Prozess der Professionalisierung vollziehen kann (vgl. HUBERMANN in: HAMEYER / LAUTERBACH/ WIECHMANN, (Hrsg.) 1991).

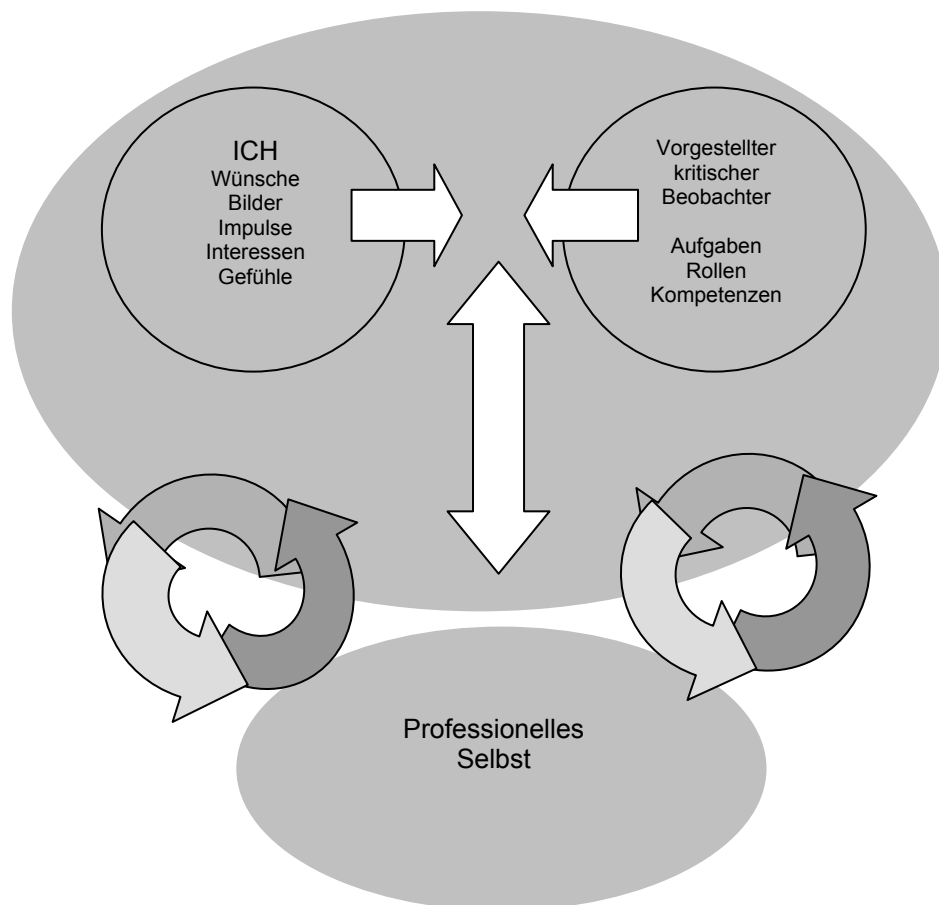
Um dem Begriff der „pädagogischen Professionalität“ näher zu kommen, scheint es zunächst notwendig zu sein, zumindest zu versuchen, im Spannungsfeld der Vielfältigkeit der Lehrertätigkeit die Frage nach der Einheit der pädagogischen Aufgabe zu beantworten. KORING formuliert eine Antwort darauf: *„Es geht jeder Pädagogik um existentiell bedeutsame Lernprozesse, die die Betreffenden selbst nicht ausreichend steuern und verstehen können.“* (KORING, B., in: COMBE/ HELSPER, (Hrsg.) 1996, S. 335) In diesem Zusammenhang stellt sich eine weitere Frage: Welche Kriterien kennzeichnen das Berufsbild des Pädagogen? BAUER gibt dazu folgende Definition: *„Pädagogen sind auf Handlungen spezialisiert, durch die Situationen entstehen, in denen Menschen – eben ihre Klienten – durch persönliche Lernprozesse bedeutsame Kompetenzen hinzugewinnen, ihre Handlungsfähigkeit und Autonomie gewinnen, wiedergewinnen oder erweitern... Von Pädagogen geschaffene Lernumgebungen entstehen meist in institutionellen Kontexten, sie sind organisiert, Pädagogen sind also Spezialisten für das Schaffen von Lerngelegenheiten, allerdings nicht beliebiger Lerngelegenheiten, sondern solcher institutionell gestützter Lernmöglichkeiten, die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln.“* (BAUER, K-O. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 63)

Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen Pädagogen ein Spektrum von Handlungsmustern erwerben, das sie dazu befähigt, ihre Klienten beim Vollzug persönlich bedeutsamer Lernprozesse wirksam zu begleiten und zu unterstützen. Die erfolgreiche Aneignung des so beschriebenen Handlungsrepertoires allein ist aber noch kein ausreichendes Merkmal der Professionalität. Hierzu zählt die adäquate Einschätzung der Lernausgangslage der Klientel ebenso, wie die Orientierung an übergeordneten gesellschaftlichen Werten und Zielen. Jedoch, ohne die entscheidende Komponente des berufsbegleitenden Prozesses der Selbstentwicklung der Lehrerpersönlichkeit ist nach BAUER die Entwicklung professionellen Lehrerhandelns nicht möglich. Das bedeutet auch, dass die Lehrerin und der Lehrer *„sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können.“* (ebd.) Das notwendige Handlungsrepertoire, das einer professionell handelnden Lehrerpersönlichkeit zur Verfügung steht, zeichnet sich zwar durch persönliche und individuelle Merkmale aus, ist aber dennoch gezielt lernbar oder weiter zu vervollkommen.

Ausgehend von dieser Prämisse beschreibt BAUER pädagogisch professionell handelnde Lehrerinnen und Lehrer wie folgt: *„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus empirisch - wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“* (ebd. S. 64)

Die in dieser Definition herausgearbeiteten Merkmale können nach BAUER allerdings auch von anderen akademischen Berufsgruppen erfüllt werden, welche nicht zu den Professionen gezählt werden. In diesem Zusammenhang nennt er z.B. Umweltschützer und Innenarchitekten. Nach seinem Verständnis impliziert der Begriff „professionell“ aber noch ein weiteres Element. Dieses bezeichnet er als innere Repräsentanz, die einerseits für die Kontinuität der Handlungsprozesse sorgt, andererseits aber auch Entwicklung und Wandel ermöglicht. Um diesen Prozess zu veranschaulichen, konstruiert er das Modell der Entwicklung „des professionellen Selbst“ (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15 – Entstehung des professionellen Selbst nach BAUER, ebd., S. 65



Das „professionelle Selbst“ entsteht in einem berufsbegleitenden, inneren Prozess, in dem das Subjekt eine Annäherung zwischen den eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und einem imaginären, übergeordneten kritischen Beobachter anstrebt. Dabei erfährt sich das Subjekt in verschiedenen Handlungssituationen, der pädagogischen Trainingssituation, zu der die schulpraktischen Anteile der Ausbildung zählen, in der eigenen pädagogischen Praxis und in der Beratungssituation, die z.B. in der Supervision gegeben ist. Durch die Realitätserfahrung in der pädagogischen Trainingssituation lernt das Subjekt zunächst, seine internalisierten Idealvorstellungen mit der tatsächlich erlebten Praxis abzugleichen, was bereits zu tiefgreifenden Korrekturen des Selbstbildes führen kann.

Besonders die in weitgehender Selbstverantwortung durchgeführte berufliche Praxis kann zur Entwicklung des professionellen Selbst beitragen. Dies ist aber nicht als zwangsläufige Entwicklung zu sehen, sondern hängt erheblich von den vorgefundenen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen ab, welche diese Entwicklung fördern oder hemmen können. Beratung und Supervision können einen Beitrag zur Entwicklung des professionellen Selbst leisten, indem sie den inneren Prozess der konstruktiven Verarbeitung von Erfahrungen fördern und somit zur Erweiterung von Problemlösungskompetenzen und Horizonten beitragen. Daneben können sie soziale Unterstützung leisten, somit auch zur konstruktiven Bewältigung beruflicher Belastungen dienen und einen Beitrag zur Arbeitszufriedenheit des Subjekts leisten.

Das Konzept des professionellen Selbst ermöglicht es auch, personale Komponenten, welche für eine erfolgreiche Berufsausübung von großer Relevanz sind, aus der Unwägbarkeit des Mystischen zu befreien. Professionelle Kompetenzen sind zu einem großen Teil lehr- und lernbar, sie lassen sich deshalb auch in ihrer Entwicklung fördern oder hemmen. Interessant scheint in diesem Zusammenhang der Blick auf die an einer Schule wirksamen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen, welche nach einer dieser Studie zugrunde liegenden Hypothese eine wesentliche Rolle bei der Förderung bzw. Hemmung professioneller Kompetenzen einer Lehrerin oder eines Lehrers spielt.

4.1.1 Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Professionsforschung

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Professionalisierung beinhaltet auch eine Reflexion der klassischen Definition, die mit der Frage verbunden ist, ob das Konstrukt der althergebrachten Professionen in einer modernen Dienstleistungsgesellschaft nicht überholt sei und durch den modernen Begriff „Dienstleistungsberuf“ ersetzt werden sollte. Für diese Sichtweise spricht die Notwendigkeit, professionelle Arbeit stärker am Maßstab der erreichten Effektivität und Effizienz zu messen. Dies gilt im besonderen Maße auch für die pädagogischen Berufe. Dagegen spricht wiederum, dass die genannten Kriterien der klassischen Professionen auch zum Bestandteil moderner Berufsleitbilder werden können und die zu recht eingeforderte Effektivität und Effizienz durch eine hohe Teilautonomie der pädagogisch Handelnden angestrebt werden. Die geführte Professionalisierungsdebatte hat inzwischen erreicht, dass mehr Klarheit über die Bedingungen einer angestrebten Professionalisierung im Lehrerberuf geschaffen wurde:

- Das Besondere der pädagogischen Aufgabe wurde deutlicher.
- Die Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin für alle Pädagogen trat klar hervor.
- Die Forscher(innen) begannen, nach geeigneten Maßnahmen zur Entwicklung des „professionellen Selbst“ zu suchen.
- Die Arbeitstätigkeit des Lehrers trat in das Blickfeld empirisch – hermeneutischer Forschung.
- Basiskompetenzen und Handlungsrepertoires, die zum professionellen Handeln von Pädagogen beitragen, wurden entdeckt, klassifiziert und benannt.
- Die oft hemmende Theorie - Praxis Problematik hat sich in eine produktive Unterscheidung von erkenntnisorientierter Sicht einerseits und bewältigungsorientierter Sichtweise andererseits auf pädagogische Situationen und Handlungen entwickelt.

Diese Erkenntnisse haben zu einer klaren Struktur des Modells zur Weiterentwicklung der pädagogischen Berufe beigetragen. Das Erreichen pädagogischer Professionalität ist mit einer Entwicklung verbunden, die weit mehr umfasst als einen Wissenskanon einerseits, unterrichtsmethodische Qualifikationen und allgemeine Persönlichkeitsmerkmale andererseits. Damit wird deutlich: *„Pädagogische Berufsarbeit gehört zu einem besonderen Typus von Berufsarbeit, der handlungslogisch gesehen professionelle Anteile enthält, berufssoziologisch aber nicht in die Kategorie Profession passt.“* (ebd., S. 67)

Die Spezifik dieser Berufsgruppe ist gekennzeichnet durch:

- *„Die unmittelbare Interaktion mit Individuen (Klienten, Lernenden), in einer meist strukturell asymmetrischen Beziehung mit dem Ziel einer dauerhaften Veränderung oder Selbstveränderung der Individuen, die persönlich bedeutsam oder gesellschaftlich relevant ist,*
- *die Aushandlungsbedürftigkeit von Zielen und Resultaten der Problembearbeitung,*
- *die große Freiheit und Verantwortung bei der Vorbereitung und Durchführung des entsprechenden Interaktionshandelns,*
- *die große Bedeutung schwer fassbarer personaler Faktoren (Charisma, Liebe zum Kind, Verständnis Autorität...) für die Effektivität beruflichen Handelns.“* (ebd.)

In Abwägung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den klassischen Professionen formuliert BAUER die Annahme, dass diese von der gesellschaftlichen Entwicklung insofern überholt wurden, als dass die von ihnen hervorgebrachten Handlungsmuster inzwischen besser von Berufen eines „modernerer Typus“ übernommen wurden, dem Typ des „professionellen oder professionalisierten Dienstleistungsberufs“. Hierzu zählt BAUER neben dem Lehrerberuf auch neuere Berufe, wie z.B. den des Diplompädagogen, Sozialwissenschaftlers und Psychologen. Die zukünftige Orientierung des Lehrerberufs an diesem „Modell eines professionellen Dienstleistungsberufs“ birgt gute Chancen effizienter Organisation von Lehr- und Lernprozessen, der Differenzierung und Stärkung der Entwicklung von Einzelschulen und dem systematischeren Erwerb von Berufskompetenzen. Sie führt auch zu einem anderen Schüler – Lehrer – Verhältnis, das von mehr Wahlfreiheit, aber auch höherer Verantwortung auf Schülerseite gekennzeichnet ist.

Mit dem Modell der Entwicklung des „professionellen Selbst“ ist jedoch nach BAUER das wirksamste Arbeitsmittel des Pädagogen gefunden. Folgt man ihm in seinen Ausführungen, so eröffnet dieses Modell die Chance für den Pädagogen, in systematischer Weise *„in den Dimensionen Handlungskompetenz, Berufsethos, Bezug zur eigenen Berufswissenschaft, kollegiale Kooperation und Profilbildung...weit mehr aus sich zu machen, als ein Universitätsabschluss, ein Referendariat und einige Jahre Berufspraxis aufeinandergestapelt ergeben.“* (ebd. S. 71)

4.2. Schulentwicklung und Professionalität

„*Professionell development, now viewed as a careerlong process, is, at last, being viewed as a major factor in efforts to improve schools.*“ (HOLLY, M.L./ LAUGHLIN, C.S., 1989. IX)
„Professionalisierung“ und „Innovation“ sind zentrale Begriffe, die in unterschiedlichen Zusammenhängen in Forschungskonzeptionen auftauchen. Auch in dieser Studie spielen sie bei der Erforschung des beruflichen Alltags von Grundschullehrerinnen eine zentrale Rolle, insbesondere unter der Fragestellung, inwieweit die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und die Mitarbeit an der inneren Reform der Einzelschule Entlastungskonzepte zur effizienten Bewältigung beruflicher Belastungen darstellen. Die empirische Bestimmung des Begriffs „pädagogische Professionalität“ wurde im letzten Kapitel beschrieben.

Schon im Titel dieser Arbeit fällt der Begriff „innovative Lehrerinnen“. Damit wird die Personengruppe gekennzeichnet, der das Interesse dieser Studie gilt. In diesen Begriff sind die bereits erläuterten Kennzeichen pädagogischer Professionalität eingeschlossen. „Professionell“ und „innovativ“ werden von der Verfasserin als normative, wertende Begriffe verwendet. Sie sollen ausdrücken, dass diese Lehrerinnen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoires als qualifizierte Expertinnen ihres beruflichen Handelns gesehen werden. Aus den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen zieht BAUER die Schlussfolgerung, dass es inzwischen auch ohne institutionalisierte Aus- und Fortbildung eine geringe Anzahl pädagogische Professionelle gibt, die sich ihr erweitertes pädagogisch -professionelles Handlungsrepertoire autodidaktisch erworben haben, dies oft auch in Bereichen außerhalb des Lehrerberufes.

Diese Lehrpersonen werden auch häufiger als „Pioniertypen“ bezeichnet (vgl. BAUER, K.-O./ KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G. u.a. (Hrsg.) 1994, S. 287, 305). Diesen Typus des Lehrers verortet BAUER vornehmlich an der Grundschule. Er stellt fest, dass *„...inzwischen im Grundschulbereich eine Kultur pädagogischer Professionalität entstanden ist, zu der es im Sekundarbereich I bisher keine Entsprechung gibt.“* (BAUER, K.-O., in: TIEDTKE, B./ BÖTTCHER, W., (Hrsg.) 1993, S. 108) Die Pioniertypen haben sich in ihrem Denken und Handeln Kategorien zu Eigen gemacht, die *„aus einer praxisnahen, pädagogischen psychologischen und sozialpsychologischen Forschung und Theoriebildung stammen.“* (BAUER, K.-O./ KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) 1994, S. 287f) Sie verkörpern „einen Prototyp des professionellen Lehrers“, der unter dem Focus innovativer Schulentwicklung dem Idealbild des Lehrers insofern entspricht, dass er die Fähigkeit erworben hat, Theorie und Praxis im Schulalltag aufeinander zu beziehen und diese miteinander zu verbinden. Anders ausgedrückt, haben diese Lehrkräfte in ihrer professionellen Entwicklung eine konstruktive Beziehung zu erziehungswissenschaftlicher Theorie und Forschung aufbauen können.

Schulentwicklung und Schulreform werden heute als durchgängige Aufgabe jeder Lehrergeneration gesehen. COMBE weist dabei den einzelschulspezifischen Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle zu und sieht in der Einzelschule den adäquaten Rahmen für Prozesse pädagogischer Professionalisierung (vgl. COMBE, in: COMBE/ HELSPER/ STELMASZYK, (Hrsg.) 1999). In Studien zur Einzelschule, ihrer Schulkultur, zum Schulklima und zur Qualität einzelner Schulen zeigt sich, dass die Entwicklung der Lehrerprofessionalität und der Qualität der pädagogischen Arbeit auf das

Engste mit den Kontexten der einzelnen Schule verbunden sind. Hierzu zählen u.a. die kollegiale Atmosphäre und die Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse. Dabei zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Einzelschulen trotz ähnlicher äußerer Rahmenbedingungen innerhalb einer Schulform weitaus größer sein können, als die Differenzen zwischen unterschiedlichen Schulformen. Daraus lässt sich schließen, dass die Sichtweise von Professionalität, die sich allein auf einen individuellen Bildungsprozess des Lehrers stützt, nicht zu halten ist. Professionalisierung des Lehrerhandelns ist immer auch im sozialen Kontext der an der Einzelschule agierenden Personen zu sehen, anders formuliert: *„Der Weg zur Professionalisierung heißt Schulentwicklung.“* (ARNOLD, E./ BASTIAN, J./COMBE, A./ LEUE-SCHACK, K./ REH, S./ SCHELLE, C. in: CARLE, U./ BUCHEN, S., (Hrsg.) 1999, S. 117) Exakt an diesem Punkt ist der von der Verfasserin bereits im Titel geprägte Terminus „Organisationspädagogische Schulentwicklung“ einzuordnen. Mit dieser Wortwahl soll die empirische Anlage der Studie - weg vom Bereich der allgemeinen Schulentwicklungsdiskussion führen - und ganz bewusst auf die Schnittstelle zwischen den Prinzipien der spezifischen Lern- und Lehrkultur der Einzelschulen, ihrer zu definierenden Merkmale der Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung und der damit untrennbar neu zu determinierenden Lehrerrolle gelenkt werden.

Mit der Konzentration auf die Einzelschule darf aber der Blick auf den makrostrukturellen Rahmen der sozialen Organisation der Schule, unter denen Lehrerhandeln immer stattfindet, nicht verloren gehen (vgl. OEVERMANN, 1996). Um individuelle, kollegiale und einzelschulische Professionalisierungsbemühungen nicht zu unterlaufen, müssen neue Rahmengesetzgebungen, wie z.B. veränderte Zeitstrukturen des Unterrichts und neue Arbeitszeitmodelle für Lehrer geschaffen werden (vgl. KLEMM, K., in: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998). Dabei muss *„das kreative gestaltende Handeln der Akteure in der Erzeugung des Neuen* (vgl. JOAS, 1992, OEVERMANN, 1991) *als Handeln in und durch Strukturen gefasst werden, das wiederum Transformation ermöglicht, also eine durch Handeln veränderte Strukturierung generiert, die wiederum als Grundlage für das weitere Handeln und die weitere Transformation von Strukturen fungiert.“* (BASTIAN, J./ HELSPER, W. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 180) Nur in der Verbindung bildungspolitischer und einzelschulischer Maßnahmen kann es zu umfassender Professionalisierung kommen.

BASTIAN/ HELSPER formulieren die Bedingungen für die Zukunft der Entwicklung des Lehrberufes aus der Sicht der notwendigen Erhöhung pädagogischer Professionalität. Sie betonen dabei die Bedeutsamkeit verschiedener Ebenen, auf denen Entscheidungen zur Professionalisierung getroffen werden müssen.

1. Für die Förderung individueller Professionalität bedarf es der Stärkung der Wissensbildung auf zwei bisher vernachlässigten Gebieten, des kasuistischen reflexiven Fallwissens, das mit Theoriewissen vermittelt ist, sowie eines (berufs)biographischen selbstreflexiven, selbstbezüglichen Wissens. So könnte ein reflektierter Zwischentypus zwischen Erfahrungs- und abstraktem Wissen gebildet werden.

2. Für die Ausbildung, Generierung und berufsbiographische Weiterentwicklung in Sinne eines professionellen pädagogischen Lehrerhabitus (bei BAUER: „Professionelles Selbst“) bedarf es der Institutionalisierung von Bildungsräumen und Zeiten.
3. In der Gewährleistung der Möglichkeit einer berufsbiographischen Weiterentwicklung spielt die Einzelschule eine zentrale Rolle. Lehrer müssen im Kollegium Weiterbildung erfahren, die Schule selbst als Weiterbildungsraum gestalten und vor dem Hintergrund der Einzelschule gezielt den speziellen Weiterbildungsbedarf ermitteln können. Damit ist Professionalisierung im Besonderen auch durch die sozialen, interaktiven kollegialen und schulkulturellen Prozesse geprägt. Hierzu bedarf es auf der Ebene der Einzelschule der Institutionalisierung von reflexiven Räumen, (bei COMBE „adaptive Subsysteme“ genannt) in denen kollegiale Beratung, Auseinandersetzung und Reflexion als fester Bestandteil zum Arbeitsrhythmus von Lehrkräften gehören. Damit gewinnt die Forderung nach stärkerer Autonomie der Einzelschule im Rahmen der Professionalisierungsdebatte eine neue Dimension. Mit der Ausweitung des institutionellen Gestaltungsspielraums der Einzelschule eröffnet sich die Chance der systematischen Zielabstimmung und Selbstevaluation in Richtung einer Professionalisierung durch Schulentwicklung. Durch die Stärkung und Einforderung der professionellen Autonomie des einzelnen Lehrers werden institutionelle Lern- und Gestaltungsprozesse ermöglicht, die wiederum einen Beitrag zu professionalisierten Strukturen und Rahmenbedingungen leisten können.
4. Die Erweiterung von Gestaltungsspielräumen entlastet die Bildungspolitik nicht davon, Ressourcen zu sichern und flankierende Maßnahmen einzuleiten, um makrostrukturelle Veränderungen vorzunehmen. Es geht in der hier geführten Diskussion nicht darum, der Einzelschule lediglich neue Aufgaben zuzuweisen und damit ihr institutionelles Versagensrisiko zu erhöhen. Im Gegenteil, die Aufforderung zur ständigen Auseinandersetzung, Reflexion und Evaluation der eigenen pädagogischen Praxis bedarf gerade gesicherter, institutionell verankerter Entlastungen.

Die objektiven und subjektiven zusätzlichen Anstrengungen innovativer Lehrkräfte, welche zur Herausbildung konsistenter professioneller pädagogischer Handlungsmuster führen, dürfen nicht in totaler physischer und psychischer Erschöpfung münden. *„Nur die besten brennen aus!“* Dieser Gefahr müssen Anstrengungen begegnen, in dem die makrostrukturellen und organisatorischen Bedingungen der Lehrertätigkeit derartig verändert werden, dass die von ihnen ausgehenden deprofessionalisierenden Belastungen reduziert werden.

4.3. Geschlecht und Professionalität

Aus der Perspektive der Frauenforschung wird das Konzept der Professionalisierung kritisch betrachtet. HÄNSEL beschreibt die Professionalisierungsproblematik in Zusammenhang mit der Sichtweise historischer Betrachtung und dem Geschlechterverhältnis (vgl. HÄNSEL in: HAMEYER/ LAUTERBACH/ WIECHMANN, (Hrsg.) 1992). Darin weist sie darauf hin, dass in der klassischen Definition von Professionalität lediglich die männlichen Denk- und Handlungsmuster einbezogen wurden. Das Bild des Professionellen war bisher das eines männlichen Professionellen.

Lediglich in der Erziehungstätigkeit im Elementar- und Primarbereich werden „Women's perspectives“ berücksichtigt, aus dem Bild des professionellen Lehrers werden diese jedoch weiter ausgeklammert (vgl. TABAKIN / DENSMORE, 1986). Schaut man sich in der Literatur und in den Medien nach Prototypen von Lehrern um, so findet man nur Männer, begonnen mit „Lehrer Lämpel“ bei Wilhelm Busch über „John Keating“ im Film „Der Club der toten Dichter“ bis zum „Fernsehserienlehrer Dr. Specht“, das Bild des Lehrers ist dort bis heute männlich besetzt. Tatsache ist jedoch, dass sich im Lehrerberuf ein stetiger Wandel zum „typischen Frauenberuf“ vollzogen hat. Diese „Feminisierung“ hat sich in besonders starkem Maße im Bereich der Grundschule vollzogen, sie lässt sich aber auch für die weiterführenden Schulen belegen (vgl. Tabellen 18, 19).

Tabelle 18 – Frauenanteil an Volksschulen und höheren Schulen nach MAYDELL (1970), S. 52

	Volksschulen	höhere Schulen
1901	15,4 %	. / .
1911	20,9 %	6,0 %
1922	25,0 %	26,8 %
1931/32	25,5 %	24,4 %
1940	31,0 %	23,0 %
1950	38,4 %	31,0 %
1960	45,0 %	31,6 %
1965	52,0 %	30,4 %
1970	58,7 %	31,9 %

Tabelle 19 – Lehrerinnen und Lehrer nach Schularten

Statistisches Bundesamt, Allgemeinbildende Schulen 1, (1995/1996)

voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrer	Grundschulen	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Gesamtschulen
weiblich	165 765	52 206	42 734	69 510	23 580
männlich	33 858	37 931	30 335	84 869	17 039

Es liegt die Hypothese nah, dass diese „Feminisierung“ auch mit personenbezogenen und inhaltlichen Veränderungen im Berufsfeld verbunden ist. Dieser Frage wird im nächsten Kapitel gesondert nachgegangen. Die Einteilung in typische Männer – bzw. Frauenberufe orientiert sich zum einen an der Anzahl der Vertreter eines Geschlechts in einem bestimmten Beruf und zum anderen an Persönlichkeitsmerkmalen, die stereotyper Weise mit einem bestimmten Berufsbild verbunden sind. Diese Eigenschaften werden dann ebenso stereotyp einem der Geschlechter zugeordnet. So gelten z.B. Fürsorglichkeit, Einfühlungsvermögen und Zugewandtheit als feminine Eigenschaften und besetzen z.B. pflegerische und betreuende Berufsfelder, während Unabhängigkeit, Durchsetzungskraft und Entscheidungsfreude eher dem männlichen Geschlecht zugeordnet und mit Tätigkeiten wie z.B. Führungspositionen in Wirtschaft und Politik in Verbindung gebracht werden.

Der Lehrerberuf ist es jedoch nicht ohne weiteres einem dieser geschlechtstypischen Berufsfelder zuzuordnen. Aus historischer Sicht hat der Lehrerberuf sich von der Männerdomäne entfernt und gilt zumindest in bestimmten Schulformen und -stufen inzwischen eher als Frauenberuf. Die Einschätzungen dieser Veränderung ergeben kein einheitliches Bild. Zum einen wird positiv vermerkt, dass sich die Frauen damit ein anspruchsvolles und angesehenes Tätigkeitsfeld erobert haben. Zudem habe sich dieser Wandel nicht nachteilig auf die Profession ausgewirkt, sondern im Gegenteil, die stärkere Einbindung von Frauen habe die Chancen der Demokratisierung und Humanisierung von Schule erhöht (vgl. FISCHER/ JACOBI/ KOCH-PRIEWE, (Hrsg.) 1996).

Aus der Sicht der herkömmlichen Professionstheorie wird jedoch die „Feminisierung“ des Lehrerberufes eher beklagt, da ihr zunehmender Einfluss den Ausbau des Lehrerberufes zu einer vollen akademischen Profession behindere. In dieser Argumentation wird jedoch nicht beachtet, dass in der Hierarchie des Bildungssystems eine geschlechtstypische Binnensegregation des Arbeitsfeldes festzustellen ist, bei der die Frauen jeweils die weniger attraktiven, d.h. die weniger prestigeträchtigen und schlechter bezahlten Positionen einnehmen und in vielen Bereichen von Leitungstätigkeiten ausgeschlossen bleiben (vgl. HÄNSEL, 1996). HÄNSEL sieht dagegen aber auch die Chance, dass mit der Durchdringung des Lehrerberufes durch Frauen das klassische Professionalisierungskonzept korrigiert und ergänzt werden kann. Die bisher vorgetragene Argumentation geht von der Prämisse aus, dass männliche und weibliche Lehrkräfte ihren Beruf unterschiedlich auffassen und ausüben.

COMBE schildert in diesem Kontext eine weit verbreitete Sichtweise des Lehrerinnenberufes, der sich besonders im Bereich der Grundschule hartnäckig hält. Er spricht in diesem Zusammenhang davon, *„dass Einsichten in das, was an der Grundschule wirklich geschieht, durch eine romantizistische, ja biedermeierlich - idyllische Verklärung und Verniedlichung der Grundschularbeit und der darin eingebetteten Typisierung des Kindes verhindert wird... Die Ausstrahlungsmächtigkeit solcher verniedlichender Bilder ist groß, Bilder, in denen die Grundschularbeit noch in die Nähe einer Art verberuflichten Mütterlichkeit gerückt und damit wohl mit Attributen der traditionellen Mutterrolle wie Selbstlosigkeit, Anspruchslosigkeit und einer klaglosen Hintanstellung eigener Wünsche und Bedürfnisse in Verbindung gebracht wird.“* (COMBE, A. in: COMBE, A./ HELSPER, W., (Hrsg.) 1996, S. 508) Dieser Eindruck mag noch dadurch verstärkt werden, dass im Grundschulbereich die als klassisch apostrophierten mütterlichen Qualitäten wie Offenheit und Wärme eher die Lernatmosphäre bestimmen mögen als Persönlichkeitsmerkmale wie Strenge und Distanziertheit.

Es ist jedoch der Professionalisierungsdebatte wenig förderlich, eines der beiden Geschlechter entweder als Professionalisierungshindernis auszugrenzen oder als Hoffnungsträger und Heilsbringer zu idealisieren. In der hier geführten Diskussion schließt sich die Verfasserin der Sichtweise von HORSTKEMPER an, die betont, dass die Kategorie „Geschlecht“ keinesfalls als anthropologische Konstante verwendet werden sollte.

„Männlichkeit und Weiblichkeit sehe ich vielmehr als Ergebnis sozialer Praktiken. Geschlecht ist demnach nicht das, was wir sind, sondern das, was wir tun. Eine solche Sichtweise grenzt sich auch deutlich ab von Konzepten lern- und rollentheoretischer Herkunft, die zu Beginn der Frauenforschung noch herangezogen wurden und Frauen eher als Objekte von Prägung und Opfer von Unterdrückung erscheinen ließen, nicht aber als aktive Subjekte, die eigene Lebensentwürfe formulieren und zu verwirklichen suchen.“ (HORSTKEMPER, M. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 91)

Allerdings darf diese Sichtweise nicht die Abhängigkeit von gesellschaftlich geprägten Machtstrukturen übersehen, die sich in Zugängen zu bzw. im Ausschluss von bestimmten Ausbildungsgängen und Berufspositionen manifestieren. Nach HORSTKEMPER geht es darum, die Zusammenhänge zwischen individuell - subjektiven Bedürfnissen und Motivlagen und gesellschaftlich bestimmten Aufgaben und Chancen aufzuzeigen. *„Wenn sich dabei Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufzeigen lassen, sind diese nicht einer naturhaft gegebenen Wesensverschiedenheit geschuldet, sondern als Ergebnis der Aushandlung und Durchsetzung unterschiedlicher Interessen zu betrachten.“* (ebd.) Der hohe Frauenanteil im Lehrerberuf ist auch unter dem Gesichtspunkt der historischen Entwicklung relevant, waren Frauen doch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts definitiv vom Lehramt an höheren Schulen ausgeschlossen. Reste dieser offenen Geschlechtsegregation mag man darin erkennen, dass auch heute noch im Vergleich zu den Grundschulen, an denen Frauen immerhin - z.B. in Nordrhein-Westfalen 1994 - 84 % der Lehrkräfte ausmachten, der Prozentsatz der Frauen an den Gymnasien 1996 nur bei 45% lag. Teilzeitarbeit ist im Schuldienst im Vergleich zu anderen Berufsbereichen besonders stark verbreitet, sie nimmt immerhin einen Anteil von 33% ein, wobei 90% aller teilzeitarbeitenden Lehrer Frauen sind. Nur rund ein Drittel der Frauen, die an Grundschulen arbeiten, tun dies mit voller Lehrverpflichtung (vgl. SCHÜMER, G. in: Zeitschrift für Pädagogik 38. 5/1992, S. 661). Dieses Phänomen wird häufig als Begründung für die mangelnde Repräsentanz von Frauen in Funktionsstellen angeführt.

Wenn auch hier - wiederum besonders im Grundschulbereich - eine Entwicklung zu sehen ist - immerhin wird z.B. in Nordrhein-Westfalen jede dritte Grundschule von einer Frau geleitet - besteht dennoch immer noch ein Missverhältnis. Während der Frauenanteil an Lehrkräften 80% ausmacht, sind nur 35% der Schulleitungen von Frauen besetzt. Insgesamt sind Frauen in leitenden Positionen und hier besonders im Bereich der Schulverwaltung deutlich unterrepräsentiert. Durch die Verbindung von Familienpflichten und Berufstätigkeit nehmen sie öfter diskontinuierliche Berufsverläufe und damit geringere Karrierechancen in Kauf. Landläufig wird gern behauptet, der Lehrerberuf sei gerade deswegen so attraktiv für Frauen, weil er es ohne größere Probleme möglich macht, über einen längeren Raum in Teilzeit zu arbeiten und die damit verbundene geringe Präsenzpflicht sich besonders gut mit den Rollen der Hausfrau und Mutter verbinden lässt. Folgt man diesem Argument, so müssten in anderen Lehrberufen mit weitaus geringerer Präsenzpflicht ein hoher Anteil von Frauen mit Familienpflichten vertreten sein. Es spräche geradezu z.B. für einen Professorinnenboom an den Hochschulen. Das Gegenteil ist jedoch der Fall.

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Bereich der Erziehungswissenschaft sind überproportional kinderlos und unverheiratet. Nach wie vor gilt der Trend: „*Der Professor ist verheiratet und hat zwei Kinder, die Professorin ist genau dieses nicht.*“ (KUCKARTZ, U., in: Zeitschrift für Pädagogik. 38/1992, S. 696) Auch für den Schulbereich traf dies bis in die 70er Jahre zu. Untersuchungen aus dieser Zeit ergaben, dass 60% aller Schulleiterinnen unverheiratet waren, dagegen waren dies nur 2% ihrer männlichen Kollegen. In den letzten Jahren zeigen jedoch auch Lehrerinnen mit Familie ein starkes Interesse an Leitungsfunktionen, dies belegen u.a. die Teilnehmerzahlen an Orientierungskursen für eben diesen Aufgabenbereich (vgl. WINTERHAGER-SCHMID, 1997). Dabei schätzen die Betroffenen ihre Familie nicht länger als Hemmnis ihrer Bestrebungen ein, sondern sie berichten über aktive familiäre Unterstützung ihre diesbezüglichen Vorhaben. Solche Ergebnisse lassen erkennen, dass viele Lehrerinnen heute eine Bereitschaft zur Übernahme von Leitungsfunktionen zeigen und nicht länger bereit sind, Karriereverzicht zu üben. Die beschriebenen Disproportionalitäten müssen also doch auf andere Gründe zurückzuführen sein. HÄNSEL sieht den Grund hierfür darin, dass die traditionelle Rollenverteilung, in der die Frau mehr für den privaten Raum zuständig war, die Männer ihre Rolle als Versorger der Familie durch berufliche Arbeit definierten, sich nunmehr in Männer- und Frauenberufen, bzw. geschlechtstypisch zugeordneten Berufsbereichen fortsetzt.

Analog der tradierten Geschlechterhierarchie werden Frauen in der Regel auf die statusniedrigen Bereiche verwiesen – bzw. trauen sich eher zu, diese auszufüllen. Damit setzt sich die Ungleichheit in subtilerer und modernisierter Form fort (vgl. HÄNSEL, D. in: BRAUN, K.-H./ KRÜGER, H.-H., (Hrsg.) 1997, S. 137). HÄNSEL benennt dazu die Indikatoren: Die überproportionale Repräsentanz von Frauen im Grundschulbereich, die deutlich stärkere Festlegung auf Teilzeitarbeit, die klare Unterrepräsentanz von Frauen in Leitungsfunktionen weisen darauf hin, dass die hierarchische Differenz zwischen Männern und Frauen bis heute nicht nachhaltig aufgebrochen werden konnte. Es ist aber zu bezweifeln, ob Frauen sich auf Dauer mit diesem ihnen überlassenen Feld bescheiden. Deswegen scheint es wichtig, näher zu beleuchten, ob - und gegebenenfalls - wie sich inhaltliche Orientierungen und Schwerpunktsetzungen männlicher und weiblicher Lehrkräfte unterscheiden. Dabei geht es um die Definition beruflicher Ziele und Aufgaben und um Strategien der Berufsausübung. Die Frage nach dem Gütemaßstab und der normsetzenden Instanz für die Bewertung von Lehr- und Lernprozessen rückt in den Mittelpunkt. Wegen der hohen Repräsentanz von Frauen im Grundschulbereich bietet es sich an, die Arbeit von Lehrerinnen in dieser Schulart unter dem Focus der weiblichen Perspektive nach Anhaltspunkten für eine Qualitätssteigerung der inneren Organisationsentwicklung von Schule zu betrachten. Der Verfasserin erscheint im folgenden eine Konzentration auf diesen Bereich auch deswegen erforderlich, um den Gegenstand der vorliegenden Studie - nämlich die Arbeit von Lehrerinnen an innovativen Grundschulen unter dem Gesichtspunkt effizienter Bewältigung beruflicher Belastungen - adäquat bearbeiten zu können. Dies soll im folgenden Kapitel geschehen.

4.3.1 Innovation und pädagogische Frauenforschung

„Was wollen Sie denn, diese Arbeit kann doch jede einigermaßen gebildete Mutter machen.“ (COMBE, A. in: COMBE, A./ HELSPER, W., (Hrsg.) 1996, S. 508) Dieses Zitat einer Staatssekretärin von 1989 macht einmal mehr auf erschreckende Weise deutlich, dass die Arbeit im Grundschulbereich auch in jüngster Zeit noch darunter leidet, bagatellisiert oder abgewertet zu werden. Dieses Phänomen ist umso erstaunlicher, als dass alle Schulentwicklungsforscher einhellig die federführende Rolle der Grundschule als Motor der in den 80er Jahren angestoßenen „inneren Reform“ struktureller und pädagogischer Weiterentwicklung von Schule konstatieren. Dabei wird die Ansicht vertreten, dass die Fehlentwicklungen der Grundschule in den 70er Jahren vor allem von reformbereiten Lehrerinnen durch den Einsatz reformpädagogischer Elemente wie der sogenannten „Öffnung des Unterrichts“ beendet wurden. Erst als Reaktion auf diese „Reformen von unten“ wurden durch die Schuladministration im Laufe des letzten Jahrzehnts offene Unterrichtsformen in Richtlinien, Lehrplänen und Erlassen verankert. Charakteristisch für diese „innere Schulreform“ in der Grundschule ist eine Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes, welche nicht in die institutionellen Rahmungen des Bildungssystems eingreift, sondern sich im Rahmen gültiger Richtlinien, Verordnungen und Gesetze vollzieht und von Einzelnen oder Gruppen von Lehrkräften als logische Konsequenz auf sich verändernde Lebensbedingungen gestaltet wird.

Dabei stehen vornehmlich weibliche Lehrkräfte als Agierende „im Zentrum der Grundschule“ im Aufbruch (vgl. SCHLEY, W./ WALLRABENSTEIN, W. in: Die Grundschulzeitschrift. 76/1994, S. 6ff). Ein inzwischen auf eine ansehnliche Zahl angewachsener Prozentsatz von Grundschullehrerinnen hat erkannt, dass er den neuen Anforderungen an Schule mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden nicht gewachsen ist, dass Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, Offenheit, Kooperationsfähigkeit und Selbstständigkeit in einer Belehrungsschule nicht in ausreichendem Maße vermittelt werden können. Deswegen haben Lehrerinnen begonnen, die Schule zu verändern. Innovationsprozesse in der Grundschule betreffen mehrere zentrale Bereiche von Schule, das System „Schule“ und das System „Selbst“ (ebd. S. 11). Sie beinhalten also einmal den Bereich des Kollegiums und die gesamte Schule und die Lehrerpersönlichkeiten selbst. Zudem wird als zentrale Strategie der inneren Schulentwicklung die Autonomie der Einzelschule in pädagogischer, organisatorischer, personeller, finanzieller und evaluativer Hinsicht wirksam.

Die so gestärkte Autonomie der Einzelschule kann zum Prozess der Selbstprofessionalisierung von Lehrerinnen wie auch der inneren Organisationsentwicklung der gesamten Schule beitragen. Im Zusammenhang von pädagogischer Frauenforschung und Professionalisierungsforschung erscheint der beschriebene Reformprozess an den Grundschulen in besonderem Licht. Es stellt sich die Frage, ob es eine spezifisch weibliche Form der Berufsausübung im Lehrerberuf gibt, und, sollte dies der Fall sein, schließt sich die Frage an, inwieweit diese zu dem beschriebenen Innovationsschub an den Grundschulen geführt hat. Zugang zu dieser Fragestellung kann der Blick auf Berufs- und Ausbildungsbiographien von Lehrerinnen bieten, um zu untersuchen, welche Entwicklungsprozesse innovative Grundschullehrerinnen geprägt haben, welche ihrer subjektiven Theorien und Handlungsstrategien zum Reformpotential der Grundschule beitragen.

Eine in verschiedenen Bundesländern durchgeführte, umfassende Befragung von Lehrerinnen aus dem Grundschulbereich und der Sekundarstufe I kam zu folgenden Aussagen:

- Frauen machen den größten Anteil unter den Lehrkräften aus, die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich in besonderem Maße darum bemühen, die Motivation von Schülerinnen und Schülern zu wecken und sie zu selbständigem Lernen anzuregen. Hierfür sprechen das Bestreben um die Aktivierung der Kinder und die Präferenz spielerischer Lernformen ebenso, wie ein hohes Ausmaß an didaktischer und methodischer Vielfalt. Die Bevorzugung der genannten Arbeitsformen könnte ein Indiz für die Höherbewertung sozialer und emotionaler Komponenten des Lernprozesses sein.
- Frauen legen Wert auf eine hohe Kooperationsbereitschaft im Kollegium und kooperieren tatsächlich auch wesentlich intensiver im Kollegium als ihre männlichen Kollegen. Sie beraten sich untereinander, tauschen Lehr- und Lernmittel aus und bereiten Materialien und Tests gemeinsam vor (vgl. SCHÜMER in: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 5/1992).

Auch wenn Frauen in Leitungspositionen noch unterrepräsentiert sind, zeigen Untersuchungen - wie im letzten Kapitel bereits angesprochen - dass es inzwischen ein relativ hohes Potential an Frauen gibt, die bereit sind, Führungsfunktionen zu übernehmen. Dabei steht weniger die Aussicht auf prestigeträchtige Posten im Vordergrund, sondern treibende Kraft ist das Bestreben, mit ihrer Arbeit das Schulklima für alle Beteiligten zu verbessern, Innovationen voranzutreiben und Freiräume für die Durchsetzung ihrer pädagogischen Ideen zu schaffen. Bei diesen Lehrerinnen zeigt sich ein hohes Maß an pädagogischem Gestaltungswillen, der sich mit dem Wunsch nach persönlicher und beruflicher Selbstentwicklung verbindet (vgl. WINTERHAGER-SCHMID, 1997). KAISER bewertet diese Entwicklung als Indiz für ein ausgesprochen hoch zu bewertendes weibliches Innovationspotential, das sie als Motor für die beschriebene Reformentwicklung der Grundschulen einschätzt (vgl. KAISER in: BUCHEN/ CARLE u.a. (Hrsg.) 1997). Zur Begründung ihrer Einschätzung führt sie die in der Diskussion um die Professionalisierungschancen von Lehrerinnen häufig angeführte „Doppelqualifizierungsthese“ an, wonach Frauen durch ihre Sozialisation in den Rollen als Hausfrau und Mutter einerseits und als Berufstätige andererseits lernen „...in den Logiken beider Lebensbereiche zu denken und zu handeln.“ (METZ-GÖCKEL, S. in: KREIENBAUM M.-A., (Hrsg.) 1993, S. 13)

Die Rollenkomplexität berufstätiger Frauen wurde zunächst unter dem Gesichtspunkt der „Doppelbelastung“ als Hindernis für die Professionalisierung von Lehrerinnen betrachtet. Inzwischen wird sie aber nicht nur als „doppelte Belastung“, sondern auch als „doppelte Qualifikation“ von Frauen gesehen. BREHMER spricht in diesem Zusammenhang sogar von der „Doppelbelastung als Entlastung“, dies auf die Berufsarbeit ebenso bezogen wie auf die Hausarbeit (vgl. BREHMER, 1987). Dies könnte auch ein Hinweis auf die geringere Anzahl von vom Burnout – Syndrom betroffener Lehrerinnen im Bereich der Grundschule sein. Zudem bietet diese These für die Verfasserin dieser Studie einen interessanten Aspekt für die Untersuchungen zum Umgang innovativer Grundschullehrerinnen mit beruflichen Belastungen.

Engagierte Lehrerinnen erleben zwar Konflikte zwischen Familien- und Berufsrolle, sie scheinen diese aber eher durch kompetente Bewältigungsstrategien auffangen zu können. Frauen scheinen sich in deutlich stärkerem Maße soziale Unterstützung durch Supervision, durch Austausch im Kollegium und im Freundes- und Familienkreis zu verschaffen. Der entlastende Faktor sozialer Unterstützung trägt nachgewiesener Maßen im Wesentlichen zur Entlastung und damit auch zur Arbeitszufriedenheit und zum allgemeinen Wohlbefinden bei.

Aber auch unter dem Gesichtspunkt der fortgeschrittenen inneren Entwicklung vieler Grundschulen gewinnt diese Sichtweise an Relevanz. *„Gerade in der Hinsicht, aktuelle hausarbeitsnahe Aufgaben zu erfüllen und gleichzeitig als Lehrerin tätig zu sein, scheinen besonders produktive Momente zu liegen.“* (KAISER, A. in: BUCHEN / CARLE u.a. (Hrsg.) 1997, S. 38) *„Das harmonische Passungsverhältnis von weiblichen Fähigkeiten und Motiven mit der Anforderungsstruktur der Tätigkeit setzt aus differenztheoretischer Betrachtung Innovationspotentiale frei, die gerade weibliche Lehrkräfte zur Speerspitze des pädagogischen Fortschritts prädestiniert.“* (HORSTKEMPER, M. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 97) Auch HÄNSEL sieht - vor allen an den frauendominierten Grundschulen - Anzeichen dafür, dass sich eine spezifisch weibliche Schulkultur als stabilisierender Hintergrund für die hohe Identifikation vieler Lehrerinnen mit ihrem Beruf erweisen könnte (HÄNSEL, D., 1975, S. 132). *„Die männliche Form des Lehrerseins und damit die Figur des Fachmanns verliert nämlich heute gegenüber der weiblichen Form und der Figur der Kindererzieherin an Bedeutung.“* (HÄNSEL, D. in: Neue Sammlung. 31. Jg. 199, S. 200

Frauen sind in unserem System geschlechtsspezifischer Rollenverteilung im familiären Bereich nach wie vor vornehmlich für die Kinderbetreuung und –erziehung zuständig. Ihnen werden ausgeprägte Fähigkeiten wie Empathie und die Bereitschaft, sich auf die Bedürfnisse anderer einzulassen zugeschrieben und abverlangt. Die von HÄNDLE (1989) und KAISER (1997) beschriebenen Prozesse der Ausbildung eines in der beruflichen Tätigkeit der Lehrerin wirksamen, spezifischen Arbeitsvermögens, das hinlänglich als spezifisch „weiblich“ bekannt ist, korrespondieren mit der Rollenverteilung in der Familie. Sie scheinen Frauen auch deshalb für eine hohe Qualität der Aufgabenerfüllung im sozio - emotionalen Bereich zu prädestinieren. Dennoch, gleich ob Mann oder Frau, der Beziehungsdimension messen beide Geschlechter in den schulischen Lern- und Erziehungsprozessen eine außerordentliche hohe Priorität zu. Allerdings wird diese jedoch je nach Geschlecht unterschiedlich interpretiert und gewichtet. Für Frauen dominiert dabei eine stark beziehungsorientierte, auf persönlichem Engagement beruhende Gestaltung des Unterrichts und der Arbeit in der Schule. Dabei bedarf es jedoch in der berufsbiographischen Entwicklung des Erwerbs eines persönlichen Handlungsrepertoires, das der Lehrerin eine gelungene Balance der Bedürfnisse nach Nähe und Distanz, nach eigener Abgrenzung und einfühelndem Verständnis ermöglicht.

FLAAKE (1989) spricht in diesem Zusammenhang von der Gefahr, mit der Sehnsucht nach emotionaler Nähe die Illusion ständiger Verfügbarkeit zu erzeugen und sich damit in omnipotente Vorstellungen zu verstricken, welche dazu führen, dass in Konfliktsituationen nur das Ausmaß des persönlichen Einsatzes allein für den Erfolg bzw. den Misserfolg verantwortlich gemacht wird (vgl. BUCHEN, 1991). Mit dieser Sichtweise muss sich jedoch zwangsläufig in vielen beruflichen Alltagssituationen das Gefühl des Versagens im Bereich der sozio – emotionalen Aufgabenerfüllung einstellen. In der Burnout - Forschung hat sich dieser Faktor von großer Relevanz für die Disposition, an Burnout zu erkranken, herausgestellt.

Es ist für Frauen nicht notwendig, zum Selbstschutz dem stereotyp als „männlich“ diagnostizierten Schema der institutionell abgesicherten Dominanzposition zu folgen und damit eine relativ hohe Distanz zu den Schülern zu erzeugen. FLAAKE spricht in diesem Zusammenhang von einem anzustrebenden Beziehungsmuster, dass sie vor allem in der Gruppe der Lehrerinnen verwirklicht sieht, die sich in der letzten Phase ihres Berufslebens befinden. Zu dessen Charakteristikum zählt nach HUBERMANN eine dem Klienten zugewandte Form von Gelassenheit. FLAAKE bezeichnet diese Beziehungsdimension als *„abgegrenzte Mütterlichkeit“*. (FLAAKE K., 1989, S. 120) *„Ältere Lehrerinnen legen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eine stärkere Haltung prinzipieller Einfühlungs- und Verständnisbereitschaft gegenüber den Schülerinnen an den Tag. Anders als die jüngeren Lehrerinnen verbinden sie fürsorgliche Seiten jedoch mit ihrer institutionellen Rolle als Lehrerin. Verständnis und Strenge oder Autorität werden von ihnen nicht als Widerspruch empfunden.“* (REH, S. / SCHELLE, C. in: BASTIAN, J. u.a., (Hrsg.) 2000, S. 99) Dieser Weg, der untrennbar mit einer stetigen berufsbiographischen und persönlichen Weiterentwicklung verbunden ist, scheint eine Möglichkeit zu sein, diese mit „weiblich“ apostrophierten Komponenten der Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrerinnen, aber auch ihren Lehrern einzubeziehen, um so zu einer angemessenen und für beide Seiten konstruktiven Schüler – Lehrer - Interaktion zu finden.

4.4. Professionalisierung als Dekonstruktion von Geschlechterdifferenz

„Einen spürbaren Innovationsschub erhält die Professionalisierung des Lehrberufs erst durch die systematische Reflexion und Dekonstruktion der hierarchischen Geschlechterdifferenz.“ (ebd., S. 87f) Die Schule als „Haus des Lernens“ gilt in der Diskussion um Innovation und Schulentwicklung als Leitbild künftiger Entwicklung von Schule als Erfahrungs- und Lebensraum für Kinder und Jugendliche (vgl. BILDUNGSKOMMISSION, NRW, 1995, S. 77ff). Diese Sichtweise von „Schule“ ist weit vom Verständnis als Unterrichtsanstalt entfernt, sie impliziert Schule als Arbeitsplatz, Freizeitbereich und Kulturstätte, die von den Beteiligten selbst zu formen ist und zur selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Lebens innerhalb der Schule und im persönlichen und sozialen Umfeld anregt. Um sich diesem Verständnis von Schule weiter anzunähern, ist das kritische Potential, das Frauen in die Gestaltung pädagogischer Prozesse einbringen, unabdingbar.

Zur Realisierung ihrer Vorstellungen benötigen sie den Aufstieg in einflussreiche Positionen. Das bedeutet aber auch, dass Frauen mit dem Aufstieg in Führungspositionen nicht deren hierarchische Orientierung transportieren dürfen, sondern sich neue Wege einer demokratischen Sichtweise von Gleichheit und Differenz zu Eigen machen müssen. Zur näheren Erläuterung dieser Forderung soll der von PRENGEL hierzu geschaffene Begriff der „demokratischen Differenz“ mit seinen Hauptthesen dienen (vgl. PRENGEL, A., 1993, S. 181ff).

DIE „DEMOKRATISCHE DIFFERENZ“

Hierarchisierung bedeutet Legitimation von Unterdrückung, Nachordnung und Ausgrenzung. Gleichheit ist die Bedingung der Möglichkeit von Differenz. Vielfalt kann erst dann wirksam werden, wenn unterschiedliche Lebensformen gleiches Existenzrecht haben. Um Gleichheit anzustreben, müssen bisher benachteiligte Gruppen Ansprüche bei der Verteilung materiell- ökonomischer Ressourcen und Zugang zu gesellschaftlich relevanten Macht- und Einflusspositionen durchsetzen. Erst auf der Grundlage gleicher Rechte können Differenzen sichtbar gemacht werden, ohne Benachteiligung befürchten zu müssen. Gleichheit und Differenz bilden einen notwendigen wechselseitigen Zusammenhang. *„Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung, Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘“.* (ebd., S. 184)

Für den Bereich der Schule bedeuten diese Aussagen: *„Frauen und Männern soll es nicht nur ermöglicht werden, ihre produktiven Fähigkeiten und Kompetenzen in die Gestaltung und Entwicklung der eigenen Schule einzubringen – sondern eben diese Anforderung soll explizit zum Kriterium der Bemessung von Schulqualität werden. Und in gleicher Weise gilt dies für die Forderung, die Rolle der Schule im Hinblick auf ihre Beteiligung an der Konstruktion der Geschlechterdifferenz zu reflektieren und zum Abbau hierarchischer Differenzen beizutragen.“* (HORSTKEMPER, M. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 102) Auch auf die Frauen kommen in diesem Kontext neue Aufgaben zu. Es reicht nicht mehr aus, im Sinne einer kompensatorischen Quotierung immer ein wenig häufiger an Schulleitungen zu partizipieren. Frauen lassen sich nicht länger auf geschützte Nischenplätze verweisen, um so den Platz weiblicher Nachrangigkeit zu manifestieren, so wie es die Überproportionalität von Frauen im Bereich der Grundschule vermuten lassen könnte. Vielmehr beteiligen sich die engagierten und sich mit ihrem Beruf identifizierenden Frauen an erster Stelle, um ihre Vorstellungen über notwendige Veränderungen darzulegen und durchzusetzen. Der Lehrerberuf kann dadurch nur gewinnen. Er benötigt die gleichberechtigte Sichtweise dessen, was wir als weibliche und männliche Perspektive kennen, soll er mit dem „Haus des Lernens“ eine Stätte schaffen, die einen wirksamen Beitrag zu leisten vermag, um die Vielfalt menschlicher Fähigkeiten zu entwickeln und die Breite menschlicher Talente wirksam werden zu lassen.

4.5. Der glückliche „Sisyphos“

Im zweiten Kapitel der theoretischen Ausführungen wurde das Bild des Lehrers als Sisyphos nachgezeichnet, das häufig in pädagogischen Literatur- und Forschungsarbeiten als Symbol für die schier unlösbaren Aufgaben im Lehrerberuf dient. Auch Autoren, die sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit dem aktuellen Notstand des Berufsstandes der Lehrer auseinandersetzen, wie z.B. COMBE und NEGTE, benutzen dieses Gleichnis im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zur Widersprüchlichkeit und Komplexität der pädagogischen Aufgabe (vgl. COMBE in: BUCHEN / CARLE u.a. (Hrsg.) 1997, NEGTE, 1997).

Allein die Tatsache, dass die täglich gelebte Praxis des beruflichen Alltags von Lehrerinnen und Lehrern für die erziehungswissenschaftliche Forschung mehr und mehr in den Brennpunkt der Forschungsbemühungen rückt, wirkt nach Einschätzung der Verfasserin wie Balsam auf die geschundene „Lehrerseele“. Auch eröffnet eine konstruktiv geführte Debatte über die Tatbestände des Lehrerberufs und die daraus resultierenden, aufgezeigten Perspektiven der Professionalisierung neue Chancen für die tägliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Das soll keinesfalls heißen, dass der Lehrerberuf mit zunehmender Professionalisierung weniger anstrengend und belastend wäre. Die offene, riskante und ungewisse Struktur pädagogischen Handelns, dessen Erfolg sich der Lehrer nie wirklich sicher sein kann, wird auch in Zukunft zahlreiche Belastungsfaktoren implizieren. Der professionell gebildete Lehrer, der in professionell strukturiertem, institutionalisiertem Rahmen arbeitet, wird auch weiterhin mit dem Charakteristikum der Sisyphosarbeit konfrontiert werden.

ALBERT CAMUS schuf das Bild vom „glücklichen Sisyphos“, für den *„jeder Gran des Steines, jeder Splitter dieses durchnächtigten Berges eine ganze Welt bedeutet.“* (COMBE, A., in: BUCHEN / CARLE u.a. (Hrsg.) 1997, S. 177) COMBE weiß hier zu berichten, dass er im Rahmen seiner umfassenden Untersuchungen zur Lehrertätigkeit Kollegien getroffen hat, die er *„zur Sparte des glücklichen Sisyphos“* zählt. Dies trifft nach seiner Einschätzung auf Kollegien zu, die *„...erfahren haben, dass eine Schule im Zusammenwirken mit Schülern und Eltern pädagogisch Erhebliches bewirken kann. Eine solche Pionierarbeit ist zwar auch belastend. Aber es gilt, sich von dem Grundirrtum zu verabschieden, dass ‚Belastung‘ an sich schon etwas Negatives oder gerade im Lehrerberuf etwas Vermeidbares sei. ‚Belastend, aber sinnvoll‘, so lautet jedenfalls das Urteil der Lehrerinnen und Lehrer, die hier initiativ werden.“* (ebd.) Auch BASTIAN/ HELSPER spinnen in ihrem Ausblick zur Entwicklung der Lehrerprofessionalität die Legende vom glücklichen Sisyphos weiter, der mit professionellem Habitus unter professionellen Bedingungen arbeitet. Die folgende Vision erscheint der Verfasserin entlastend und befreiend zugleich für die große Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern zu sein, die sich nicht von der Last der täglich neu zu formulierenden Aufgabe erdrücken lassen und sich statt dessen auf die Suche nach effizienten pädagogischen Handlungsmustern und Bewältigungsstrategien machen, um den objektiven und subjektiven beruflichen Belastungen wirksam begegnen zu können. *„Glücklich, weil die Erschwernisse des Berges und des Untergrundes entschärft wären, weil es kein verhängnisvoller Fluch, sondern eine selbstgewählte Entscheidung wäre, diese Arbeit zu leisten, weil der Stein nicht mehr ganz so schwer und die Neigung des Berges nicht mehr ganz so steil wäre, ja, weil es vielleicht gar kein Stein mehr wäre, den der professionalisierte Lehrer als objektivhaft - reifiziertes Ding gegen die Schwerkraft zu befördern*

hätte, sondern eine Art verlebendigtes Gegenüber, das manchmal auch in die gleiche Richtung strebt, wie der Lehrer intendiert. Die Sisyphos - Arbeit des professionalisierten Lehrers könnte dadurch eine glücklichere und weniger belastendere werden, weil sie gerade als zyklische, wiederkehrende, ungewisse und offene ihren Sinn erhielte, weil nur die Arbeit des pädagogischen Sisyphos das ermöglicht, was das zur Statik geronnene Bild des ausbalancierten Steins auf der Spitze des Berges imaginär verkennt – Bildung ist ein offener, gegenseitiger Prozess, der sich in der stillgestellten Finalität des fixierten Endpunktes eines reifizierten ‚Bildungsobjektes‘ selbst negiert. Der glückliche Sisyphos wäre also der professionalisierte Lehrer, der sich von der fixen Idee des finalen Endpunktes befreien könnte und keinen Stein mehr zu bewegen hätte, sondern sich der Mühen eines antwortenden, lebendigen, mit eigenem Willen versehenen Anderen gegenüber sähe, so dass die ‚Bergtour‘ zu einem schwierigen, prekären, von ständigen Aushandlungen und Einigungsprozessen belasteten Prozess würde, bei dem die Gipfelankunft stets ungewiss bliebe, aber die Grundlage für die gemeinsame ‚Bergbesteigung‘ immer wieder hergestellt würde – eben ein prekäres, fragiles, stets neu zu sicherndes und immer ungewiss bleibendes Miteinander in einem pädagogischen Arbeitsbündnis.“ (BASTIAN, J./ HELSPER, W. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 185f)

>> Gliederung

5. Zentrale Hypothesen bisheriger Ausführungen

Im Folgenden sollen die bisherigen Ausführungen noch einmal auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie focussiert werden. Grundintention des Forschungsprozesses ist es, Einblicke in die Bedingungsbeziehungen zwischen der konstruktiven Bewältigung beruflicher Belastungen und den an den Schulen vorgefundenen organisationspädagogischen und -psychologischen Arbeitsbedingungen zu geben. Dabei verfolgt die Verfasserin das Ziel, die verschiedenen Phasen der berufsbiographischen Entwicklung von Lehrerinnen auf die dort vorwiegenden pädagogischen und persönlichen Handlungsinstrumentarien zu untersuchen und gleichzeitig Elemente der Schulentwicklung in Unterrichts- Organisations- und Personalentwicklung aufzuspüren, die eine konstruktive berufsbiographische Entwicklung von Lehrerinnen fördern bzw. hemmen können. Besonders in der letzten Zeit rückt die Personalentwicklung (PE) in das Interesse der Schulentwicklungsforschung (vgl. BUHREN, C. G. / ROLFF, H.-G., in : ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R., (Hrsg.) 2000, S. 257ff).

Personalentwicklung (PE) wird in der betreffenden Literatur „als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln“ beschrieben (vgl. MENTZEL, W., 1997, S. 15). Dabei ist PE sowohl als individuelle persönliche und berufliche Förderung von Lehrerinnen und Lehrern zu begreifen sowie auch als Weiterentwicklung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in den Kollegien. Gerade im Lehrerberuf lässt sich PE jedoch nicht auf eine persönliche oder organisationsbedingte Planung des Berufsweges beschränken, sondern sie impliziert auch immer die Arbeit an der Person selbst und ist somit in entscheidendem Teil als Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen.

Im Hinblick auf die Intention dieser Forschungsarbeit lenkt sich also das Interesse zum ersten auf die pädagogischen und persönlichen Handlungsinstrumentarien, welche den untersuchten Lehrerinnen auf Grund ihrer Persönlichkeitsmerkmale, aber auch in Hinblick auf die verschiedenen berufsbiographische Phasen, in denen sie sich z.Zt. befinden, zur Verfügung stehen. Zum zweiten soll der Innovationsgrad der Schule sowie die dort vorgefundenen kollegialen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen Beachtung finden. Ein in Skandinavien entwickeltes Modell des Lernens im Sinne von Kollegiumsentwicklung (*staff development*) geht davon aus, dass der wirksamste Bestandteil von PE die Interaktion zwischen den Kollegen in einem offenen vertrauensvollen Klima darstellt (vgl. ebd., 274ff).

Auch im Zusammenhang mit der Forschung zur Arbeitszufriedenheit (AZ) bilden die Formen der Interaktion zwischen Kollegen eine entscheidende Rolle. Im Bereich der Schule sind die Kolleginnen und Kollegen, wie die Ergebnisse der Belastungsforschung zeigen, ständig mit neuen Belastungen konfrontiert. Gleichzeitig warten aber auch neue und reizvolle Aufgaben, die bei erfolgreicher Aufgabenerfüllung zu pädagogischem Optimismus, zur Erhöhung professioneller Kompetenz, zum Wohlbefinden und damit auch zur Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte beitragen können. Dies wiederum hat Folgen für die notwendige Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule.

Gerade in Anbetracht des „PISA-Schocks“ stellt sich mehr denn je die dringende Forderung nach Entwicklung innovativer Unterrichtstrukturen und der Erhöhung der Qualität unterrichtlicher und pädagogischer Arbeit. Klar ist aber auch, diese anspruchsvolle Arbeit kann nur von gesunden, leistungsfähigen Lehrerinnen und Lehrern geleistet werden. Ausgehend von den im ersten Teil dieser Arbeit dargelegten Erkenntnissen der berufsbiographischen Forschung im Lehrerbereich und den Ergebnissen der Belastungsforschung sollen im zweiten Teil der Arbeit folgende Hypothesen auf ihre Validität hin untersucht werden:

HYPOTHESE 1

Innovative Lehrerinnen empfinden in den verschiedenen Phasen ihrer berufsbiographischen Entwicklung unterschiedliche Situationen im beruflichen Alltag als besonders physisch und/ oder psychisch belastend.

HYPOTHESE 2

Innovativen Lehrerinnen stehen in den verschiedenen Phasen ihrer berufsbiographischen Entwicklung unterschiedliche Instrumentarien der konstruktiven Bewältigung beruflicher Belastung zur Verfügung.

HYPOTHESE 3

In den ersten beiden Phasen berufsbiographischer Entwicklung gleichen relative Jugend und eine damit verbundene relativ hohe physische Belastungsfähigkeit, der Reiz der Aufgabenerfüllung mit einem vergleichbar hohen pädagogischen Optimismus eine nachweislich unzureichende Vorbereitung auf die Praxis des Lehrerberufs und die geringe Berufserfahrung aus.

HYPOTHESE 4

In den weiteren Phasen der berufsbiographischen Entwicklung können innovative Lehrerinnen mit der Gewinnung vielfältiger pädagogischer und unterrichtlicher Handlungsinstrumentarien eine pädagogische Professionalität herausbilden, die zur Erhaltung von Ressourcen der Leistungsfähigkeit beitragen und somit eine hohe Aufgabenerfüllung für das gesamte berufliche Leben ermöglichen.

HYPOTHESE 5

Das an innovativen Schulen herrschende soziale Klima fördert die Kommunikation und die Kooperation aller Beteiligten und ist deshalb als effektiver Beitrag zur individuellen beruflichen Entlastung zu verstehen. Ein großer Anteil der Innovationsaufgaben wird in den verschiedensten Formen interaktiver kollegialer Zusammenarbeit geleistet und bietet gute Möglichkeiten für eine hohe Aufgabenerfüllung, das Erreichen einer hohen AZ und ist deswegen als effektive Präventionsmaßnahme zu werten.

HYPOTHESE 6

Innovative Lehrerinnen arbeiten an einer Schule mit einer Schulleitung, die mit einem demokratischen Führungsstil die kollegiale Kommunikation und Kooperation bewusst fördert und fordert. Diese wird durch maßgeschneiderte, schulbezogene Konzepte der kollegialen Zusammenarbeit und der gemeinsamen schulinternen Lehrerfortbildung angestrebt. Dadurch wird die individuelle Weiterentwicklung der Lehrerinnen verbunden mit der Qualitätsentwicklung der Einzelschule. Dabei bilden vor allem die Innovationskraft der Kolleginnen für ihre eigene Schule, die Zusammenarbeit in Teams sowie das professionelle Reflexionsverhalten der Lehrerinnen gute Voraussetzungen für die Entwicklung des „*professionellen Selbst*“. (vgl. BAUER/ KANDERS in: ROLFF, H. - G. u. a. (Hrsg.) 2000)

HYPOTHESE 7

Innovative Lehrerinnen erreichen mit ihrer Arbeit trotz objektiv erhöhter Belastungen durch die Möglichkeit des Erreichens eines hohen Grades der Aufgabenerfüllung eine relativ hohe Berufszufriedenheit. Daraus resultieren ein vergleichbar geringes Burnout - Risiko und eine vergleichbar hohe psycho - physische Belastbarkeit. Anders ausgedrückt, die Arbeit an innovativen Schulen ist neben der dringend erforderlichen Operationalisierung von Unterrichtsentwicklung als wertvoller Beitrag für die Entwicklung von solchen Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen und unterrichtlichen Handlungsinstrumentarien zu werten, welche in der Belastungsforschung im Sinne der Intervention und Prävention als wirksam diagnostiziert wurden.

II. Der Forschungsprozess

1. Forschungsmethodischer Ansatz und Erhebungsdesign

Im Folgenden sollen die methodische Herangehensweise sowie das Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der gewonnenen Daten dargelegt und begründet werden. Bereits in der Formulierung der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses dieser Studie umriss die Verfasserin den von ihr gewählten forschungsstrategischen Ansatz. Die vorliegende Untersuchung verwendet die methodologischen Zugriffe qualitativer Forschung, dies mit Blick auf den Forschungsgegenstand und das Ziel der Untersuchung (vgl. MAYRING, P., 1996, S. 27ff).

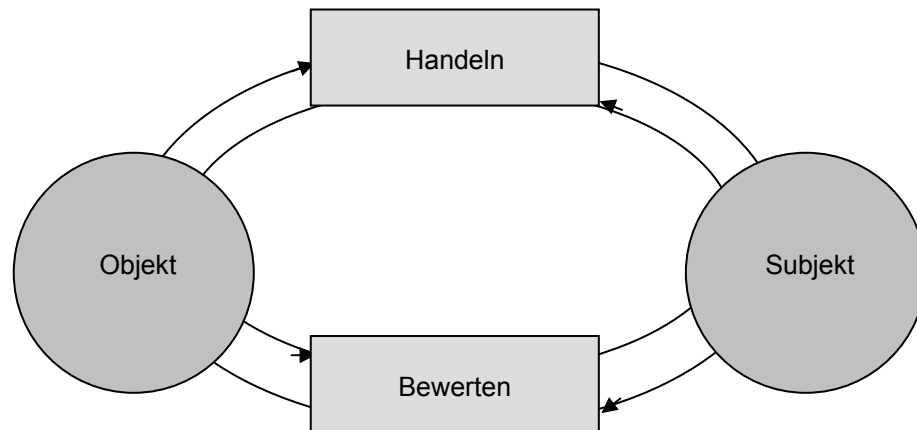
Die Kontroverse zwischen den Befürwortern quantitativer bzw. qualitativer Sozialforschung (vgl. LAMNEK, S., 1995, Bd.1, S. 6ff) wird von der Verfasserin hier bewusst nicht nachgezeichnet. Sie folgt hierin der Einschätzung von TEHART, der *„...die traditionelle Frontstellung...in der methodologischen Diskussion...innerhalb der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung... zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren (oder gar Alleinvertretungsansprüche auf Wissenschaftlichkeit)“* als für *„mittlerweile überwunden“* hält. *„Tauglichkeit und Wert eines methodischen Zugriffs lassen sich nicht pauschal, sondern nur im Blick auf die jeweils verfolgte Fragestellung bzw. das jeweilige Erkenntnisinteresse beurteilen... Ein Vergleich des (objektiven) Berufsverlaufs von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Altersgruppen verlangt quantifizierende Methoden; bei der Erfassung der subjektiv-biografischen Sicht auf eine berufliche Entwicklung vermögen qualitative Methoden ihre Erkenntnisvorteile auszuspielen.“* (TEHART, E., 1995, S. 232f)

1.1. Methodologische Grundlagen des Forschungsansatzes

In der Literatur wird in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen von qualitativer Forschung gesprochen. Häufig werden nur bestimmte Verfahren darunter verstanden, manchmal auch alles das unter diesem Begriff zusammengefasst, was nicht quantitative Forschung ist. Im Forschungsansatz dieser Studie wird der Begriff „Qualitative Forschung“ in dem Sinne verstanden, wie KLEINING ihn entwickelt hat: als eine Forschungsstrategie, die sowohl eine bestimmte Herangehensweise an Fragestellungen, sowie eine bestimmte Art der Datenverarbeitung bzw. deren Auswertung beinhaltet (vgl. KLEINING, G., 1982, S. 224ff).

KLEINING geht davon aus, dass die Alltagstechniken, d.h. die alltäglich genutzten Strategien zur Auseinandersetzung mit unserer Umwelt das Reservoir für alle sozialwissenschaftlichen Methoden sind. Dies impliziert, dass die wissenschaftliche Behandlung eines Themas mit Techniken zu beginnen hat, die mit niedrigem Abstraktionsgrad aus den Alltagstechniken entstanden sind. Qualitative Verfahren zielen auf das Erfassen von Gemeinsamkeiten und das Aufdecken von Bezügen. Bei der Zielsetzung des Entdeckens von Bezügen geht es um das Grundverhältnis zwischen Subjekt und Objekt, dem suchenden Forscher und dem gesuchten Gegenstand. Subjekt und Objekt werden dabei durch zwei Handlungsstrategien des Forschers verbunden (vgl. Abbildung 16).

Abbildung16 - nach KLEINING (1982)



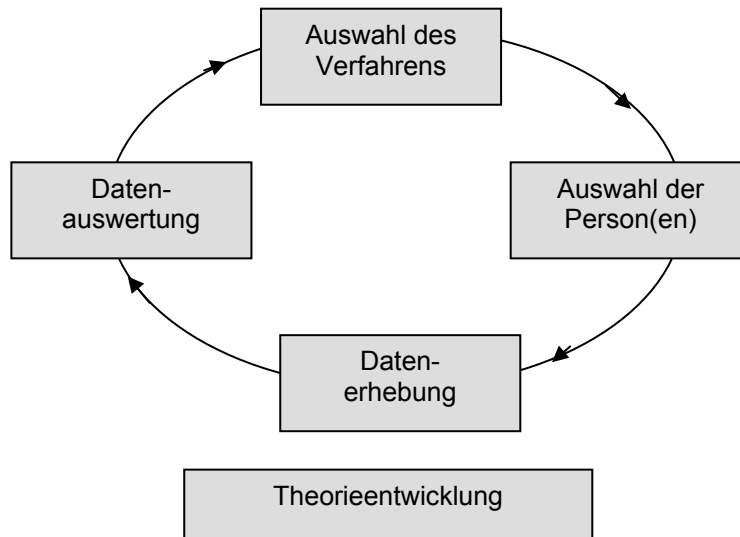
Für das Vorgehen im qualitativen Forschungsprozess benennt KLEINING vier Regeln:

- Das Vorverständnis des Forschers über die zu untersuchende Gegebenheit soll als vorläufig angesehen und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden. Der Forscher soll offener für Informationen sein, die von dem Gegenstand ausgehen als für die eigene Sichtweise.
- Der Gegenstand ist vorläufig, er ist erst nach erfolgreichem Abschluss des Findungsprozesses ganz bekannt. Zu Beginn des Suchens ist der Gegenstand noch nicht bekannt, muss aber trotzdem vorläufig definiert werden. Während des Forschungsprozesses kann er sich thematisch wieder verändern.
- Der Gegenstand soll von „allen“ Seiten angegangen werden, es gilt die Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven. Der Gegenstand soll allen möglichen Betrachtungsweisen unterzogen werden. Wann immer eine Komponente eines Faktors einen Einfluss auf die Ergebnisse vermuten lässt, muss der Faktor variiert werden.
- Es muss eine Analyse der Daten auf Gemeinsamkeiten vorgenommen werden. Die zu Grunde liegende Interpretationsstrategie, um die gesuchte Struktur des Objektes zu entdecken, bedeutet, die über den Gegenstand erstellten, maximal strukturell variierten Daten auf ihre Gemeinsamkeiten zu untersuchen.

Die sich aus diesen Regeln ergebende Forschungsstrategie ist das so genannte zirkuläre Vorgehen des qualitativen Forschungsansatzes, das sachnotwendig aus der Logik dieses Ansatzes folgt. Zirkulär bedeutet in diesem Zusammenhang, dass eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt. Im Einzelnen heißt das, dass zu Beginn der Forschung nur ein ungefähres Vorverständnis über den Forschungsgegenstand vorliegt und auf dieser Basis zunächst nur wenige Schritte geplant werden, z.B. die vorläufige Entscheidung für ein bestimmtes Erhebungsverfahren, die Bestimmung einer zu befragenden Person und die Durchführung der Befragung und deren sich anschließende Auswertung.

Jede dieser Teilphasen kann schon Konsequenzen für das weitere Vorgehen haben und zugleich zur Modifikation der Fragestellung beitragen. Welches im Einzelnen eine maximale Variation der Perspektiven ist, auf welche Weise das Vorverständnis erweitert oder überwunden werden kann, welche Erhebungsmethoden geeignet sind und welche zu befragenden Personen zur Erhellung des Untersuchungsgegenstandes am besten geeignet sind, alle diese Komponenten des Forschungsprozesses zeigen sich erst Schritt für Schritt im Verlauf der Untersuchung und können somit nicht im Vorwege geplant und festgelegt werden (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17 – Die zirkuläre Strategie nach KLEINING (1982)



Auch der Umfang der Untersuchung, die Größe der Stichprobe bzw. die Bandbreite der Verfahren ergeben sich erst im Laufe der Untersuchung. Dabei verfolgt das Forschungsprojekt das Ziel, ein Problemfeld durch die Auswahl der Befragungspersonen zu präsentieren. Dies gelingt leichter mit extremen als durchschnittlichen Repräsentanten und darin liegt auch ein wesentlicher Faktor der Forschungsökonomie, die sich auch für die Verfasserin für eine realisierbare Anlage ihres Forschungsvorhabens als zwingend notwendig erwies. Bei Abschluss der Untersuchungen kehrt der Forscher zum Ausgangspunkt seiner Untersuchung zurück, dies allerdings auf einem neuen Wissens- und Erkenntnisstand.

Ein weiteres Kriterium für den Einsatz qualitativer Methoden scheint der Verfasserin im Zusammenhang mit der Auswahl der befragten bzw. beobachteten Personen äußerst relevant. Ausgehend von einem humanitären Menschenbild und durch die langjährige eigene praktische Erfahrung als Lehrerin, als Kollegin und Schulleiterin ist es der Verfasserin ein elementares Anliegen, die Untersuchten nicht als Objekte der Forschung betrachten zu wollen, sondern als Mitmenschen, die ein Recht darauf haben, zu erfahren, was eigentlich geforscht wird, was dabei herauskommt, bzw. herauskommen könnte, bzw. herausgekommen ist, wer über die Ergebnisse verfügt und was damit gemacht wird, in wessen Interesse geforscht wird und wem die Forschung nützen soll.

Sehr wichtig ist dabei für die Verfasserin, dass die untersuchten Personen nicht nur durch die Exploration ihrer Aussagen an der Untersuchung teilhaben, sondern sich ihnen die Chance eröffnet, ihrerseits auch einen Gewinn daraus ziehen zu können, z.B. durch die Gewinnung einer neuen Problemsicht. Auch kann eine Untersuchung Hoffnungen wecken oder Ängste auslösen. Die Verfahren der Untersuchungen müssen deshalb auch die Möglichkeit bieten, auf diese Hoffnungen und Ängste angemessen einzugehen. Hinzu kommt: obwohl der Forscher verpflichtet ist, sich dem Untersuchungsgegenstand in objektiver Weise zu nähern und sich neutral gegenüber den untersuchten Personen zu verhalten, die Untersuchungsmethoden müssen es erlauben, auch seine Motive, Hoffnungen bzw. Ängste zu berücksichtigen (vgl. DEVEREUX, 1984).

1.2 Erhebungsverfahren und Erkenntnisinteresse

Als Verfahren zur Datengewinnung wurden mit der qualitativen Forschung hauptsächlich verschiedene Formen nicht-standardisierter Interviews verbunden. Das Spektrum der Methoden ist allerdings viel breiter. So sind hier ebenso verschiedene Beobachtungsverfahren, Diskussionsverfahren, nicht-reaktive Verfahren wie z.B., die Dokumentenanalyse und biographische Verfahren zu nennen. Die Verfasserin hat sich für die vorliegende Studie für eine Kombination zweier Verfahren entschieden:

- Das leitfadenorientierte Interview (problemzentriertes Interview)
- Die teilnehmende Beobachtung

Beide Verfahren zählen zu den theoriegenerierenden Verfahren der „Grounded Theory“ (vgl. GLASER/ STRAUSS, 1998). Dabei wird der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess als induktiv-deduktives Wechselverhältnis verstanden. Im leitfadenorientierten Interview dient das durch die Konzeption von Leitfragen offen gelegte Vorwissen in der Erhebungsphase als Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewer und Befragten. Gleichzeitig wird das Prinzip der Offenheit realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch die Phasen der Narrationen angeregt werden.

Theoretisches Wissen entsteht in der Auswertungsphase durch die Nutzung des Vorverständnisses, welches in der weiteren Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten Hypothesen am Datenmaterial erhärtet wird. Mit dieser Vorgehensweise soll vermieden werden, dass die Problemsicht des Forschenden diejenige der Befragten überdeckt und den erhobenen Daten nicht im nachhinein einfach aus dem Vorverständnis gewonnen Theorien oktroyiert werden. Das Verfahren des leitfadenorientierten Interviews wurde von der Verfasserin in den Zusammenhang einer Methodenkombination gestellt, innerhalb derer das Interview das wichtigste Instrument darstellt. Diese Entscheidung wurde gefällt, weil die Vorteile des Interviews sich besonders in der Kombination mit der teilnehmenden Beobachtung bemerkbar machen: die Transparenz des Anliegens der Untersuchung, die Offenheit der Untersucherin für Modifikationen ihrer Fragestellung und die Herstellung einer gleichberechtigten Situation in der Befragung durch die Betonung des „Expertenstatus“ der Befragten.

Das zusätzliche Datenerhebungsinstrument der teilnehmenden Beobachtung in der vorliegenden Studie betont das zirkuläre und prozesshafte der angewandten Forschungsstrategie. Durch die Verzahnung von Durchführung und Auswertung der Leitfadeninterviews und teilnehmender Beobachtung ergaben sich vielfältige Möglichkeiten der frühzeitigen Rückvermittlungen von Ergebnissen an die Untersuchten, durch die wachsende Kenntnis des Feldes war es möglich, die gewählte Fragestellung zu präzisieren und einzugrenzen.

Neben dem Kommunikationsprozess während des Interviews, der sich auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen konzentriert, bildet die teilnehmende Beobachtung eine weitgehende „Gewinnung der Innenperspektive“ auf das untersuchte Feld bei gleichzeitiger „Systematisierung des Fremdenstatus“. (FLICK, U., 1999, S.148ff), der erst die Focussierung auf das Spezifische im Alltag und in der Routine des Feldes erlaubt. Durch die Kombination der beiden Erhebungsverfahren war es der Verfasserin eher möglich, sich dem Anspruch an den Forschenden zu nähern: Der Forscher „muss in sich selbst beide Funktionen, die des Engagiertseins und der Distanz dialektisch verschmelzen können“. (KOEPPING, K.-P., 1987, S. 28) Die Aufgabe der Teilnahme bei der Beobachtung besteht nach KOEPPING darin, das Feld aus dem Blickwinkel des Anderen zu sehen. „Durch die Teilnahme authentisiert der Forscher methodisch seine theoretische Prämisse, er macht außerdem das Forschungssubjekt, den Anderen nicht zum Gegenstand, sondern zum dialogischen Partner.“ (ebd.)

1.3 Der Dokumentations- und Auswertungsprozess

Dem Prinzip der dieser Studie zu Grunde liegenden Gegenstandsorientierung und des vorliegenden Erkenntnisinteresses entsprechend wurden vier Einzelfallanalysen durchgeführt. Dabei erfolgte die Fallanalyse zunächst auf der Basis der vollständig transkribierten Interviews, wobei die Verfasserin Wert auf eine detailgenaue Wiedergabe legte, um eine wichtige Voraussetzung für die gründliche Exploration der Daten zu gewährleisten. Es folgte die induktiv erarbeitete Entwicklung eines Kodierrasters und eine analytische Zuordnung thematischer Auffälligkeiten durch eine erste, am Leitfaden orientierte, theoriegeleitete Auswertung des Textes. In einem nächsten Schritt wurden fallspezifische zentrale Themen bzw. biographieorientierte Interpretationsaussagen verdichtet (vgl. STRAUSS/CORBIN, 1990).

Auf der Basis dieser Interpretationsergebnisse erfolgte eine einzelfallspezifische, theoriegenerierende Kategorienbildung, unter denen die Daten erneut bearbeitet wurden. In einem ständigen Wechsel von induktivem und deduktivem Vorgehen, also dem Wechsel zwischen Hypothesen und deren Kontrolle in den Daten wurden die Kategorien, ihre Merkmale und Dimensionen entwickelt und verdichtet. Die Hypothesen über Beziehungen zwischen den Kategorien wurden während des Interpretationsprozesses entwickelt und immer wieder verifiziert bzw. revidiert, mit dem Ziel eine Theorie zu generieren, um die Verhaltensmuster zu erklären, die sich für die beteiligten Personen als relevant und / oder problematisch erweisen.

Auf der Grundlage dieser Auswertungsergebnisse und unter Focussierung auf das Erkenntnisinteresse der Studie wurde anschließend für jede Einzelfallanalyse unter Mitwirkung der befragten Personen das Feld für die teilnehmende Beobachtung ermittelt. Dabei dient die Methode der teilnehmenden Beobachtung der Vertiefung der Forschungsergebnisse und bereichert den Forschungsprozess durch das Prinzip der Triangulation, und zwar durch die „between-method“ (vgl. DENZIN, N. K., 1989, S. 237f). Hiermit ist die Kombination verschiedener Methoden gemeint, die nach DENZIN mit der *„Anreicherung und Vervollständigung und der Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismethoden der Einzelmethode verbunden ist....und die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht.“* (FLICK, U., 1999, S.251)

Die Auswertung der zusätzlich gewonnenen Daten aus der teilnehmenden Beobachtung dient also zur Vertiefung der durch die Leitfadeninterviews gewonnen Ergebnisse. Sie wurde unter dem Focus einer dem Einzelfall zugeordneten Schlüsselkategorie durchgeführt. Die gewonnenen Daten wurden ebenfalls vollständig transkribiert und unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Schlüsselkategorie mit Hilfe der strukturierenden Form der Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurde durch die ausführlichen Vorbemerkungen zu den szenischen Beschreibungen bewusst eine verdichtende Beschreibung der beobachteten Arbeits- und Kommunikationsatmosphäre an den Bezugsschulen angestrebt, um die Validität der Vergleichbarkeit zu erhöhen. *„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“* (MAYRING, P., 2000, S. 58)

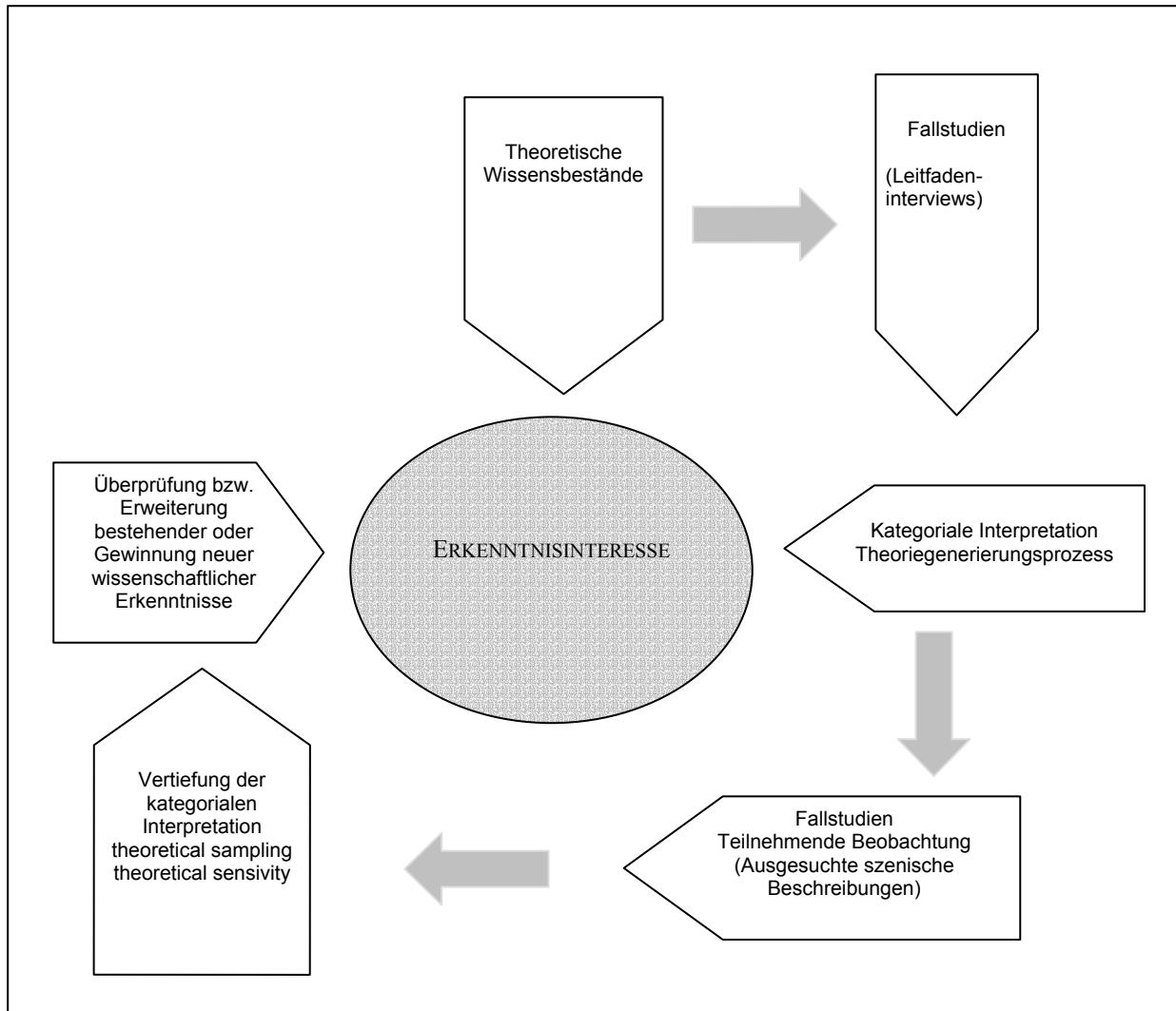
In einem letzten Schritt wurde ein systematisch kontrastierender Fallvergleich vorgenommen mit dem Ziel, Fall übergreifende zentrale Themen des Erkenntnisinteresses zu erarbeiten. Auf Grund der Auswahl der untersuchten Personen wurden die Einzelfälle in ihren inhaltlichen Ausprägungen und Merkmalen, wie ihrer berufsbiographischen Entwicklungsphase und den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsinstrumentarien miteinander verglichen und Ähnlichkeiten und Gegenevidenzen gesucht. Ziel war es dabei, theoriegeleitet und deduktiv arbeitend, Deutungshypothesen zu validieren bzw. zu revidieren, einen Überblick über die Forschungsergebnisse dieser Studie zu geben, sie in den Stand der Forschung einzuordnen und Hypothesen für weitere Forschungsansätze aufzuzeigen (vgl. Abbildung 18 – Forschungsdesign).

>> Gliederung

2. Dokumentation des Forschungsprozesses

MAYRING (2000, S. 109) sieht in der Offenlegung und detaillierten Darstellung des Forschungsprozesses eine der zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung. Dieser Arbeitsschritt wird von LAMNEK (1993, S. 26) auch als *„Prinzip der Explikation“* bezeichnet, mit dem die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und der Intersubjektivität der Forschungsergebnisse gewährleistet werden. Im Folgenden werden deshalb die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses, die Auswahl der Befragten, die Verfahren, die Instrumente der Datenerhebung und das Vorgehen bei der Datenanalyse nachgezeichnet werden.

Abbildung 18 - Forschungsdesign der Studie – „zirkuläre Strategie“



2.1. Stationen des Forschungsprozesses

Der vollständige Forschungsprozess von der Formulierung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie über die Datenerhebung und deren Auswertung sowie deren Interpretation erstreckte sich über einen Zeitraum von nahezu fünf Jahren. Dieser lange Zeitraum begründet sich in der Tatsache, dass die Verfasserin in ihrer Funktion als Schulleiterin und Lehrerin über den gesamten Zeitraum voll berufstätig war, dies allerdings unter Inanspruchnahme eines Sabbatjahres im Schuljahr 2000 - 2001, in dem auch der Hauptanteil der Arbeit erledigt wurde. Die Fragestellung der Arbeit wurde während dieses Prozesses in einer breit angelegten Literaturrecherche um bereits bestehende Theorien und empirische Untersuchungen, die mit der Fragestellung der Arbeit korrespondieren, erarbeitet, im theoretischen Teil der Studie dargelegt und im Sinne der „Grounded Theory“ in die Auswertung mit einbezogen. Durch die nahezu tägliche Nähe zum beobachteten Feld ergaben sich gute Möglichkeiten der Überprüfung und Korrektur der Fragestellung und konnten im Sinne der gewählten Forschungsmethode genutzt werden.

Das Sabbatjahr leistete neben der gewonnenen Zeit einen wertvollen Beitrag zum notwendigen Abstand der Verfasserin zum ausgesuchten Feld der Forschung. Der zeitliche Ablauf der einzelnen Stationen des Forschungsprozesses ist in folgender Übersicht in ihrer zeitlichen Abfolge zusammengestellt.

Stationen des Forschungsprozesses		
Aug. 98 – Juli 99	➤	Entwicklung der vorläufigen Fragestellung
	➤	Überlegungen zur inhaltlichen und methodischen Anlage der Studie
	➤	Literaturrecherche: empirische Forschung zur Belastungsforschung im Lehrerbereich
Aug. 99 – Juli 00	➤	Literaturrecherche zu Methodologie des Forschungsansatzes
	➤	Vorbereitung des Interviewleitfadens
Aug. 00 – Dez. 00	➤	Erarbeitung des aktuellen Forschungsstandes zu Fragen der Lehrerbelastung - berufsbiographische Forschung - organisationspsychologische und -pädagogische Forschung – Grundschulforschung
	➤	Überarbeitung des Interviewleitfadens durch „theoretical sampling“
	➤	organisatorische Vorbereitung der Interviewdurchführung
	➤	Auswahl der Interviewpartnerinnen
Jan. 01 – März 01	➤	Durchführung der 4 Interviews
	➤	Erfassen der Interviewdaten, Rücksendung der Interviews zu den Befragten, Bearbeitung der Transkriptionen, erste Kodierung der Interviews, kategoriale Interpretation der Interviews
März 01 – Aug. 01	➤	Besprechung der Interviewinterpretationen mit den Befragten
	➤	Vorbereitung des Feldes der teilnehmenden Beobachtung nach Rücksprache mit den Befragten
	➤	Durchführung der teilnehmenden Beobachtung
Sept. 01 – Dez. 01	➤	Erfassen der Feldnotizen zur teilnehmenden Beobachtung
	➤	Rücksprache über die Feldnotizen mit den beobachteten Personen
	➤	Kategoriale Interpretation der Daten zur teilnehmenden Beobachtung
	➤	Rücksprache mit den beobachteten Personen
Jan. 02 - April 02	➤	Aufarbeitung aktueller Forschungsliteratur - Lehrerforschung - Qualitätsentwicklung von Schule - Professionsforschung – Überprüfung der Methodologie
Mai 02 – Nov. 02	➤	Überarbeitung und Zusammenstellung der Fallstudien
	➤	Zusammenführung der Textinterpretationen von Interviews und teilnehmender Beobachtung
Dez. 02 bis Febr. 03	➤	Endauswertung, Vergleich und Verarbeitung der Fallstudien, Koordination, Theoriebildung
März 03 – April 03	➤	Fertigstellung des Forschungsberichts
	➤	Zusammenstellung der Ergebnisse in der Dissertationsschrift

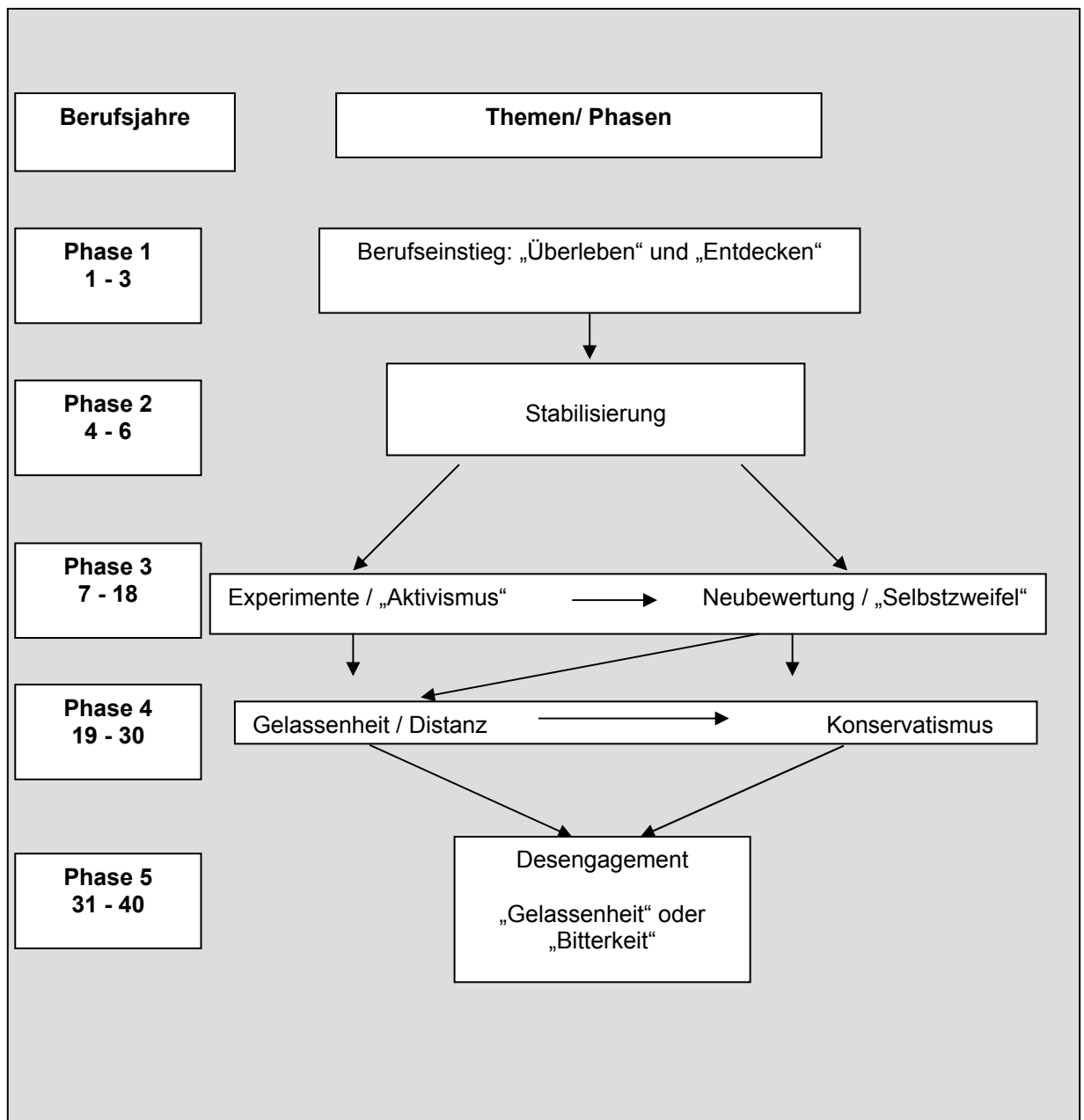
2.2 Auswahl der interviewten Personen und des Feldes zur teilnehmenden Beobachtung

Die Auswahl der befragten bzw. beobachteten Personen beschränkt sich auf das Bundesland Schleswig – Holstein. Der Verfasserin ist durch ihre eigene langjährige innovative Arbeit im dortigen Grundschulbereich und den sich daraus entwickelten Kontakten im Feld der innovativ arbeitenden Grundschulen in S-H verankert. Insbesondere durch die seit dem SJ 2000-01 laufende Mitarbeit ihrer Schule im BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“ des IPN der Universität Kiel erschloss sich der Verfasserin der Zugang zu acht speziell unter dem Gesichtspunkt eines hohen Innovationsstandes ausgewählten Grundschulen, die sich erfolgreich um die Mitarbeit in diesem auf fünf Jahre angelegten Projekt beworben hatten. Damit wurden der Verfasserin intensive Kontakte zu ca. 30 innovativen Lehrerinnen möglich, wobei im Mittelpunkt deren Lehrertätigkeit stand.

Nach vielen persönlichen Gesprächen kristallisierten sich für die Verfasserin vier Lehrerinnen heraus, die analog dem berufsbiographischen Modell von HUBERMANN, auf dessen Grundlage der empirische Teil der Arbeit angelegt ist, für den Forschungsteil geeignet waren und selbst auch Interesse an den Fragestellungen der Interviewstudie zeigten. HUBERMANN entwickelte ein Konstrukt für den berufsbiographischen Entwicklungsprozess im Lehrerberuf (vgl. HUBERMANN, 1989, 1991). Dieses geht wie auch einige andere (vgl. FULLER/ BROWN, 1975, BURDEN, 1990, SIKES u.a. 1985) von Stufen oder Phasen aus, in welchen sich dieser Prozess vollzieht. Im Unterschied zu den genannten Modellen bezieht er sich dabei aber nicht auf das Lebensalter von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auf die ausgeübten Berufsjahre (vgl. HUBERMANN u. a. 1989, HUBERMANN, 1991). Dabei zeigt sein Modell unterschiedliche Möglichkeiten von Berufsverläufen auf (vgl. Abbildung 19).

Natürlich ist dieses Modell nicht statisch zu interpretieren, sondern die Übergänge zwischen den einzelnen Berufsphasen sind je nach individueller Entwicklung und vorgefundenen organisationspädagogischen Rahmenbedingungen fließend. Dies zeigt auch die von der Verfasserin vorgenommene Zuordnung der befragten Personen auf Grund der Ergebnisse der kategorialen Textinterpretation zu den einzelnen Berufsphasen. Ziel der Datenerhebung in den durchgeführten Interviews war es zunächst, innovativ arbeitende Lehrerinnen in den verschiedenen Phasen ihrer berufsbiographischen Entwicklung nach belastenden Situationen im beruflichen Alltag zu befragen und deren unterschiedliche Instrumentarien zur konstruktiven Bewältigung der spezifischen physischen und psychischen Belastungen aufzuspüren, um den in einem ersten Theoriegenerierungsprozess herausgearbeiteten Hypothesen nachzugehen. Damit gehörte die Zugehörigkeit zu verschiedenen Berufsphasen zu einer der wesentlichen Auswahlkriterien der befragten Personen.

Abbildung 19 – Modell der Abfolge von Themen in der Berufslaufbahn von Lehrern
nach HUBERMANN (1991, S. 249)



Um eine möglichst hohe Aussagekraft der Interviewdaten zu erreichen, wurden als weitere Kriterien die Lage der Schulen, wie etwa im ländlichen Bereich oder im Stadtgebiet, sowie die Größe der Schulen, an denen die Lehrerinnen arbeiten, als Auswahlkriterien mit einbezogen. Nach Abschluss der Auswahl ergab sich das im folgenden Überblick dokumentierte Bild:

Dokumentation der Datenerhebung zu den 4 Fallstudien

A. Leitfadenorientierte Interviews

FALLSTUDIE	1	2	2	4
BERUFSPHASE	2 - 3	4 - 5	1	3 - 4
BEFRAGTE PERSON (SYNONYM)	HEP	IRK	BRX	CEI
GRÖÖE UND LAGE DER SCHULE (DIE ANGABEN ZUR GRÖÖE GELTEN FÜR DAS LAND SCHLESWIG- HOLSTEIN)	klein (ca. 50 Sch.) insulares, dörflicher Einzugsbereich in extrem touristisch geprägter Infrastruktur 5/ 3 teilzeitbeschäftigt	groß (ca. 240 Sch.) innere Peripherie einer mittelgroßen Stadt Einzugsbereich: Siedlungsgebiet 11 - teilw. teilzeitbeschäftigt	mittelgroß (ca. 120 Sch.) ländliches Gebiet weitläufiger dörflicher Einzugsbereich, verstreute Einzelhöfe 7 - teilw. teilzeitbeschäftigt	groß (ca. 240 Sch.) innere Peripherie einer mittelgroßen Stadt Einzugsbereich: Siedlungsgebiet 11 - teilw. teilzeitbeschäftigt
ORT	Privatwohnung der Interviewerin	Schule der Befragten	Schule der Befragten	Schule der Befragten
DAUER	2 Sitzungen mit jeweils eineinhalbstündiger Dauer	1 Sitzung mit zweistündiger Dauer	1 Sitzung mit zweistündiger Dauer	1 Sitzung mit zweistündiger Dauer
ZEITRAUM	03. Januar 2001 04. Januar 2001	27. März 2001	28. März 2001	29. März 2001
DOKUMENTATION	Diktiergerät Transkription	Diktiergerät Transkription	Diktiergerät Transkription	Diktiergerät Transkription
INTERVIEWER	Verfasserin der Studie	Verfasserin der Studie	Verfasserin der Studie	Verfasserin der Studie

Parallel zur Durchführung und Auswertung der einzelnen Interviews wurden in gleichem Verfahren unter der beschriebenen Mitwirkung der befragten Personen die zu beobachtenden Felder für die teilnehmende Beobachtung gesucht und festgelegt. Das Einverständnis aller weiteren beteiligten Personen wurde im Vorwege eingeholt. Nach Abschluss der Auswahl ergab sich für die teilnehmende Beobachtung das im folgenden Überblick dokumentierte Bild:

B. Teilnehmende Beobachtung - szenische Beschreibungen

FALLSTUDIE	1	2	3	4
ORT	Schule der beobachteten Person	Schule der beobachteten Person	Schule der beobachteten Person	Schule der beobachteten Person
BEOBACHTETES FELD	Freiarbeit Frühstückspause Pause im Lehrerzimmer Frischluftpause	Gespräche von und mit Kolleginnen im Lehrerzimmer Pausengespräche Unterricht	Elternberatung Einzelberatung Klassenlehrerin Mutter	Jahresgespräch mit der Schulleiterin im Rahmen des Personalentwicklungskonzepts an Schulen in S-H
DAUER	2.30 h	3.15 h	1.30 h	1.30 h
ZEITPUNKT	02. März 2001 7.45 bis 10.15	04. Juli 2001 9.00 – 12.15	02. Juli 2001 11.45 - 13.15	04. Juli 2001 12.15 – 13.45
DOKUMENTATION	Diktiergerät Feldnotizen Transkription	Diktiergerät Feldnotizen Transkription	Diktiergerät Feldnotizen Transkription	Diktiergerät Feldnotizen Transkription
BEOBACHTER	Verfasserin der Studie	Verfasserin der Studie	Verfasserin der Studie	Verfasserin der Studie

2.3 Die Interviews

Die von der Verfasserin aufgeworfenen, dem Leitfaden der geführten Interviews zugrunde liegenden Fragenkomplexe speisen sich aus folgenden Quellen:

1. aus der Literaturrecherche zu Ergebnissen der berufsbiographischen Forschung im Lehrerbereich, insbesondere der Belastungsforschung, zu Intervention und Prävention
2. aus der Literaturrecherche zu den Komplexen: innovative Arbeit in der Grundschule, allgemeine Schul- und Qualitätsentwicklung, Entwicklung von professionellen Strukturen im Lehrerberuf
3. aus der Beschäftigung mit dem forschungsmethodologischen Instrumentarium „qualitative Interviews“
4. aus ihrer eigenen, mehr als 30 jährigen schulpraktischen Arbeit und den dort gemachten Erfahrungen und Beobachtungen in den Kollegien
5. aus den Vorgesprächen mit innovativen Lehrerinnen in Rahmen dieser Studie.

Als Interviewtyp wurde das problemzentrierte Interview gewählt, das als Mischform einer an einem Leitfaden orientierten und gleichzeitig narrativen Gesprächsform gesehen werden kann (vgl. WITZEL, 1985). Diese regt zur freien Erzählung an, eine Orientierungshilfe in Form eines Leitfadens dient der thematischen Eingrenzung des Gesprächs. In der beschriebenen offenen Interviewsituation ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung von zentraler Bedeutung. Durch die im Vorwege geknüpften persönlichen Kontakte zwischen den befragten Personen und der Interviewerin war diese in hohem Maße gegeben. Durch die Gemeinsamkeit der Arbeit im genannten Projekt und die Ausübung des gleichen Berufes wurde diese noch verstärkt. Auch wurden in der Vorbereitung der

Auswahl der Befragten Gespräche über das Forschungsprojekt geführt, so dass zu Beginn des Gesprächs bereits eine gleichwertige Kommunikationssituation geschaffen war. Zur inhaltlichen Vorbereitung der befragten Personen diente ebenfalls ein ihnen im Voraus bekannter Umriss des Leitfadens. Mit der zusätzlichen Bereitstellung von Karteikarten mit den einzelnen Abschnitten des Leitfadens konnten sich die Initiativen der befragten Personen während der Interviews entfalten und die Interviewerin sich in besonderem Maße auf deren Erzählungen und Darstellungsweisen konzentrieren. Die inhaltliche Kompetenz im Sinne des Kontextwissens und einer differenzierten Kenntnis des Forschungsgegenstandes wurde dadurch gewährleistet, dass alle Interviews von der Verfasserin selbst geführt wurden.

Das für diese Studie spezielle Verfahren der Verschränkung von Datenerhebung- und analyse im Sinne der „Grounded Theory“ setzt ebenfalls eine solch geartete enge Vertrautheit mit dem Forschungsgegenstand und dessen Inhalten voraus, die in der Regel nur beim Forscher selbst existiert. LAMNEK betont die hohen kommunikativen Anforderungen, die an einen Interviewer im qualitativen Interview gestellt werden, um die Befragten zum Sprechen in einer von Offenheit geprägten Atmosphäre zu veranlassen. *„Diese vom Interviewer im qualitativen Interviews zu erwartenden Qualifikationen sind meist nur im Forscher selbst realisiert: Irgendwelche Interviewer zu rekrutieren wäre relativ abwegig. Gerade die psychologisch relevanten Verhaltensweisen sind oft nicht erlern- und antrainierbar.“* (LAMNEK, S., 1993, S. 67) So können die Beziehungen, die während der Interviews entstehen, nur von den Forschern selbst reflektiert und kontrolliert werden. Die ersten Interviews wurden deshalb nach der Durchführung in kürzester Zeit von der Verfasserin sofort auditiv und mit Hilfe von kurzen Memos ausgewertet. Dabei wurden auch die eigenen Gesprächsanteile, die erfolgten Reaktionen beachtet und ggf. für die folgenden Interviews konstruktiv modifiziert.

2.3.1 Durchführung der Interviews

Nach einer kurzen schriftlichen Aufnahme biographischer Daten der befragten Personen, welche diese selbst durchführten, wurde von der Verfasserin eine kurze Einführung zum angestrebten Umgang mit dem Leitfaden und der Handhabung der den Befragten vorliegenden Karteikarten gegeben. Diese sollten der inhaltlichen Schwerpunktsetzung durch die Befragten selbst dienen, da sie die Möglichkeit hatten, einige Karten für einen besonders hohen narrativ geführten Gesprächsverlauf zu wählen, während sie andere vernachlässigen konnten.

Durch die gleichzeitige, eher hintergründige Leitfadenführung der Interviewerin wurde gewährleistet, dass die Strukturierung des Gegenstandsbereiches durch die Befragten selbst vorgenommen wurde und damit Daten von hoher Qualität und Validität erhoben werden konnten. WITZEL formuliert zu dieser Art der Gesprächsführung: *„Für die Entwicklung des Gesprächs selbst ist der Begriff ‚Leitfaden‘ unzutreffend, weil hier der **Gesprächsfaden** (Hervorhebung durch WITZEL) des Interviewten im Mittelpunkt des Interesses steht, der Leitfaden diesen lediglich als eine Art Hintergrundfolie begleitet.“*

Zum einen ‚hakt‘ der Interviewer sozusagen im Gedächtnis die im Laufe des Interviews beantworteten Forschungsfragen ab, kontrolliert also durch die innere Vergegenwärtigung des Leitfadens die Breite und Tiefe des Vorgehens. Zum anderen kann er sich aus den thematischen Feldern etwa bei stockendem Gespräch bzw. bei unergiebigem Thematik, inhaltliche Anregungen holen, die dann ‚ad hoc‘ entsprechend der Situation formuliert werden. Damit lassen sich auch Themenfelder in Ergänzung zur Logik des Erzählstrangs seitens der Interviewten abtasten, in der Hoffnung, für die weitere Erzählung fruchtbare Themen zu finden bzw. deren Relevanz aus der Sicht des Untersuchten festzustellen und durch Nachfrage zu überprüfen.“ (WITZEL, A., 1985, S. 236f)

Nach der beschriebenen „Warming-Up-Phase“ wurde das Tonband eingeschaltet. Während des Gesprächs erkundigte sich die Interviewerin nach dem Befinden der befragten Person, so wurden z.B. gemeinsam Pausen verabredet, um Konzentration und physische Leistungsfähigkeit der beteiligten Personen während des gesamten Interviews zu gewährleisten. Während des Gesprächsverlaufs war bei den befragten Personen häufiger ein Wohlbefinden zu verspüren, das dadurch verursacht sein worden mag, dass ihnen hier eine Gesprächssituation geboten wurde, in der sie endlich einmal ausführlich über ihre eigene Arbeit sprechen konnten und sich dabei über den gesamten Zeitraum einer aufmerksamen und interessierten Zuhörerinnen sicher sein konnten. Diese Beobachtung wurde der Interviewerin dann auch nach Beendigung des Interviews in dem sich immer anschließenden kurzen Feedback bestätigt.

Auch zeigte sich in den weiteren, im Verlaufe des Forschungsprozesses geführten Reflexionsgesprächen, die dazu dienten, analog der Ergebnisse der Interviewauswertungen durch die kategoriale Textinterpretation ein geeignetes und von den beteiligten Personen akzeptiertes Feld für die teilnehmende Beobachtung zu finden, dass der Komplex der Datenerhebung und –auswertung die befragten Personen in einigen Bereichen bereits zu sie entlastenden Verhaltensmodifikationen veranlasst hatten. Diese Beobachtung scheint der Verfasserin besonders relevant unter dem Gesichtspunkt ihres Anspruchs, die Probandinnen nicht allein als Zulieferer von „Explorationsmaterial“ sehen zu wollen, sondern als handelnde „Subjekte“, die sich durch ihre Teilnahme selbst individuelle Lernprozesse und Entwicklungsmöglichkeiten erschließen können. *„Many teachers said they had really enjoyed the opportunity to talk about their work and to air their grievances about their work situation. It may be that such research has a counselling function.“* (MEASOR, L. in: SIKES, P.J./ MEASOR, L./ WOODS, P., 1985, S. 67)

Im Anschluss an deren Durchführung wurden die Interviews so schnell wie möglich von der Verfasserin wörtlich transkribiert, um die noch frischen Eindrücke der jeweiligen Gesprächssituationen gebührend berücksichtigen zu können. Dabei bediente sie sich einer von ihr modifizierten Konventionalisierung nach dem unten aufgeführten Modell.

Konventionalisierung der Interviewtranskriptionen
(modifiziert nach KIRK/ MILLER (1986) und SILVERMAN (1993))

Format/ Zeichen	Konvention	Verwendung
Standard	Standardschrift	wörtliches Zitat der befragten bzw. anderer Personen
„...“	doppelte Anführungszeichen, Standardschrift	Zitation oder Kennzeichnung eines Begriffes innerhalb eines wörtlichen Zitats
(in Klammern)	Klammern, Kursivschrift	Kontextdaten bzw. Interpretationen der Interviewerin
<i>in Kursivschrift</i>	Kursivschrift, fett	Interviewkontext
<i>„in Kursivschrift“</i>	Kursivschrift, fett, doppelte Anführungszeichen	direkte Interviewfragen der Interviewerin
<u>Unterstreich</u>	Standardschrift, unterstrichen	Hervorhebung in der Intonation der befragten Personen

Erst im Laufe der Interpretation wurden einige Textstellen für die Zitation überarbeitet, es handelt sich dabei jedoch lediglich um stilistische und grammatische Bereinigungen, der authentische Charakter der Aussagen blieb bewusst erhalten (vgl. MAYRING, P., 1996, S. 65). Die Transkriptionen der Interviews wurden den befragten Personen vor Beginn der Textinterpretation zugesandt, mit der Bitte um eventuelle Richtigstellungen, zusätzliche Erläuterungen oder persönliche Anmerkungen. Dieses Verfahren wurde für alle weiteren, im empirischen Teil vorgenommenen Verschriftungen eingehalten, welche im direkten Kontext mit den befragten bzw. beobachteten Personen stehen.

2.4 Die teilnehmende Beobachtung

DENZIN definiert die teilnehmende Beobachtung als *„eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert“*. (DENZIN, N.K., 1989, S. 157f) Wesentliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung sind es, sich als Forscher direkt in das beobachtete Feld hineinzubegeben. Dies geschieht zum einen aus der Perspektive des Teilnehmers, zum anderen aber unter Beachtung seines indirekten oder direkten Einflusses auf das beobachtete Geschehen durch seine persönliche Anwesenheit. JORGENSEN nennt sieben Kennzeichen teilnehmender Beobachtung, die im Zusammenhang mit dem Forschungsdesign dieser Studie von höchster Relevanz sind:

- *„Ein spezielles Interesse an menschlichen Bedeutungen und Interaktionen aus der Perspektive von Personen, die ‚Insider‘ oder Teilnehmer in besonderen Situationen oder Settings sind,*
- *die Lokalisierung im Hier und Jetzt von Alltagssituationen und- settings als Grundlage von Untersuchung und Methode,*
- *eine Form von Theorie und Theoriebildung, die Verstehen und Interpretation menschlicher Existenz hervorhebt,*
- *Forschungslogik und -prozess sind offen, flexibel, opportunistisch und verlangen eine dauernde Neudefinition des Problems auf der Basis von Fakten, die in konkreten Settings ‚menschlicher Existenz erhoben wurden,*
- *ein in die Tiefe gehender, qualitativer, Fall orientierter Zugang und ein ebensolches Design,*

- *die Ausfüllung einer oder verschiedener Teilnehmerrollen, die die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen mit den Mitgliedern im Feld beinhalten,*
- *die Verwendung von direkter Beobachtung zusammen mit anderen Methoden der Informationsgewinnung.*“ (JORGENSEN, D. L., 1989, S. 13f)

Die in der vorliegenden Studie durchgeführte teilnehmende Beobachtung ist deswegen als focussierende bzw. selektive Beobachtung zu verstehen, weil sie als Erhebungsmethode darauf gerichtet ist, weitere Belege und Beispiele für die in der kategorialen Interpretation herausgearbeiteten Typen von Verhaltensweisen und Abläufen zu finden.

2.4.1 Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

In jeder Fallstudie wurde ein anderer Bereich der beruflichen Tätigkeit beobachtet, dieser wurde aus den jeweiligen Ergebnissen der kategorialen Interpretation der Interviews generiert. In den Fallstudien 1 und 2 nahm die Verfasserin als teilnehmende Beobachterin an einer Phase des beruflichen Alltags teil, der sich so oder vergleichbar täglich wiederholen kann. In der Fallstudie 1 standen die „Lehrerin - Schüler/innen - Aktionen“ in der Phase der „freien Arbeit“, die Kommunikationsstrukturen der Lehrerinnen während dieser Zeit und die weiteren Kontakte, Gespräche und Tätigkeiten der interviewten Person während eines Teils des Schulvormittags im Mittelpunkt. In der Fallstudie 2 war die Verfasserin als teilnehmende Beobachterin im Lehrerzimmer anwesend. Dabei war ihre Beobachtung auf die Kommunikationsstrukturen im Kollegium während der Pausenzeiten, in Springstunden und nach dem Unterrichtsvormittag focussiert.

In den Fallstudien 3 und 4 war sie teilnehmende Beobachterin eines im Vorwege thematisch festgelegten Gesprächs zwischen zwei Menschen, bei dem jeweils eine Beteiligte die bereits interviewte Person war. In der Fallstudie 3 war dies ein von der Probandin vereinbartes, sich an den Unterrichtsvormittag anschließendes Gespräch zur Elternberatung, in der Fallstudie 4 ein so genanntes Jahresgespräch als neues Instrumentarium der Personalentwicklung zwischen der Schulleiterin und der interviewten Person. Das jeweilige Feld war der Verfasserin bereits durch die im Vorfeld geknüpften Kontakte und die vorwiegend dort geführten Interviews bekannt. Durch Vorgespräche waren den Kollegien und den anderen beteiligten Personen der Zweck des Aufenthaltes in den Schulen und die Anwesenheit während der Beratungsgespräche bekannt und von ihnen akzeptiert. Die Datenerhebung von Handlungen und Interaktionen als wichtigster Schritt dieses Teils des Forschungsprozesses erfolgte in Form von Kontextprotokollen und mit Hilfe von Tonaufzeichnungen. Im Anschluss an die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung wurden die gewonnenen Daten der Feldkontakte so schnell wie möglich von der Verfasserin wörtlich transkribiert und mit den gewonnenen Kontextdaten zu ausführlichen Feldnotizen verarbeitet, um die noch frischen Eindrücke der jeweiligen Gesprächssituationen und Beobachtungen gebührend berücksichtigen zu können. Um eine atmosphärische Dichte der jeweiligen Bezugsschulen zu erreichen, wurden die Vorbemerkungen der Beobachterin bewusst detailreich angelegt. Dabei bediente sich die Verfasserin einer von ihr modifizierten Konventionalisierung nach dem im Folgenden dargestellten Modell.

Konventionalisierung der szenischen Beschreibungen
(modifiziert nach KIRK/ MILLER (1986) und SILVERMAN (1993))

Zeichen	Konvention	Verwendung
„...“	Kursivschrift mit doppelten Anführungszeichen	wörtliche Zitate der Beobachteten bzw. unmittelbar beteiligter Personen
-...-	Gedankenstrich vor und nach Kursivschrift	Wechsel der sprechenden Person ohne Namenskennzeichnung innerhalb eines Gesprächsverlaufs
... ¹	Kursivschrift mit einfachen Anführungszeichen	Begriffe- und Namenshervorhebungen bzw. wörtliche Rede innerhalb eines Zitats
<u>Unterstreich</u>	Kursivschrift, unterstrichen	Hervorhebung in der Intonation der befragten Personen
	Standardschrift	Interpretationen der Beobachterin
„...“	Standardschrift mit doppelten Anführungszeichen	Wörtliche Zitate der Beobachterin bzw. andere Zitate, Begriffe- und Namenshervorhebungen
()	Klammern	Kontextdaten der Beobachterin
_____	durchgezogene Linie	Beginn bzw. Ende eines Segments

„Die Aufzeichnung von Daten, ergänzenden Notizen und die Transkription von Aufzeichnungen übersetzen interessierende Realitäten in Text, und es entstehen Geschichten über das Feld. ...Die Fixierung löst das Geschehen aus seiner Flüchtigkeit und Vergänglichkeit. Durch den persönlichen Stil des Notierens wird das Feld zu einem dargestellten Feld, durch den Grad der Genauigkeit der Transkription wird die Gestalt des Geschehens in eine Vielzahl pointierter Details gelöst ...Die Texte, die auf diesem Weg entstehen, konstruieren die untersuchte Wirklichkeit auf besondere Weise und machen sie als empirisches Material interpretativen Prozeduren zugänglich.“ (FLICK, U., 1999, S. 194f)

3. Empirische Untersuchungen

Um dem Erkenntnisinteresse der Studie, der Komplexität der erhobenen und ausgewerteten Daten sowie den beschriebenen Kriterien der Präsentation von Daten einer wissenschaftlichen Untersuchung auf der Basis der „Grounded Theory“ zu folgen, werden detaillierte Einzelfallanalysen der durchgeführten Fallstudien vorgenommen. Inhalt der Einzelfallanalysen sind Schwerpunkte der berufsbiographischen Entwicklung von innovativen Lehrerinnen in den verschiedenen Phasen des beruflichen Lebens.

Unter dem Focus der Fragestellung der Studie, belastende und hemmende Faktoren im Berufsalltag sowie Handlungsstrategien und Verhaltensmuster zur konstruktiven Bewältigung physischer und psychischer Belastungen, sowie Konzepte zur Intervention und Prävention in den einzelnen berufsbiographischen Entwicklungsphasen aufzuspüren, umfasst die vorgenommene Datenerhebung folgende Themenbereiche:

- Berufswahlmotivation und Berufswirklichkeit
- Die spezifischen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen der Einzelschule:
- Das pädagogische Arbeitskonzept
- Das Kommunikations- und Kooperationsklima im Kollegium
- Die Qualität der Schüler-Lehrer-Interaktion
- Die Elternarbeit
- Individuelle und Gruppen bezogene Maßnahmen zur Intervention und Prävention

Dabei wird das Datenmaterial der geführten Interviews mit Hilfe der kategorialen Textinterpretation bearbeitet, die erstellten Feldnotizen, mit Hilfe des Instrumentariums der teilnehmenden Beobachtung gewonnen, werden einer strukturellen Inhaltsanalyse unterzogen. In einem sich anschließenden Arbeitsschritt werden die gewonnenen Erkenntnisse zu einer abschließenden Darstellung der Einzelfallanalyse zusammengefasst. Einen dritten Schwerpunkt der Darstellung bildet die Zusammenstellung wichtiger Einflüsse in der individuellen und beruflichen Sozialisation in den einzelnen Phasen des Berufslebens. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Entwicklung innovativer Lehrerinnen zu erfassen und diese in eine Struktur der beruflichen Sozialisation einzuordnen und darzustellen. Im Sinne der Theoriebildung einer „Grounded Theory“ werden in einem letzten Schritt zentrale Strategien von innovativen Lehrerinnen zur Entwicklung professioneller Kompetenzen sowie organisationspädagogische Rahmenbedingungen aufgezeigt, die Raum und Anregungen für die professionelle Entwicklung von innovativen Lehrerpersönlichkeiten bieten, die eine zentrale Rolle in Schulreformprozessen spielen.

FALLSTUDIE 1

3.1 Vorbemerkung zur Fallstruktur

Die Befragte begann ihre Tätigkeit als Grundschullehrerin im Alter von 28 Jahren. Nachdem sie nach ihrem Studium eine zweijährige Ausbildungspause eingelegt hatte, und in dieser Zeit ihren Wohnsitz auf die Insel Sylt verlegt hatte, absolvierte sie ihr Referendariat an einer Grund- und Hauptschule im ländlichen Gebiet des Kreises Nordfriesland des Landes Schleswig – Holstein. Während ihres Referendariats war die Befragte hauptsächlich in der Sekundarstufe eingesetzt. Nach dem Referendariat fand sie zunächst keine Anstellung und verdiente sich deshalb zwei Jahre lang mit verschiedenen Aushilfsjobs ihren Lebensunterhalt. 1991 begann sie ihre Tätigkeit an der Grundschule - zunächst mit einer halben Stelle - später dann mit voller Stundenzahl. In den ersten beiden Jahren ihrer Tätigkeit pendelte sie mit Abordnungen an verschiedenen Grundschulen auf der Insel Sylt, bevor sie dann mit voller Stundenzahl an einer kleinen Grundschule auf Sylt eingesetzt wurde. Die Befragte heiratete 1992 und bekam 1995 einen Sohn. Dieses Ereignis veranlasste sie, einen halbjährigen Erziehungsurlaub zu nehmen. Seit September 1995 ist die Befragte wieder mit voller Stundenzahl an derselben Grundschule beschäftigt. Zum Zeitpunkt dieses Interviews ist die Befragte 37 Jahre alt.

3.2 Begründung der kategorialen Schwerpunkte

Zu Beginn des Gesprächs berichtet die Befragte über ihr Studium, nach dessen erstem Abschluss sie sich zunächst einmal anderen Dingen zuwandte. *„...dass ich jetzt mal `ne Pause brauchte nach all der Kopfarbeit...“* (Z. 42f) Nachdem sie nach Beendigung des Referendariats das Bedürfnis hatte, nun auch in ihrem Beruf zu arbeiten, war sie sehr froh, als sie nach zwei Jahren Wartezeit an einer Grundschule einsteigen konnte. *„...und so ein bisschen das ausprobieren wollte, was während des Referendariats eigentlich so in mir gewachsen war...“* (Z. 58f, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 104ff) Die Befragte arbeitet inzwischen sehr gern an der Grundschule und schätzt die Arbeit dort, die sie als Basisarbeit für die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern ansieht *„...eine Grundschule, wie der Name ja schon sagt, das ist die Grundlage, die Basis eigentlich ist das, was inzwischen für mich am befriedigendsten ist...“* (Z.1389f) als sehr wertvoll für sich ein. *„Es gibt eigentlich nichts Schöneres, als einem kleinen Menschen Lesen und Schreiben beizubringen...“* (Z. 1391f, vgl. WALLRABENSTEIN, W., 1981, S. 15ff)

Während des Gesprächs wird immer wieder deutlich, dass der Erwerb von beruflichen Erfahrungen für die Befragte eng mit einer Weiterentwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit verknüpft ist. Die Erkenntnis, dass die Aktivitäten des beruflichen Alltags an dieser als ausgesprochen innovativ und reformfreudig geschilderten Schule *„...Ja, unsere Schule ist eine Schule, die eigentlich nie stagniert hat...Wir merken immer wieder, dass pädagogische Entwicklungen, die für uns in einem Jahr schlüssig waren, und die wir für unsere Kinder momentan für sinnvoll erachteten, im nächsten Jahr irgendwie nicht mehr so richtig passen... und dann sehen wir, dass wir unser pädagogisches Konzept eben wieder darauf abstimmen...“* (Z. 992ff) für die Befragte die Chance eröffnete, mit dem Erwerb von Erziehungs- und Beratungskompetenzen auch ihre persönliche Weiterentwicklung bewusst voranzutreiben, zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Gespräch.

„...ich bin auch mit diesem Unterrichtskonzept gewachsen und konnte mir so eigene Vorstellungen von einem für mich idealen Lehren und Lernen aneignen...“ (Z. 292f, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 142ff) Diese Erkenntnisse der Befragten werden unter der Kategorie „Schlüsselerfahrungen“ zusammengefasst (vgl. ebd., S. 185ff).

Eng verknüpft mit diesen Schlüsselerfahrungen ist die von der Befragten beschriebene Qualität der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz. Zum einen spricht sie immer wieder von ihrer guten Zusammenarbeit mit der Schulleiterin, die ihr Stabilität und Sicherheit gibt. *„...ich konnte da immer bei meiner Schulleitung offene Ohren finden, und wir haben sehr viel erst mal gesehen, oder überlegt, wie können wir selber eigentlich Bedingungen verändern, so dass wir wieder `ne andere Grundzufriedenheit erreichen...“ (Z. 409ff)* Aber auch die Beziehungen zu anderen Kolleginnen und die mit dieser Zusammenarbeit einhergehende Qualität der kollegialen Interaktion werden von der Befragten als sehr hoch eingeschätzt. Eine dieser Kolleginnen beschreibt sie wie folgt: *„Das ist eine Person, auf die ich mich hundertprozentig verlassen kann und eine ganz, ganz große Entlastung. Es ist schon toll, das mit anzusehen und mit ihr zu sprechen. Da zieht man ganz viel Kraft raus, weil man ganz genau weiß, dass alles das, was man äußert, auf fruchtbaren Boden fällt, und die Kollegin auch ganz genau weiß, was gemeint ist damit.“ (Z. 947ff, vgl. PHILIPP, E., 1996, S. 20ff)*

Dass es auch Beziehungen im Kollegium gibt, die eher als oberflächlich zu bezeichnen sind, schätzt die Befragte als für sie nicht besonders beeinträchtigend ein. *„Dann gibt es natürlich auch andere Kolleginnen, zu denen ich ein ...etwas laxeres Verhältnis habe. ... man hat das Gefühl, dass man nicht in jeder Situation auf sie zählen kann, und da habe ich mich dann auch ein bisschen zurückgezogen, weil ganz viele Gespräche auch da nichts genützt haben.“ (Z. 927ff)* Die hier anklingende, mit dieser Erfahrung verbundene, menschliche Enttäuschung scheint die Befragte als einfach dem menschlichen Zusammenleben immanent anzusehen. So wird sie derartige Erfahrungen eher als weniger beeinträchtigend einstufen für ihre eigene Arbeit.

Neben der kollegialen Zusammenarbeit bildet ein partnerschaftliches Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern einen weiteren Grundpfeiler ihres beruflichen Selbstverständnisses. Nach ihrer Arbeit mit den Kindern befragt, spricht die Befragte über die an dieser Schule praktizierte Form der freien Arbeit und der Wochenplanarbeit: *„Das ist eine Sache,... wo ich sehr gern selber mit den Kindern arbeite, was mir selber großen Spaß macht, zu sehen, dass Kinder sich mehr und mehr gezielt auch Dinge aussuchen und aneignen, und wo ich ganz oft mühelos von meiner Lehrerrolle abweichen kann, und so mühelos mit Kindern ganz partnerschaftlich arbeiten kann.“ (Z. 268ff)* Aber auch der praktizierte Stil der Elternarbeit an ihrer Schule spielt für die Befragte eine wichtige Rolle: *„...`ne tatsächliche Elternmitarbeit hat ja auch immer etwas mit einer großen Auseinandersetzung zu tun und oftmals mit `ner Abtretung von gewissen Bereichen...wenn man das geschafft hat, dass man dann also so für sich ein gutes Gefühl haben kann, mit den Eltern dort zu arbeiten, und dass von beiden Seiten eigentlich so `ne ganz positive Grundeinstellung auch da ist.“ (Z. 203ff)* Diese von der Befragten für sie als unverzichtbar eingeschätzten Formen der Zusammenarbeit im beruflichen Alltag werden unter der Kategorie „Kommunikations- und Kooperationsstil“ zusammengefasst.

Im Laufe des Gespräches spricht die Befragte häufig von den Belastungen, denen sie im beruflichen Alltag ausgesetzt ist. Dabei nennt sie zeitliche Belastungen, die z.B. durch aufwendige Vorbereitungen von Projekten entstehen. *„Das hat natürlich mit viel zusätzlicher Belastung zu tun. Das bedeutet, dass man eben recht lange den Schultag einfach oft ausdehnt, ...dass das sicherlich eine andere Qualität von Unterrichtsvorbereitung ist, als man das vielleicht von so einer klassischen Lehrerrolle her kennt.“* (Z. 175ff) Sie spricht auch von psychischen Belastungen, die durch Erziehungsschwierigkeiten mit Problemkindern entstehen und mit den in diesem Zusammenhang gewonnenen Einblicken in belastende häusliche Verhältnisse, die sie nicht ändern kann. *„Naja, und dann kam ich für mich selber auch an so einen Punkt, wo ich merkte, du schaffst es nicht mehr durch Gespräche, da an der häuslichen Situation was zu ändern...“* (Z. 785f) Ebenso werden Belastungen von ihr genannt, die entstehen, weil die ideale Erziehungssituation, welche die Befragte sich geschaffen hat, nicht der täglich erlebten Berufswirklichkeit standhalten kann. *„Wir merkten, dass wir so gewisse Idealvorstellungen hatten von einem Kind, was selbsttätig und selbstbestimmt lernt, aber das wir dann doch an die Realitäten stießen und merkten, dass es irgendwo so nicht zu verwirklichen war.“* (Z. 310ff)

Ein weiterer Belastungsfaktor ist für die Befragte ihr hoher Anspruch, alle Aufgaben perfekt erledigen zu wollen und die damit verbundenen Versagensängste. *„...aber ich hab` eben auch so ganz gewisse Vorstellungen von den Dingen, was die Qualität der Umsetzung anbelangt, und ich hoffe eben einfach nur für mich, das ich das hinkriege alles, und ich hab manchmal das Gefühl, ja, dass ich es vielleicht nicht so schaffe, wie ich es möchte.“* (Z. 253ff) Auch der hohe Anspruch an sich selbst, möglichst jedem Anliegen anderer Menschen zu möglichst jedem Zeitpunkt gerecht zu werden, wirkt sich für die Befragte als Belastungsfaktor aus. *„Für mich ist eigentlich die Belastung immer dann am stärksten, wenn...wenn so viel Dinge auf einmal auf mich zu kommen, wo ich dann das Gefühl habe, ich werde eigentlich keiner dieser Sachen gerecht...“* (Z. 617ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S.172ff)

Gleichzeitig weiß die Befragte aber sehr genau um für sie entlastende Verhaltensmuster und Bewältigungsstrategien, die sie des öfteren im Berufsalltag und in Unterrichtssituationen *„...ganz wichtig ist dabei eben dieses Helferprinzip, dass wir auch eine große Belastung von unseren Schultern genommen sehen, (Z. 387f) ...das ist eigentlich `ne Phase, wo man ganz in Ruhe arbeiten kann, wo ich das auch oft sehr genieße...“* (Z. 574f), aber auch in der sonstigen schulischen Arbeit gezielt einsetzt. *„Und das ist natürlich sehr schön, dafür, dass man viele Dinge einfach... ja sich schon mal von der Seele reden kann, dass man viele Dinge in der Schule lassen kann, indem man sie besprochen hat mit einer Kollegin...“* (Z. 898ff)

Ihr Privatleben versucht sie ganz bewusst und harmonisch zu gestalten, um damit neue Energien mobilisieren zu können. *„Ich denke auch, dass ich ganz viel Kraft aus meiner Familie schöpfe. Dass ich mit ihnen eben intensiv zusammenlebe, dass ich mit ihnen auch viel ruhige Zeiten genießen kann, wo man eben in den Tag hineinleben kann, und dass das für mich auch ein Ausgleich ist zu den oft hektischen und voll gepackten Tagen, die ich manchmal in der Schule habe.“* (Z. 1344ff)

So versucht sie gezielt, Belastungssituationen zu entschärfen und für sich bewährte Interventions- und Präventionsmaßnahmen einzuleiten (vgl. Ulich, K., 1996, S. 197ff). Dieser Themenkomplex wird mit der Kategorie „Belastungen und Bewältigungsstrategien“ umschrieben.

Im Verlauf des Interviews äußert die Befragte immer wieder, welche große Rolle für sie persönlich die Qualität der geleisteten Arbeit spielt und schildert dabei an vielen Beispielen, wie sie gemeinsam mit den Kolleginnen, Eltern und Schülerinnen und Schülern das Profil „ihrer“ Schule weiter entwickelt. Sie spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklung der Schule zur „Nachbarschaftsschule“ und den Bemühungen, *„unsere Schule in das Bewusstsein aller hineinzutragen“* (Z. 223f). Die Befragte berichtet von konzeptionellen und organisatorischen Umgestaltungen, welche durch eine veränderte Schülerklientel nötig wurden, und die unter Mitgestaltung von Schülerinnen, Schülern und Eltern eingeleitet wurden, *„um Bedingungen zu schaffen, wo wir `ne and`re Grundzufriedenheit wieder bekommen mit dem, was wir tagtäglich erleben“* (Z. 403f). Hierzu dient für sie auch die systematische Weiterbildung des Kollegiums. *„Wir haben eigentlich in jedem Jahr so bestimmte Schwerpunkte, was unsere Weiterbildung anbelangt...“* (Z. 1007f) *„Das ist ein fester Bestandteil, ohne das können wir uns unsere Arbeit gar nicht vorstellen...“* (Z. 1014f) Die Befragte berichtet auch über eine interne Evaluation der Arbeit an ihrer Schule und antwortet auf die Frage nach der Einflussnahme auf die Art ihrer Aufgaben und deren Erfüllung: *„...und wir schauen eigentlich gegenseitig auch, wie und in welcher Form die erfüllt werden.“* (Z. 1286f, vgl. KELLER, G., 1997, S. 19ff) Diese Bereiche, welche die pädagogische Entwicklung der Schule betreffen, werden unter der Kategorie „Qualität der Bezugsschule“ subsummiert.

3.3 Kategoriale Textinterpretation

Im Folgenden werden die gebildeten Kategorien mit Hilfe der Textinterpretation erläutert. Obwohl eine Focussierung der einzelnen Kategorien angestrebt wird, ist es unvermeidlich, die Verknüpfung der einzelnen Kategorien und die Abhängigkeit voneinander aufzuzeigen und somit die einzelnen Kategorien in ihren logischen Sinnzusammenhängen zu belassen.

3.3.1 Schlüsselerfahrungen

Die Befragte schildert ihren beruflichen Werdegang vom Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit an bis zum jetzigen Zeitpunkt, wobei sie neben der Reflexion des Erlebten auch schon Perspektiven und Zielvorgaben für ihre persönliche Entwicklung und für die zukünftige Weiterentwicklung der Schule vorgibt. Beides ist für sie untrennbar miteinander verbunden. Auf die Frage, welche Gründe sie veranlassten, den Beruf der Lehrerin zu ergreifen, antwortet sie, dass sie schon als kleines Mädchen den Wunsch entwickelte, diesen Beruf zu ergreifen. Ausschlaggebend waren dabei ihre positiven Erfahrungen mit ihrer eigenen Grundschullehrerin.

„Ich hatte selber `ne ganz tolle Grundschullehrerin ...Ich hab` meine Grundschulzeit sehr genossen und hab meine damalige Lehrerin noch ganz, ganz bildlich vor Augen... und hatte zu ihr auch einen sehr guten Kontakt, wir mochten uns beide unheimlich gerne...“ (Z. 29ff) „Also, für mich stand schon ganz früh fest, dass ich gern Lehrerin werden möchte. Das hab` ich dann auch oft geäußert und irgendwo hat sich das so verselbstständigt, dass das für mich so `ne Aufgabe, `ne Arbeit war, dich ich gerne machen wollte.“ (Z. 34f)

Der Wunsch der Befragten, diesen Beruf zu ergreifen, war, wie sie beschreibt, eng mit dem positiv besetzten Berufsbild verbunden, welches sie selbst während ihrer Grundschulzeit erlebt hatte. Es waren also keine rationalen Gründe, wie z.B. die Ferien, der relativ sichere Arbeitsplatz, wenn man ihn denn einmal hat, welche sie bewogen, das Studium der Erziehungswissenschaft zu ergreifen, sondern es war eine sehr gefühlsbetonte Entscheidung. Verständlicher Weise steuerte die Befragte das Berufsziel der Lehrerin mit dem Ziel an, eine ebenso gute Lehrerin zu werden, wie ihre eigene Lehrerin es für sie gewesen war. So waren die Vorstellungen, die sie zu Beginn ihrer Tätigkeit hatte, auch eher noch undefiniert und gefühlsbetont. *„Ich weiß im Grunde genommen gar nicht so genau, ob ich wirklich ursprüngliche Vorstellungen gehabt habe. Ich habe natürlich die ursprüngliche Vorstellung gehabt, eine gute Lehrerin zu sein... Ich wollte immer `ne Lehrerin sein, die mit den Kindern in einem guten Verhältnis zusammenlebt, die Kinder auf den Weg bringen möchte, die was bewegen möchte bei den Kindern“.* (Z. 1362ff).

In dieser Bemerkung ist zu erkennen, dass ihr für ihre Tätigkeit zunächst drei Faktoren besonders wichtig waren, die auch heute noch eine große Rolle für sie spielen: Ein gutes Verhältnis zu den Kindern zu entwickeln, nicht nur als Wissensvermittler zu fungieren, sondern auch mit ihren Schülerinnen und Schülern *„zusammenzuleben“*, mit ihrer Tätigkeit für die Kinder Bedingungen und Möglichkeiten zu schaffen, in denen sie ihre Individualität entwickeln *„auf den Weg bringen“* und ihre Fähigkeiten ausschöpfen können *„was bewegen bei den Kindern“*. Die von ihr zu Beginn ihrer Tätigkeit parallel gemachten Erfahrungen an mehreren Grundschulen mit unterschiedlichen Schulprofilen halfen ihr dabei, die Bedingungen zu definieren, die ihr für die Verwirklichung ihrer Zielvorgaben am geeignetesten erscheinen. Sie setzte sich deswegen auch aktiv und mit Erfolg für eine volle Beschäftigung an der von ihr favorisierten Grundschule ein, wohl wissend, dass die Tätigkeit dort auch mit einer größeren Arbeitsbelastung verbunden ist.

„Ich hab` dann aber doch sehr bald gemerkt, für welches Unterrichtskonzept, für welche Art mit Kindern zu arbeiten, mein Herz schlägt.“ (Z. 67f, vgl. PÖLLING-RUPIEPER, M. in: RÖSNER, E. u.a. (Hrsg.) 1996, S. 10ff) Der von der Befragten gewählte Ausdruck *„wofür mein Herz schlägt“* in Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit deutet schon auf ihre hohe Empathie und ihren ideellen Einsatz im beruflichen Alltag hin und lässt ahnen, dass ihr das Gedeihen der ihr anvertrauten Kinder ausgesprochen wichtig ist. Diese hohe ideelle Grundhaltung bestätigt sich in vielen ihrer Aussagen und lässt auch schon vermuten, dass die von ihr in diesem Zusammenhang beschriebenen Belastungen einen wesentlichen Faktor für die von ihr geschilderten Erschöpfungszustände und körperliche Beschwerden bilden (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 40ff).

Im Laufe des Gesprächs berichtet die Befragte immer wieder, dass Veränderungen an ihrer Schule immer auch mit einer Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Unzufriedenheit, der eigenen Ansprüche einhergehen. Dies geschieht vornehmlich in kollegialen Gesprächen, die in vertrauter Umgebung stattfinden und in welcher die einzelne Kollegin sich wohlfühlt. Sie sind aber auch immer mit der selbstkritischen Beleuchtung und Überprüfung der eigenen Einstellungen verbunden und erfordern interne Kontrollüberzeugungen (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 121ff). *„Also mir persönlich helfen diese Gespräche, die ja ganz oft so gegenseitige Beratungen sind, ganz doll, um mir über sehr viele Sachen klar zu werden, indem man sie bespricht und indem man eine and're Meinung dazu hört und indem man...ja... für vieles dann auch vielleicht kleine Strategien auch für sich selber entwerfen kann.“* (Z. 907ff)

Diese Äußerung zeigt, dass die Befragte immer bereit ist, ihr eigenes Tun in Frage zu stellen, sich mit anderen auszutauschen, neue Handlungsstrategien zu entwerfen und auszuprobieren, dabei persönliche Eitelkeiten zu vermeiden und das Wohl der Kinder in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit zu stellen. Eine der wichtigsten Schlüsselerfahrungen für die Befragte ist die Erkenntnis, dass ihre Weiterentwicklung im beruflichen Bereich auch sehr stark mit der Reifung und Weiterentwicklung ihrer eigenen Person verbunden ist. *„Es ist eigentlich so gewesen, dass ich an dieser Schule erst zu der Lehrerin geworden bin, die ich heute meine zu sein. Und ich da sicher auch viele Hürden in der Persönlichkeit nehmen musste, dass ich mich selbst noch weiter entwickelt habe in dieser Zeit, dass ich viele meiner Persönlichkeitsstrukturen überdacht habe, und ich da immer eine große Unterstützung hatte, insofern, dass mir meine Schulleiterin Wege aufgezeigt hat, dass es eben auch andere Möglichkeiten gibt, gerade z.B. was so die Elternarbeit anbelangt, oder was den Umgang mit Schülern auch anbelangt, und dass ich dadurch viel, viel über mich selbst lernen konnte und auch viel an mir gearbeitet habe.“* (Z. 1022ff)

In dieser Aussage erfährt man schon viel über den Kommunikationsstil an dieser Schule, der die Befragte dazu befähigt hat, Teile ihrer Persönlichkeit in eine solche Richtung weiter zu entwickeln, dass diese Persönlichkeitsmerkmale sich positiv auf die Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben und damit auch positiv auf ihre Arbeitszufriedenheit und auf ihr allgemeines Wohlbefinden auswirken (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/BECKER, (Hrsg.) 1994, 227ff). Die Befragte äußert mehrmals einen ausgesprochen hohen Anspruch an ihre Aufgabenerfüllung im sozio-emotionalen Bereich (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 140ff). In diesem Zusammenhang erwähnt sie häufig ihre Sorge, den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden zu können. Sie spricht von der Notwendigkeit, einzelne Kinder zu beraten. Dabei betont sie: *„...es ist für mich immer ganz wichtig, dass man dem Kind nicht nur versucht zu suggerieren, dass die Probleme ernst genommen werden, sondern dass man sich auch wirklich hineinfindet in die Probleme des Kindes und...hm...die momentanen Ängste und Belastungen, und dass man auch etwas verabredet, was das Kind relativ schnell leisten kann, und wo sich sehr schnell auch ein positives Erlebnis einstellt ...“* (Z. 695ff, vgl. KELLER, G., 1997, S. 31ff)

Gleiches gilt für sie für die Beratung von Eltern. Sie fühlt sich auch für deren Wohlergehen verantwortlich, nicht nur, weil sie darum weiß, dass daran auch die positive Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder gekoppelt ist, sondern weil sie das Verhältnis zur Elternschaft allgemein als positiv und für ihre Arbeit bereichernd erlebt und es ihr ein persönliches Anliegen ist, für Eltern da zu sein. *„Dann denke ich auch, dass man mit zunehmendem Alter natürlich auch anders, gerade so mit persönlichen Dingen, die vielleicht von Eltern an einen herangetragen werden, anders umgehen kann, und dass man...dass sich so`ne Beziehung zu Eltern nicht mehr nur darauf beschränkt, dass ich eben über einen Lernfortschritt ihres Kindes Auskunft gebe, sondern dass ich mich ganz oft auch in Gesprächen mit ihnen als Berater, manchmal sogar als Eheberater (lacht) gefühlt habe und als Unterstützer, als Konfliktmanager oder als jemand, der vielleicht `nen guten Tipp auf Lager hat, und ich denke, ich hab` auch mehr an mich heran gelassen von diesen Eltern und hab` mit ihnen immer enger und intensiver zusammengearbeitet, und dann hab` ich ganz, ganz viele Beziehungen, die sind inzwischen so, dass mir die Eltern auch richtig am Herzen liegen.“* (Z. 1168ff)

Diese von ihr als „mit zunehmendem Alter“ umschriebene persönliche Weiterentwicklung befähigte sie im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit auch, gelassener mit Problemstellungen umzugehen, auf deren Bewältigung sie nur wenig oder in vielen Fällen gar keinen Einfluss nehmen kann. Die Fähigkeit, diese Nichtbewältigung nicht als eigenes Versagen zu interpretieren, sondern als einen Bereich zu akzeptieren, der sich ihrer Einflussnahme entzieht, ist auch mit der zunehmenden Professionalisierung der Befragten in der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zu beschreiben. Diese erscheint auf Grund der zunehmenden Vielfalt von Aufgabenbereichen (vgl. „Rollenambiguität“, (RUDOW, 1995) für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen im Lehrerberuf unabdingbar, und dies in besonderem Maße für über das Normalmaß engagierte und innovative Lehrkräfte, zu denen die Befragte zweifellos zählt (vgl. TEHART, E. in: COMBE, A., (Hrsg.) 1996, S.448ff, COMBE, A. / BUCHEN, S., 1996, S. 279ff, vgl. auch Kapitel 2.6).

3.3.2 Kommunikations- und Kooperationsstil

Schon in den bisherigen Ausführungen zu der vorliegenden Fallstudie wurde deutlich, welche zentrale Rolle für die Befragte der Austausch von Erlebtem, die gemeinsame Reflexion und Problemlösungssuche im beruflichen Alltag spielen. Deswegen rückt der an ihrer Schule praktizierte Kommunikations- und Kooperationsstil in besonderem Maße in den Mittelpunkt des Interesses. Während des Gesprächs fiel der Interviewerin auf, dass die Befragte zunächst fast durchgehend in der Pluralform „wir“ berichtete. Darauf angesprochen, antwortete sie: *„Ja, ‚wir‘ umfasst ...hm... erstens einmal natürlich die Schulleitung, und wir Lehrerinnen, die dazu gehören...“* (Z. 183ff) Im Weiteren schildert sie den Kommunikationsstil unter den Lehrerinnen als freundlich, einander zugewandt und interessiert am beruflichen Alltag des anderen, aber es bleibt auch noch Zeit für Privates, das ausgetauscht wird. *„...dann ist meine Kollegin ja auch da, mit der zunächst erst ein mal ein bisschen was persönlich ausgetauscht werden muss, da sind viele Dinge passiert am Tag vorher, die erledigt werden sollten... was sie gern erst mal erzählen möchte ... Dinge persönlicher Natur, die ich erst mal gerne besprechen möchte... um mich dann wirklich auch ...hm... auf die Kinder einlassen zu können.“* (Z. 488ff)

So wie sie im Zusammenhang mit der Alltagsschilderung von einem stark rhythmisierten Schulvormittag mit festen Ritualen für die Kinder berichtet, erweckt auch der Ablauf der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens der Kolleginnen in der Schule den Eindruck, als seien auch sie durch ein Art Gerüst fester Rituale und den damit verbundenen Verlässlichkeiten und Sicherheiten in die Schule eingebunden. *„... und nebenbei für uns auch noch mal den Kaffee vorzubereiten und den Tisch zu decken (lacht) und all solche Dinge...“* (Z. 518f)

Neben den bekannten Formen der institutionalisierten Kooperation - wie Konferenzen mit unterschiedlichsten inhaltlichen Schwerpunkten und Teilnehmern - berichtet die Befragte über verschiedene Formen der nicht institutionalisierten Kooperation, so z.B. bei der Vorbereitung der Wochenpläne, der Freiarbeitsphasen, der Projekte, der Vorbereitung von Beratungsgesprächen für Schülerinnen und Schüler oder Eltern oder der gemeinsamen Durchführung von schon im Vorwege als schwierig eingeschätzten Gesprächen. *„Was ich eigentlich als sehr angenehm empfinde, dass vieles in dieser pädagogischen Kooperation inzwischen auch so ganz unbürokratisch abläuft. Es ist z.B. so, dass wir uns mittags, wenn der Unterricht um 13.00 Uhr beendet ist, uns erst mal hinsetzen, ohne dass das irgendwie gesetzmäßig vorgeschrieben ist... und miteinander über den Schulvormittag sprechen. Dass wir uns austauschen..., dass man schon kleine Pläne für die Zukunft entwerfen konnte, wie wir vielleicht in Zukunft anders arbeiten können, dass der eine vielleicht Ideen hat...“* (Z. 881ff) In dieser Äußerung zeigt sich äußerst prägnant die entlastende Funktion, welche die Befragte den beschriebenen Formen der Kommunikation für sich persönlich beimisst (vgl. Ulich, K., 1996, S. 147).

In ihren Äußerungen über die Art der Zusammenarbeit und auch des Zusammenlebens an der Schule sind immer wieder die Grundlagen für eine sinnvolle und gelungene Kooperation und einen fruchtbaren Kommunikationsstil zu erkennen, die sie für unabdingbar hält, und die von ihr und den meisten ihrer Kolleginnen und der Schulleiterin praktiziert werden.

Hierzu zählen für sie:

- die unbürokratische Handhabung der Kooperation,
- die persönliche Zugewandtheit untereinander,
- die unbedingte, gegenseitige Verlässlichkeit,
- die Bereitschaft aller Beteiligten, Geleistetes zu überprüfen,
- die Bereitschaft aller Beteiligten, neue Ansätze zu entwickeln und zu erproben,
- die Bereitschaft aller Beteiligten, viel Engagement und Zeit für die Qualitätssicherung der Schule zu investieren.

Zudem ist in diesen Handlungsmaximen ein weiteres Mal in beeindruckender Weise der hohe Stellenwert zu erkennen, den die Befragte dem an ihrer Schule üblichen Kommunikations- und Kooperationsstil in ihrem beruflichen Alltag beimisst (vgl. COMBE, A. / BUCHEN, S., 1996, S. 293ff). In diesem Zusammenhang fällt öfter der Ausdruck *„an einem Strang ziehen“*, und genau das ist es, was sie anstrebt zum Wohle aller, und das möglichst nicht nur mit Kolleginnen, sondern auch mit Kindern, Eltern und allen, die in irgendeiner Form Interesse an dieser Schule entwickeln können. *„Es wäre für mich...also, ich könnte nicht damit umgehen, ich könnte mich nicht einsetzen für eine Schule, an der ich das Gefühl hätte, dass...das Kollegium, dass wir nicht an einem Strang ziehen.“* (Z. 974ff, vgl. BAUER, K. / KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) 1996, S. 143ff)

Spricht man über den Kommunikations- und Kooperationsstil einer Schule, so darf natürlich auch der Führungsstil der Schulleitung, welcher die Arbeitsatmosphäre in einer Schule auf die unterschiedlichste Weise stark beeinflussen kann, nicht ausgespart werden. Die Befragte spricht häufig von ihrer Schulleiterin als einer unterstützenden Ratgeberin, die zwar feste Vorstellungen von der Richtung hat, in die ihre Schule sich weiter entwickeln soll und dazu auch häufig Impulse gibt, die aber ebenso die Mitgestaltung dieses Prozesses aller an Schule Beteiligten fördert und auch einfordert. *„Bei uns an der Schule ist es so, dass meine Schulleitung all das, was wir in diesem Schuljahr planen, mit uns zusammen plant...“* (Z. 983f) In diesem Zitat ist allein die Wortwahl schon sehr aufschlussreich. Die Befragte spricht davon, dass die Schulleitung *„all das mit uns zusammen plant, was wir planen“*. Diese paradoxe Wortwahl zeugt deutlich, dass die Befragte es gar nicht kennt, Pläne, an denen sie nicht mitgearbeitet hat, präsentiert zu bekommen, geschweige denn, solche Vorhaben auszuführen.

Im Weiteren spricht sie über den Führungsstil der Schulleiterin: *„Wir planen es gemeinsam, wobei viele Impulse von der Schulleitung ausgehen, viele Dinge werden angeregt, initiiert, aber es immer so, dass ich als Kollegin das Gefühl habe, ich bin an der Arbeit beteiligt, ich darf sie mitgestalten, ich darf auch Ideen anbringen und einbringen, ich muss es sogar, weil es einfach zu uns dazu gehört, und man natürlich auch Lust dazu hat. Wenn man etwas selbst verwirklichen kann, ist es immer einfacher, eine Idee zu haben und auch Lust zu haben, sie durchzuführen.“* (Z. 984ff, vgl. HÖHER, P. / ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) 1996, S. 187ff)

Die Selbstverständlichkeit, mit der an dieser Schule kommuniziert und kooperiert wird, macht für die Befragte nicht bei den Lehrerinnen halt, sondern sie fordert und fördert diesen Stil auch im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern. Während des Gespräches wird deutlich, wie wichtig ihr die Meinung der ihr anvertrauten Kinder ist, und seien sie auch noch so klein. In diesem Zusammenhang berichtet sie von einer organisatorischen Veränderung, einer Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler nach dem „Montessoriprinzip“, d.h. in altersgemischten Gruppen, die vorgenommen wurde, um die Lernsituation des einzelnen Kindes zu optimieren. *„Wir haben auch viel, sehr viel in dieser Zeit der großen Umwälzung mit unseren Kindern darüber gesprochen... Wir haben sie ...hm... dazu befragt, wie sie das sehen... und sind eigentlich gemeinsam dazu gekommen, dass sicherlich diese Stammgruppenkonstellation eine Sache wäre, die wir gerne ausprobieren würden.“* (Z. 421ff)

Auch von der Erstellung von Meinungsbildern der Schülerinnen und Schüler zu dieser neuen Lernsituation spricht sie: *„Wir haben dann auch versucht, bei den Kindern immer wieder nach einiger Zeit `nen Feedback einzuholen, zu sehen: ‚Wie fühlt ihr euch dabei,bringt euch das was, mögt ihr gerne so arbeiten, habt ihr ...hm... Spaß dran und habt ihr Lust in diesen Stammgruppen auch zu arbeiten,‘ und wir merken heute eigentlich ganz oft an Äußerungen, dass das ...`ne sehr gute Organisationsform ist.“* (Z.432ff) Sie berichtet von Schüleräußerungen wie: *„Och, können wir nicht mal wieder was in der Stammgruppe machen, was ganz gemütlich ist, was ganz Ruhiges, vielleicht `nen Mandala anmalen, oder: Wir möchten in der Stammgruppe was miteinander besprechen, ...oder zu einem Thema irgendwas ausarbeiten.“* (Z. 437ff) Und sie kommentiert diese Äußerungen mit der Bemerkung: *„Das ist für uns natürlich ein Feedback, dass wir uns auf dem richtigen Weg befinden.“* (Z.443f) Diese Bemerkung zeigt, dass die Befragung der Kinder nicht als pseudodemokratische Einlage dient, sondern dass deren Meinung für die Befragte ebenso wichtig ist wie die der Erwachsenen (vgl. WALLRABENSTEIN, W., in: Die Grundschulzeitschrift. 66/96, S. 9ff).

Auch die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern, über welche die Befragte berichtet, erfüllt diesen Anspruch. Sie ist der Meinung, dass echte Mitgestaltung der Eltern auch eine Abtretung von Rechten und Privilegien von Lehrerinnen bedeutet und nicht immer bequem ist. Die gemeinsame Entwicklung des Schulprofils und des Schulprogramms beschreibt sie so: *„...dass wir nie irgend etwas aufgestülpt haben, was wir selber für wünschenswert erachtet haben, sondern dass wir versucht haben, das mit den Eltern gemeinsam... erst mal vielleicht vorzustellen, dann auch zu entwickeln und vielleicht auch in weiten Teilen zu revidieren oder umzugestalten, je nachdem, wie uns allen das als Gemeinschaft am sinnvollsten erschien.“* (Z. 163ff) Sie erkennt die Bereicherung der Schulgestaltung durch Eltern an und berichtet neidlos von deren *„tollen Ideen“*, Kenntnissen, *„von denen Lehrer oft überhaupt keine Ahnung haben“* und Verbindungen, die für bestimmte Vorhaben sehr nützlich sein können.

Im Zusammenhang mit dem Bericht über ein gemeinsames Projekt zur Neugestaltung des Schulhofes berichtet die Befragte von der Erkenntnis, *„dass Elternmitarbeit nicht nur wünschenswert, sondern dass es erst mal `ne Sache ist, ohne die man viele Projekte, die man plant, gar nicht verwirklichen kann, und dass es für die Eltern heute einfach toll ist, wenn sie sagen können: ‚Guck mal, das hier ist unser Werk, das haben wir gemacht, das ist unsere Sache‘.“* (Z. 1087ff) Elternmitarbeit ist für die Befragte auch wichtig, *„weil wir gemerkt haben, dass Eltern auch, wenn ihnen so der ganze Schulvormittag oder das pädagogische Konzept transparent ist, dass sie dann auch viel eher die Scheu davor verlieren, persönlich auch Einfluss zu nehmen und sich viel eher mit einer Schule auch identifizieren können.“* (Z. 1071ff) Hier kommt wieder stark die Motivation der Befragten zum Tragen, mit ihrer Arbeit dazu beizutragen, *„dass alle an einem Strang ziehen.“* So paradox dies auf den ersten Blick klingen mag, Elternmitarbeit bedeutet neben einigen entlastenden Momenten hauptsächlich Mehrarbeit für die Lehrerinnen und damit auch zusätzliche Belastungen zeitlicher und häufig auch psychischer Art. Nicht immer verläuft die Zusammenarbeit mit Eltern konfliktfrei und harmonisch. Zuständigkeiten, Kompetenzen, Positionen und Grundlagen müssen abgesteckt werden, wenn die Zusammenarbeit auch wirklich Früchte tragen soll, und die

Schule sich dies nicht nur, wie die Befragte ein Mal formuliert „...*sich das auf 's Fähnchen schreiben will.*“ (Z. 203) Ebenso lässt der von der Befragten beschriebene offene Kommunikations- und Kooperationsstil schon bemerkenswerte Rückschlüsse auf die Kategorie „Qualität der Bezugsschule“ zu, denn ohne die genannten Kommunikations- und Kooperationsformen ist eine – so wie von der Befragten beschrieben – sensible und stets nach vorn gerichtete Entwicklung einer Schule wohl kaum durchzuhalten.

3.3.3 Belastungen und Bewältigungsstrategien

Die Worte „belastend“ und „Belastungen“ fallen natürlich häufiger in diesem Gespräch, da sie Gegenstand der vorliegenden Studie und insofern natürlich von besonderem Interesse sind. Dabei äußert sich die Befragte zu mehreren Formen von Belastungen, welche sie in unterschiedlicher Weise beeinträchtigen, und deren Folgen sie auf unterschiedliche Art und Weise zu bewältigen versucht. Zunächst nennt sie einmal die rein zeitliche und damit auch physische Belastung, welche die beschriebene Form des beruflichen Alltags mit sich bringt. An dieser Schule ist um 13.00 Uhr lediglich Unterrichtsschluss. Die Lehrerinnen arbeiten täglich danach in der Schule weiter, häufig tun dies nach einer Mittagspause auch Kinder und Eltern in den verschiedensten Arbeitsgemeinschaften. Auch nach Unterrichtsschluss bleiben die Lehrerinnen Ansprechpartnerinnen für Kinder und Eltern. Am Nachmittag werden möglichst alle diejenigen Aufgaben erledigt, welche der Lehrer traditioneller Weise im Hause erledigt. Hierzu gehören die Unterrichtsnachbereitung, Korrekturen, Testentwürfe, sowie die Unterrichts- bzw. Freiarbeitsphasen, Wochenplan- und inhaltlichen Projektvorbereitungen. Ein Teil des Nachmittags dient auch zu Kooperations- und Koordinationsgesprächen, zur Schüler- und Elternberatung.

Außer den teilweise sehr belastenden Gedanken, die sie beschäftigen, nehmen die Lehrerinnen bis auf Stoßzeiten keine Arbeit mit nach Hause. Allerdings gibt es recht häufig während eines Schuljahres zusätzliche Arbeiten, wie z. B. vor Zeugnisterminen, wenn Gutachten für die weiterführenden Schulen geschrieben werden müssen, Fortbildungen und schulische Wettbewerbe von einzelnen Kolleginnen vor- oder nachbereitet werden oder Besorgungen für Projekte gemacht werden müssen. Über ihre Arbeitsbelastung während der Nachmittage trifft die Befragte Feststellungen wie: *„Ja, wenn man so arbeitet, wie wir an der Schule arbeiten, dann bedeutet das, dass man einen großen Teil des Tages in der Schule zubringt. Da spielen also ganz viel andere Dinge noch mit rein, und das kann schon sicherlich eine...eine größere Belastung sein, als wenn ich meine Stunden für den nächsten Tag vorbereite, und damit es dann auch gut sein lassen kann.“*

(Z. 191ff)

Die Interviewerin hat den Eindruck, als würde an dieser Schule schon ansatzweise ein anderes Arbeitszeitmodell praktiziert als das klassische, das grundsätzlich mit einem zweigeteilten Arbeitsplatz einhergeht und bekannter Weise bei vielen Lehrerinnen und Lehrern zu Belastungen führt, wie z.B. dem Schuldgefühl, eigentlich nie fertig zu sein mit der Arbeit etc. . Die Befragte scheint mit diesem Zeitmanagement eher zufrieden zu sein.

Durch ihre Identifikation mit dem Schulprofil ihrer Schule liegt es ihr fern, einen Vergleich zu anderen Lehrerinnen an anderen Schulen zu ziehen, die mittags das Schulgebäude verlassen und höchstens zu Elternabenden und sonstigen, gesetzlich vorgeschriebenen Veranstaltungen wiederkommen. Die vielen entlastenden Momente, die sie im Laufe des Nachmittags mit Gleichgesinnten erlebt, wie bereits unter der Kategorie „Kommunikations- und Kooperationsstil“ beschrieben, lassen sogar den Eindruck entstehen, dass die Befragte das praktizierte Arbeitszeitmodell als entlastend empfindet, und sie in der Regel wirklich den Kopf für die Familie frei haben kann, wenn sie gegen Abend nach Hause kommt. Diese Entlastung ist nicht unwesentlich ihrem Bestreben zu verdanken, Beruf und Familie miteinander vereinbaren zu können, ohne dass ein Bereich auf Dauer darunter leiden muss. Die Befragte berichtet, dass sie nach anfänglichen Schwierigkeiten ihre privaten Verpflichtungen während des Tages reduzieren konnte, da ihr Mann inzwischen in Teilzeit arbeitet und somit ab Mittag den kleinen Sohn betreuen kann, der vormittags im Kindergarten ist. *„Das wiederum ermöglicht mir inzwischen, nicht dauernd auf die Uhr schauen zu müssen und auch ruhig eine halbe Stunde oder eine Stunde länger arbeiten zu können und dann meine Arbeit beenden zu können, wenn ich auch wirklich mit meinen Aufgaben fertig bin. Das ist für mich eigentlich die Bedingung, dass ich darauf zurückgreifen kann.“* (Z. 1334ff) Diese Aussage interpretiert die Interviewerin so, dass die Befragte zwar sehr viel Zeit in der Schule verbringt, sie diese Tatsache aber Dank der guten Organisation ihrer sonstigen Verpflichtungen nicht besonders belastet, weil sie es schätzt, ihren Aufgaben in Ruhe nachgehen zu können und diese auch zu beenden, um dann auch wirklich abschalten und sich anderen Beschäftigungen widmen zu können.

Ein Bereich, der sie weitaus mehr belastet, ist ihre Auseinandersetzung mit Problemkindern, mit problematischen häuslichen Verhältnissen und die oft schmerzlichen Erfahrungen, die sie damit machen muss. In diesem Zusammenhang berichtet sie über ein Problemkind, das ihr besonders ans Herz gewachsen ist. Über Jahre begleitet sie nun schon die Entwicklung dieses Kindes, das schon als Kleinkind durch den Tod seiner Mutter und versäumte Trauerarbeit traumatisiert wurde. Als es in die Schule kommt, sind die häuslichen Verhältnisse ausgesprochen ungünstig. Der Junge muss sich den Vater mit einer neuen Lebensgefährtin und zwei kleinen Halbgeschwistern teilen, er hat seinen Platz in der neuen Familie bis heute nicht gefunden und wird von den verschiedensten Bezugspersonen mit den unterschiedlichsten „Erziehungsmethoden“ betreut. Diese ungünstigen Bedingungen, unter denen der Junge aufwächst, wirken sich äußerst negativ auf seine soziale-, aber auch auf seine Lernentwicklung aus. Darunter leiden nicht nur er, sondern alle Menschen, die mit dem Jungen zu tun haben. Er fällt durch aggressives, teilweise brutales Verhalten gegenüber seinen Mitschülerinnen und Mitschülern auf, seine Verhaltensweisen führen zu sozialer Isolation, ein Umstand, der seine Reaktionen auf seine Umwelt noch verschärft.

In ihrem Bericht über ihre mühevollen Arbeit an und mit diesem Kind und mit seinen Eltern zeigt die Befragte eine starke Betroffenheit und großes emotionales Engagement: *„Und wenn ich merke, dass ich selber sehr an einem Kind arbeite und sehr viel Herzblut auch investiere und sehr viele Dinge... ja... vielleicht forcieren, wo ich dann denke, so jetzt, jetzt ist da was auf fruchtbaren Boden geworfen worden, und das kann sich jetzt entwickeln und anfangen zu keimen und auch zu wachsen, und wenn man dann enttäuscht wird und plötzlich merkt, dass das Kind wieder in alte*

Verhaltensweisen fällt...und...und...hm...ich wieder irgendwo bei Punkt Null anfangen muss, dann sind das manchmal so Dinge für mich, wo ich auch denke, dass ich so gegen Windmühlen arbeite ...hm... und wo ich mir dann wünsche, viel mehr zu bewegen in diesem Kind, was ich dann einfach nicht kann, weil es mir durch die äußeren Umstände einfach nicht möglich ist.“ (Z. 732ff) Die Befragte benutzt hier das Bild von Don Quichotte, um die Ausweglosigkeit ihrer Anstrengungen zu unterstreichen. Hier greift auch wieder das bekannte Bild des Lehrers als Sisyphos, der vor einer schier unlösbaren Aufgabe steht (vgl. NEGΤ, O., 1997, S. 416ff).

Im Weiteren erzählt sie von diesem Kind voller Emotionen und Zuneigung, berichtet aber auch über Vorfälle, bei denen sie aufgibt, weil ihre Kräfte im Moment nicht ausreichen, oder sie die berechtigten Bedürfnisse der anderen „22 Mäuse“ beachten muss. *„...dass ich momentan wieder an so`m Punkt bin, wo ich es zwar immer noch schaffe, auch seine lebenswerten Seiten zu sehen, aber auch oft mit ihm an meine Grenzen stoße und ihn auch oft...oft im Unterricht einfach rausschmeiße, weil ich, weil ich seine Äußerungen nicht mehr aushalten kann.“* (Z. 805ff, vgl. COMBE, A. / BUCHEN, S., 1996, S. 273ff) Diese Erlebnisse der Machtlosigkeit lassen sie dann auch in der freien Zeit nicht zur Ruhe kommen. *„Ja, und es oft sehr, sehr schwer ist, diese....diese Belastungen, die sich daraus ergeben, auch zu bewältigen, denn Vieles kann man eben nicht mit dem reinen Unterrichtstag auch in der Schule lassen, sondern man nimmt Vieles auch mit in, nicht nur in den privaten Bereich, sondern auch in die Nächte, die oft unruhig sind, wo man sich dann noch Gedanken darüber macht und ja auch oft über so etwas viele Kopfschmerzen im wahrsten Sinne des Wortes macht und auch viel Magenschmerzen im wahrsten Sinne des Wortes macht.“* (Z. 813ff) Ihr Engagement für diesen Jungen lässt sie sogar darüber nachdenken, *„...du, wenn du den so ein halbes Jahr zu Hause hättest, das würde funktionieren, mit ihm, das würde toll sein, und das würde gut gehen, und du könntest irgendwie auch das hervorkehren in ihm, was lebenswert und förderungswürdig und -bedürftig ist.“* (Z. 782ff)

Nicht nur der Bericht über das Problemkind wird von der Befragten emotional und engagiert vorgetragen, auch in ihrer übrigen Aussagen kommen häufiger Begriffe wie *„mit ganzem Herzen“*, *„mit viel Herzblut“* etc. vor. Auch ihre Körpersprache während des Interviews zeigt, dass sie eine „Vollblutlehrerin“ ist und sich mit viel Empathie für ihre Klientel einsetzt, seien es Schülerinnen und Schüler, Eltern oder auch ihre Kolleginnen (vgl. ULICH, K., 1996, S. 81ff). Dieses Engagement, das eine Berufung für diese Tätigkeit impliziert, und so deutet die Interviewerin die Aussagen der Befragten über ihre Berufswahlmotivation, birgt natürlich auch die starke Gefahr, sich in den verhängnisvollen Kreislauf des Ausbrennens zu begeben (vgl. MÜLLER, E., 1994, S. 17ff). Sie berichtet über psychosomatische Beschwerden nach für sie besonders belastenden Erlebnissen, wie Schlaflosigkeit, Kopf- und Magenschmerzen ohne organische Erkrankung, die typisch für die Ausbildung des BO - Phänomens sind (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u.a., 1994, S. 208).

Allerdings weiß die Befragte um die Zusammenhänge. Sie sagt über sich selbst: *„Das macht mir große Probleme, und da muss ich ganz doll an mir arbeiten, das auch nicht an mich `rankommen zu lassen, und das schaff` ich im Moment noch nicht.“* (Z. 828ff) Sie wünscht sich *„ein dickeres Fell“* (Z. 831), sagt aber auch: *„...andererseits denke ich immer wieder, dass einen wirklich guten Lehrer auch das ausmacht, dass er persönliche Betroffenheit zeigt, und dass er eben auch ganz engagiert sich um ein Kind besonders kümmert, obwohl es belastend ist und obwohl es eigentlich...ja...`ne Situation ist, wo man nie das erreichen können wird, was man eigentlich möchte.“* (Z. 833ff) In diesem Zusammenhang spricht sie auch davon, dass sie sich wünscht, es zu schaffen, sich in solche Problemfälle weniger *„reinzuhängen“*, um ihre Energie für alle Schüler einsetzen zu können und auch mehr auf ihre Gesundheit zu achten. In diesem Gesprächsabschnitt benutzt sie das Bild von der Energietorte, von der dieses Kind große Stücke verbraucht hat, und sie kommt – um im Bild zu bleiben – mit dem Backen neuer Energie nicht nach. Entlastung findet sich in solchen Situationen in dem Verständnis, welches ihr Lebenspartner ihr entgegenbringt, einfach indem er für sie nach negativen Erlebnissen und bei Selbstzweifeln ein geduldiger Zuhörer ist. *„Zum Glück ist es für mich auch mal möglich, mit `ner ganz miesen Laune anzukommen, auch mit vielen Problemen zu Hause ankommen kann, dass ich meinem Partner sehr viele Dinge erzählen kann, und dass er es inzwischen verstanden hat, dass es für mich sehr wichtig ist... Das hilft mir sehr, wenn ich Dinge, die so oben auf liegen, erst mal loswerden kann und abbauen kann.“* (Z. 1340ff) Der Ausdruck *„inzwischen“* lässt darauf schließen, dass dies nicht immer so gewesen ist, sondern dass hier ein gemeinsamer Lernprozess stattgefunden zu haben scheint. Die Befragte berichtet, dass sie sich, nachdem sie belastende Erlebnisse *„erst mal loswerden“* kann, auch ihrer Familie widmen kann, eine Fähigkeit, von der alle Familienmitglieder profitieren.

Nach negativen Erfahrungen mit *„nutzlos“* anmutenden Beratungsgesprächen mit Kindern und Eltern, weil sie sich als uneffektiv und ohne Konsequenzen im Handeln der Betroffenen erwiesen, wählt die Befragte inzwischen gern eine Gesprächsform, in der sie nicht allein vor den Herausforderungen steht, die ein Gespräch erwarten lässt, sondern sie bittet eine Kollegin – meistens ihre Schulleiterin – dazu. *„...oder sie einfach zu einem Gespräch dazu zu bitten, oder... ich muss sie gar nicht bitten, sie ist dann wie selbstverständlich dabei, bringt gewisse Dinge auf den Punkt, und ich kann mich dann auch zurücklehnen, gewisse Dinge mir mal angucken so, wie macht sie das. Wir wissen dann beide, dass es nicht viel bringt, aber (lacht) gemeinsam ist man stark, und so kann ich dann doch wesentlich besser damit umgehen...“* (Z. 1254ff) Hier erkennt die Interviewerin, dass der beschriebene Kommunikations- und Kooperationsstil auch in dieser Hinsicht eine entlastende Funktion hat. Durch die soziale Unterstützung, welche die Befragte sich in diesen Situationen bewusst einholt, wird die belastende Komponente des Gesprächs entschärft, und sie erfährt Solidarität (*„...gemeinsam ist man stark...“*), was ebenfalls zu einem höheren Wohlbefinden bei ihr führt. So wie sie ihre Schulleiterin schildert, scheint diese mit mehr Berufserfahrung gelassener an derartige Gespräche heranzugehen. Die Befragte kann sich auch einmal *„zurücklehnen“* und eventuell aus der Art der Gesprächsführung durch ihre Schulleiterin noch etwas für sich und ihre zukünftigen Beratungsgespräche mitnehmen.

Ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal der Befragten, das sich auf ihre Tätigkeit belastend auswirken kann, sind ihre mütterlichen Gefühle gegenüber ihrer Klientel und ihre Besorgnis um die ihr anvertrauten Kinder. Im Zusammenhang mit der Schilderung eines normalen Schulvormittages erwähnt sie morgendliche Telefongespräche, in denen Mütter ihre Kinder krank melden. In dieser Situation beruhigt sie aufgeregte Eltern, gibt Tipps für einen eventuellen Arztbesuch oder einzuleitende Therapiemaßnahmen, überlegt, ob das Kind Wichtiges versäumt, oder ob Fehltage eher unproblematisch sind etc. Sie spricht von den Schülerinnen und Schülern als „*meine Mäuse*“, freut sich, wenn es alle „*gemütlich*“ finden und sich wohl fühlen. Sie äußert, dass sie hofft, dass die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern „*sehr eng*“ ist. Sie lacht herzlich, als sie berichtet, dass ihre Kinder „*...am Vormittag ganz oft ‚Mama‘ zu mir sagen, weil sie irgendwie die...so...ja die Intensität der Beziehung doch oftmals mit ihrem Elternhaus auch vergleichen können.*“ (Z. 707ff) Sie wünscht sich, dass die Kinder „*angstfrei*“ zu ihr kommen können, „*...dass sie sich in ihren Belangen Ernst genommen fühlen... und auch merken... dass sie...ja...mir am Herzen liegen, und das ihr Fortkommen auch für mich `ne ganz persönliche Sache ist, so als wenn sie eben doch auch ein bisschen mein Kind sind.*“ (Z. 711ff, vgl. COMBE, A. / BUCHEN, S., 1996, S. 100) Hier zeigt sich für die Interviewerin deutlich, dass die Befragte noch keine ausreichende professionelle Distanz entwickeln konnte. Ein falsch verstandenes, „*typisch weibliches*“ Berufsverständnis entwickelt sich jedoch bei einer ausgeprägten idealistischen Berufsauffassung, wie sie aus vielen Äußerungen der Befragten deutlich zu erkennen ist, gerade im Bereich der Grundschule sehr leicht und wirkt sich, über einen langen Zeitraum praktiziert, als starke physische und psychische Belastung aus. Der Anspruch, nahezu in jeder Lebenssituation der ihr in der Schule anvertrauten Kinder Verantwortung für diese tragen zu müssen, muss schlichtweg auf Dauer eine gravierende Überforderung auch der tüchtigsten Lehrerin sein (vgl. STÖRMER, A. in: RÖSNER, E., (Hrsg.) 1996, S. 109ff).

Während des Gesprächsverlaufs äußert die Befragte häufig höchste Ansprüche an sich selbst, und diese betreffen die Quantität sowie die Qualität ihrer Arbeit. Besonders deutlich wird dieses in ihrer momentanen Situation, in der sie für ein Jahr die Schulleiterin vertritt. Für sie ist die Tatsache, im Moment für alles, was an der Schule passiert oder auch nicht passiert, verantwortlich zu sein, mit einer großen moralischen Belastung verbunden. Es beschäftigt sie sehr, dass sie zurzeit „*die letzte Instanz*“ (Z.260) ist und auf keinen Fall einen Fehler machen möchte. Es belastet sie in dieser Zeit auch besonders, ihrem eigenen Vorsatz, die Planung dieses Jahres „*...und all die Dinge, die unser Schulprogramm ausmachen, oder die ich mir vorgenommen habe für dieses Jahr, dass man die auch so umsetzen kann, wie ich mir das vorstelle... und auch alles so perfekt umsetzen kann, wie ich mir das von mir so eigentlich vorstelle... Und da gibt es bestimmt so Situationen, wo ich das Gefühl habe, ach, hier kommst du an eine Hürde, die du jetzt zu nehmen hast und - ja – kannst eigentlich dich nur auf dich selber verlassen im Moment, weil man aus dem gewohnten Kollegenkreis herausgerissen wurde...*“ (Z. 244ff)

Hier wird erneut der Anspruch der Befragten deutlich: Alles muss möglichst so perfekt laufen wie bisher, obwohl ihr die verlässliche, gewohnte Unterstützung durch ihre Schulleiterin fehlt. Zudem muss sie sich auf eine neue, junge, unerfahrene Kollegin einstellen, mit der für sie auch noch ein zusätzlicher Aufgabenbereich verbunden ist, indem sie – getreu ihrem Vorbild – für diese Kollegin eine unterstützende und beratende Funktion einnimmt. Es kommt für sie nicht in Frage, dieses Schuljahr sozusagen auf der Schmalspur zu fahren. Bei diesem ehrgeizigen Vorhaben spielt die bisher erreichte Qualität der Schule eine große Rolle, hier ist nach Äußerungen der Befragten ein Begriff wie Stagnation ein Fremdwort. Sie möchte verständlicher Weise das Haus ebenso gut bestellt übergeben, wie sie es übernommen hat. Aber die Befragte betont auch, dass diese Herausforderung nicht nur belastend ist für sie, sondern *„...auch viele Chancen birgt für mich, weil ich auch schon viele Erfolgserlebnisse einheimen durfte...“* (Z. 261f)

Wie auch schon in den Äußerungen der Befragten zu ihrem Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern angeklungen, ist für die Interviewerin das Bestreben der Befragten zu erkennen, möglichst alle Bedürfnisse anderer, die an sie herangetragen werden, sofort zu befriedigen. Dabei setzt sie sich permanent einem immensen Leistungsdruck aus und findet sich des Öfteren in zahllosen, parallel laufenden Aktivitäten wieder. Besonders drastisch schildert sie diese Erlebnisse im Zusammenhang mit dem Ablauf eines ganz alltäglichen Unterrichtsvormittages. Im Laufe des Vormittags stürzen förmlich viele kleinere Ereignisse auf sie ein, die sie nicht eingeplant hat. Sie ist als ZuhörerIn gefragt, der Erlebnisse vom Vortag erzählt werden, als Organisatorin für den Einsatz der Freiarbeitsmaterialien, als Spielpartnerin, als Lern- und psychologische Beraterin für Kinder und spontan erscheinende Eltern, als Mechanikerin für die Reparatur technischer Geräte, als Telefonistin und Sekretärin, (Hausmeister und Sekretärin gibt es an dieser kleinen Schule nicht) als Lehrerin, die Lerninhalte zu vermitteln hat, und vieles mehr. Dabei entwickelt sie verständlicher Weise ein Gefühl des Gehetztseins, der physischen und psychischen Überforderung und eine sich einstellende Unzufriedenheit mit ihrer Arbeitssituation. In dieser Schilderung fällt des Öfteren der Satz: *„...aber eigentlich möchtest du jetzt erst mal ganz in Ruhe...“* (Z. 507ff)

Im Anschluss werden von ihr viele Tätigkeiten aufgezählt, die sie sich in der Planung des Tages vorgenommen hatte und die nun erst einmal zurückstehen müssen. Die Befragte beschreibt ihre Reaktion in solchen Situationen: *„Ich kann das oftmals schwer beiseite schieben und sagen: Gut, erst mal sind eben andere Dinge wichtig, und das andere kannst du zu einem späteren Zeitpunkt immer noch machen, weil ich genau weiß, (lacht) dass zu einem späteren Zeitpunkt dafür auch keine Zeit ist.“* (Z. 514ff, vgl. FRIES, O./ HUBLER, P./ LANDWEHR, N. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 161ff) Mit dieser Schilderung der Befragten wird für die Interviewerin deutlich, dass die Handhabung des Verlaufs eines *„ganz normalen Unterrichtsvormittags“* eine Vielzahl von physischen und psychischen Belastungsfaktoren beinhaltet, die jeden Tag ein mächtiges Stück aus der *„Energietorte“* der Befragten verschlingen (vgl. MÜLLER, E., 1994, S. 69ff). Auffällig ist in diesem Zusammenhang für die Interviewerin der sprachliche Ausdruck der Befragten, wenn sie belastende Situationen schildert. Nur wenn sie von vermeintlich Negativem berichtet, gerät ihr Redefluss ins Stocken.

Sie scheint zu überlegen, wie sie die Situation mildernd umschreiben könnte, um dann doch ehrlich in einer entspannten Gesprächssituation einzugestehen: *„Ja, das ist für mich belastend.“* Eine Situation als belastend schildern zu müssen, scheint für die Befragte schon fast etwas anrühlich zu sein, weil sie von anderen als Versagen interpretiert werden könnte. Diesen Eindruck – wohlmöglich noch von dem gerne in der Öffentlichkeit verbreiteten Bild der ewig überforderten, lamentierenden Lehrerin - möchte die Befragte nun auf keinen Fall hinterlassen. Nichts ist ihr in der von ihr angestrebten Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit fremder, als vor beruflichen Herausforderungen zu kapitulieren. Wenn die Befragte auch ausführlich und besorgt über die objektiv belastenden Momente der Rollenkomplexität und ihre damit verbundene, subjektiv empfundene Belastung in ihrem Schulalltag berichtet, ist dies nur ein, wenn auch dominanter Bereich ihrer beruflichen Arbeit.

In ihren Erzählungen überwiegen jedoch insgesamt Aussagen zum Schulleben, die von einer positiven Grundstimmung und einem erfrischenden pädagogischen Optimismus begleitet sind. Viele der lebendig vorgetragenen Erlebnisse zeugen von einer positiven Einstellung zum Leben und dessen vielfältigen Herausforderungen, welche zu bewältigen sind. In diesem Zusammenhang fällt auch häufiger von ihr der Ausdruck *„spannend“*. Es gibt für die Befragte viele Situationen im Schulalltag, an denen sie Freude hat. Hierzu zählen für sie, positive Entwicklungen bei den Kindern zu beobachten, sie bereichernde Gespräche mit Kolleginnen und Eltern zu führen, mit dem Pastor und dem Bürgermeister, die *„...eh schon unserer Schule auch gegenüber eingestellt sind...“* (Z. 218f), zu sprechen und mit Leuten aus dem sozialen Umfeld zu kommunizieren, um sie für die Belange der Schule zu begeistern und einzuspannen. *„Das wäre so das, wo ich einfach in der nächsten Zeit noch Lust hätte, noch ein bisschen stärker aktiv zu werden...“* (Z. 222f)

Ihre Kollegin und Schulleiterin beschreibt sie als diejenige, die als *„Bäckerin“* für Nachschub bei der Energietorte fungiert. Darüber hinaus beschreibt sie ihr Verhältnis zueinander: *„Wir lachen unheimlich viel miteinander, wir nehmen viele Situationen, die an sich belastend sind, mit Humor, wir können über viele Dinge, die wir am Schulvormittag erleben, ganz herzlich und furchtbar doll lachen. Dabei ist es oft sehr hilfreich, dass wir beide dieselben Erlebnisse komisch finden, und dass wir dadurch viel entschärfen. Dazu gehört, dass wir beide auch ganz viel meckern und lästern und ganz viel Persönliches miteinander bereden und ganz viel Quatsch machen auch miteinander. Das ist für mich eine große Pumpe, die immer wieder Energie in mich hineinpumpt.“* (Z. 1349ff) Diese Aussage macht für die Interviewerin deutlich, dass das Wohlbefinden und die allgemeine Arbeitszufriedenheit der Befragten zu überwiegen scheinen, obwohl ihre tägliche Arbeit viele objektive Belastungsfaktoren, wie auch subjektiv teilweise als sehr stark empfundene physische, in besonderem Maße aber psychische Belastungen birgt (vgl. ZAPF, D. in: ABELE, A. / BECKER, P., (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Dabei bedeutet die soziale Unterstützung, die sie täglich in dem an der Schule gepflegten Kommunikations- und Kooperationsstil erfährt, ebenso eine große Entlastung wie die Gewissheit, *„dass die Menschen, mit denen man zusammenarbeitet, hinter einem stehen, und die Arbeit, die man leistet, Wert schätzen. Das ist in meinem Fall, so wie ich das im Gefühl habe, sehr hoch anzusiedeln.“* (Z. 1303ff)

Das persönliche Wohlbefinden, welches die Befragte in ihrem beruflichen Alltag erlebt, wird besonders in der Interviewpassage deutlich, in der sie ihre Gedanken schildert, die sie morgens im Auto auf dem Weg zur Schule bewegen: *„...dann denke ich: Wie gut hast du es eigentlich. Du weißt ganz genau, wohin du fährst, du weißt ganz genau, warum du da hinfährst, und du weißt ganz genau, dass dieser Arbeitstag wieder Vieles bergen wird, was positiv ist und was dir Spaß macht. Also, ich denke, es gibt fast keinen spannenderen Beruf als den der Lehrerin. ... Ich glaube, wenn man ein bisschen neugierig ist auf Menschen, und wenn man Lust hat, mit kleinen Menschen zu tun zu haben oder mit Menschen überhaupt zu tun zu haben, es geht ja nicht nur um Kinder, sondern auch um die Eltern und auch um die Kollegen, dann ist das eigentlich der spannendste Beruf, den man überhaupt haben kann.“* (Z. 1378ff)

3.3.4 Die Qualität der Bezugsschule

Die Befragte schildert die Schule, an der sie arbeitet, als ausgesprochen reformfreudig. Legt man die Bausteine von WALLRABENSTEIN (vgl. Abbildung 16) als eine Sammlung von Gütekriterien für eine innovative Praxis in der Grundschule und damit für die Qualität der Schule als Maßstab an, so sind diese in den Aussagen der Betroffenen vollständig wieder zu finden. Ein *„Minimalkonsens, gemeinsame Werte und das Bemühen um eine gerechte Gemeinschaft“* sind in der Formulierung des Schulprofils und der Entwicklung des Schulprogramms zu erkennen. Die Befragte schildert ausführlich die Entstehung dieser Grundpfeiler der schulischen Arbeit, welche unter Mitwirkung aller an der Schule Beteiligten entstanden. Deren Gültigkeit wird ständig überprüft, und, sollte dies für notwendig befunden werden, den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen angepasst. *„...und man muss also versuchen, seine Schule so auszurichten, dass man den Interessen und dem, was ein Kind heute ausmacht, gerecht wird.“* (Z. 122f, vgl. NEUHAUS-SIEMON, E./ FÖLLING-ALBERS, M. u.a. in: Die Grundschule. 2/89, S. 10ff)

Im Bereich der inneren Organisationsentwicklung (OE) beschreibt die Befragte die Schule als weit fortgeschritten. Zum Schulalltag, der feste Anfangs- und Endzeiten hat, gehören ein rhythmisierter Schulvormittag mit freier Arbeit, Wochenplanarbeit und gelenkten Phasen, gemeinsamem Frühstück, Spielpausen, einer gemeinsamen Übungszeit, um die nötige Zeit zum Lernen zu geben, gezieltere Förderkonzepte entwickeln zu können und um die große Anzahl berufstätiger Eltern zu entlasten (vgl. Interview – Z. 596 – 738, vgl. BUHREN, C.G. u.a., 1997, S. 8 – 16).

Ebenso beinhaltet die innere OE für die Lehrerinnen ein festes Gerüst von Verbindlichkeiten für die Planung von unterrichtlichen und schulischen Vorhaben, der Kommunikation und Kooperation und der Weiterbildung im Kollegium. Die Befragte spricht öfter von ihrem Anspruch, dass die Atmosphäre für alle, die an dieser Schule arbeiten und auch leben, behaglich sein soll, und sich so ein Gefühl des Wohlbefindens einstellen kann (vgl. ZAPF, D. in: ABELE, A./ BECKER, P., (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Hierzu zählt neben der wohnlichen Gestaltung des Gebäudes die Schaffung von Freiräumen *„...unser toller Schulhof...“* (Z. 1086) und die Öffnung der Schule am Nachmittag. *„Wir haben viele Eltern am Nachmittag bei uns in der Schule, die Arbeitsgemeinschaften unter ihren Fittichen haben...“* (Z. 1064ff) *„...wir Lehrerinnen sind fast eigentlich jeden Nachmittag in der Schule und sind offen für das, was dort läuft und gestalten das auch aktiv mit...“* (Z. 79ff)

Die Befragte berichtet auch von regelmäßig statt findenden Projekten unter Mitgestaltung von Eltern, dem Dorf und schulexternen Fachleuten sowie der Einbeziehung außerschulischer Lernorte. „...dass wir sehr oft auch in die verschiedenen Betriebe gehen und uns da was anschauen dürfen, dass wir uns Leute in die Schule holen, die dort mit den Kindern etwas arbeiten, was man als Lehrer gar nicht abdecken kann.“ (Z. 104ff, vgl. HAMEYER, U., in: Grundschule. 7/8, 1995, S. 8ff) „Dadurch habe ich oft heute das Problem oder das Gefühl auch, dass man in seiner pädagogischen Arbeit auch oft vielleicht einen Rückschritt in dem,...was ich persönlich eigentlich so als Ideal ansehe ...machen musste. Ein Rückschritt ist es aber, denke ich, nur so für mich persönlich, weil für die Kinder, die wir im Moment haben in der Schule, ist es eigentlich das, was für sie passend ist und auch für sie passend zugeschnitten ist... Man merkt eben,...je mehr man ihnen auch gewisse Vorgaben gibt und ihnen auch schon einen Weg vorzeichnet und vielleicht auch schon ein mögliches Ergebnis in Aussicht stellt, dass sie damit besser umgehen können...Und das ist sicherlich etwas,mit dem ich sicherlich auch Probleme habe, das so einzusehen, dass das in Ordnung ist.“ (Z. 455ff)

Diese als notwendig erkannten Veränderungen wirken sich zwar auf der einen Seite manchmal belastend auf die Befragte aus, sie ist aber Realistin genug, zu erkennen, dass „Nachjammern auch nichts bringt“... (Z. 394) „...das ist so`ne Sache, wo wir auch in viel stärkerem Maße in der letzten Zeit zu reagieren haben, dass Kinder eben sehr – ja – in dieser schnelllebigen Zeit dies ganz schnelllebige Arbeiten auch angenommen haben, und dass man da schon drauf Rücksicht nehmen muss, und dass man auch sicherlich Kindern heute in kleineren Häppchen vielleicht einige Dinge präsentieren muss... Und es ist immer stärker etwas, was wir Lehrer auch übernehmen müssen, und da muss man sich sicherlich auch drauf einlassen.“ (Z. 354ff) Maßstab sind dabei für die Befragte die Lernerfolge und die Fortschritte in der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Kinder, verbundenen mit der pragmatischen Erkenntnis, dass man die überwiegende Anzahl der Kinder „...nicht mehr einfach wühlen lassen kann...“ (Z. 359f), so z.B. in einer für ein Projekt eingerichteten Lernwerkstatt (vgl. PHILIPP, E., 1997. S. 13ff).

Um der beobachteten, mit jedem neuen Jahrgang nachlassenden Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken, wechseln bewegtere mit stilleren Phasen des Unterrichts, dies aber auch gleichzeitig mit dem Ziel, den aktuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden: „Och, können wir nicht mal wieder was in der Stammgruppe machen, was ganz gemütlich ist, was ganz Ruhiges, vielleicht `nen Mandala anmalen...“ (Z. 437ff) „Schnelllebige Zeit“ benötigt zum Ausgleich das Schaffen bewusster Ruhephasen und -zonen, diese Signale der Kinder werden von den Lehrerinnen verstanden und in der Unterrichtsgestaltung umgesetzt. Die elementare pädagogische Grundhaltung der Befragten beinhaltet, dass die Kinder in der Schule in dem Bewusstsein leben und lernen können: Ich bin - so wie ich bin - erst einmal angenommen von meiner Lehrerin und so - wie ich bin - bin ich auch wichtig für meine Lehrerin. „...dass wir die Kinder versuchen, anzunehmen in ihrer Individualität, und dass wir versuchen, ihnen einen Rahmen zu schaffen, in dem sie diese Individualität weiter entwickeln können...“ (Z. 74 ff) Zur optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler gehören die Lernbegleitung jedes Einzelnen, individuelle Beratungsgespräche für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern.

Die Schule hat dazu eigene Beratungsformen entwickelt, wie z.B. Hausbesuche in den ersten Klassen. *„Wir haben jetzt im ersten Schuljahr eine Beratungsform entwickelt, die auch für uns immer wieder spannend ist. Wir kommen zu den Erstklässlereltern ins Haus und führen dort die Beratungsgespräche durch, und das ist für uns immer `ne sehr, sehr schöne Situation, obwohl sie eben sehr zeitaufwendig auch ist...wir haben gemerkt, dass Eltern eben in den eigenen vier Wänden doch viel eher bereit sind, Dinge von sich offen zu legen und uns zu offenbaren, und es ist für uns `ne ganz tolle Erfahrung, in die Häuser reinschauen zu dürfen... wo man so ganz viele Dinge für sich dann plötzlich viel klarer sieht.“* (Z. 1102ff) Die Befragte spricht aber auch von spontanen Beratungsgesprächen. Die Interviewerin gewinnt den Eindruck, als stehe den Eltern die Schule jeder Zeit offen für Besprechungen, Anfragen, Vorschläge und Mitarbeit, letztere werden sogar als notwendig für das Funktionieren des pädagogischen Konzepts beschrieben.

Zu einer qualifizierten Lernbegleitung gehören auch detaillierte Entwicklungsberichte und Berichte zur Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Befragte drückt in diesem Zusammenhang ihr Bedauern aus, dass die Schule auf Grund eines neueren Erlasses wieder gezwungen ist, in der Klasse vier Zensuren zu erteilen. *„Ja, dann versuchen wir auch...hm..., wir hatten es schon geschafft, unsere Kinder nur noch verbal zu beurteilen, sind aber inzwischen wieder dazu angehalten, in der vierten Klasse Zensuren zu geben,...hm...sind damit nicht zufrieden und offen gesagt sehr unglücklich...und sind immer auch dabei geblieben, eine zusätzliche verbale Beurteilung auch zu geben.“* (Z. 392ff) Diese Aussage ist ein weiteres, prägnantes Beispiel für die Arbeit an dieser Schule. Man verharrt nicht in Klagen und hadert nicht lange mit der teilweise rückwärts gerichteten Einmischung übergeordneter Behörden. Man sucht sich einen Weg, seine Ansprüche an einen qualifizierten und aus lernpsychologischer Perspektive sinnvollen Umgang mit Leistung trotz der Einschränkungen zu realisieren.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal einer innovativen Grundschule ist der Stellenwert, welcher der Kooperation mit anderen Schulen und der gemeinsamen Fortbildung eingeräumt wird. An dieser Schule ist die Kooperation mit anderen Schulen ein elementarer Teil der inneren Schulentwicklung. *„Dann ist es so, dass wir an unserer Schule eigentlich immer versuchen, auch einmal über den Tellerrand zu gucken, dass wir auch versuchen, uns Einflüsse von außen zu holen, dass wir gucken, wie es an anderen Schulen läuft und eventuell dort Ideen finden, die auch für uns interessant sind. Und das ist einfach eine Sache, die bei uns nicht nur gewünscht wird, sondern sicherlich von der Schulleitung auch gefordert und in hohem Maße angeregt wird.“* (Z. 998ff) Die Fortbildung bleibt nicht der Initiative und den Interessen der einzelnen Kolleginnen überlassen, sondern es werden gemeinsam bestimmte Themen festgelegt, die über einen längeren Zeitraum verfolgt werden und so die Weiterentwicklung der Schule gezielt voran bringen sollen.

Die Schule ist seit dessen Bestehen in das Netzwerk „Innovative Schulen“ der Bertelsmann - Stiftung eingebunden und stellt sich mit Erfolg den Herausforderungen in schulischen Wettbewerben zu bestimmten inhaltlichen Schwerpunkten wie z.B. der Elternmitgestaltung und dem altersgemischten Lernen (vgl. Bertelsmann - Stiftung, (Hrsg.) 1998, Münstersche Erklärung). Die Schule bewirbt sich erfolgreich um die Mitwirkung in Modellversuchen wie z.B. der Erprobung der

neuen Lehrpläne in Schleswig-Holstein oder dem BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“. Auch hier sind Kontakte zu anderen, ebenfalls innovativ arbeitenden Schulen inbegriffen und Gleichgesinnte zu finden. *„Das ist eine Sache, die uns im Moment großen Spaß macht und glaube ich auch, ganz, ganz viel für unsere Arbeit an der Schule bringen wird. Und das versuchen wir immer, entweder für einen gewissen Zeitraum oder zu einem bestimmten Themenschwerpunkt, der uns interessiert, an dem wir arbeiten wollen, wo wir Lust zu haben.“* (Z. 1010ff)

Diese Aussage der Befragten macht noch einmal den Zusammenhang mit der Kategorie „Schlüsselerfahrungen“ deutlich, die Erweiterung des beruflichen Horizonts hängt für sie eng mit dem Streben nach persönlicher Weiterentwicklung zusammen. Mit „Spaß“ und „Lust“ arbeitet sie ebenso an der Weiterentwicklung ihrer Schule wie auch ihrer Persönlichkeit. Zu den Tätigkeitsmerkmalen an dieser Schule gehören im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften weitgehend autonomes Handeln und die Transparenz der Aufgabenstellungen für alle Beteiligten (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 172ff). *„Da ich immer dazu angehalten bin, alle Dinge mitzuplanen, bzw. auch immer das Gefühl habe, Ideen, die ich entwickle, auch umsetzen zu können,...kann ich für mich sagen, dass ich sicherlich an meinem Schulvormittag und in meinem beruflichen Alltag sehr autonom handeln darf... Da ich an vielen Grundstrukturen unserer Schule intensiv mitarbeite...meine Ideen da ganz genau so wichtig sind wie die Ideen, Einschätzungen und Impulse der Schulleitung, ist es für mich immer ganz klar, was meine Aufgabenstellungen ausmacht und wie diese zustande gekommen sind.“* (Z. 1270ff)

Die kritische Durchleuchtung der geleisteten Arbeit gehört zum beruflichen Alltag an dieser Schule. Täglich steht der gelebte Alltag im mittäglichen Feedback auf dem Prüfstand, für komplexere Aufgabenstellungen gilt: *„wir schauen eigentlich gegenseitig auch, wie und in welcher Form die erfüllt werden.“* (Z. 1286f) Als kritisch oder ungeeignet eingeschätzte Formen der organisationspädagogischen Rahmenbedingungen werden auf Schwachstellen abgeklopft und - wenn für nötig befunden - reformiert und den realen Lernausgangsbedingen der Klientel angepasst (vgl. SCHLEY, W. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 167ff). Die Befragte hinterlässt den Eindruck, als sei sie stolz auf „ihre“ Schule und die dort von ihr geleistete Arbeit. Diese Grundhaltung ist als nicht unwesentlicher Faktor einer Arbeitszufriedenheit zu werten. Obwohl ihre Arbeit sowohl unter dem Zeitfaktor betrachtet, als auch unter den mit ihrem persönlichen Engagement verbundenen geschilderten psychischen Beeinträchtigungen objektiv wie auch subjektiv als äußerst belastend einzustufen ist, überwiegen für sie die positiven Seiten. Die Befragte weiß um ihren täglichen Einsatz am Arbeitsplatz und kann Vor- und Nachteile für sich abwägen. Hier besteht ein enger Zusammenhang zu den Kategorien „Schlüsselerfahrungen“ und „Belastungen und Bewältigungsstrategien“. *„Innovative Arbeit kostet Zeit, und wenn man innovativ arbeiten möchte, gehören ganz, ganz viele Bereiche dazu, die man abdecken muss. Dazu gehört die Fortbildung, dazu gehören gemeinsame Vorbereitungen von sehr aufwendigen Dingen wie z.B. Projekten...aber dem entgegen stellen möchte ich auch die Form der Zufriedenheit, die eine solche Form der Arbeitsweise auch mit sich bringt.“* (Z. 1309ff)

Auch die von ihr für die eigene Person als kritisch eingeschätzten Bereiche benennt sie: *„Ja, dann ist das bei mir so, dass das vielleicht eine persönlichere Sache ist, dass, je intensiver man an einer Schule arbeitet und je intensiver der Kontakt zu den Schülern und Eltern ist, desto angreifbarer ist man auch. Wenn man eine Schule als seine eigene Schule ansehen darf, dann ist das sicherlich ganz toll. Aber alles das, was an dieser Schule dann mal nicht so läuft, wie man es gerne hätte, macht einem dann natürlich auch mehr zu schaffen...“* (Z. 1314ff) Sie kommt für sich zu folgendem Resümee: *„...für mich würde aber immer das überwiegen, dass ich an dieser Schule, an der ich jetzt arbeite, so viele Möglichkeiten gefunden habe mich zu entwickeln und mich auch immer weiter zu entwickeln und nie zu stagnieren und...ja...meine Persönlichkeit weiter zu formen und herauszubilden. Ich denke schon, dass diese Schule eben auch ein Teil in meinem Herzen ist, und ich deshalb so bestrebt bin, innovativ und gut, nahezu perfekt zu arbeiten. Und dass mir diese Identifikation auch ganz viel Kraft gibt.“* (Z. 1322ff) Sie weiß aber auch, dass ihre Ressourcen nicht unerschöpflich sind, dass ihre Energietorte nicht, wie im Märchen, aus dem Schlaraffenland kommt, wo die Lebensmittel nie ausgehen. *„Andererseits birgt dies auch eine hohe Gefahr, dabei zu viel Kraft zu lassen. Man muss versuchen, da für sich ein Gleichgewicht zu finden.“* (Z. 1448ff, vgl. MILLER, R., 1992, S, 257ff)

3.4 Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation

Die Befragte schildert in ihren Interviewaussagen über ihren beruflichen Alltag des Öfteren Belastungsfaktoren unterschiedlichster Art. Zunächst ist hier die rein zeitliche Belastung zu beachten, welche eng mit der Arbeitsweise an dieser Schule zusammenhängt:

- Der Unterricht findet grundsätzlich von 8.00 bis 13.00 Uhr statt, am Freitag endet er um 12.00 Uhr.
- Um die Gewährleistung einer verlässlichen Halbtagschule zu ermöglichen, ist die Befragte während der genannten Zeiten unterrichtlich tätig, das bedeutet einen regelmäßigen Einsatz über das wöchentliche Pflichtstundensoll hinaus.
- Die qualifizierte Betreuung der Freiarbeitsphasen und der Wochenplanarbeit in altersgemischten Gruppen bedingt eine umfangreiche Vor- und Nachbereitung.
- Die zahlreichen Projektvorhaben verlangen eine aufwendige Vorbereitung, auch deren fachkundige Begleitung, Präsentation und Auswertung erfordern viel Zeit.
- Die als ausgesprochen häufig und ausführlich statt findende, geschilderte Schüler- und Elternberatung ist ebenfalls mit einem großen zeitlichen Aufwand verbunden.
- Der an dieser Schule gepflegte Kommunikations- und Kooperationsstil bringt einen hohen Zeiteinsatz für die dort arbeitenden Lehrkräfte mit sich.
- Die Kontakte zu anderen Schulen, die Teilnahme an schulischen Wettbewerben und Pilotprojekten sowie die Weiterbildung der Kolleginnen sind mit hohem zeitlichen Aufwand verbunden, der häufig mit Arbeitswochenenden außerhalb des Wohnortes verbunden ist.

Summiert man die einzelnen Arbeitsgebiete mit dem damit verbundenen Zeitaufwand, so kommt man trotz der Ferien, die von den Kolleginnen an dieser Schule zu einem ansehnlichen Teil als unterrichtsfreie Zeit und nicht als Urlaub gesehen werden, leicht zu einer wöchentlichen Arbeitszeit, die weit über das übliche Maß an Wochenarbeitszeit im öffentlichen Dienst hinausgeht (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 61). Die Befragte weiß sehr wohl um diese starke, zeitliche Belastung. Sie vergleicht diese auch in einigen Gesprächspassagen mit der traditionellen Wahrnehmung dienstlicher Pflichten und kommt zu dem Schluss, dass das an dieser Schule praktizierte Arbeitszeitmodell eine größere Belastung ist *„als wenn ich meine Stunden für den nächsten Tag vorbereite, und damit es dann auch gut sein lassen kann.“* (Z. 187f, vgl. KLEMM, K. in: HEISTENBERG, W. u.a. (Hrsg.): Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998, S. 26ff)

Zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit konnte die befragte Person Einblick in mehrere Grundschulen und ihre unterschiedlichen Arbeitsweisen nehmen. Sie wählte diese Schule bewusst, obwohl ihr durch ihre bisherige Arbeit dort klar war, dass die Wahl neben einem qualitativ anderen Anspruch auch mit einem höheren zeitlichen Einsatz für sie verbunden sein würde, weil sie für sich entschieden hatte, *„für welche Art, mit Kindern zu arbeiten, mein Herz schlägt.“* (Z. 65f) Die Befragte spricht auch darüber, dass diese zeitliche Belastung nicht immer einfach für sie zu bewältigen war. Da sie schon kurze Zeit nach der Geburt ihres Sohnes wieder zu arbeiten begann, war es nötig, die Bedürfnisse der jungen Familie mit den beruflichen Anforderungen zu vereinbaren. Hierzu bedurfte es eines gemeinsamen Lernprozesses in der Partnerschaft, um die persönlichen Lebensbedingungen so zu organisieren, dass kein Familienmitglied mit seinen Ansprüchen auf Dauer zu kurz kommen würde. Dies scheint ihr in geeigneter Weise gelungen zu sein, denn sie spricht davon, dass die Familie inzwischen gemeinsam eine Lösung gefunden hat, die es der Befragten ermöglicht, *„nicht dauernd auf die Uhr schauen zu müssen... und dann meine Arbeit beenden zu können, wenn ich auch wirklich mit meinen Aufgaben fertig bin.“* (Z. 1335ff)

Weitaus schwerwiegender als ein zeitlich arbeitsintensiver Arbeitstag scheinen die Befragte solche Bereiche ihrer Tätigkeit zu belasten, welche ihre persönliche Sichtweise ihrer Aufgabenstellungen implizieren. Sie strebt nach einer großen Nähe zu den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern. Dabei nimmt sie mit großer Empathie an jedem Einzelschicksal teil und versucht in besonders problematischen Einzelfällen Einfluss auf die Lebensbedingungen der Kinder zu nehmen. Dieses persönliche Engagement bringt sie manchmal bis an die Grenzen ihrer psychischen Belastbarkeit. Sie leidet dann unter psychosomatischen Beschwerden wie Kopfschmerzen, Magenschmerzen und Schlaflosigkeit, klassischen Vorboten und später dann Begleiterscheinungen des Burnout – Syndroms. Die Befragte vergleicht ihr Gefühl der Verantwortlichkeit für ihre Schülerinnen und Schüler mit der Verantwortung einer Mutter für ihre Kinder, *„so als wenn sie eben doch auch ein bisschen mein Kind sind.“* (Z. 714) Diese von ihr immer wieder betonte große Nähe könnte im Laufe ihres weiteren Berufslebens für die Befragte zu einer ernsthaften Belastung werden, die zu negativen gesundheitlichen Auswirkungen führen könnte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Befragte im Moment noch relativ jung und unverbraucht ist und somit die genannten Belastungen wahrscheinlich noch ohne ernsthafte Folgen für ihre Gesundheit verkraften kann. Sie hat jedoch noch circa 30 Dienstjahre vor sich, wenn sie gesund bleiben sollte.

COMBE schildert im Zusammenhang mit seinen Untersuchungen zur beruflichen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern einen Frauentypus, den er als „den Typus der überengagierten Lehrerin“ bezeichnet. Dieser wird als stark BO – gefährdet eingestuft, da *„ein gelingender Unterricht euphorisierend wirke, und vor allem weibliche Lehrkräfte durch ihre Aufopferungs- und emotionale Sorgehaltung... dazu verführe, die eigenen psychischen und physischen Grenzen zu überschreiten.“* (COMBE, A., / BUCHEN, S., 1996, S.100)

Auch das in der kategorialen Textinterpretation angesprochene weibliche Berufsverständnis spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Allerdings spricht die Befragte auch davon, dass sie um die Notwendigkeit weiß, in diesem Bereich „ganz doll“ an sich zu arbeiten, *„das auch nicht an mich rankommen zu lassen...“* (Z. 828) Sie spricht auch davon, *„dass ich oftmals gern `n bisschen dickeres Fell hätte, um mir viele dieser Dinge nicht so zu...zu meinem persönlichen Anliegen zu machen...“* (Z. 832f) Andererseits äußert die Befragte die Überzeugung, dass gerade auch die Haltung eines Lehrers zu seinen Schülerinnen und Schülern seine Qualität ausmacht, *“...dass er eben persönliche Betroffenheit zeigt, und dass er eben auch ganz engagiert sich um ein Kind kümmert, obwohl es belastend ist... Ich denke schon, dass dieses Engagement da sein muss, wünsche mir für mich selber aber, dass ich mich ein bisschen weniger da so reinhänge, um auch oft für eine breitere Schülerschaft da zu sein, und vielleicht auch um weniger mir das so persönlich anzuziehen und dadurch viele gesundheitliche Faktoren bei mir auch einfach verschlechtere.“* (Z. 834ff)

ULICH bescheinigt in seinen Untersuchungen den Lehrerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eine relativ größere Sensibilität und persönliche Betroffenheit im Umgang mit problematischen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ULICH, K., 1996, S. 85). An anderer Stelle formuliert er: *„Besonders anfällig auszubrennen sind Lehrer/innen, deren Berufswahl von solchen Motiven bestimmt ist wie Kontaktbedürfnis, Zuwendung und Verständnis für andere sowie Hilfsbereitschaft.“* (ebd., S. 100) Dies wird auch auf die Befragte zutreffen, denn ihre eigene, wie sie es ausdrückt, *„tolle Grundschullehrerin“*, zu der sie ein besonders gutes Verhältnis hatte, motivierte sie, diesen Beruf zu ergreifen. Dabei scheint es aus psychologischer Sicht wahrscheinlich, dass die positive Besetzung des Berufsbildes bei einem Kind im Alter von sechs bis zehn Jahren eine Lehrerin gewesen sein wird, bei der sie sich als Kind angenommen und aufgehoben fühlte.

Die Befragte zeigt jedoch ebenfalls in ihren Äußerungen, dass sie sich durchaus der Gefahren für ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden bewusst ist, welche ein Überengagement als ständige Grundhaltung bedeuten kann. Dabei scheint ihre Besorgnis aber weniger auf ihre eigene Gesundheit per se „als höchstes Gut“ gerichtet zu sein. In ihrer Haltung bestätigen sich für die Interviewerin Ergebnisse, die Untersuchungen über die subjektiven Gesundheitstheorien von Frauen ergaben.

Danach steht für Frauen und Mütter die Erhaltung ihrer physischen und psychischen Gesundheit im Vordergrund, um „*Leistungsfähigkeit und Rollenerfüllung*“ zu gewährleisten und die Erhaltung der „*Funktionsfähigkeit i.S. von Bewältigung der Alltagsaufgaben*“. (DANN, H.-D. in: ABELE, A. / BECKER, P., (Hrsg.) 1994, S. 107) Diese Rollenerwartung gilt auch für das Verantwortungsbewusstsein der Befragten und die in den pädagogischen Grundlagen der Schule begründete, bewusst geförderte Nähe zu Eltern. Mit ihrem Rollenverständnis nimmt die Befragte damit auch zwangsläufig Anteil an problematischen Lebensphasen der Eltern und ungünstigen häuslichen Verhältnissen. Im Zusammenhang mit ihrer Rolle als Elternberaterin äußert die Befragte, „*dass sich so`ne Beziehung zu Eltern nicht mehr darauf beschränkt, dass ich eben über den Lernfortschritt eines Kindes Auskunft gebe, sondern, dass ich mich ganz oft auch in Gesprächen mit ihnen als Berater, manchmal sogar als Eheberater gefühlt habe und als Unterstützer, als Konfliktmanager...*“ (Z. 1170ff)

In diesem Zitat kommen einmal mehr die hohe Empathie der Befragten gegenüber ihrer Klientel, zu dem auch die Eltern zählen, sowie ihr hoher Anspruch an die Aufgabenerfüllung im sozio - emotionalen Bereich zum Ausdruck. Dies sind zwei der Persönlichkeitsmerkmale, die von allen einschlägigen Autoren im Zusammenhang mit einer Burnout – Gefährdung genannt werden (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 124ff). Sie äußert aber auch ihre große Freude und Zufriedenheit, die für sie durch diesen intensiven Kontakt zu anderen Menschen entstehen. Sie wertet diese Begegnungen für sich als bereichernd und fährt fort: „*Ich glaube, wenn man ein bisschen neugierig ist auf Menschen, und wenn man Lust hat, mit Menschen...zu tun zu haben, dann ist das eigentlich der spannendste Beruf, den man überhaupt haben kann.*“ (Z. 1383ff)

Ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal der Befragten ist der Anspruch an sich selbst, alle Bedürfnissen ihrer Klientel, die an sie herangetragen werden, möglichst qualifiziert zu befriedigen und dieses möglichst auch sofort. Dies führt zu einer objektiven Überforderung und zu einem subjektiven Gefühl des Versagens vor der Vielzahl der Ansprüche, die an sie gestellt werden. Dieses Empfinden schildert sie auch recht drastisch in der Interviewpassage, welche einen alltäglichen Unterrichtsvormittag beschreibt. Interessant ist in diesem Zusammenhang ihre Äußerung, dass sie, entgegen ihrem eigentlichen Bestreben, rationell organisiert und geplant eine Aufgabe nach der anderen zu erledigen, sich häufig in Situationen wieder findet, „*dass ich möglichst viele Dinge parallel erledigen möchte, weil sie alle gleich wichtig sind.*“ (Z. 624f) In diesem Zusammenhang spricht die Befragte davon, dass „*ich für mich nicht das Recht habe*“ (Z. 626) von ihr geplante Tätigkeiten auch durchzuführen, sondern sie müsse sich in solchen Situationen „*klar machen, dass diese Dinge eben so wichtig waren, dass sie eben keinen Aufschub in irgend`ner Form zuließen.*“ (Z. 631f) In diesen Momenten entsteht in ihr eine Unzufriedenheit mit sich selbst, „*weil ich eben um 13.00 Uhr nicht das geschafft habe, was ich machen wollte, weil ich dachte, ich hätte Zeit dafür.*“ (Z. 629f) Die Befragte möchte nicht nur immer für andere da sein, ernsthaft auf deren Bedürfnisse eingehen und in qualifizierter Weise dabei helfen, deren Probleme zu lösen, sondern sie strebt verständlicher Weise auch danach, ihre eigenen Aufgabenbereiche zu erledigen, und dies möglichst „*so perfekt, wie ich mir das für mich eigentlich vorstelle.*“ (Z. 248)

Dabei orientiert sie sich an ihrer Schulleiterin, von der sie nach eigenen Aussagen schon viel gelernt hat, die sie bei kritischen Erlebnissen begleitet und unterstützt und die für sie als eine Art Vorbild fungiert. Sie berichtet von Erfolgserlebnissen, die sie „*einheimen durfte*“, aber auch von dem großen Druck, der für sie mit dem hohen Qualitätsanspruch des pädagogischen Konzeptes ihrer Schule verbunden ist. Diesen verspürt sie z. Zt. besonders, da sie für ein Jahr die Verantwortung für die Schule übernommen hat. Es ist für sie „*immer wieder ein Angang, das möglichst in der gewohnten Form hinzukriegen.*“ (Z. 263ff)

Trotz der teilweise gravierenden, vornehmlich psychischen Belastungen, welche die Befragte während des Gesprächs benennt, strahlt sie nach Beobachtung der Interviewerin Begeisterung für ihren Beruf aus, sie vermittelt der ZuhörerIn Freude an ihrer Arbeit, steckt voller Pläne und wirkt voller Energie für zukünftige Herausforderungen. Dies wird unter anderem daran liegen, dass die Befragte sich entlastende Momente in ihrem beruflichen und privaten Alltag verschafft und diese auch bewusst als solche sucht. Hier sei noch einmal auf die Kategorie der Textinterpretation verwiesen, in denen die belastenden Situationen und die als Entlastung empfundenen Erlebnisse der Befragten analysiert werden. Vergleicht man die Ergebnisse der Lehrerforschung zum Bereich BO mit der persönlichen und beruflichen Phase, welche die Befragte z. Zt. durchlebt, so könnte man sie nach dem Phasenmodell, das BECKER/ GONTSCHOREK in Anlehnung an EDELWICH/ BRODSKY (1984) entwickelten, zwischen dem Stadium der Begeisterung und dem Stadium des Realismus einordnen (vgl. BECKER, G.E./ GONTSCHOREK, G. in GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 44).

Diese Kennzeichen des Stadiums Begeisterung sind in vielen Äußerungen der Befragten wieder zu finden:

- hohe Meinung von allen Schülern
- intensives Bemühen um jeden einzelnen Schüler
- hohe Meinung von Kollegen
- hoher Arbeitseinsatz
- gelegentliche Selbstüberforderung
- ineffektive Aktivitäten.

Gleichzeitig schildert die Befragte aber auch persönliche Lernprozesse und die damit verbundene Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, welche ihr die Differenzierung der Sichtweise ihrer beruflichen Aufgaben erschließen. „*Aber ich denke, da lern` ich im Moment ganz viel für mich dazu. Dann eben auch mal zu sagen, ne, jetzt passt es mir nicht.*“ (Z. 1131f)

Auch die Kennzeichen des Stadiums Realismus sind bei ihr entweder bereits zu finden oder befinden sich in der Entwicklung:

- konstruktiver Umgang mit gerechtfertigten Ansprüchen (s.o.).
- sachgerechte Unterstützung der Schüler
- berufliche Kooperation mit Kollegen
- entspricht weitgehend den Erwartungen
- Fach, Methoden- und Sozialkompetenz.

Bezieht man das Modell von HUBERMANN auf den Entwicklungsprozess der Befragten, so befindet diese sich momentan zwischen der Phase der „*Stabilisierung*“ und der Phase der „*Experimente (Aktivismus)*“ und der Phase der „*Neubewertung (Selbstzweifel)*“ (HUBERMANN, M., 1991, S. 249ff, siehe auch Abbildung 19). Dabei zählt die Befragte zweifellos zu den Überwindern der Phase der Selbstzweifel „und gehört damit zu der Gruppe die, sich aktiv und experimentierend verhält und so insgesamt zur Weiterentwicklung der Schule beiträgt.“ (SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 16f)

RUDOW (1995) zieht zur Kennzeichnung der Merkmale von BO aus tätigkeits- und handlungstheoretischer Sicht das kybernetische Modell von Heifetz/Bersani (1984) heran. Ausgehend von einer hohen berufsbezogenen Motivation (Helfermentalität), welche zweifellos im Fall der Befragten vorliegt, stellt dieses Modell das Streben nach Selbstentfaltung in den Mittelpunkt der Tätigkeit. Viele Äußerungen der Befragten betonen die Verbindung ihrer persönlichen Weiterentwicklung mit dem Maße an Wirksamkeit ihrer beruflichen Handlungen. Sie ist überdurchschnittlich engagiert und fühlt sich gegenüber ihrer Klientel in hohem Maße verpflichtet. Die befragte Person arbeitet bewusst an einer positiven Selbstentwicklung in Richtung Wachstum und verbindet damit gleichzeitig eine Vervollkommenung ihrer Alltagstätigkeit, ihrer beruflichen Identität und Professionalität. Dabei gilt für sie die eigene und kollektive Überprüfung der Wirksamkeit ihres beruflichen Handelns als Indikator.

RUDOW nennt in diesem Zusammenhang die Voraussetzungen für einen ungestörten kybernetischen Prozess der Erfüllung von Helferbedürfnissen:

- klar definierte und in Übereinstimmung mit den Werten und Prioritäten des Helfers stehende Ziele. Sie schließen das Wachstum des Klienten ein und führen zur Kompetenzerweiterung des Helfers selbst,
- objektive und zuverlässige Marksteine (mittelfristige Teilziele), die den Prozess der Zielerreichung widerspiegeln,
- eine Reihe von kurzfristigen Indikatoren zur Zielerreichung,
- Verfahren zur Gewinnung und Interpretation von Daten, die auf kurzfristige Indikatoren bezogen sind,
- Strategien, welche die Zielerreichung in Form von kleinen Schritten anstreben.

Vergleicht man diese Voraussetzungen mit den Persönlichkeitsmerkmalen der Befragten und der von ihr bewusst angestrebten Weiterentwicklung sowie den Tätigkeits- und Organisationsmerkmalen, unter denen sie ihre berufliche Tätigkeit ausübt, so scheinen ihre Chancen gut zu stehen, ihr Berufsleben erfüllt fortführen zu können, ohne von BO und den damit verbundenen ernsthaften gesundheitlichen Beeinträchtigungen betroffen zu sein. Weitere Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zeigen außerdem, dass nur eine sehr geringe Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern, welche eine hoch optimistische pädagogische Einstellung zeigen, hohe Burnout - Werte aufweisen. Eine solche Einstellung ist in den Aussagen der befragten Person immer wieder zu finden. Ebenso gelten Lehrkräfte, welche die fachliche Aufgabenerfüllung ihrer Schule als hoch einschätzen gelten als wenig Burnout - gefährdet. Dies trifft interessanter Weise - besonders unter dem Gesichtspunkt der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen von Schule - auch auf

solche Lehrpersonen zu, welche ihrer Schule nach Selbsteinschätzung eine hoch einzustufende Aufgabenerfüllung im sozio-emotionalen Bereich zusprechen, während für das Individuum nach einschlägigen Untersuchungen ein hohes Engagement in diesem Bereich eher eine Burnout-Gefährdung gilt. Die letzte Aussage wird unterstützt von Untersuchungen, die zu dem Ergebnis kamen, dass Lehrkräfte, welche nach eigener Einschätzung in insgesamt hoch kompetenten Kollegien arbeiten, weitgehend vor BO geschützt zu sein scheinen (vgl. LECHNER / REITER / RIESENFELDER, 1995, vgl. auch Kapitel 2.4).

Nach den Aussagen der Befragten scheinen diese in der o.g. Untersuchung relevanten Faktoren auf ihre Persönlichkeitsmerkmale bzw. auf ihren Arbeitsplatz zuzutreffen. Im Zusammenhang mit der Mobilisierung von Ressourcen schreibt Zapf bei der Einteilung der Lehrertätigkeit in Gruppen von Arbeitsmerkmalen den Regulationsmechanismen wie dem Handlungs- und Zeitspielraum besondere Bedeutung zu (vgl. ZAPF, D. in: ABELE, A./ BECKER, P., (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Demnach kann ein hoher Handlungs- und Zeitspielraum als hilfreich für die Bewältigung von Belastungen bewertet werden, d.h. Stressoren wirken sich weniger stark auf das psychische Befinden aus. Eine ähnliche Wirkung hat die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz. Beide Faktoren spielen in der Arbeitsplatzbeschreibung durch die Befragte eine herausragende Rolle. Zudem sind nach Auffassung der Interviewerin auf der Habenseite des Interventions- und Präventionskontos zur Tilgung der beruflichen Belastungen der Befragten viele Merkmale des persönlichen Umgangs mit der eigenen Person und anderen Menschen zu erkennen, welche sich im Rahmen der beschriebenen Entlastungskonzepte und daraus resultierender effizienter Bewältigungsstrategien als besonders wirksam erwiesen haben. Hierunter sind die in vielen Beispielen geschilderten individuellen Bewältigungsstile und -prozesse im beruflichen Alltag zu subsumieren. Die Befragte kann entlastende Situationen genießen und dadurch Ressourcen mobilisieren, z.B. unter Einsatz von Humor, Spontaneität, erleichternden Unmutsäußerungen und „Quatsch machen“. (Z. 1354) Dabei ist sie fähig, diese entlastenden Situationen im beruflichen Alltag bewusst herbeizuführen, dies im Zusammenleben und -arbeiten mit den Kindern ebenso wie mit ihren Kolleginnen. So sucht sie sich dazu z.B. bestimmte Gesprächsformen oder schafft sich eine behagliche Atmosphäre.

Die Befragte ist in der Lage, Ratschläge anzunehmen und diese für sich konstruktiv umzusetzen. Sie scheut nicht davor zurück, sich in kritischen Situationen qualifizierte Unterstützung zu suchen und lässt für sich dann von ihr eher als hinderlich erkannte persönliche Eitelkeiten und Ängste vor Imageverlust nicht gelten. In diesem Zusammenhang ist auch die grundsätzliche Haltung der Befragten von Bedeutung, nicht in scheinbar festgefahrenen Situationen zu verharren, sondern sich mit dem Erkennen von Schwierigkeiten bereits auf die Suche nach konstruktiven Lösungen zu machen (vgl. ULICH, K., 1996, S. 212ff).

Die befragte Person hat mit ihrer sich entwickelnden, beruflichen Identität die Fähigkeit erworben, Stolz auf bereits Geleistetes zu empfinden, persönliche und berufliche Erfolgserlebnisse genießen zu können und erfährt damit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Arbeitszufriedenheit. Mit zunehmender beruflicher Erfahrung scheint die Befragte es auch schon besser zu verstehen, auf eigene physische und psychische Erschöpfungszustände zu achten und diese für sich anzunehmen und zuzulassen. Zur Entlastung gesteht sie sich inzwischen bewusst Zeit und Raum für Erlebnisse und Phasen im Privatleben zu, die zu ihrer Entspannung und zur Bewahrung ihrer Ressourcen beitragen.

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation

Die Befragte stellt sich für die Verfasserin als Mut machendes Beispiel dar, wie man als Lehrerin einen Weg beschreiten kann, ein stark ausgeprägtes, berufliches Engagement und die dadurch entstehenden Belastungen versuchen kann, erfolgreich zu bewältigen. Dafür hat sie die Arbeitsbedingungen, welche sie an ihrer Grundschule vorgefunden hat, konstruktiv für sich umgesetzt und ist auf dem Wege, eine Balance zwischen beruflicher Überforderung und Arbeitszufriedenheit zu erreichen. Dieser Weg ist für sie eng mit der persönlichen Weiterentwicklung und ihrem allgemeinen Wohlbefinden verbunden. Zu betonen ist dabei der Prozesscharakter dieser Entwicklung. In vielen Interviewpassagen schildert die Befragte Schlüsselerfahrungen, welche sie stetig ein Stück weiter bringen auf dem Weg zur Perfektionierung ihrer beruflichen Handlungen. Dabei ist die Selbstentwicklung der Befragten eng verbunden mit der Herausbildung beruflicher Identität und Professionalität (vgl. HERRMANN, U. in: BASTIAN, J., u.a. (Hrsg.) 2000, S. 15ff). Dennoch ist offensichtlich, dass die Befragte Persönlichkeitsmerkmale aufweist, die sie als stark BO - gefährdet erscheinen lassen (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 136ff). In diesem Zusammenhang sollen noch einmal zwei besonders auffällige Merkmale herausgegriffen werden. Hierzu zählt eine berufsbezogene Motivation, welche durch ausgeprägte soziale Motive geprägt ist, die sich zwar in erster Linie auf die Schülerinnen und Schüler richtet, aber auch auf Eltern und Kolleginnen erstreckt. Wie auch von der Befragten während des Interviews eindrucksvoll geschildert, kann diese Haltung zu einer Überidentifikation mit den Schülern und ihren Einzelschicksalen führen. Als weiterer belastender Faktor könnte sich ihre unangepasste, reformfreudige Herangehensweise an berufliche Herausforderungen erweisen, da diese unweigerlich mit persönlichen und beruflichen Enttäuschungen verbunden ist.

Die Forschungsergebnisse zu BO zeigen, dass Reformbereitschaft signifikant mit hohen BO - Werten korreliert, d.h. reformfreudige Pädagogen brennen leichter aus. Eine idealistische Einstellung macht BO wahrscheinlicher, wenn sich im Laufe des Berufslebens zwangsläufig herausstellt, dass sich die ursprünglichen Ideale in der angestrebten Form nicht realisieren lassen (vgl. BAUER, K.-O./ KANDERS, M. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) 1996 S. 208ff). Gleichzeitig gelten aber für die befragte Person auch Faktoren, welche den hier als exemplarisch genannten Burnout - gefährdenden Faktoren wirksam begegnen können. Zunächst ist in diesem Zusammenhang der Einsatz aktiver Bewältigungsstrategien zu nennen, welche durch die konstruktive Form der Verarbeitung von Schlüsselerlebnissen und die aktive Problembewältigung der Befragten gekennzeichnet sind.

Hierzu zählen verschiedene von Lazarus als „direkt- aktive Möglichkeiten“ gekennzeichneten Handlungsstrategien, die belastenden Bedingungen selbsttätig zu verändern, indem die Betroffenen sich Rat und Hilfe bei Kolleginnen, der Schulleitung oder Fachleuten holen und sich durch individuelle oder organisierte Fortbildung für belastende Problemstellungen höher qualifizieren (vgl. Z. 1066ff). Auch das sich prozesshaft entwickelnde Kompetenzgefühl der Befragten wirkt sich entlastend aus. Sie berichtet von persönlichen Erfolgserlebnissen und von den Möglichkeiten, sich an ihrer Schule mit zunehmender Erfahrung eine gefestigte berufliche Identität aneignen zu können (vgl. Z. 292ff). Eng mit der Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit verbunden, erfährt die Befragte in ihrer täglichen Arbeit die Achtung ihrer Persönlichkeit und sachlich begründeten Autorität, zunächst durch ihre Schülerklientel, aber auch durch ihre Kolleginnen und Schulleitung. Diese wirkt sich ebenfalls positiv auf die als relativ hoch einzuschätzende Arbeitszufriedenheit der befragten Person aus.

Des Weiteren trägt der konstruktive Kommunikations- und Kooperationsstil, der an dieser Schule unter Kolleginnen und mit der Schulleitung gepflegt wird, zur Arbeitszufriedenheit (AZ) und damit zum allgemeinen Wohlbefinden der Befragten bei. Bei PRICK (1989) zeigten sich die höchsten Korrelationen zwischen AZ und Schulmanagement und AZ und dem Verhältnis zu den Kollegen. Auch im konkreten Fall bestätigt sich, dass die Qualität der sozialen Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die allgemeine AZ der Befragten ausübt. In dem Maße, wie der in der kategorialen Interpretation geschilderte Kommunikations- und Kooperationsstil der Befragten auch die Chancen einer auf Wachstum und berufliche Reife ausgerichteten Persönlichkeitsentwicklung eröffnet, sorgt dieser auch für ihre zunehmende Qualifizierung, um die innovative Entwicklung ihrer Schule mit voranzutreiben. In der Kategorie „Qualität der Bezugsschule“ wurden die prägnanten, an dieser Schule gültigen Tätigkeits- und Organisationsmerkmale herausgearbeitet. Unter dem Focus der interventions- und präventionsorientierten Untersuchungen zur Entlastung in der Lehrertätigkeit werden die diese Schule kennzeichnenden Charakteristika der Tätigkeits- und Organisationsmerkmale als hoch signifikant korrelierend mit der Förderung positiver Beanspruchungsreaktionen und damit als mitverantwortlich für die psychophysische Gesundheit von Lehrerinnen eingeschätzt (vgl. KRETSCHMANN in: COMBE/ HELSPER (Hrsg.) 1996). Im Einzelnen sind für die Befragte an ihrer Schule als im o.g. Sinne wirksam zu nennen:

- die hohe Qualität der Lehrer- Schüler – Interaktion
- die Zieltransparenz ihrer Aufgabenstellungen
- der hohe Tätigkeitsspielraum der Befragten
- ihre Möglichkeiten, teilautonom zu handeln
- der kooperative Führungsstil der Schulleitung
- die hohe Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und der Schulleiterin
- die hohe Qualität der sozialen Unterstützung im Kollegium, durch die Schulleitung,
- die Elternschaft und das soziale Umfeld
- der hohe Innovationsgrad der beschriebenen Schule.

Die genannten Tätigkeits- und Organisationsmerkmale bieten für die Befragte die Möglichkeit, auf der einen Seite die Persönlichkeitsmerkmale, welche zu AZ und allgemeinem Wohlbefinden beitragen, weiter zu entwickeln. Diese wiederum machen es ihr möglich, initiativ zu sein, um diese Tätigkeits- und Organisationsmerkmale für alle Beteiligten auf hohem Niveau aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln, dadurch gleichzeitig die pädagogische Innovation voranzutreiben und damit die Qualität der Schule für die Zukunft zu gewährleisten. So könnte sich für die Befragte sowie für Schule ein positiver Kreislauf ergeben. Es wäre rückwärtsgewandt und damit der Zielsetzung dieser Studie nicht angemessen, darüber zu spekulieren, wie die Entwicklung der Befragten unter anderen Arbeitsbedingungen verlaufen wäre. Im Gegenteil, der Interviewerin vermittelt sich der Eindruck, dass die Befragte mit kontinuierlicher Gewinnung beruflicher Identität, verbunden mit persönlicher Selbstentwicklung, ein hohes Maß an Professionalität erwerben können, welche sie befähigen wird, auch an anderer Stelle die Arbeitsbedingungen in eine Richtung zu verändern, welche Innovation und Qualität einer Schule erhöhen.

3.6 Die teilnehmende Beobachtung

Mit Hilfe der von der Verfasserin durchgeführten teilnehmenden Beobachtung als integralem Bestandteil des Forschungsprozesses sollen im Folgenden die Dokumentation der Fallstudie mit anderem methodischen Zugriff verdichtet und vertieft werden. Die in der kategorialen Textinterpretation für die berufsbiographische Entwicklung der Befragten als signifikant erkannten Aussagen sollen durch die Beobachtung von Schlüsselszenen, Alltagshandlungen, Handlungs- und Interaktionsmustern mit der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse validiert werden (vgl. MAYRING, P., 2000, S.82ff).

3.6.1 Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld

In der kategorialen Textinterpretation des Leitfadeninterviews wurden zwei Bereiche herausgearbeitet, welche für die Befragte im schulischen Alltag starke physische und in besonderem Maße psychische Belastungssituationen darstellen. Zu diesen Bereichen zählt zum einen die Organisation des an dieser Schule durch innovative Unterrichtsformen definierten „ganz normalen“ Unterrichtsvormittags, und hier insbesondere die vielfältigen Aufgabenbereiche in den Phasen der freien Arbeit in Kombination mit nicht planbaren oder von außen herangetragenen Anforderungen an die Befragte. Diese entstehen zusätzlich durch die organisatorischen Arbeitsbedingungen in einer kleinen Schule, in der nahezu alle anfallenden Tätigkeiten von den Lehrkräften selbst ausgeführt werden. Dabei erfordert die aktuelle Funktion als kommissarische Schulleiterin von der beobachteten Person zusätzliche Anstrengungen. Zum anderen ist es immer wieder die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten von Problemkindern und ihrer gestörten Persönlichkeits- und Lernentwicklung sowie die in einigen Fällen ursächlich destruktiven häuslichen Verhältnisse, die sich als ausgesprochen belastend auf die Befragte auswirken (vgl. FLAAKE in: Pädagogik. 1/ 1993). Die Belastung der Befragten und die von ihr entwickelten Strategien zur Bewältigung der damit verbundenen physischen und psychischen Beanspruchung sollen im Mittelpunkt dieses Teils der Untersuchungen stehen. Hierzu erschien es der Verfasserin wünschenswert, eine solche belastende Situation noch stärker zu focussieren.

Durch die teilnehmende Beobachtung im ausgewählten Feld werden die Tätigkeits- und Organisationsbedingungen der Befragten näher beleuchtet und damit eine Vertiefung der im Interview gemachten Aussagen angestrebt. Bei der Auswahl des zu beobachtenden Feldes war es auch Ziel, die Häufigkeit des Erlebens von typischen Belastungssituationen zu berücksichtigen. Denn es ist davon auszugehen, dass belastende Erlebnisse, die in gleicher oder ähnlicher Weise immer wiederkehren, auf dem Belastungskonto gravierender zu Buche schlagen als punktuell auftretende Belastungen, selbst wenn diese im erlebten Moment als besonders beeinträchtigend für die allgemeine Arbeitszufriedenheit und das generelle persönliche Wohlbefinden einzustufen sein sollten. Nach der Interpretation des Interviews befand die Verfasserin, dass in diesem Fall der im Interview häufig geäußerte Anspruch der Befragten, den Anforderungen eines „ganz normalen Unterrichtsvormittags“ möglichst immer absolut gerecht zu werden und auch jede unerwartete Situation perfekt meistern zu können, für sie den stärksten Belastungsfaktor darstellt.

Innerhalb dieses Zeitraums stellt die Phase der Freiarbeit den Prototyp einer belastenden Situation dar (vgl. WEDEL-WOLFF in: Grundschule. 12/1996). Bei der Auswahl dieses Feldes wurde auch berücksichtigt, dass eine möglichst natürliche Situation beobachtet werden sollte, in der sich Lehrerinnen und Schüler/innen authentisch verhalten können und die zu beobachtenden Verhaltensweisen und Interaktionen durch die Anwesenheit der Beobachterin nicht zu sehr verfälscht oder verzerrt werden. Dieses wichtige Gütekriterium für die Qualität der gewonnenen Daten wurde durch mehrere Faktoren günstig beeinflusst. Zunächst sind Besucher an dieser Schule an und für sich nichts Ungewöhnliches. Die Beteiligten sind es gewohnt, dass sich Menschen aus den unterschiedlichsten Gründen für die Arbeit an dieser Schule interessieren. Hinzu kommt, dass die Verfasserin den Kolleginnen und den Schüler/innen gut bekannt ist und ihre Anwesenheit in der Schule ebenfalls keine herausragende Ausnahmesituation darstellt. Als günstig für das Anliegen der Beobachterin erwies sich ebenfalls, dass das beobachtete Feld in dieser Phase des Vormittags durch große Offenheit der menschlichen Kontakte und eine Differenziertheit der Beschäftigungen aller Beteiligten gekennzeichnet ist. Ein Besucher kann sich so leicht unter das Geschehen mischen, ohne dass seiner Anwesenheit über einen längeren Zeitraum eine besondere Aufmerksamkeit zugemessen wird. Nach der einvernehmlichen Rücksprache mit der Befragten über diese Einschätzung entschloss sich die Verfasserin deshalb zur teilnehmenden Beobachtung an einem solchen Abschnitt des Vormittags, und zwar in der Zeit vom morgendlichen Schulstart bis zum Beginn des gebundenen Unterrichts des Vormittags.

3.6.2 Berufliche Belastungen und Beanspruchungsreaktionen

Zur Beschreibung und Erklärung der während des beschriebenen Feldkontaktes beobachteten Belastungen und Beanspruchungsreaktionen der befragten Person greift die Verfasserin auf die psychologische Tätigkeits- und Handlungstheorie zurück, welche im ersten Teil der Arbeit ausführlich dargestellt wurde. Unter dem Begriff „objektive Belastung“ werden in der Belastungsforschung alle diejenigen Faktoren zusammengefasst, die ein Lehrer unabhängig von seiner Persönlichkeit auszuführen hat und die potentielle Beanspruchungen bedeuten. Hierunter sind die Arbeitsaufgaben und die Bedingungen, unter denen sie erfüllt werden, zu verstehen.

Die objektive Belastung muss aber als eine an sich weder positive noch negative Beanspruchung gewertet werden (vgl. RUDOW, 1995). Erst durch die Bewertung des Individuums in Abhängigkeit von seinen physischen und psychischen Handlungsvoraussetzungen kann Beanspruchung zu subjektiver oder psychischer Belastung werden (vgl. HURRELMANN in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3/1989).

3.6.2.1 Die Lehrerin - Schüler/innen – Interaktionen

Ein wesentliches Merkmal der Lehrertätigkeit, das sich belastend auswirken kann, ist die Aufgabenvielfalt- und Aufgabenkomplexität. Im Laufe der zweieinhalb Stunden, welche die Verfasserin in dieser Schule verbrachte, zählte sie eine nahezu unglaubliche Vielfalt von Handlungen und Interaktionen, welche die beobachtete Person ausführte. Während der beobachteten Zeit führte die beobachtete Person in diesem Bereich in direkter Interaktion mit den jeweils beteiligten Schüler/innen folgende Aktivitäten aus:

1. Sie korrigierte gemeinsam mit einem Schüler eine bereits am Vortag geschriebene Geschichte am PC, machte Verbesserungsvorschläge und druckte diese später am PC aus. (Sg.4/7)
2. Sie erklärte einem Schüler die Bearbeitungsweise eines Freiarbeitsmaterials aus dem Bereich Mathematik. (Sg.5)
3. Sie kontrollierte gemeinsam mit einer Schülerin eine bereits erstellte e-mail, gab Anregungen für die Fortsetzungsgeschichte, die im Internetkontakt mit einer anderen Schule geschrieben wird und schickte diese nach verschiedenen Arbeitsgängen später gemeinsam mit dem Kind ab. (Sg.3/8/17/27)
4. Sie erklärte einem Schüler den richtigen Umgang mit einem „Uhrenstempel“. (Sg. 13/25)
5. Sie unterhielt sich mit einer Schülerin über deren Interessen im Bereich Sachkunde und über deren Wochenendpläne. (Sg.14)
6. Sie richtete gemeinsam mit mehreren Schüler/innen Dateien für deren Geschichten am PC ein. (Sg. 9/20)
7. Sie gab einem Schüler ausführlich Auskunft über ein zu bearbeitendes Material im Rahmen der Wochenplanarbeit. (Sg.5)
8. Sie gab individuelle Hilfestellung beim Lösen einer Mathematikaufgabe. (Sg. 23)
9. Sie half einer Schülerin mehrmals bei der Erstellung eines sachkundlichen Textes. (Sg.29)
10. Sie machte noch einmal Vorschläge für den sinnvollen Umgang mit dem „Uhrenstempel“. (Sg. 25/26)
11. Sie leistete individuelle Hilfestellung bei einem Rechtschreibproblem. (Sg.26)
12. Sie kontrollierte verschiedene Wochenplanaufgaben von fünf Kindern. (Sg. 30)
13. Sie half einem Kind auf dessen Bitte beim Zeichnen. (Sg.31)
14. Sie beschriftete Hefte der Kinder auf deren Bitte. (Sg.31/32)
15. Sie ermahnte zwei unruhige Kinder und machte ihnen einen Arbeitsvorschlag. (Sg. 32-35)
16. Sie half mehrmals bei vermeintlich technischen Schwierigkeiten am PC. (Sg.27/36)
17. Sie trug bei ca. 15 Schüler/innen die erledigten Aufgaben in das Wochenplanbüchlein ein. (Sg.37)
18. Sie rief die bereits wartenden und unruhigen Schüler/innen zum gemeinsamen Frühstück zusammen. (Sg.37)
19. Sie las in ihrer Stammgruppe während der Frühstückspause aus einem Buch vor. (Sg.37)
20. Sie führte einzelne Pausengespräche mit Schüler/innen. (Sg. 38/53)
 Sie begutachtete gemeinsam mit ihrer Kollegin die in den letzten Tagen entstandenen Schneeskulpturen der Schüler/innen, staunte über die entstandenen „Kunstwerke“ und lobte die Kreativität der einzelnen Gruppen. Abschließend bewertete und prämierte sie gemeinsam mit ihrer Kollegin die Arbeit der einzelnen Gruppen. (Sg. 54 – 57)

Jede ausgeübte Arbeitstätigkeit ist mit einem zwangsläufig entstehenden psychophysischen Phänomen der Beanspruchung verbunden. Unter dem Eindruck der aufgeführten Tätigkeitsbilanz und im Bewusstsein, Beobachterin einer sich so oder vergleichbar wiederkehrenden Arbeitssituation gewesen zu sein, drängt sich zunächst der Verdacht auf, dass das hier beobachtete Belastungsprofil auf längere Sicht zu negativen Beanspruchungsreaktionen führen müsse (vgl. SCHEUCH/ KNOTHE in: BUCHEN, S./CARLE, U. u.a. (Hrsg.) 1997). Relevant sind dabei zum einen die körperlichen und psychischen Handlungsvoraussetzungen der Befragten, welche bei der Widerspiegelung der objektiven Belastungen eine wesentliche Rolle spielen.

Hier sind Motive und Einstellungen zur Berufstätigkeit, die soziale Handlungskompetenz, die pädagogische Qualifikation, die Berufserfahrungen, die psychovegetative Stabilität und die körperliche Leistungsfähigkeit zu nennen (vgl. RUDOW, B. 1995, S. 45f). In der kategorialen Textinterpretation wurden diese Faktoren bei der beobachteten Person bereits als generell geeignet und auch als weitgehend wirksam bei der Bewältigung der physischen und beruflichen Belastungen gewertet, dies allerdings immer im Zusammenspiel mit anderen unterstützenden Faktoren wie z.B. den Kommunikations- und Kooperationsstrukturen dieser Schule gesehen.

Die psychologische Tätigkeits- und Handlungstheorie setzt einzelne Phasen der Tätigkeit und des Handelns des Lehrers in Beziehung zu Belastungs- und Beanspruchungserscheinungen. Dabei werden Belastung und Beanspruchung als Prozess gesehen, den das Individuum in der Art und Weise, wie es Ziel gerichtet handelt, selbst „gestaltet“. (RUDOW, B., 1995, S. 12) Wirksame psychische Tätigkeits- und Handlungsstrukturen führen zu positiv bewerteten Handlungsergebnissen und damit zu Wohlbefinden und Zufriedenheit, Voraussetzungen für die Stabilität psychischer Tätigkeits- und Handlungsstrukturen. Die Schüler-Lehrer-Interaktion ist als wesentlicher Arbeitsinhalt beruflicher Tätigkeit des Lehrers ein entscheidender Faktor als integralem Bestandteil der allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AZ). Untersuchungen haben ergeben, dass die allgemeine AZ am höchsten mit den Lehreraktivitäten korreliert, die den direkten Kontakt zu den Schülern beinhalten (vgl. MERZ, 1981, RUDOW, 1988).

Die befragte Person macht während der gesamten Zeit einen fröhlichen, den Kindern und anderen Personen zugewandten Eindruck. Auch unter dem beschriebenen Anforderungsprofil verhält sie sich zielgerichtet in ihren Aktivitäten. Dabei ist sie gleich bleibend freundlich und ihr Kommunikationsstil drückt Interesse an und Wertschätzung gegenüber jedem einzelnen Kind aus. Diese Aussagen sollen im Folgenden anhand einiger Beispiele belegt werden. So kommentiert sie die e-mail Fortsetzungsgeschichte mit den Worten „... *juujuu, mal ein paar neue Namen reinbringen, das finde ich auch nicht schlecht....das ist ja spannend.*“ (Sg. 17) Eine andere Geschichte kommentiert sie so: „... *Ein Vogel passte nicht in das Häuschen, er war zu dick! Der Arme! – Ist das so in Ordnung? Hm – Das war es doch, was du damit sagen wolltest ...?*“ (Sg. 20) In diesem Zusammenhang berichtet sie der Beobachterin, dass sie sich ungern in den Handlungsablauf von Schülergeschichten einmischt: „*Ich mach` das denn so ungern, dass ich sie dann bremsen, wenn sie schon mal Ideen haben. Manches ist allerdings völlig unverständlich, steckt aber voller Fantasie und dann sag` ich so ungern, du musst das jetzt reduzieren. Eine Geschichte ist ja nicht besser, je wilder sie ist, aber das ist schwierig, da eine Struktur reinzubringen, ohne sie abzuwürgen.*“ (Sg. 20)

Sie beantwortet „nebenbei“ die vielen Fragen, die an sie herangetragen werden, dabei ist ihre Haltung immer von Empathie und Verständnis geprägt. Ihre Ansprache der Kinder zeugt von gegenseitig empfundener Wärme und Vertrautheit. Ein Kind ruft: „*Fertig!*“ (mit der e-mail) „*Super, ich komme, Moment noch, da habe ich – ich komme sofort Süße, was hast du denn noch geschrieben?*“ (Sg. 27) – „...*Frau P. was heißt italienischer Name?*“ „*italienischer Name?* (schaut in das Buch des Kindes) - *lateinischer, Süße, steht da, lateinischer Name, Tetra tetrix*“ (Sg. 29)

Sie lobt häufig, erkundigt sich nach Arbeitsfortschritten, erklärt Sachverhalte und ermuntert humorvoll bei Schwierigkeiten. „*Mach du das mal ganz in Ruhe, dann bist du auch nicht genervt-* (Sg. 27) - *Na, Anna, kommst du klar?*“ (Sg. 28) - *Das ist auch toll geworden, schick. Aber hier, guck mal, immer wenn du davor die Nummer geschrieben hast, ne..., aber immer schöner Janina, wirklich, sie hatte nämlich ganz dolle Schwierigkeiten mit der Schreibschrift am Anfang. Aber jetzt, das geht wirklich voran!* - (Sg. 30) - *Der Apfel ist eckig?* – *Ja* – (HEP lacht und kontrolliert weiter) *Nein! Da hast du ‚ja‘ auch als Antwort dahinter geschrieben, verstehst du?* - (Es war gefordert, falsche Aussagen zu erkennen, Sg. 30) - *Wer hat das denn darüber geschrieben?*“ - „*Das hat Julia für mich gemacht.*“ „*Das ist ja lieb von ihr, ist Julia jetzt deine Betreuerin?* – „*mhm..*“ – „*Aha, Lehrerin Julia?*“ – „*Ja...*“ – „... So, was haben wir hier noch? Mathetwist, Schablo, die Zahlen sind ja, guck' mal hier, was haben wir hier wieder? - „*Hyroglofen*“ - „*Ja, das wollen wir doch nicht. ‚Hyroglofen‘, das ist wirklich schon fast ein ‚Hyroglof‘ ...* - (Sg. 34) - *Was ist das? – Schreibheft!* – *Du, hier gefallen mir viele Sachen ganz schön gut, das, finde ich, ist hübsch geschrieben. Das hier, finde ich, ist auch ganz nett, ist auch schön geworden. Da hast du dir anscheinend Mühe gegeben, oder?* - *Jaa...* - *Das sieht man, guck mal, wie gut du es kannst.*“ (Sg. 34)

Auch für kleine Wortspielereien und Scherze bleibt noch Zeit: „- *Schiller – klein oder groß – Schiller?* - *schillern, in welchem Zusammenhang denn jetzt? Satzanfang oder mittendrin?* – „*mittendrin*“ – „*mittendrin, ja das ist schillern, was tue ich, das ist ein Verb, das wird klein - ja klein* – (das Kind) *geschrieben, - schillern?* - *ja, was denn sonst, oder meinst du Friedrich Schiller, den Namen, du meinst doch glänzen oder glitzern, ne?*“ - „*Ja*“ - (Sg. 26) „...*Kannst du mir mal ein Auto hier hinmalen?*“ – „*Ein Auto soll ich hier hinmalen, warum?*“ - „*Ich kann das nicht.*“ - „*Du kannst kein Auto malen? Gut, ich male dir das jetzt hier ganz zart vor, wie ich ein Auto malen würde, und dann kannst du das ja mal übermalen, aber das muss auch noch alles schön bunt werden, das ist ja noch ein bisschen arm so. Wo soll es hin, hier oder hier?* - „*Egal*“ – „*Egal haben wir nicht, machen wir mal so`ne Art VW- Käfer*“ Das Kind lacht, HEP zeichnet und kommentiert: „*Kleiner Auspuff noch hinten dran, auf geht`s*“ - (Sg. 31)

Die Liste könnte noch beliebig fortgesetzt werden, diese Beispiele sollen aber genügen, um zu zeigen, dass die beobachtete Person Freude an der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern hat. Sie steht ständig im Kontakt mit einzelnen Kindern, bekräftigt und unterstützt, lobt und gibt verbindliche Arbeitsaufträge. Dabei handelt sie durchweg zielorientiert, zum einen in Hinblick auf die Begleitung individueller Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, zum anderen behält sie das gesamte Geschehen im Auge, um neben aller Betonung der Individualität für alle eine Atmosphäre der Arbeitsintensität zu ermöglichen.

So sorgt sie trotz ihrer zwangsläufig ständig wechselnden Arbeitsplätze in Phasen der allgemeinen Unruhe allein durch ihre physische Präsenz im Klassenraum für die notwendige Arbeitsruhe (vgl. Sg. 28/29 und 37). Die Handlungsziele eines Menschen sind nach LEONTJEV (1982) „*das wichtigste Moment der Tätigkeit eines Subjekts*“. Die Bedeutung der Tätigkeitsziele eines Lehrers ist entscheidend für das Ausmaß seiner Belastung und Beanspruchung. Individuelle Zielsetzungen spielen eine entscheidende Rolle im Kontext der Arbeitszufriedenheit. Die Qualität der kognitiven Handlungs- und Bewältigungsstrategien haben einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Arbeitszufriedenheit. Die Ergebnisse kognitiver Aktivität sind erworbene Handlungsmuster und –strategien, die bei angemessener Belastung zur Erweiterung des operativen Abbildsystems und damit zur Herausbildung pädagogischer Handlungskompetenzen führen. Allein in dieser Phase der beobachteten Lehrer- Schüler- Interaktion ist die physische und psychische Beanspruchung der beobachteten Person objektiv als hoch einzuschätzen. Ihre Reaktionen deuten darauf hin, dass sie von der Befragten als positive Beanspruchungsreaktionen verarbeitet werden können, weil hier ihre persönlichen, in der kategorialen Textinterpretation geschilderten subjektiven Handlungsvoraussetzungen wirksam werden (vgl. ZAPF in: ABELE/BECKER, (Hrsg.) 1994).

Wohlbefinden beinhaltet ein mehrdimensionales Konzept, in dem sich positive Stimmungen oder Empfindungen wie z.B. Freude, gute Laune, Zufriedenheit, Ruhe und Gelassenheit einordnen lassen. Exakt diese Empfindungen kann die Verfasserin bei der beobachteten Person während der Schüler/innen – Lehrerin – Interaktionen ausmachen, wie die exemplarisch aufgeführten Interaktionen zeigen. Somit scheint bei der beobachteten Person eines der wesentlichen Merkmale der Arbeitszufriedenheit als Bestandteil des allgemeinen Wohlbefindens gegeben zu sein.

3.6.2.2 Die arbeitspsychologischen Rahmenbedingungen

Zu den Indikatoren des Wohlbefindens zählen neben der Arbeitszufriedenheit (AZ) die Lebenszufriedenheit, die Kompetenzentwicklung, die Selbstverwirklichung und das Selbstwertgefühl. Bestimmte Formen von Arbeit spielen also eine entscheidende Rolle im Kontext des psychischen Wohlbefindens. Es gilt dabei die Annahme, dass die Arbeitsbedingungen neben den familiären und sozialen Beziehungen zu den relevantesten Determinanten des Wohlbefindens zählen. Dabei rücken die Arbeitsmerkmale in den Vordergrund des Interesses, die gestaltbar und überdauernd sind. Bei der Untersuchung solcher Arbeitsmerkmale auf die Beeinflussung des Wohlbefindens durch die Arbeitstätigkeit scheint eine Konzentration auf den Bereich der Ressourcen angemessen. Hierzu zählen die Regulationsmöglichkeiten, wobei ein hoher Handlungs- und Zeitspielraum als hilfreich für die Bewältigung von Belastungen bewertet werden kann, d.h. Stressoren wirken sich weniger stark auf das psychische Befinden aus. Unter diesem Blickwinkel sollen die weiteren beobachteten Tätigkeiten und Interaktionen während des Feldkontaktes näher beleuchtet werden, um Aufschluss über weitere Indikatoren zur Bewältigung der spezifischen beruflichen Belastungen der beobachteten Person ausfindig zu machen. Auf diese Weise sollen auch weitere Indizien für die schier unglaublich hoch anmutende Schaffenskraft der Befragten und damit auch der bei ihr angenommenen allgemeinen AZ aufgespürt werden (vgl. MERZ, 1979a, RUDOW, 1988).

Während der beobachteten Zeit führte die beobachtete Person in außerunterrichtlichen Bereichen folgende Aktivitäten aus:

1. Sie bereitete vier PCs für den Schüler- und Verwaltungsbereich vor. (Sg.2)
2. Sie kochte Kaffee und „deckte den Tisch“ im Lehrerzimmer. (Sg. 1)
3. Sie notierte eine dringliche Aufgabe für den Hausmeister. (Sg. 11)
4. Sie begann ein Formular für die Vereidigung der Kollegin auszufüllen, wurde dabei immer wieder von Schüler/innen unterbrochen und legte dies nach vier Anläufen zur Seite. (Sg. 12/18/2729)
5. Sie führte ein Gespräch mit der Kollegin über die bevorstehende Schulfahrt (Sg. 39)
6. Sie telefonierte mit einem Busunternehmen, um den Termin für die Fahrt zu vereinbaren. (Sg. 39)
7. Sie führte ein telefonisches Gespräch mit dem Pastor des Ortes wegen eines bevorstehenden Projektes der Schule. (Sg. 41)
8. Sie informierte die Kollegin über die Gesprächsergebnisse (Sg. 42)
9. Sie informierte die Beobachterin über das geplante Projekt. (Sg. 43/44)
10. Sie berichtete über eine bevorstehende Fortbildungsveranstaltung zur phonologischen Bewusstheit und die von ihr angeregte Teilnahme der Erzieherinnen des örtlichen Kindergartens. (Sg. 47)
11. Sie informierte die Beobachterin über die nächste Aufgabenstellung der Schule für das BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“. (Sg.49)
12. Sie unterhielt sich mit der neuen Praktikantin über deren Vorstellungen für das Praktikum. (Sg. 44)
13. Sie berichtete der Beobachterin von den Lernfortschritten eines schwierigen Schülers. (Sg.47)
14. Sie kündigte der Kollegin an, dass sie heute noch vereidigt werde. (Sg. 52)
15. Sie plante die anstehenden Verwaltungsaufgaben für den weiteren Tag. (Sg. 33)
16. Sie berichtete der Beobachterin über die aktuelle Mitarbeit einer Kollegin des Förderzentrums. (Sg.46)
17. Sie berichtete der Beobachterin von verwaltungstechnischen Änderungen für die Eingangstufe in den Zeugnisformularen. (Sg. 48).
18. Sie unterhielt sich mit den Anwesenden über private Erlebnisse und Pläne und erzählte kleine Anekdoten aus dem Schulalltag. (Sg. 52)

Alle aufgeführten Aktivitäten der beobachteten Person zeugen von einem hohen Tätigkeitsspielraum, wobei das beobachtete Ausmaß an Freiheit bei der individuellen Arbeitsgestaltung in Bezug auf Lehrinhalte, Lehrmethoden und außerunterrichtlichen Tätigkeiten von der Verfasserin als weiterer Indikator für die AZ gesehen wird. Sie agiert während des beobachteten Zeitraums völlig frei und selbständig. Niemand ist in der Nähe, der ihre Tätigkeiten einengt oder reglementiert. Sie zeigt dabei eine hohe Verantwortlichkeit für das gesamte Schulleben (vgl. KELCHTERMANS in: Pädagogische Rundschau. Bd. 44/1990). Sie sorgt für den Kaffee in Frühstückspause ebenso wie sie die Computer für den Einsatz vorbereitet und führt souverän und kompetent Telefongespräche für bevorstehende außerschulische Vorhaben und ein schulisches Projekt. Dabei beweist sie Systematik und Planung. *„Ich gucke, was ich noch zu tun habe alles. Ich will das Busunternehmen anrufen heute für die Schulfahrt, Frau H. muss ich vereidigen, die ist verbeamtet worden, und das ist schon erledigt hier, und die Rechnung habe ich auch schon erledigt.“* (Sg. 33)

Das Telefongespräch für das bevorstehende Projekt zeugt von Vertrautheit und Eingebundenheit in das soziale Gefüge des Schulstandortes. Ihre Gesprächsführung ist von Zugewandtheit gegenüber den Gesprächspartnern gekennzeichnet und impliziert gleichzeitig einen sachlichen Informationsaustausch. *„Hallo Pastor S., hier ist Grundschule M. (P. S. antwortet, HEP lacht) Hallo, wie geht es Ihnen bei dem ganzen Schnee? (P. S. antwortet) - Och, ich kann das nicht mehr aushalten, ich möchte eigentlich lieber Frühjahr haben jetzt. (P. S. antwortet) ... (Das Gespräch wendet sich dem eigentlichen Grund des Anrufs, der Frage nach einer wichtigen Telefonnummer zu.) ... Jetzt wollte ich fragen, ob Sie da irgend `ne Telefonnummer haben, oder ich weiß auch, dass der irgendwie biologische Anstalt, Frau S. sagte mir das gestern. (P. S. antwortet) ...Wenn Sie die nicht haben, dann guck ich mir die selber aus, ich dachte mir, Sie hätten das vielleicht alles zur Hand. (P. S. antwortet) ...Macht ja nichts, (lacht) Ja, ist doch nicht so schlimm, dann kümmer ich mich drum, ist kein Problem. Sie wendet sich einem anderen Themenbereich zu. (P. S. spricht). ...Wie? M. S. ja. (P. S. antwortet) Wieso haben Sie das jetzt plötzlich? (P. S. antwortet) Ach so, das ist doch toll! (notiert sich die Telefonnummer) Gut, und der ist in L., und der ist doch auch noch... (notiert sich etwas), o.k., ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen, Tschüs!“* (vgl. Sg. 41) Obwohl es zunächst so aussieht, als würde sie die erhoffte Information nicht erhalten, was wiederum eine weitere Anstrengung für sie bedeutet hätte, beruhigt sie den Gesprächspartner *„...ist doch nicht so schlimm, dann kümmer ich mich drum...“* führt sie das Gespräch freundlich zugewandt weiter und freut sich dann über den noch unverhofften Erfolg des Gesprächs *... das ist doch toll! ...“* (vgl. Sg. 41)

Die Atmosphäre im Lehrerzimmer ist trotz der vielen Aufgaben, die erledigt werden müssen, sehr entspannt. Außer der beobachteten Person sind eine Kollegin, eine Praktikantin und die Beobachterin anwesend. Es wird Kaffee getrunken und geraucht, die Tür ist dabei geöffnet, so dass die auf dem Schulgelände oder im Gebäude spielenden, teilweise auch weiter arbeitenden Schülerinnen und Schüler jederzeit einen Ansprechpartner haben. Niemand schaltet einmal ab zwischendurch. Es kommen wichtige berufsbezogene Themen zur Sprache, z.B. die Fortbildung „Phonologische Bewusstheit“, die Mitarbeit der Schule im BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“, das bevorstehende „Vogelprojekt“, die erfreulichen Lernfortschritte eines schwierigen Schülers und die aktuelle Arbeit des Förderzentrums an der Schule (vgl. Sg. 39 – 54, SCHLEY in: GUDJONS, (Hrsg.) 1993).

Auch die persönlichen Anliegen der anderen Beteiligten sind Gegenstand des Gesprächs, die junge Kollegin freut sich über ihre Verbeamtung und den damit endgültig sicheren Arbeitsplatz, die Praktikantin findet Gehör für ihre Vorstellungen zum Ablauf des Praktikums und auch die Beobachterin wird in alle Gesprächsthemen einbezogen. Die beobachtete Person beruhigt die Kollegin, die einen Fehler in der Terminierung der Schulfahrt gemacht hatte (Kollegin: *„Das war aber auch Quatsch von mir.“*) mit den Worten *„Na ja, manchmal setzt sich so was fest...“* (vgl. Sg. 42) Es bleibt sogar noch Zeit für kleine Anekdoten. So berichtet die beobachtete Person von einer Ornithologin, die in das Vogelprojekt mit einbezogen werden soll. *... „weißt du wie die heißt, die Ornithologin, Kira Kiebitz, ist das nicht süß?...“* (vgl. Sg. 43)

Als weitere wichtige Determinante für die Möglichkeit, konstruktive Bewältigungsstrategien im beruflichen Alltag zu entwickeln und damit eine hohe AZ zu erreichen ist die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz zu nennen. In der Lehrerbelastungsforschung sind dies die sozialen Beziehungen im Kollegium und zur Schulleitung (vgl. SCHWARZER/ LEPPIN in: ABELE/ BECKER, (Hrsg.) 1994). Vom praktizierten Führungsstil, der in engem Zusammenhang mit der Möglichkeit der Mitwirkung des Kollegiums bei der Schulgestaltung steht und als Indikator für das soziale Klima einer Schule zu gelten hat, sind weitgehend die Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten abhängig, die wiederum zum großen Teil die soziale Unterstützung ausmachen. Diese Faktoren wurden bereits ausführlich in der kategorialen Textinterpretation der Interviewaussagen der beobachteten Person untersucht und als konstruktive Elemente ihrer Bewältigungsstrategien diagnostiziert. Für den Zeitraum eines Schuljahres nimmt die beobachtete Person selbst die Stellung der Schulleiterin ein. Die von der Verfasserin beobachteten Kommunikationsstrukturen zeigen, dass sie es geschafft hat, den an dieser Schule bisher praktizierten Führungs- und damit auch Kommunikations- und Kooperationsstil zu transportieren. Damit sorgt sie für die Kontinuität der von ihr als ausgesprochen positiv eingeschätzten sozialpsychologischen Arbeitsbedingungen und damit auch für ihre eigene Entlastung (vgl. KRETSCHMANN in: COMBE/ HELSPER, (Hrsg.) 1996).

Ein wichtiger Faktor, der nach den Ergebnissen der Belastungsforschung mit der positiven Bewertung von Beanspruchungen korreliert und in den Interviewaussagen einen erheblichen Raum einnahm, konnte während des Feldkontaktes in eindrucksvoller Weise bestätigt werden. Es ist dies das pädagogische Konzept und die vielfältigen Formen der Unterrichtsgestaltung, die an dieser Schule praktiziert werden. Der aufmerksam beobachtende Besucher nimmt sofort eine Atmosphäre von Offenheit, differenzierenden und individuellen Lernformen wahr. Dieser Eindruck manifestiert sich in dem beobachteten Zeitraum massiv, und dies in vielerlei Hinsicht. Alle Türen sind geöffnet, die Klassenstufenstrukturen sind in diesem Zeitabschnitt des Vormittags gänzlich zu Gunsten altersgemischten Lernens aufgehoben. Das Helferprinzip funktioniert hier nachweislich und entlastet die Lehrerinnen in den Phasen der freien Arbeit nachhaltig. („Lehrerin Julia“, Sg. 34)

Mit einer Orientierung auf ganzheitliche Problembetrachtungen z. B. durch die praktizierte Projektarbeit wird ebenfalls eine Entlastung ohne Qualitätsverlust erreicht, ebenso trägt der phasenweise praktizierte fächerübergreifende Unterricht in Kooperation mit den Kolleginnen zur Entlastung der einzelnen Lehrerin bei. Auch die beobachtete Form der Unterrichtsmethodik bringt eine spürbare Entlastung für die beteiligten Lehrerinnen. Die Phasen der freien Arbeit in Verbindung mit individuell gestalteten Arbeitsplänen und der Arbeit in Gruppen entbinden den Lehrer von der physischen und psychischen Anstrengung der ständigen Ansprache einer großen Gruppe.

3.6.3 Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie

ULICH definiert humane Arbeitstätigkeiten als solche „*die die psychophysische Gesundheit der Arbeitstätigen nicht schädigen, ihr psychosoziales Wohlbefinden nicht – oder allenfalls vorübergehend – beeinträchtigen, ihren Bedürfnissen und Qualifikationen entsprechen, individuelle und / oder kollektive Einflussnahme auf Arbeitsbedingungen und Arbeitssysteme ermöglichen und zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit im Sinne der Entfaltung ihrer Potentiale und Förderung ihrer Kompetenzen beizutragen vermögen*“. (ULICH, E. 1992, S. 122) Die Arbeitstätigkeit ist danach derart zu gestalten, dass sich Leistungsvermögen, Gesundheit und Persönlichkeit des Lehrers positiv entwickeln können. Diese Bedingungen und die physische Gesundheit wiederum sind wesentliche Voraussetzungen für eine günstige weitere Persönlichkeitsentwicklung des Lehrers.

Die Persönlichkeitsentwicklung eines erwachsenen Menschen ist zu großen Anteilen von der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Arbeitstätigkeit bestimmt, die wiederum Belastungen bzw. Beanspruchungsfolgen mit sich bringt. Aus der Sichtweise der Arbeitspsychologie ist es „*der Charakter eines ‚Schnittpunktes‘ zwischen Organisation und Individuum*“, der „*die Arbeitsaufgabe zum psychologisch relevantesten Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen*“ macht (vgl. VOLPERT, W., 1987, S. 14).

In Abhängigkeit vom Umgang mit diesen Belastungen erfolgt die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei wirken Gesundheit und Wohlbefinden sich wiederum positiv auf die kognitive Aktivität aus. Im günstigen Fall setzt dieser Kreislauf also eine stetige, günstige weitere Persönlichkeitsentwicklung in Gang. Zwischen der beobachteten äußeren Belastung und den beschriebenen Reaktionen der Probandin der Fallstudie liegt die individuelle Verarbeitung, die Re-Definition (vgl. SCHÖNWÄLDER, H.-G., in: BUCHEN, S./ CARLE, U. u.a. (Hrsg.) 1997, S. 193) einer physischen und/ oder psychischen Belastungssituation. Damit ist eine der grundlegenden Voraussetzungen genannt, die das Gesundbleiben ermöglicht macht.

Ohne Zweifel ist die Probandin der Fallstudie einer ständigen, hohen physischen und psychischen Belastung ausgesetzt, dies hat die kategoriale Textinterpretation und die Interpretation der szenischen Beschreibungen, die durch die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden, in eindrucksvoller Weise belegt. Jedoch, ihre Bewältigungsstrategien, um mit schulischen Belastungen konstruktiv umgehen zu können, sind vielfältig. Besonders wirksam sind dabei die aktiven Bewältigungsformen, wie sie bei der beobachteten Person ausgemacht werden können, bei LAZARUS „direkt- aktive Möglichkeiten“ genannt. Die Probandin konnte inzwischen vielfältige Strategien dieser wirksamen Form von Bewältigung erwerben. In der Phase der jetzigen berufsbiographischen Entwicklung hat sie sich bereits Handlungskompetenzen geschaffen, die unter diesen Bedingungen eine weitere konstruktive persönliche und berufliche Entwicklung äußerst wahrscheinlich machen (vgl. LAZARUS, 1966).

Diese sind gekennzeichnet von zwar nach wie vor erfreulich hohen ideellen Motiven und Einstellungen zu ihrer Berufstätigkeit, die jedoch von ihr mit zunehmender Berufserfahrung auf realistische Weise korrigiert werden, sowie von hoher Sozialkompetenz im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und auch mit den Kolleginnen und in ihrem weiteren sozialen beruflichen Umfeld. Die beobachteten gelungenen Lehrerin - Schüler/innen Interaktionen weisen auf in der täglichen Praxis erworbene und mit der Persönlichkeitsentwicklung eng verknüpfte pädagogische Qualifikationen hin. Außerdem hinterlässt die Probandin der Fallstudie bei der Verfasserin durch die vielfältigen verschiedenen Kontakte während der Entstehung dieser Studie den Eindruck einer Persönlichkeit mit hoher psychovegetativer Stabilität und gesunder körperlicher Leistungsfähigkeit.

Das wesentliche Ergebnis der Lehrerbelastungsforschung und der Möglichkeiten der Entlastung im beruflichen Alltag ist der Erwerb der notwendigen Handlungskompetenzen im Laufe der berufsbiographischen Entwicklung, um Veränderungen in den Arbeits- und Organisationsbedingungen der Schule umsetzen zu können. Das bedeutet auch eine unabdingbare, ständige Weiterentwicklung von Arbeits- und Organisationsbedingungen am Arbeitsplatz Schule. Die Voraussetzungen an dieser Schule scheinen dazu geeignet (vgl. ALTRICHTER, H. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 145ff). Ein ebenso wichtiger Aspekt der Maßnahmen zur Prävention und Intervention ist der sich bei der Probandin dieser Fallstudie abzeichnende Ausdruck von zunehmender Professionalisierung ihrer beruflichen Tätigkeit.

Damit bestätigen die Ergebnisse der Interpretation der teilnehmenden Beobachtung die bereits in der kategorialen Textinterpretation erfolgte Einschätzung der Verfasserin: Als Ergebnis dieser Fallstudie ist zu prognostizieren, dass die befragte Person mit kontinuierlicher Gewinnung beruflicher Identität verbunden mit persönlicher Selbstentwicklung ein hohes Maß an Professionalität erwerben können, welche sie unter den von der Verfasserin vorgefundenen oder vergleichbaren persönlichen und organisationspädagogischen Rahmenbedingungen befähigen wird, die interne Schulentwicklung weiterhin in eine solche Richtung initiativ voranzutreiben, welche Innovation und Qualität ihrer Schule nachhaltig erhöhen werden (vgl. Kapitel 4.5)

4.1 Vorbemerkung zur Fallstruktur

Die Befragte begann ihre Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin im Alter von 27 Jahren, nachdem sie vorher eine Ausbildung als Fremdsprachenkorrespondentin abgeschlossen hatte, welche sie aber selbst als „kurzen Abstecher“ (Z. 34) bezeichnet. Ihr Studium absolvierte sie am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg. Sie entschloss sich dann, die zweite Ausbildungsphase in Schleswig-Holstein abzuleisten, wo sie zu diesem Zeitpunkt bereits wohnte. Da sie bereits einen kleinen Sohn hatte und allein erziehend war, stand für die Befragte bei dieser Entscheidung die höhere finanzielle Absicherung während der Junglehrausbildung in S-H als während des Referendariats im Hamburger Schuldienst im Vordergrund. 1972 begann die Befragte ihren Dienst an einer Lübecker Grund- und Hauptschule. Bis zum heutigen Tag arbeitet die Befragte an dieser Schule, die inzwischen in eine mittelgroße, reine Grundschule umgewandelt wurde. Das Einzugsgebiet beschreibt die Befragte als sozial gemischt, größere Probleme durch eine besondere soziale Brennpunktlage sind nicht gegeben. Während der letzten 12 Jahre, welche die Befragte in ihrem beruflichen Selbstverständnis stark geprägt haben, führte sie drei Jahrgänge der Klassen 1 bis 4 durch die Grundschulzeit. Nach Schulleiterwechsel bekleidet die Befragte seit dem laufenden Schuljahr 2000 - 01 die Stelle der Konrektorin. Zurzeit führt sie eine erste Klasse in einer Dependence der Schule, welche ca. 2 km vom Schulstandort entfernt liegt. Die Befragte ist seit dem Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit vollbeschäftigt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Befragte 56 Jahre alt.

4.2 Begründung der kategorialen Schwerpunkte

Zu Beginn des Gesprächs berichtet die Befragte über ihre Gründe, sich für das Studium der Erziehungswissenschaft zu entscheiden. Bei der Auswahl der Studienrichtung waren für sie pragmatische Gründe ausschlaggebend. Weil sie bereits die alleinige Verantwortung für ein Kind hatte, stand für sie zunächst die Absolvierung eines überschaubaren Studiengangs im Vordergrund. Da sie in einer Familie mit starken Vorurteilen und großen Vorbehalten gegenüber dem Lehrerberuf und insbesondere gegenüber dem Berufsstand der Beamten groß geworden war, war jedoch die Aussicht auf eine baldige, gesicherte berufliche Existenz für sie bei der Studienwahl nicht allein maßgebend. „Also, die Motivation weiß ich nicht, in wie weit das nun `ne intrinsische ist...aber ich hab` das nicht ungern gemacht, das ist nicht, och, das ist jetzt das bequemste, und dann hast du `nen Halbtagsjob, und das ist mit `nem Kind...also diese Überlegungen waren es überhaupt nicht, also es muss schon ein Interesse da gewesen sein.“ (Z. 37ff, 45ff) An anderer Stelle äußert sich die Befragte noch einmal über ihre Berufswahl: „Ja, und dann hab` ich auch gerne studiert. Aber es ist schwierig, für mich zu sagen, ich wollte schon immer Lehrerin werden. Das ist auch nicht so gewesen.“ (Z. 51f) Inzwischen arbeitet die Befragte nahezu 30 Jahre ununterbrochen in ihrem Beruf. In dieser Zeit hat sie verschiedene pädagogische Entwicklungsströmungen in der schulischen Arbeit verfolgen können und diese an ihrer Schule auch aktiv mitgestaltet, dies besonders in den zurückliegenden dreizehn Jahren.

Dabei hat sie ihre, wie sie sagt, zunächst unpräzisen Vorstellungen: „Also, es war mir immer so'n Traum, Schule muss doch irgendwie anders sein, ohne große Vorstellungen,“ (106f) konkretisieren und in Teilen auch umsetzen können. Ihr für die Interviewerin auffällig bemerkenswert gelassener Umgang mit immer wieder neuen Anforderungen und den damit verbundenen Belastungen scheint zum Teil in ihrer langjährigen Berufserfahrung, in starkem Maße aber auch in der für sie hiermit verbundenen Entwicklung von stabilisierenden Persönlichkeitsmerkmalen begründet zu liegen (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 100ff). Diese die Handlungsweisen der Befragten prägenden Erfahrungen werden unter der Kategorie „Stationen des Berufslebens“ zusammengefasst (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249ff).

Die Befragte hat ihre gesamten beruflichen Erfahrungen an ein und derselben Schule gesammelt. Somit könnte der Betrachter vermuten, dass diese mehr oder weniger von der gleichen pädagogischen Ausrichtung geprägt sein könnten. Das Gegenteil ist hier jedoch der Fall. Durch die spezielle Entwicklung dieser Schule während des letzten Jahrzehnts, die noch ausführlicher Gegenstand der kategorialen Interpretation sein wird, hatte die Betroffene die Möglichkeit, die unterschiedlichsten, zum Teil sich sogar widersprechenden pädagogischen Strömungen mit ihren Auswirkungen auf die jeweiligen Kinder hautnah miterleben zu können. Das pädagogische Profil dieser Schule ist bis zum heutigen Tag von großer Vielfalt, widersprüchlichen Entwicklungen und Umbrüchen gekennzeichnet. „...Und überhaupt ‚Offener Unterricht‘ – alles ganz anders. Kam hier an die Schule, und wir sahen das.“ (Z. 73ff) Die Konfrontation mit ganz anderen Unterrichtsformen als den ihr bisher bekannten, lösten in der Befragten Neugier und Interesse aus. Vielleicht gab es ja auf diesem Weg die Möglichkeit, ihrem Traum von einer anderen Schule näher zu kommen? „Ich sah das natürlich als Chance dann, im Hinterkopf zunächst.“ (Z. 82f)

Für die Befragte blieb es nicht beim Beobachten dieser Entwicklung. Sie spürte schon länger ein Unbehagen, bestimmte erzieherische Maßnahmen zu ergreifen, nur weil diese Usus waren an der Schule und von niemandem hinterfragt wurden, „...aber es ging mir gegen den Strich.“ (Z.113) Sie begehrte auf und sagte zu ihrem Schulleiter: „Ich will das nicht!“ (Z. 115) Dieser unterstützte sie väterlich in ihrer Haltung und bedeutete ihr, dass sie an dieser Schule ihre humanistische Grundhaltung auch im Schulalltag nicht verstecken müsse. Deswegen begriff sie, wenn zunächst auch noch sehr unsicher und von Selbstzweifeln geplagt: „Herr S.: „Das kann ich nicht, das kann ich nicht!““ (Z. 139f) ein an sie in nachdrücklicher Form herangetragenes Anliegen, zunächst der Schulleitung und später auch des Schulamtes, als eine sich ihr bietende Chance, die Strukturen ihres Unterrichts zu ändern und damit auch ihrem diffusen Traum von Schule etwas näher zu kommen. Die Befragte wurde aktiv, sie hospitierte bei der Kollegin, welche bereits offenen Unterricht praktizierte. „Ich hab` sonst bei B.B. hospitiert...“ (Z. 162) Sie besuchte diverse Fortbildungsveranstaltungen, wo sie Gleichgesinnte traf „...richtig da in einen Arbeitskreis rein – gefiel mir sehr gut...“ (Z. 161f), vertiefte ihre Kenntnisse durch entsprechende Lektüre „...ich hab Literatur gelesen...“ (Z. 162) und begegnete Menschen, die ihr Mut machten. „...wo mich ein Vater wirklich in den Arm genommen hat: ‚Das schaffen wir schon, das machen wir!‘“ (Z. 189) Diese Erfahrungen der Befragten werden unter der Kategorie „Schlüsselerlebnisse“ erörtert werden (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 185ff).

Trotz der Belastungen durch ein strapaziöses Berufsleben: „*Ich habe fürchterlich viel gearbeitet...*“ (Z. 212) und der schwierigen Aufgabe, schon in jungen Jahren die hohe Verantwortung tragen zu müssen, ein Kind allein groß zu ziehen „... *Und dann hatte ich ein kleines Kind, war mittlerweile familienlos ...*“ (Z. 31) lässt die Befragte in ihren Schilderungen für die Verfasserin ein außerordentlich hohes Ausmaß an lebensbejahenden Persönlichkeitsmerkmalen erkennen. Problemstellungen und Aufgaben werden von ihr zügig in Angriff genommen, gleich ob sie persönlicher, privater oder beruflicher Natur sind. Sei es die schwierige Lebenssituation, in der sie sich als junge Frau befand, die Unzufriedenheit mit den pädagogischen Strukturen an der Schule oder sie belastende Erlebnisse mit Kolleginnen.

So berichtet sie über einen Jahrgang, in dem sie mit einer Sonderschulkollegin in einer Integrationsklasse zusammen arbeiten musste, „...*und diese Zusammenarbeit war nicht ganz unproblematisch. Also, da ging es mir häufig nicht sehr gut...*“ (Z. 290f) In solchen Situationen nimmt die Befragte jedoch nicht die Leidensposition ein. Sie versucht, die Situation so heil wie möglich zu überstehen „*Oh, wenn die morgens krank war, ich hab` dann so richtig durchgeatmet...*“ (Z. 309) und durch die pragmatische Planung organisatorischer Veränderungen diese belastende Konstellation in Zukunft zu vermeiden. LAZARUS nennt diese von der Befragten angewandte Strategie „problemorientiertes Coping“ (vgl. LAZARUS/ FOLKMAN, 1984). Mit sich selbst geht sie ehrlich um, vermeidet dabei Beschönigungen und Entschuldigungen. „*Ich hab` auch zu der Zeit, als ich noch konventionell unterrichtete, nicht viel gearbeitet. Das sag` ich jetzt hier einfach mal.*“ (Z. 119f)

Viele ihrer Äußerungen strahlen menschliche Wärme aus, sie reagiert mit großem Verständnis auf die Probleme ihrer Kollegen und Mitmenschen. Kollegen, die Probleme mit schwierigen Schülern und Klassen haben, begegnet sie von Beginn an mit Solidarität, ohne deren Schwierigkeiten zu bagatellisieren. Während sie als junge Lehrerin erlebt, dass andere Kollegen auf derartige Probleme abweisend und überheblich reagieren, „...*und jeder so: ‚Also, bei mir nicht!‘ Und dann hab` ich mal irgendwann zu ihm gesagt: ‚Herr Soundso, bei mir auch! Ich werde nie den Blick vergessen, wie der mich angeguckt hat.*“ (Z. 909ff) Im täglichen Umgang im Kollegium schätzt sie Ehrlichkeit und die Möglichkeit, Schwächen, Fehler und Probleme eingestehen zu können, hoch ein: „*Und das hat sich, glaube ich, auch so im Laufe der Zeit entwickelt, dass wir ehrlich damit umgehen und nicht jemand sagen müsste: ‚Ne, bei mir läuft das.‘*“ (Z. 916f) Gleiches gilt auch für den Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern. Auch hier ist ihre Gradlinigkeit und Partnerschaftlichkeit erkennbar. Den Eltern sagt sie z.B. heute, wenn sie alles über einen mehr bagatelhaften Vorfall erfahren wollen, in den ihr Kind involviert war und welchen die Befragte bereits mit dem betreffenden Kind geklärt hat. „*Ich bin doch keine Petze!*“ (Z. 777, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 121ff)

Eng verbunden mit diesen exemplarisch genannten Persönlichkeitsmerkmalen sind die typischen Handlungsweisen der Befragten. Vor neue Situationen und Entscheidungen gestellt, zögert sie selbst in Phasen der persönlichen Zweifel und Unsicherheiten nicht lange und handelt. Dies ist eindrucksvoll aus ihrer Beschreibung zu erkennen, als es an ihrer Schule darum geht, dass eine zweite Kollegin benötigt wird, um eine sogenannte offene Klasse zu führen.

Trotz erheblicher Selbstzweifel an ihrer Qualifikation für diese Form des Unterrichts, konstatiert sie: „Und dazu mussten dann ja auch Lehrer gewonnen werden. Also, für mich war das ja auch völlig neu, ‚Offener Unterricht!‘“ (Z. 86f) Als sich abzeichnet, dass die Wahl als Klassenlehrerin für die nächste „offene Klasse“ auf sie fallen soll: „Ich hab` gedacht, das ist ja ein Unding, der mutet dir das jetzt zu!“ (Z.150) nimmt sie diese Herausforderung an: „Und dann hab` ich ‚ja‘ gesagt.“ (Z.158) Ähnlich verhält sie sich in der Situation, als ein neuer Konrektor für die Schule gesucht wird. Die Kolleginnen möchten diese Stelle aus verschiedenen Gründen mit einem Mitglied aus dem Kollegium besetzen, ihre Wahl fällt auf die Befragte. „...und alle dann sagten: ‚Mach du das.‘“ (Z. 277) „Aber ich hab` es wirklich nur gemacht, hm... mit vollster Zustimmung... Ja, mit dem Wunsch, wirklich transparent zu bleiben.“ (Z. 266, Z. 281)

Wenn sie sich entschlossen hat, eine Aufgabe zu übernehmen, ruht sie sich nicht auf dem sozialen Prestige, das mit dieser verknüpft ist. Die Befragte schätzt ihre Kenntnisse und Kompetenzen realistisch ein und bemüht sich deshalb zielstrebig um eine entsprechende Qualifikation. Im Zusammenhang mit ihrer neuen Tätigkeit als Konrektorin arbeitet sie nahezu die gesamten Sommerferien, um sich auf die neue Aufgabe vorzubereiten. „Das war aber schön, das war was Neues.“ (Z. 431f) Dabei sorgt sie auch für ihr eigenes Wohlbefinden, indem sie sich die äußeren Bedingungen schafft, die ihr die viele Arbeit versüßen. Sie packt auch selbst tüchtig mit an. „Ja, es sind natürlich auch so Äußerlichkeiten. Dieser Raum sah furchtbar aus.“ (Z. 438f) Die mit viel Eigentätigkeit verbundenen Renovierungsarbeiten kommentiert sie so: „Aber das hat Spaß gemacht!“ (Z. 447) und stellt dann fest: „Nein, das Ambiente ist schön, das ist wirklich schön geworden.“ (Z. 464, vgl. ZAPF, D. in: ABELE, A. / BECKER, P., (Hrsg.) 1994, S. 227ff)

Die während des Gesprächsverlaufs immer wieder erkennbaren ethischen Grundhaltungen der Befragten sowie die genannten Beispiele zeigen in beeindruckender Form ihre aktive Lebensbewältigung, welche mit den bereits nachgezeichneten Persönlichkeitsmerkmalen korrespondiert. Diese Grundhaltungen der befragten Person, sowie die dazu gehörigen Merkmale ihrer Handlungsweisen werden unter der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ zusammengefasst und bearbeitet.

Eine weitere Komponente der kategorialen Interpretation sind die spezifischen Tätigkeits- und organisationspädagogischen Rahmenbedingungen an dieser Schule. Diese hatten und haben auch heute nach Einschätzung der Verfasserin nicht unerheblichen Einfluss auf die persönliche Entwicklung und die Schwerpunkte der beruflichen Tätigkeit der Befragten. Unter den gegenwärtigen Bedingungen tragen diese erheblich zur Bewältigung der starken physischen und psychischen Belastungen der Befragten bei und werden damit zum Gegenstand der kategorialen Interpretation (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 59ff). In diesem Bereich scheinen für die Befragte zahlreiche entlastende Faktoren zu greifen, obwohl diese an ihrer Schule und somit auch die hiermit verbundenen organisatorischen Tätigkeitsmerkmale der Befragten eine Vielzahl von problematischen Strukturen bergen. So muss die Befragte z.B. - neben der neuen und zusätzlichen Belastung durch die Aufgabe als Konrektorin - im Moment ständig zwischen der Stammschule und einer Dependence pendeln, wo sie auch noch Klassenlehrerin einer schwierigen, ersten Klasse ist.

Diese nicht zu unterschätzende Zerrissenheit des Tätigkeitsfeldes stellt einen nicht unerheblichen, zusätzlichen Belastungsfaktor dar. „...*da ist ein Problem, da lauf` ich zum Auto und sage: ‚Jetzt nicht, ich muss rüber‘, also, ich kann nie da bleiben, das ist eine ganz starke Belastung...*“ (Z. 377f)

Die Schule ist gekennzeichnet durch ein gespaltenes pädagogisches Profil, welches sich über ein Jahrzehnt manifestieren konnte, ein Zustand, der ein immenses Konfliktpotential für die Kolleginnen, aber auch für die Schülerinnen und Schüler und Eltern mit sich bringt. Die belastenden Auswirkungen dieser Organisationsform werden an anderer Stelle noch Gegenstand der Erörterung sein. „*Das hat natürlich auch für Probleme gesorgt. Es gab immer die – wie das bei Eltern hieß – die normalen Klassen – und dann die Spielklassen, ich sag` das jetzt mal so flapsig.*“ (Z. 83ff, vgl. ROLFF, H.- G. in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 4/1992) Dennoch scheinen für die Befragte über ihre gesamte berufliche Laufbahn die positiven Aspekte der kollegialen Zusammenarbeit und der unterschiedlichen Führungsstile der verschiedenen Schulleitungen, die von väterlich und behütend, „...*Engelchen, das müssen Sie auch nicht..*“ (Z. 116) über liberal und nicht autoritär „...*Na ja... dann gehen Sie doch mal ein bisschen hospitieren und gucken sich das an!*“ (Z. 141f) bis zu kooperativ und kollegial „...*ist mir eine Fortbildung unter die Hände gekommen... und hab` zu der Schulleiterin gesagt: ‚Da will ich hin!‘ Und dann sagt sie: ‚Dann gehst du dahin!‘*“ (Z. 856ff) zu überwiegen (vgl. HÖHER, P./, ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) 1996, S. 187ff).

An anderer Stelle äußert sich die Befragte zu den Kontakten im Kollegium: „*Wenn ich mit Kollegin Soundso rede über etwas, empfinde ich es nicht unbedingt als zusätzliche Arbeit.*“ (Z. 991f) Diese persönlichen Kontakte, die Art, wie an dieser Schule nicht nur zusammen gearbeitet, sondern auch gelebt wird, sind für die Befragte ausgesprochen wichtig, um Arbeitszufriedenheit und damit auch Entlastung zu verspüren. In diesem Zusammenhang berichtet sie von einer gemeinsamen Fahrt des Kollegiums nach Paris und den Reaktionen von Mitmenschen darauf: „*Sag` mal, bist du denn bescheuert? Musst du die noch alle im Urlaub mithaben?*“ (Z. 935f) An anderer Stelle sagt sie: „*Also, wenn ich jetzt an einer anderen Schule wäre, wo keine persönlichen Kontakte wären...dann würd` ich auch um eins nach Hause gehen.*“ (Z. 1015f, Z. 1021f)

Hier wird ein weiteres Mal der Forschungsansatz deutlich, der dieser Studie zu Grunde liegt: Nur solche Tätigkeits- und Organisationsbedingungen, die eine Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und innerer Organisationsentwicklung ermöglichen, scheinen geeignet, um selbst unter starker physischer und psychischer Belastung Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit zu fördern und damit einen wesentlichen Faktor zur Erhaltung von Gesundheit und zur Bewahrung von Ressourcen beizutragen, welche wiederum als Voraussetzung für die innere Organisationsentwicklung der Einzelschule dienen (vgl. GUDJONS, H. in: BASTIAN, J., u.a. (Hrsg.) 2000, S. 33ff).

4.3 Kategoriale Textinterpretation

Im Folgenden werden die gebildeten Kategorien mit Hilfe der Textinterpretation erläutert. Dabei wird von der Verfasserin eine Konzentration auf die jeweilige Kategorie angestrebt. Dennoch ist es für die Gesamtinterpretation notwendig, die Verbindung der einzelnen Kategorien und deren gegenseitige Abhängigkeit aufzuzeigen, um somit die Kategorien in ihren logischen Sinnzusammenhängen erkennen zu lassen.

4.3.1 Stationen des Berufslebens

Die Befragte begann das Studium der Erziehungswissenschaft nicht aus originärem Interesse am Berufsbild des Lehrers. Es waren eher die schon angesprochenen Lebensumstände, die sie dazu veranlassten. Sie konstatiert in ihren Aussagen zwar ein Interesse an der Lehrertätigkeit, hatte aber noch keine konkreten Vorstellungen von dem, was dort wirklich auf sie zukam. In ihrer Familie wurde der Beruf des Lehrers nicht als vollwertiger Beruf angesehen (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C., u.a., 1994, S. 148ff). *„Ich hatte `ne Tante, die sagte: ‚Was, um den Kindern Mi- Ma - Mu beizubringen?‘“* (Z. 1039f) Für einen Jungen kam dieser Beruf nach Auffassung der Familie schon gar nicht in Frage. *„Dann hätte irgendeiner die Augenbrauen hoch gezogen und hätte gesagt: ‚Dafür hab` ich dich Abitur machen lassen?‘“* (Z. 1042f, vgl. TEHART, E., u.a., 1994, S. 170ff) Mit diesen wenig fundierten Einschätzungen ausgerüstet, entstand in der Befragten zunächst die Einstellung, dass es nicht so schwierig sein könne, diesen Beruf auszuüben. *„Und da bin ich schon ein bisschen mit diesem Bewusstsein rangegangen, dass ich dachte: ‚Na, das kannst du doch‘. Und spätestens dann, als es in die Praxis ging, merkte man ja, das ist ja alles gar nicht so einfach! Und da musste man ja sogar `n bisschen was tun.“* (Z. 1054ff)

Ausgehend von dem Modell der verschiedenen Berufsphasen nach HUBERMANN (vgl. Abbildung 19) befand sich die Befragte zu dieser Zeit in der ersten Phase des „Überlebens) und Entdecken(s)“. Sie sagt von sich jedoch, dass sie auch zu Beginn schon in einer konventionell geführten Klasse intuitiv einiges anders machte als viele ihrer Kolleginnen. *„...wobei ich für mich in Anspruch nehme, wenn ich meine Tür zugemacht hab`, dann behaupte ich einfach mal, hab ich vielleicht nicht so unterrichtet wie Frau Soundso.“* (Z. 99ff) Ihr widerstrebte es z.B., den dort üblichen Klassenspiegel unter die Arbeiten zu schreiben, auch andere Verhaltensmuster von Kolleginnen und Eltern, die zu diesem Zeitpunkt an dieser Schule Kindern gegenüber gezeigt wurden, lösten in ihr unangenehme Empfindungen aus und korrespondierten nicht mit ihren eigenen Haltungen. *„Also, es war sicherlich immer so`n Unbehagen da.“* (Z. 118f, vgl. MILLER, R., 1992, S.19ff) Vieles erschien ihr zu durchorganisiert und bürokratisiert, ihre Idealvorstellungen von Schule waren, wenn auch noch nicht genau definiert, gänzlich andere. *„Was bei mir sicherlich war, ich hab` immer geträumt hm...hm...wenn ich frustriert war, von einer Schule...irgendwo auf dem Land, und da gucken die Schweine zum Fenster rein, und ich kann endlich mal, ach, mal was anders machen.“* (Z. 103ff) Symbolisch stehen die Schweine hier wohl für das lebensnahe, kindgerechte Lernen, denn immer wieder betont die Befragte, dass jegliche Art von Dressur und Überreglementierung von Kindern ihrem eigenen Naturell elementar widerspricht. *„Aber ich hab` schon drunter gelitten: Jetzt muss dieses Heft, da muss ein Hausaufgabenheft sein, da muss ein Schulheft sein.“* (Z. 107ff, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 211ff)

Die zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Tätigkeits- und Organisationsbedingungen hemmten die Befragte zu diesem Zeitpunkt mit zunehmender Berufserfahrung auch ihre Persönlichkeitsentwicklung voranzutreiben. Es scheint eher so, als sei ihre Entwicklung durch die an ihrer Schule in dieser Zeit üblichen Vorgaben gehemmt gewesen. Wenn sie über ihre Vorbereitungen für den Unterricht in dieser Zeit spricht, spürt man wenig Begeisterung für ihre Arbeit. *„Wenn ich mir überlege, was ich da zu Hause hatte, so`n Regal, wo so`n paar Sachen drin waren. Ich hatte da so`n Sprach- und Lesebuch, also sicherlich war das nicht sehr freudvoll. Und wenn ich mir heute überlege, was ich für einen Platz brauche, hm...und ich hab` auch nicht viel getan. Also, ich will nicht sagen, ich hab` gefaulenzt, aber ich habe nicht große, tolle Sachen gemacht.“* (Z. 120ff, vgl. BUCHEN, S./ CARLE, U. u. a. (Hrsg.) 1997, S. 15ff)

Aus diesen Worten spricht eher eine gewisse Gleichgültigkeit, Lust- und Ideenlosigkeit. Diese fast als Lähmung ihrer Entwicklung zu bezeichnende Situation zu diesem Zeitpunkt wird besonders deutlich, wenn die Befragte ihre heutige Arbeit mit der damaligen vergleicht. *„...ja, da war ich ja immer völlig fertig, (lacht), als ich nur Mathematikunterricht vorbereitet habe. Da war ja jedes.... (lacht wieder) ,oh, ich muss noch ein Arbeitsblatt machen‘. Und damals noch mit dem Nudeln, (Spirit-Carbon-Matrizen abziehen, Anm. der Verfasserin) das hab` ich mir überlegt, und: ,Oh, ich muss noch dies tun!‘ Ich konnte manchmal nicht: ,Ne, ich kann heute Nachmittag nicht, ich muss noch dies machen!‘ Dabei hab` ich überhaupt nichts gemacht, oder, da würde ich heute drüber lachen!“* (Z. 950ff)

Über ihre Beziehung zu den Kindern zum damaligen Zeitpunkt sagt sie: *„Was wusste ich da von den Kindern? Nichts! Nein, ich könnte ja jetzt sagen, oh Gott, oh Gott, ich war doch nie... aber, was wusste ich von ihnen? Und wenn ein Kind keine Hausaufgaben hatte oder nicht gelernt hatte, dann muss ich gestehen, dass ich nicht groß darüber nachgedacht hab`. Also, ich weiß es nicht mehr. Das ist ja jetzt ein bisschen peinlich, aber hm...ja, aber dann hab` ich sicherlich gedacht: ,Ach, die Mutter, die soll mal zusehen, dass ihr Kind Hausaufgaben hat.‘ Ich hoffe, das ich nicht immer ganz so hart war. Ich glaube, dass ich nie`ne ganz harte Lehrerin gewesen bin, nein, das glaube ich nicht. Aber ich wusste wenig von den Kindern.“* (Z. 489ff) Auch in dieser Bemerkung kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Befragte zum damaligen Zeitpunkt sich gar nicht darüber im Klaren war, dass sie als gute Lehrerin auch die Rolle der Erzieherin, Sozialarbeiterin und Familienberaterin einzunehmen hat. Es wurden ihr im Kollegium offensichtlich andere Verhaltensschemata vorgelebt, und sie konnte diese nicht eigentätig ändern, weil sie nichts anderes kannte (vgl. PHILIPP, E., 1996, S. 13ff). Insofern scheint die zweite Berufsphase, die nach dem Modell von HUBERMANN als Phase der „Stabilisierung“ bezeichnet wird, für die Befragte eher eine Phase der Erstarrung in ihr persönlichkeitsfremden Verhaltensmustern gewesen zu sein.

Ihre in der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ zu behandelnden, für die Verfasserin dieser Studie bemerkenswerten Persönlichkeitsmerkmale, die sich ihr während des Interviews durch auffallende menschliche Wärme, Offenheit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Streben nach Transparenz, aber auch Humor und Lebensfreude und einer zutiefst humanistischen Grundhaltung gegenüber den Menschen offenbarten, scheinen zu diesem Zeitpunkt nicht die bestimmenden Grundlagen ihres beruflichen Handelns gewesen sein zu können. Diese Hypothese wird auch noch einmal in der Kategorie „Spezifische Tätigkeits- und organisationspädagogische Rahmenbedingungen“ aufgegriffen und dort näher untersucht werden (vgl. SPANHEL, D./ HÜBNER, H.-G., 1995, S. 142ff). Jedoch scheinen diese Eigenschaften in dem Moment aktiviert worden zu sein, als Motor, der sie antrieb, die sich ihr bietende Chance zu ergreifen. Selbst begründete Selbstzweifel und Unsicherheiten konnten sie nicht davon abhalten, sich für diese neue Form des Unterrichts, welche durch den Verein „Freie Schule“ initiiert wurde, zu interessieren und sich dort zu engagieren. (vgl. bei HUBERMANN s. o., die Phase der *„Neubewertung und der Selbstzweifel“*). In einer ihr bis dato während ihrer beruflichen Tätigkeit unbekannten Aufbruchstimmung arbeitete sie sich mit Mut, Eifer und Fleiß in die neue Materie ein und traute sich, sicherlich auch durch die Ermunterung und den Zuspruch ihrer Vorgesetzten, an die zum damaligen Zeitpunkt als Wagnis zu bezeichnende Herausforderung „Offener Unterricht“.

Von diesem Moment ändert sich auch ihre gesamte Einstellung zu den physischen und psychischen Anstrengungen, die ihr die Berufstätigkeit abverlangten. Sie wird initiativ, bildet sich individuell weiter, besucht Fortbildungsveranstaltungen, die sie sogar bis in die Schweiz führen und bereitet sich so auf die Übernahme der neuen Klasse vor. Über ihre Arbeitsweise zu diesem Zeitpunkt sagt sie: *„Ich habe fürchterlich viel gearbeitet. In den ersten Sommerferien – oft sinnlose Arbeit – weil ich ja auch wirklich dachte, wie ist das mit dem offenen Angebot. Also, das hieß ja bei mir, ich habe dann ja auch die meisten Fächer ja dann dort unterrichtet. Da gab es nicht mehr den Deutschunterricht und den Mathematikunterricht. Es ging, ja, sagen wir` s mal salopp, da hat ein Kind vielleicht `ne ganze Woche Deutsch gemacht, und dann hat es Mathe gemacht oder HSU, (Heimat- und Sachunterricht, Anm. der Interviewerin) das ging alles ineinander über. Nachher mit Tagesplan, Wochenplanarbeit. Und das war schön für mich. Ich war dafür alleine verantwortlich. Da war noch mal jemand mit Sportunterricht oder Musikunterricht, aber ansonsten war alles, hab` ich schon sehr alleine gewaltet und gewirkt.“* (Z. 212ff)

Diese neue Organisationsform schätzte die Befragte als äußerst positiv für die Realisierung ihrer schon angesprochenen Vorstellungen von Schule ein. Die drei Durchgänge der Klassen 1 bis 4, die sie in dieser Organisationsform führte, welche ihr eine gänzlich andere pädagogische Einflussnahme auf die Entwicklung der Kinder und neue Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens eröffneten, trugen in erheblichem Maße zu der sich bis heute erhaltenen, veränderten Einstellung der Befragten zu ihrem beruflichen Auftrag bei. Die Befragte spricht in diesem Zusammenhang auch von *„Pionierzeiten“* (Z. 200), in denen sie sich zunächst mit *„ungeheurem Lampenfieber“* (Z. 189) – und mit der Unterstützung progressiver Eltern – welche diese Unterrichtsform für ihre Kinder bewusst forderten und für dessen Realisierung sie auch selbst aktiv wurden – auf ein neues pädagogisches und zum damaligen Zeitpunkt bildungspolitisch hoch brisantes Terrain wagte.

Retrospektiv sagt sie, und in ihren Worten schwingt dabei auch ein wenig Nostalgie mit: *„Und das ist auch der tollste Durchgang gewesen, weil es wirklich, das waren die Pioniere, und die mit ungeheuer viel Einsatz und Hilfe, also, wo es auch noch sehr stimmig war, die wollten diesen anderen Unterricht.“* (Z. 191ff) Diese dritte Phase des beruflichen Lebens ist also offensichtlich für die Befragte eng mit einer gänzlichen Neuorientierung und Neubewertung ihrer beruflichen Tätigkeit verbunden, korrespondierend mit dem Modell von HUBERMANN (s.o), das ebenfalls in dieser Phase von „Selbstzweifeln“, „Experimenten“, „Aktivismus“ und einer daraus resultierenden „Neubewertung“ spricht. In diesem Zusammenhang wäre zu bedenken, ob diese Neuorientierung auch dadurch begünstigt wurde, dass ihre privaten Verantwortlichkeiten nicht mehr so vordringlich gewesen sein mögen, weil ihr Sohn zu diesem Zeitpunkt schon herangewachsen war. Diese Vermutung muss jedoch in das Feld der Spekulation verwiesen werden, da die Befragte zu keinem Zeitpunkt des Interviews eine starke private Belastung erwähnt, bis auf die Phase vor und während des Studiums. Aber selbst für diese Zeit spricht sie von einer großen Entlastung durch die Großeltern des Kindes väterlicherseits. Diese werden auch späterhin in der Betreuung des Kindes eine Hilfe gewesen sein, so dass die Befragte durch ihre familiäre Situation nicht zwangsläufig während der ersten Jahre ihrer Berufstätigkeit allzu sehr eingeschränkt gewesen sein muss.

Retrospektiv betrachtet, klingt im Verlaufe des geführten Gesprächs nach Einschätzung der Verfasserin immer wieder durch, dass die Befragte durch diese „Pionierphase“ ihres beruflichen Lebens in ihrer Sichtweise der Möglichkeiten und Erfordernisse schulischer Erziehung nachhaltig geprägt wurde. Die Grundhaltung, Kindern Raum zur Persönlichkeitsentwicklung und zum individuellen Lernen zu geben ist auch heute noch für die Befragte gültig. Diese Sichtweise der Befragten wird im Einzelnen Gegenstand der Untersuchung in der Kategorie „Schlüsselerlebnisse“ sein (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 112ff).

Die Pionierzeiten sind jedoch vorüber, viele der Ideale, zu denen wie selbstverständlich auch die Integration - in welcher Weise auch immer - behinderter Kinder gehört, scheinen ihr im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung und mit einer anderen Elterngeneration aufgeweicht. *„Aber dann kommen Eltern, die das ganz schick finden, den offenen Unterricht: Spätestens dann aber nach dem ersten Halbjahr fragen sie: ‚Wie ist das mit den Zensuren?‘ Wo einfach die Idee nicht mehr dahinter steckt, die innere Haltung. Erst finden sie`s ganz toll, das hat man ja mit der Integration auch, so`n kleines Down-Syndrom Kind, was niemanden stört, das ist ja ganz niedlich, das schmückt ja, aber wehe, es gibt irgendwelche anderen: ‚Mein Kind leidet,‘ na ja, dieses Ganze, was wahrscheinlich überall ist: ‚Und was ist, wenn mein Kind umgeschult wird?‘“* (Z. 20ff)

Zum jetzigen Zeitpunkt muss die Befragte wieder viele Kompromisse eingehen, diese schätzt sie realistisch als Rückschritt hinter ihre eigenen, pädagogischen Zielsetzungen ein, was für sie aber keineswegs ein Scheitern ihrer bisherigen Anstrengungen bedeutet. *„Deshalb wage ich das gar nicht zu sagen. Ich habe jetzt ein erstes Schuljahr auch drüben, das ist noch `ne and`re Geschichte, wo ich nicht genau weiß, wie das funktionieren kann. Ich träume davon, Deutsch, Mathe HSU, Kunst zu haben, und dann weiß ich es jetzt nicht, nur Deutsch! (seufzt tief) Nicht, da würden auch andere sagen, das ist nicht gut.“* (Z. 222ff)

Die Arbeit an der Außenstelle in I. bedeutet für sie nun wieder Fachprinzip und Dreiviertelstundentakt. *„...in I. gibt es in diesem Sinne keine offenen Klassen...das ist 'ne Elternschaft, die ist sehr leistungsgeil. Und die dann sagen, na ja, offener Unterricht in LH. ...also, das ist da sehr konservativ. Das wusste ich.“* (Z. 340, Z. 347ff, vgl. COMBE, A./BUCHEN, S., 1996, S.21ff) Wie sie ausdrücklich betont, wohl wissend um diese Voraussetzungen, entschloss sie sich nach Abwägung der für sie damit verbundenen Vor- und Nachteile aus zwei Gründen, dennoch diesen zunächst als Rückfall in überholte Strukturen einzustufenden Schritt zu tun. Eine Handlungsweise, der einerseits langjährige Berufserfahrung und hierdurch gewonnene Selbstkenntnis zu Grunde liegen mag, gleichzeitig aber auch Persönlichkeitsmerkmale wie Pragmatismus, diplomatisches Geschick, eine gute Menschenkenntnis und das grundsätzlich nach vorn gerichtete Denken und Handeln der Befragten erkennen lassen (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 121ff). Zum einen wollte sie vermeiden, ein weiteres Mal in einer ihr bereits zugeordneten Integrationsklasse mit einer bestimmten Kollegin aus dem Förderzentrum zusammenarbeiten zu müssen, mit der sich die Kooperation nicht als besonders konstruktiv für alle Beteiligten erwiesen hatte. *„...das ist aber das Problem, immer mit jemanden zusammenarbeiten, das ist ja die nächste Geschichte, wo die Chemie nicht stimmt...“* (Z. 299f)

Dies gelang ihr, indem sie auf die zusätzlichen Belastungen durch die Führung einer Integrationsklasse bei gleichzeitig steigender Arbeitsbelastung durch ihre vom Kollegium gewünschte Übernahme der Aufgabe als Konrektorin hinwies. Zum anderen sah sie auch die Chance, in der neuen ersten Klasse in der Dependence an der Öffnung von Unterricht zu arbeiten und damit auch dort einen Beitrag für die Reform der Grundschule zu leisten. Dabei erkannte sie den Vorteil, dass sich die Elternschaft dieser Klasse zum Teil aus dem Einzugsgebiet der Stammschule rekrutierte, der für dieses Schuljahr Schulanfänger fehlten, um die erste Klassenstufe zweizügig einzurichten. *„Und das habe ich zunächst als Vorteil empfunden, und das könnte sich auch auszahlen. Die Eltern sind auch schon sehr offen für Öffnung des Unterrichts, das ist aber nicht die Öffnung, wie ich sie vorher praktiziert habe. Damit bin ich momentan nicht ganz unglücklich, also, das hat was ganz Spannendes, weil ich denke, da kann ich immer noch ein Stück wieder mehr machen.“* (Z. 354ff) Mit der mittelfristigen Perspektive, hier etwas in Richtung Öffnung von Unterricht bewirken zu können, will die Befragte sich nun darum bemühen, im nächsten Schuljahr in ihrer Klasse mehr Unterrichtsfächer zu geben, *„...es wäre mein größter Wunsch, wenigstens Deutsch und Mathe zu geben.“* (Z. 400f) Dies auch mit dem Ziel, die Klasse stärker in ein von ihren Vorstellungen einheitliches pädagogisches Konzept einzubinden, und die Kinder nicht länger - wie zurzeit - widersprüchlichen pädagogischen Grundhaltungen auszusetzen.

In den letzten Aussagen und angesprochenen Verhaltensweisen der Befragten sind zwei Schienen ihres beruflichen Handelns zu erkennen. Zum einen ist dies die zu erkennende Kompromissbereitschaft in ihrer täglichen Praxis. Sie wägt dabei bedacht Vor- und Nachteile für sich selbst ab, berücksichtigt aber auch die Interessen der Schule als organisatorische und pädagogische Einrichtung mit institutionalisierten Zwängen und Ungereimtheiten.

Zum anderen sind dies die längerfristig angelegten Zielsetzungen ihrer beruflichen Tätigkeit, die sie auch in der Hektik des Alltags nicht aus dem Auge verliert und auch unter ungünstigen Rahmenbedingungen weiterhin ansteuert. Legt man ein weiteres Mal das Modell von HUBERMANN an, so befindet sich die Befragte nach nunmehr fast dreißigjähriger Berufstätigkeit zur Zeit im Übergang zur letzten Station ihres Berufslebens, zu deren Kennzeichen bei positiver persönlicher und beruflicher Entwicklung das Merkmal der „Gelassenheit“ zählt. Andere Attribute der letzten Berufsphase wie „Konservatismus“, „Desengagement“ oder gar „Bitterkeit“ sind nach Ansicht der Verfasserin bei der Befragten nicht auszumachen. Zwar berichtet sie von für sie tiefgreifenden Erlebnissen und Ereignissen in ihrem beruflichen Leben, die korrespondierend mit der Charakterlichen Integrität und den Handlungsmaximen der Befragten zwangsläufig ein hohes Ausmaß an physischer und psychischer Belastung mit sich brachten und auch heute noch bringen müssen (vgl. Kapitel 2.5).

Diesen Belastungen kann sie allerdings mit einigen - von ihr in langjähriger Berufspraxis erprobten - für sie hoch wirksamen Bewältigungsstrategien begegnen. Hierzu zählen die bereits angesprochene, humanistische Grundhaltung zunächst gegenüber allen ihren Mitmenschen und die positive Einstellung zum Leben generell, mit all seinen Höhen und Tiefen. Diese Instrumentarien, welche der Befragten zur Bewältigung der vielfältigen Alltagsbelastungen - auch mit fortschreitendem Alter und den dazugehörigen natürlichen Verschleißerscheinungen - zur Verfügung stehen, werden in der weiteren kategorialen Interpretation, insbesondere unter der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ Berücksichtigung finden. *„Ich bin manchmal schon ein bisschen erschöpfter, das ist richtig. Aber ich krieg` das nicht hin, ob das jetzt an der Mehrarbeit liegt... Schlimm ist es natürlich, man hat so und so viele Termine, und man hetzt! Aber, ach... es macht ja auch Spaß! Jammern..., und wenn es dann klappt!“* (Z. 987ff)

4.3.2 Schlüsselerlebnisse

Wie schon unter der Kategorie „Stationen des Berufslebens“ ausführlich beschrieben, konnte die Befragte in den ersten Jahren ihres Berufslebens wenig von ihren pädagogischen Idealvorstellungen, die sie selbst als ihren „Traum“ bezeichnet, realisieren. Die Gründe hierfür sind zum großen Teil in den damaligen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen dieser Schule zu suchen, welche festgefahren schienen und von der Mehrheit des Kollegiums nicht hinterfragt wurden. Diese korrespondierten nach der Beschreibung der Befragten mit einer konservativen, in dieser Kollegiumszusammensetzung für einen Einzelnen nicht aufzubrechenden Lehrerrolle. Hier regierte das Berufsbild des Lehrers als klassischem Einzelkämpfer, der keinen Einblick in seine pädagogische und unterrichtliche Praxis zuließ, weil er mit Preisgabe erzieherischer oder didaktischer Probleme befürchten musste, als Versager zu gelten. Diese Haltung, mit der die Befragte in ihren ersten Berufsjahren konfrontiert wurde, wird plastisch durch das beschriebene Beispiel mit dem älteren Kollegen dokumentiert, der im Lehrerzimmer über seine Probleme mit den Schülern klagte und sich zumindest emotionale Zuwendung, vielleicht sogar Unterstützung durch seine Kollegen erhoffte und statt dessen Ablehnung, Unverständnis oder gar besserwisserische Ratschläge erntete (vgl. ULICH, K., 1996, S. 147ff).

In diesem System hatte die Befragte – dies zunächst auch noch in der Position einer Junglehrerin – kaum reale Möglichkeiten, ihre eigenen Vorstellungen von schulischer Arbeit zu entwickeln, geschweige denn zu intervenieren, um die Voraussetzungen für deren Realisierung einzufordern. Sie selbst äußert in anderem Zusammenhang ihre Erfahrung: *„Und wenn ich das alles nie höre und nicht weiß, weiß ich nicht, ob ich von mir aus...welcher Mensch kann von sich aus...und dass man als Einzelner, solche Leute gibt es, so da Leute mitzieht. Weil, zwei braucht man immer, einer alleine schafft das nicht. Also, einer muss erst mal einen anderen mitziehen.“* (Z. 1027ff) Dennoch berichtet sie von solchen eigenen Ansätzen, die sie, wenn, dann nur im Dialog mit dem damaligen Schulleiter machen konnte, der dem Unbehagen der jungen Kollegin zwar verständnisvoll und väterlich zugewandt begegnet, aber nicht im Entferntesten daran interessiert ist, an den Grundpfeilern seiner Autorität qua Amt rütteln zu lassen. *„Da hatten wir einen Schulleiter, das war ein Herr! Aber ein sehr warmherziger... Aber damals war das ja alles noch so straff organisiert, da hat sicher: Der Bundeskanzler bestimmt die Richtlinien der Politik, während das heute eine Schulleitung nicht allein mehr prägen kann.“* (Z. 531ff)

Der nächste Schulleiter zeigt Sympathie für den Verein „Freie Schule“, der an ihn herantritt, weil er eine Bleibe für die Realisierung eines anderen Unterrichts sucht. Dieser Schulleiter setzt sich dafür ein, dass der Verein Räume an seiner Schule mieten kann, und damit zieht die pädagogische Innovation, wenn zum damaligen Zeitpunkt in einer Grundschule in Schleswig-Holstein nicht gar die pädagogische Revolution, in seine Schule ein. Dieses pädagogische Konzept wird zunächst durch die Kollegin B.B. verkörpert, die dafür aus Sicht des Kollegiums ganz extravagant aus Berlin „eingeflogen“ wird und nun dort die erste „offene Klasse“ führt, mit dazugehörigem Hort und der entsprechend bildungspolitisch bewussten und progressiven Elternschaft. Die Befragte selbst sagt: *„Das ist wie ein Schlüsselerlebnis.“* (Z. 128) Ihr zunächst rein beobachtendes Interesse an dieser neuen Unterrichtsform muss jedoch auch für andere Beteiligte offensichtlich gewesen sein. Als es dann darum geht, den vehement vorgetragenen Forderungen von Eltern gerecht zu werden, die sagten: *„Wir wollen hier die nächste offene Klasse,“* (Z. 132), findet sich zunächst niemand im Kollegium, der sich diese Sache zutraut. Auch die Befragte antwortet auf die Frage ihres Schulleiters: *„Mensch, Frau K., warum machen Sie das denn nicht?“, Herr S., das kann ich nicht, das kann ich nicht!!!“* (Z. 138f) Sie verweist auch auf ihre zweite Klasse, die sie im Moment führt und stellt ihrem Schulleiter in Aussicht: *„Herr S., ich hab` mir das schon immer so angeguckt, ich hab` jetzt ja noch zwei Jahre Zeit, und wenn ich dann wieder anfang, dann bin ich vielleicht soweit.“* (Z. 142f) Unterdessen weitet sich die Situation zum Politikum aus, denn die Eltern gehen mit ihren Forderungen an die Presse. *„Da haben die Eltern Druck gemacht, es war ja nun keiner willens und in der Lage. Der Schulrat meinte, das sei ja nun erledigt. Dann kam aber sicherlich die Landtagswahl. Der kriegte Angst vor den Eltern, die da mit Bettlaken in Kiel erscheinen, und dann bin ich zum Schulrat bestellt worden. Also, das war ein ganz, ganz konservativer Heini, der wahrscheinlich schon mit meinem Schulleiter geredet hatte und das nicht aus Überzeugung machte, und dann saß ich ihm gegenüber und dann sagte er: ‚Frau K., ich überleg` schon die ganze Zeit, warum wollen Sie das nicht?... Sie stehen doch schon in den Startlöchern auf dem Zehnmeterbrett, nun springen Sie doch mal!‘“* (Z. 143ff, vgl. ROENBUSCH, H., 1994, S. 91ff)

Die Motivation des Schulrates ist nicht schwer zu durchschauen, sein Anliegen ist es lediglich, die brisante Situation zu befrieden und nicht weiter für politischen Zündstoff in Kiel sorgen. Tatsächlich war die politische Lage - das Ganze muss sich nach Recherchen der Verfasserin im Frühjahr 1988 abgespielt haben - für die damals seit dem politischen Neuanfang nach 1945 ununterbrochen regierende CDU sehr angespannt. Diese fürchtete zu Recht den Verlust der Regierungsmacht, der dann auch tatsächlich mit dem Regierungswechsel unter dem Sozialdemokraten Björn Engholm eintrat. Insofern kann man sich den Zugzwang des Schulrates ausmalen, der in dieser Situation sogar gegen seine konservative Überzeugung handelt, um nicht noch für zusätzlichen Rückenwind für die damalige Opposition zu sorgen. Damit wurden jedoch - eher unfreiwillig - auch die ersten Schritte für eine grundlegende Reform der Grundschule in S-H gemacht, die dann unter den nachfolgenden Regierungen weiter vorangetrieben wurde. Als Anreiz wurden den Befragten sofortige Fortbildungsmöglichkeiten in Aussicht gestellt, ebenso drei Ausgleichsstunden, die ihr die zusätzliche Arbeit erleichtern sollten und, derart bedrängt, sagt sie zu: *„Und dann hab` ich ,ja‘ gesagt.“* (Z. 158)

Diese Zusage sollte ihr weiteres berufliches Leben bis zum heutigen Tag prägen. Es scheint tatsächlich so, als hätte es für sie noch dieses Anstoßes von außen bedurft, um sich auf den Weg zu machen, um damit ihren ursprünglichen Vorstellungen von Schule näher zu kommen. Sie wird sofort aktiv und schaut sich dort um, wo schon Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform gemacht werden. *„Und dann bin ich – was sehr hilfreich war...ich bin nach Hamburg gefahren – zu Lotte B....an die Schule W. - dort bin ich hingefahren... und war ja nun – ich muss im nächsten Schuljahr eine offene Klasse machen.“* (Z. 159ff) Durch ihre Hospitationen bei Kolleginnen, die bereits „offenen Unterricht“ praktizieren, lernt sie die Lese- und Rechtschreiblernmethode „Lesen durch Schreiben“ nach dem Schweizer Pädagogen JÜRGEN REICHEN kennen. *„...das war ja ein Berg vor mir, diese neue Methode... und Lotte B. ... hatte das, glaube ich,...überhaupt hier erst auf den Weg gebracht. ...Und dann sag ich so: 'Oooh!' Und dann sagt sie: ‚Fahr doch hin zu dem in die Schweiz! Der macht da Fortbildung‘.“* (Z. 164ff)

So ermutigt, auch nicht alltägliche Maßnahmen zur Fortbildung in Anspruch zu nehmen, zieht die Befragte diesbezüglich Erkundigungen ein, meldet sich für eine Veranstaltung in der Schweiz an und fährt dort kurz entschlossen mit einer anderen Kollegin aus Hamburg hin. *„Das war überhaupt ganz toll. Erstmal wurden wir da groß hofiert...Und dann kann ich natürlich gut verstehen, dass die Schweizer gerne auf Fortbildung gehen, das ist ja wie eine Universität mit Rahmenprogramm und nicht irgendwo in der Jugendherberge mit dem billigsten Joghurt da, sondern das hatte Stil, es gab da wunderschöne Abendgeschichten und Austausch.“* (Z. 172ff) Diese Aussage ist für die Verfasserin nicht nur wegen des offensichtlichen Motivationsschubs dieses Schlüsselerlebnisses für die Befragte von Bedeutung, sondern sie ist auch insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen interessant, spiegelt sie doch eindrucksvoll die Einschätzung der Motivationslage von Lehrkräften zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen wider (vgl. HAENISCH. H., u.a., Lehrerfortbildung in NRW, 1992, S. S.47ff).

Die Befragte wird von den genannten Veranstaltungen und Begegnungen mit Gleichgesinnten derart beflügelt, dass sie sich sogar entschließt, weitere Belastungen auf sich zu nehmen, um ihre dort gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen an interessierte Kolleginnen und Kollegen weiter zu geben und sich somit in ihrem unmittelbaren Umfeld als Motor und Multiplikator der Grundschulreform zu betätigen. *„Das hab` ich dann nachher auch noch fortgeführt. Hab` dann auch nachher noch Arbeitskreise hier angeboten über das IPTS (Lehrerfortbildungsinstitut in S-H, Anm. der Verfasserin) dieses ‚Lesen durch Schreiben‘“*. (Z. 178ff)

Verglichen mit der von ihr für sie typischen Arbeitsweise vor diesen Schlüsselerlebnissen ist hier keine Spur mehr von Lethargie und Lustlosigkeit zu erkennen. Auch Zweifel anderer, ob sie der zukünftigen Aufgabe gewachsen sein wird, können sie nicht entmutigen. *„Für manche Eltern war ich natürlich... ‚Was, die, die hat hier Jahre lang konventionellen Unterricht‘??? ...Na, manche haben dann gedacht: ‚O Gott, O Gott, was soll das werden‘?“* (Z. 183ff) Aber sie erfährt auch positive Verstärkung und einen Vertrauensvorschuss, sogar von besagtem Schulrat: *„Das schafft die schon.“* (Z. 187), aber auch von Eltern, welche der Befragten ihre Kinder für ihren ersten geöffneten Jahrgang anvertrauen. Diese Eltern sind von Beginn an solidarisch: *„...das schaffen wir schon,...“* (Z. 189f) Sie unterstützen die Befragte und bringen ihre Zeit und ihre speziellen Fähigkeiten in die Unterrichtsgestaltung mit ein (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 112ff). *„Also die Elternmitarbeit hat angefangen mit dem offenen Unterricht, also durch B. B. Und dann war das auch für mich völlig klar. Es hat Eltern gegeben, die dann auch mit ihren Talenten...es gibt einen Vater, der gut tischlern kann, es gibt eine Mutter, die fit ist im Sticken, oder wie auch immer, so das wir immer verlässliche, prima Eltern (hatten, die) Kinder stundenweise rausgenommen haben, und die haben dann in einem anderen Raum dies gemacht. Elternarbeit war sehr stark vertreten.“* (Z. 243ff)

Die Befragte hat im Laufe der Zeit drei Grundschuldthroughgänge mit dieser pädagogischen Ausrichtung geführt. Die für den Betrachter offensichtlich problematischen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen an dieser Schule werden noch ausführlich in der entsprechenden Kategorie behandelt werden. Heute sind an dieser Schule nach Schilderung der Befragten die Grenzen zwischen den Unterrichtsformen fließend. Die neue Schulleiterin versucht die Fronten zwischen den sogenannten A- und B-Klassen aufzuweichen und das pädagogische Konzept der Schule als binnendifferenziert und integrativ weiter zu entwickeln. *„Wir haben jetzt nicht mehr diese A- und B-Klassen, sondern wir arbeiten alle, ja...binnendifferenziert... Also, sie arbeitet daran, das Profil der Schule als eine Schule zu stärken.“* *„Ja, und wir hatten hier auch einen ‚Tag der offenen Tür‘...und dann wurde klar nach außen gebracht, wir arbeiten hier nach Lehrplan. Wenn man den Lehrplan nämlich wirklich einmal liest, (lacht) dann kann man ja wirklich bei anderen Schulen rumgehen, und dann kann man sagen, die arbeiten ja gar nicht nach Lehrplan. Die verstoßen alle dagegen! Nun ist endlich mal von oben etwas Fortschrittliches, und das Fußvolk macht es nicht mit! Das ist doch das! Kommt mal `ne Reform von oben, und wann hat man das schon mal.“* (Z. 685ff) Die Befragte jedoch ist in ihrer pädagogischen Grundhaltung bereits nachhaltig durch die damaligen, von ihr bis heute in lebendiger Erinnerung gebliebenen Schlüsselerlebnisse geprägt worden.

Auch wenn sich im Laufe des letzten Jahrzehnts in den Grundschulen Schleswig-Holsteins einiges bewegt hat, um das Lernen möglichst für alle Kinder attraktiver und auch effektiver zu machen, bedurfte es für diese Veränderungen zunächst Lehrerinnen wie der Befragten, die bereit waren, eine Vorreiterrolle zu spielen, welche den notwendigen Mut aufbrachten, um etwas Neues auszuprobieren und mehr Verantwortung für ihre eigene Entwicklung und ihr berufliches Handeln übernahmen (vgl. SCHMIDT, R. in: Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 94, 1994, S. 199ff). Zu diesem Personenkreis zählt die Befragte zweifellos. Welche persönlichen Voraussetzungen sie dazu befähigten, dies wird nun im Folgenden in der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ näher beleuchtet werden.

4.3.3 Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen

Mit der in den bereits bearbeiteten Kategorien beschriebenen Persönlichkeitsentwicklung der Befragten im Laufe ihres beruflichen Lebens und den für sie typischen Handlungsweisen müssen ihr hervorragende Instrumentarien zur Verfügung stehen, um die immensen physischen und psychischen Belastungen zu bewältigen, welche sie der Verfasserin dieser Studie im Laufe des Interviews in lebendiger Weise und in überzeugender Art schildert. Nur so ist für die Interviewerin die Vitalität und das ungebrochene Engagement, die in den Aussagen der Befragten zum Ausdruck kommen, zu erklären. Viele der Äußerungen der Befragten zeigen, dass für ihre eigene persönliche Weiterentwicklung, in gleichem Maße aber auch für die der ihr anvertrauten Kinder Raum für Spontaneität und kreative Aktionen unabdingbar sind. *„Also, da ging es häufig nicht sehr gut. Also, die war wirklich nicht, ich hab` da wirklich teilweise gelitten. ... ich bin etwas, ich spring` manchmal auf und sag: ‚Kinder, da fällt mir was ein‘... und dann kriegte ich..., (macht eine Geste - zeigt mit dem Daumen nach unten)... Also, da hatte ich Magenschmerzen... Jetzt wenn ich mit ihr nur fachlich rede, geht das wunderbar.“* (Z. 291ff)

Die Situationen, unter denen die Befragte von Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit besonders litt, waren und sind auch noch heute Verhaltensweisen in ihrem beruflichen Umfeld, welche für sie selbst, die Kollegen, aber auch insbesondere für die im Mittelpunkt ihrer Bemühungen stehenden Kinder von nicht einsehbaren, starren Regeln und eindressierten Verhaltensweisen gekennzeichnet sind. So berichtet sie von einer Kollegin, die in ihrer jetzigen ersten Klasse Mathematik unterrichtet. *„Die ist ganz lieb und ganz nett.“* (Z. 327) Diese Kollegin lässt jedoch bei den Kindern Verhaltensregeln einüben, die der Befragten zuwiderlaufen und welche sie aus tiefstem Herzen ablehnt. *„Die Kinder sagen: ‚Gu - ten Mor – gen, Frau...‘ Die heißt R. (es folgt ein viersilbiger Nachname, Anm. der Verfasserin) so`n langer Name, dann sind die so...ich dachte erst, die Kinder verarschen mich, also in ihrer Klasse, als ich in ihrer Klasse war, und dann sagten die zu mir: ‚Gu- ten Mor – gen - Frau – K., aber so! Ich guck` die an, werde ich jetzt hier verarscht, und dann hab` ich das bei meinen Kindern erlebt, ach, schlimm: ‚Gu- ten Mor – gen - Frau – K.‘ Die ist lieb, ganz lieb, mit `ner sanften Stimme, aber ansonsten hat sie schon... (klopft drei Mal auf den Tisch)“* (Z. 360f)

Belastende Alltagssituationen bewältigt die Befragte mit dem ihr eigenen Humor, der ihr als Bewältigungsstrategie, wie sie häufig betont, ausgesprochen wichtig ist in der täglichen Zusammenarbeit. Menschen, die sich selbst und ihre Interessen bitterernst nehmen, sind ihr verdächtig und erschweren ihr eine konstruktive Zusammenarbeit. So äußert sie sich über die schon in anderem Zusammenhang beschriebene, für sie wenig freudvolle Zusammenarbeit mit der Kollegin in der Integrationsklasse: *„Also, das sind zwei Temperamente, die zusammen kommen, machen wir es mal so ganz einfach. Da ist der ganz Ordentliche, und da ist jemand... der na ja.. Genialere sei dahin gestellt, aber Sie wissen, was ich meine und das kann ich nicht...Also, das war mir auch zu humorlos, man konnte da noch nicht mal lachen.“* (Z. 294ff, vgl. ULLICH, K., 1996, S. 213)

Die Befragte hat jedoch nicht nur ein feines Gespür für komische Situationen und Erlebnisse, sondern sie besitzt auch eine gehörige Portion Selbstironie. So, z.B. als sie, wie in der Kategorie „Stationen des Berufslebens“ bereits beschrieben, ihre Unterrichtsvorbereitungen während ihrer ersten Berufsphase retrospektiv als nicht besonders wirksam einschätzt und diesen Bemühungen klar abspricht, auch nur im Entferntesten ihren heutigen, kreativen oder innovativen Maßstäben zu genügen. Diese Haltung wird ebenfalls in ihren mehrmals gemachten Aussagen deutlich, dass eine der für sie wirksamsten Strategien zur Bewältigung beruflicher Belastungen das Stöhnen über neue Belastungen und das „Kollektive Jammern“ sei. *„Ja, sagen wir mal so. Ich mein', ich stöhne auch. Ich mit meiner Ausbildung... Ja, da hab' ich Englisch gemacht, Metaphern und Symbole im Werk von Tennessee Williams, was mach ich damit jetzt, nichts! Oder, was hab' ich da mal...so nette Pädagogik- Vorlesungen und kam an die Schule, und dann fällt man wirklich erst mal in ein Loch. Also, dann jammere ich manchmal schon. Das gehört ja auch dazu, dass man so sagt: , Was sollen wir alles sein? Sozialarbeiter, Psychologe, Krankenschwester, alles wirklich!' Dann schimpfe ich...“* (Z. 829ff) *„...wenn ich jetzt nachmittags...dann fange ich mit Ch. an, darüber zu jammern, und darüber zu.. und ooch... und Schule und so. Und wenn ich das jetzt so merke, dann fange ich eigentlich an, dass ich das eigentlich so recht positiv sehe, auch das, was eigentlich nicht so positiv ist. Z.B., dass ich jammern kann, das ist auch soziale Unterstützung, und dass das richtig angenommen wird, und dieses, ja, man kann jammern.“* (Z. 1061ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 155ff) Das von ihr hier beschriebene Schimpfen und Jammern wird von der Befragten also bewusst als eine wirksame Bewältigungsstrategie eingesetzt. *„...das gehört ja auch dazu...“* (Z. 833, s.o.). Dieses, schon fast als zur täglichen Arbeit gehörende Ritual beschriebene Verhalten lässt allerdings keineswegs die Annahme zu, dass wir es hier mit typischen Burnout -Merkmale wie Resignation und Bitterkeit zu tun haben.

Auch wenn die Befragte über ihre in verschiedenen Fällen nach ihrer eigenen Einschätzung nicht sehr hehren Motiven ihrer Handlungsweisen spricht, betrachtet sie diese mit einer Portion Selbstironie und großer Ehrlichkeit mit sich selbst. So berichtet sie, dass sie den Konrektorenposten nicht nur übernahm, weil die Kolleginnen sie eindringlich darum baten: *„Mach du das!“* (Z. 277f), sondern auch, weil sie die Chance sah, mit dem schlagenden Argument dieser zusätzlichen Belastung die Übernahme einer Integrationsklasse zu vermeiden, dies allerdings nicht aus einer innerlichen Abwehr gegen die Arbeit in einer Integrationsklasse, sondern um somit eine erneute Zusammenarbeit mit der bewussten Kollegin zu umgehen. *„...das ist natürlich so'n bisschen durch*

die Hintertür, und ich dann nach außen ja ganz gut: ‚Das ist mir dann zu viel Arbeit.‘ Ja, aber schon spielte da mit, bitte nicht ein zweites Mal...also, deswegen ist das mit meinen Motivationen immer so`ne Sache.“ (Z. 303ff) Die Handlungsweise der Befragten ist dabei primär von pragmatischer Vorgehensweise gekennzeichnet. Diese verfolgt sie jedoch nicht, ohne sich vorher weiter gesteckte Ziele gesetzt zu haben, welche sie dann Stück für Stück zu realisieren versucht.

In folgendem Beispiel kann man das schrittweise Vorgehen der Befragten, welches durchaus zur Realisierung des angestrebten Ziels geeignet erscheint, eindrucksvoll nachvollziehen. Hier sind wiederum, wie auch schon im geschilderten Fall mit der Sonderschulkollegin, Elemente einer äußerst umfangreichen Menschenkenntnis und Berufserfahrung auszumachen, welche die Befragte zu behutsamem und diplomatischem Taktieren befähigen. So kann sie ihre Ziele verfolgen, es jedoch vermeiden, die beteiligten Menschen dabei zu verletzen oder vor anderen zu diskreditieren. Deren Persönlichkeit achtet sie auch dann uneingeschränkt, wenn aus ihrer Sicht die „Chemie“ zwischen beiden Parteien nicht in dem Maße stimmt, in dem es ihr für eine fruchtbare und vor allem auch - dies ist für die Befragte besonders wichtig - harmonische Zusammenarbeit notwendig erscheint. Obwohl sie konstatiert: *„Nein, in I. gibt es in diesem Sinne keine offenen Klassen“ (Z. 340), übernimmt sie dort eine erste Klasse. „...das war mir aber alles egal, als ich hier diesen Job übernommen habe.“ (den der Konrektorin, Anm. der Verfasserin) „Und auch, wie gesagt, das ist sicherlich eine starke Motivation für mich gewesen, aus dieser Zusammenarbeit mit der Sonderschulkollegin, da wollte ich erst mal raus.“ (Z. 344ff) „Ich hab` mich auf diese Geschichte eingelassen, das hat auch `ne Vorgeschichte (s.o., die Verfasserin), warum. Da will ich auch nicht jammern, das ist so. Aber das ist schon belastend.“ (Z. 257ff)*

Nach dieser Feststellung beginnt sie schon eine Strategie zu entwickeln, wie sie diese Belastung längerfristig abbauen kann und hat dazu auch bereits eine Vorstellung für das nächste Schuljahr entwickelt. Dabei stellt sie in Rechnung, dass zumindest ein Teil der Elternschaft ihrer jetzigen Klasse bewusst die Stammschule der Befragten gewählt hatte, welche für ihr geöffnetes, pädagogisches Konzept bekannt ist. Damit ist auch die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese Eltern diesem am Kind orientierten, geöffneten Unterrichtskonzept zumindest nicht feindselig gegenüber stehen und die Befragte von ihnen Unterstützung bei der Umsetzung ihres Unterrichtskonzeptes fände.

Das Profil der Nachbarschule, an der die Befragte im Moment ihre erste Klasse führt, kennzeichnet die Befragte wie folgt: *„Also das ist da sehr konservativ... die (ist) sehr... (die Befragte deutet mit dem Daumen nach unten), die ist Lieferantin für` s Gymnasium.“ (Z. 348ff) Die betroffenen Eltern zeigen deswegen auch zumindest jetzt schon ein Befremden bei den teilweise schon beschriebenen erzieherischen Maßnahmen der jungen Mathematikkollegin, die nicht nur den rhythmischen Morgengruß eingeübt hat mit den Kindern, sondern auch: „...dass sie bei Kindern irgendwelche Smilies unter die Arbeiten gesetzt hat. Das sind dann so Sachen, wo ich denke, das kann` s doch gar nicht geben, also ein Smiley, der dann so`n Gesicht macht (macht einen gleichmütigen Gesichtsausdruck) oder so`n Gesicht (zieht die Mundwinkel herunter) hm... da werd` ich dann manchmal mit Sachen konfrontiert... Und das ist dann sicherlich auch so: dass ich dann sage: ‚Ne,*

das mach` ich nicht! Und dann kommt: (auf einem Elternabend der Einwurf von irritierten Eltern, Anm. der Verfasserin) ‚Frau K. macht das aber nicht!‘ Also, ich kann so was nicht.“ (Z. 366ff) Um in Zukunft solche pädagogische Brüche für Kinder und Eltern zu vermeiden, spielt bei dem Wunsch der Befragten, im nächsten Schuljahr in ihrer Klasse „wenigstens Deutsch und Mathe zu geben“ (Z. 401) nicht nur das von ihr dort wieder angestrebte geöffnete, fächerübergreifende Unterrichtskonzept eine entscheidende Rolle, sondern auch die Chance, damit die „ganz liebe Kollegin mit der sanften Stimme“ (Z. 3657) abzulösen. „...also, in meinen Fächern kann ich das natürlich so öffnen, wie ich das haben möchte, aber es ist... es geht ja bei so Kleinigkeiten los. Wenn du jetzt, die haben so ihre Arbeiten und können jetzt frei arbeiten, und plötzlich hab` ich immer so`ne Traube von Kindern an meinem Pult. Dass ich denke, was ist das eigentlich? So, ich kann den Kindern das nicht übel nehmen, weil die Mathematiklehrerin, da ist das so...“ (Z. 329ff)

Während des Interviews betont die Befragte immer wieder – und dies in unterschiedlichsten Zusammenhängen – wie wichtig ihr das Prinzip der „Transparenz“ ist. Dies betrifft ihren persönlichen Umgang mit den Kindern, mit den Eltern und den Kollegen, aber auch die Aufgaben, die sie in ihrer Funktionsstelle als Konrektorin zu erledigen hat. Im Gegenzug erwartet sie ebenfalls die grundsätzliche Bereitschaft der anderen, dies zwar je nach individuellem Vermögen, Situation und Position, ihre Verhaltensweisen und Entscheidungen offen zu legen. Die Begründung für ihre Entscheidung, die Konrektorenstelle zu übernehmen, klingt deswegen auch so: „...Nein, das war nie in meinem...so doll ist der Job auch nicht... (lacht herzlich), dass ich da...“ (Z. 271f) „Ja, mit dem Wunsch, wirklich transparent zu bleiben. Hm..., das hab` ich gerne gemacht, und warum sollten sie nicht... wunderbar. Ich bin nicht so wie der alte Konrektor, der gerne hier an diesen Stundenplänen gepuzzelt hat und das ist hier für mich völlig neu gewesen. Ja, wir machen das gemeinsam.“ (Z. 281ff) An anderer Stelle sagt die Befragte über diese Aufgabe: „Na ja, wenn ich jetzt sage ‚Ich möchte transparent sein‘. Dass ist ja erst mal so eigentlich meine Angst gewesen, ich hab` das ja dankbar aufgenommen, dieses Wort. Das ich das transparent machen möchte, damit andere mich dabei auch unterstützen. Das ist ja so eine gegenseitige Geschichte. Wenn jemand sagt ‚Mensch, du bastelst jetzt da an diesem Stundenplan, darf ich mal kommen?‘ Dann sag` ich: ‚Herzlich gerne! Weil, damit mir erstens kein Fehler unterläuft, und dass dir jemand noch mal`nen Tipp gibt: ‚Hast du dies bedacht?‘ Also, das ist auch so`ne Art Selbstschutz, diese Transparenz. Und die besteht für mich auch, das ist sehr hilfreich.“ (Z. 879ff, vgl. Ulich, K., 1996, S. 213ff) Diese Transparenz der Aufgabenstellung und der Aufgabenwahrnehmung spielt für die Befragte auch eine erhebliche Rolle bei der Einschätzung der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen an dieser Schule, so z.B. zur Kooperation im Kollegium und dem Führungsstil der Schulleitung, zu welchen sie eine ausführliche Einschätzung und Bewertung für sich vornimmt. Diese werden noch im weiteren Gegenstand der Interpretation in der Kategorie „Spezifische Tätigkeits- und organisationspädagogische Rahmenbedingungen“ sein.

Eine weitere persönliche Grundhaltung der Befragten ist es, alle Menschen erst einmal so anzunehmen, wie sie sich ihr präsentieren. Die konsequente Form dieser Haltung wird deutlich in ihren Aussagen zum Prinzip der Integration, welches ein Fundament ihres pädagogischen Ethos' bildet. *„Wo einfach nicht mehr die Idee hinter steckt, die innere Haltung. ...das hat man ja mit der Integration auch, so'n kleines Down-Syndrom Kind, was niemanden stört, ist ja ganz niedlich, das schmückt ja, aber wehe, es gibt irgendwelche anderen...“* (Z. 203ff) Im Zusammenhang mit dem zu erarbeitenden, möglichst – auch nach außen – einheitlichen pädagogischen Konzept, um das sich die neue Schulleiterin gemeinsam mit dem Kollegium bemüht, sagt die Befragte: *„Und das ist jetzt hier alles so'n bisschen klarer, dass wir wirklich hier nach außen... Problematischer ist es sicherlich, wenn in einer Klasse Integration ist. Wenn jemand nämlich die Integration nicht will, da geht es wirklich darum, ob man das auch innerlich unterstützt. Das ist vielleicht noch so'n Knackpunkt. Es sei denn, es wird wirklich alles aufgehoben (die offiziellen Integrationsmaßnahmen mit Genehmigungsverfahren usw., Anm. der Verfasserin) und wir integrieren alles, was kommt.“* (Z. 695ff, vgl. SCHÄFER, S. in: RÖSNER u.a., (Hrsg.) 1996, S. 213ff)

Deutlich wird diese Grundhaltung der Befragten auch in ihren empfindlichen Reaktionen, wenn Kollegen zum Mittel der vergleichenden Wertung greifen oder Kinder, bzw. Eltern, aussondern oder bevorzugen. Als Beispiel im Schülerbereich seien hier noch einmal an ihre Reaktion als Junglehrerin erinnert, als sie den so genannten Klassenspiegel anwenden soll, oder an ihr Unverständnis über die Aktion der Kollegin mit der Bewertung der Kinder mit verschiedenen Smiley - Stempeln. Die Ungleichheiten in der materiellen und pädagogischen Zuwendung durch die bis dato an dieser Schule üblichen „normalen“ A - Klassen und die privilegierten B - Klassen lösten Unbehagen bei der Befragten aus, obwohl sie über ein Jahrzehnt zu den bevorzugten Lehrerinnen gehörte, die eine B - Klasse führten. Die Interviewerin merkt ihren Aussagen hierzu die große Erleichterung an, dass die Beseitigung dieses – besonders wohl für den Außenstehenden, der diese Entwicklung nicht mit durchlebt hat, wie z.B. die Interviewerin – objektiv als unhaltbar anmutenden Zustandes an einer öffentlichen Regelschule nun endlich einmal durch die neue Schulleitung in Angriff genommen wurde. *„Früher waren wir ja gespalten, es gab immer die A-Klassen und die B-Klassen. Die B-Klassen waren immer die „schönen“ Klassen, wie die Eltern das sagen.“* (649f)

Auch das Wohnviertel ist in seiner Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen gesellschaftlichen Gruppen gespalten. *„Und durch K., das ist unser Stadtteil hier, geht schon so'ne Mauer, denn sehr vorzüglich ist es nicht hier. Hier wohnen denn Leute, die so'n Siedlungshäuschen kaufen, die Lehrer, aber auch so'n bisschen kleinbürgerliche, dann gibt's so manche, so'n bisschen Grüne, die sich so'n Häuschen herrichten. Aber es gibt ja durchaus auch Straßen, da sind schon schicke Häuschen. Da wohnt dann der CDU-Senator oder... Also, es gibt hier so'ne Mauer durch, und das hat sich dann im Laufe der Zeit verselbständigt. Also, hier dein Kind in der B – Klasse, meins in der A – Klasse, und immer...da waren ja auch andere Sachen im Hintergrund... und das ist ja wirklich nicht ganz unproblematisch. Und der Verein (Verein ‚Freie Schule‘, Anm. der Interviewerin) stellte ja auch für die offenen Klassen gemeinsam eine Erzieherin als Hilfe ein. Es war privilegiert, das ist richtig. Und sie haben auch pro Monat 20 DM oder 25 DM dann gezahlt, dass die Erzieherin drin*

war. Privilegiert, und dann immer so`n Verein, und der Verein hat ja auch n' bisschen keinen schönen Namen. Verein ‚Freie Schule‘, das ist ja irreführend. Sind wir nun, das versteht Frau Meier auf der Straße nicht, ist das nun eine freie Schule, oder ist dann nun keine freie Schule. Ja, oder so: ‚Was ist das überhaupt?‘ oder: ‚Wer hat da eigentlich das Sagen? Muss ich mein Kind dort hinbringen?‘ Hinzu kam auch noch, das kann ich einerseits ganz gut verstehen, durch diese offenen Klassen, oder, wie ich es erlebt habe, dass sehr viel Elternmitarbeit war. Wunderbar, ich konnte auch..., Eltern haben mit Hefte zusammengeschnippelt, haben mir dies gemacht, das gemacht. Man hatte sehr schöne Sachen. Dann kommt natürlich eine allein stehende, berufstätige Mutter und sagt: ‚Ich schicke mein Kind auf eine öffentliche Schule. Ich will mein Kind ja gerne unterstützen. Ich schick `mein Kind sauber angezogen zur Schule, ich Sorge dafür, dass mein Kind seine Hausaufgaben macht, aber in welche Gruppe komme ich da eigentlich rein?‘ Dann kommt so`n Gruppenzwang. Also, all diese Sachen haben ein bisschen dazu beigetragen, dass es hier so, diesseits und jenseits der Mauer gab, und das auch im Bewusstsein der Eltern gespalten... Wobei sich für mich auch (seufzt tief) ja... eine oder zwei Lehrerinnen unbewusst Schuld sind. Es war ja dann doch manchmal so, wenn ein Kind... ‚das Kind passt nicht in unsere Klasse‘ und muss eigentlich so diese Idee mittragen. So was schleicht sich dann ja leicht ein, es wurde so`n bisschen sortiert.“ (Z. 655ff)

Die Befragte beweist mit ihren Äußerungen für die Verfasserin menschliche Wärme, Anteilnahme und Empathie gegenüber der ihr anvertrauten Klientel. In anderem Zusammenhang zeigt sie diese Einstellung auch deutlich gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen, so z.B. schon als Junglehrerin in dem von ihr geschilderten Beispiel mit dem unglücklichen, älteren Kollegen. Diese Haltung der Befragten gegenüber den Kolleginnen und der Schulleiterin wird Gegenstand der Ausführungen der Verfasserin in der Kategorie „Spezifische Tätigkeits- und organisationspädagogische Rahmenbedingungen“ sein. Mit ihrer pädagogischen Grundhaltung zu kindgerechtem Lernen mit damit verbundenen Freiräumen für die individuelle Entwicklung und die Lernfortschritte jedes einzelnen Kindes ist auch ein hohes Engagement für die ihr anvertrauten Kinder und deren Familien über den Unterrichtsvormittag hinaus verbunden. Sie informiert sich über die Vorgeschichten problematischer Entwicklungen, sucht Kontakte zu beratenden Stellen, wenn es nötig erscheint, dies ungebrochenen Mutes, obwohl sie ihre Erfahrungen mit diesen Institutionen wie folgt beschreibt: „Wenn man da irgendwo hingeht, dann sagen die: ‚Ach, wissen Sie, was wir hier alles haben? Kommen Sie mal nach BK., kommen Sie mal nach LM.‘ (soziale Brennpunkte in der Stadt, Anm. der Verfasserin) Das sind ja kleine Fische. Also, das ist sehr schwierig.“ (Z. 405f)

Sie führt viele Gespräche mit Kindern und Eltern. „Also, diese zusätzliche Arbeit...“ (Z. 488) Wenn sie die Sichtweise ihrer heutigen Aufgabenkomplexität mit derjenigen vergleicht, die sie als Junglehrerin hatte, so sagt sie: „...Aber ich wusste wenig von den Kindern. Ich weiß jetzt alles! Ich weiß wirklich alles, in Tüddelchen. Ja, das ist aber eine... das möchte ich auch. Das gibt natürlich...das gibt natürlich...das macht ja auch mehr Arbeit aus. Natürlich macht das mehr Arbeit aus. Aber, ich weiß...ich weiß, wie der Hund heißt, ich weiß, wie der Kanarienvogel heißt, ich weiß, das ist Oma Soundso. Ich weiß um die Geschwister, ich kenne die Hobbies...“ (Z. 490ff) „Also, ich rede. Ich führe natürlich ganz viele Elterngespräche, entsetzlich viele. Nein, entsetzlich ist jetzt

verkehrt. Aber ganz viele Elterngespräche...“ (Z. 505ff) „Teilweise auch mit Kindern. Also, die Zeugnisgespräche habe ich auch mit Kindern gemacht.“ (Z. 513f) „...sag ich auf jedem Elternabend, dass Eltern in gewissen Abständen zu mir kommen und nicht nur, es ist alles Friede, Freude, Eierkuchen, sondern einfach so, man hat sich mindestens einmal gesprochen im Vierteljahr...Das sind zusätzliche Gespräche, aber das ist in Ordnung so.“ (Z. 515f) „Ja, und ansonsten bitte ich natürlich auch um Termine, wenn es etwas zu klären gibt. Problematisch finde ich ist es immer dann – manche nehmen das ja sehr gern in Anspruch – problematisch finde ich übrigens, und das nicht nur jetzt, sondern schon länger, dass Eltern bei dieser ganzen Vertrautheit, die da entsteht... auch nicht immer ganz unproblematisch. (Z. 755ff, vgl. SPANHEL, D./ HÜBNER, H.-G., 1995, S. 95ff)

Die Befragte berichtet, dass sie trotz ihrer angesprochenen Bereitschaft, immer klärende oder hilfreiche Gespräche zu führen, wo es nötig erscheint, dennoch auch versucht, dabei bestimmte, sie erfahrungsgemäß entlastende Grundsätze durchzusetzen. „Ich mach` das nicht per Telefon...Das heißt, Eltern belatschern mich zu Hause per Telefon überhaupt nicht, und ich mach` dann Termine.“ (Z. 506ff) Bei diesen Gesprächen wird sie auch mit Problemen konfrontiert, die nicht unmittelbar zu ihrem - ohnehin von ihr für sich selbst schon weit definierten - Aufgabenbereich gehören. Sie beobachtet diese Gesprächsinhalte wachsam, um gegebenenfalls im Interesse des Kindes intervenieren zu können, aber auch mit der erforderlichen Sensibilität, um nicht über das Ziel hinaus zu schießen und damit Schaden für das Kind oder auch für die ganze Familie anzurichten. „Da komm ich dann auch in einen Konflikt, das ist so die Geschichte, das mir nicht passieren soll, ich war nicht achtsam genug, da hat was nicht geklingelt, so nach dem Motto steht im „Stern“ (gemeint ist die Illustrierte, Anm. der Interviewerin) nachher: ‚Keiner hat das Jugendamt benachrichtigt‘ Und da kann ich momentan diese Situation nachempfinden: Macht man jetzt alle Pferde scheu, oder: Wann ist der Zeitpunkt, wann muss ich mal nachhaken, bei wem muss ich mich überhaupt... da brauch`ich zum Beispiel momentan Hilfe, und die such` ich mir. Ja, bin aber hilflos, weil ich merke, es gibt niemand... Das ist wirklich `ne Gratwanderung, und da muss ich bei dem einen Kind `n bisschen drauf achten. Das beschäftigt mich, ja. Also, das ist mir vor kurzer Zeit erst passiert, im Laufe der Jahre kann ich zwar schon besser damit umgehen, dass ich morgens vor der Zeit aufwache, also, und der erste Gedanke ist dann dieses Kind. Dann merke ich, da ist was. Ja, das belastet mich jetzt sehr mit dem Kind, weil ich eben auch nicht weiß, ob ich dem Vater was sage, oder auch die Mutter, da liegen eben so Vermutungen oder meine Ängste... Diese Geschichten sind ja..., ich möchte ja kooperativ mit dem Vater zusammen arbeiten, und der natürlich: ‚Nein!‘ Und dann herzt und küsst der sein Kind oder die Mutter, und zu Hause vermöbelt der die, das ist eben mein Argwohn.“ (Z. 802ff) Das ist wirklich `ne Gratwanderung...“ (Z. 812f)

Bei dieser - wie sie treffend formuliert - Gratwanderung hilft ihr zunächst einmal ihre menschliche Reife, welche sie nicht zuletzt aus dem langjährigen, sensiblen Umgang mit den ihr anvertrauten Kindern und den dazugehörigen Familien gewonnen hat und ihre damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung, die für sie untrennbar mit der beruflichen Erfahrung eines langen, engagierten Lehrerinnenlebens verbunden ist (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 211ff). „Z.B. die Ehe? Probleme, die eigentlich nicht in meinen Aufgabenbereich fallen? Ja, ich muss mich ja nicht mit denen beschäftigen, aber eine Mutter sitzt vor mir und heult, das ihre Ehe kaputt geht. Ja, aber

da kann ich mich natürlich nicht rausziehen, denn das wird ja auch das Kind betreffen. Ja, das ist denn genauso wie neulich, als meine Nachbarin bei mir anklopft und sagt: ‚Mein Mann ist ausgezogen.‘ Ja, aber ich glaube, ich trenne das in der Schule auch nicht, ich sitze mit Menschen und bespreche das mit ihnen, was sie mir entgegen bringen. ...Also, wenn das denn so ist, das kann ich sowieso nicht trennen, Beruf und privat. Belastend sind solche Geschichten schon.“ (Z. 786ff)

Diese Aussage der Befragten: *„...ich sitze mit Menschen und bespreche das mit ihnen, was sie mir entgegenbringen...“* (Z. 789f) klingt im ersten Moment so dahin gesagt, so dass jeder Zuhörer oder Leser nicken möchte und dabei denken möge: Natürlich, das ist doch selbstverständlich, das macht doch eigentlich jeder. Für die Verfasserin dieser Studie ist dies jedoch der Signalsatz, der die Befragte in ihrer gesamten charakterlichen Integrität und den sich für sie daraus ergebenden Handlungsmaximen nicht treffender beschreiben könnte.

Die Befragte dokumentiert aber auch in ihren Äußerungen zu diesem Themenkomplex, dass sie sich keineswegs als altruistischen Charakter sieht, (*„Ich würde es schon gern wissen, wenn sich Leute mal zusammensetzen, und wir machen mal `ne Arbeitszeitanalyse. Ich bin jetzt nicht ‚Mutter Teresa‘, die sagt...“*, Z. 944ff) der allen Menschen und jedem Anliegen unbegrenztes Interesse entgegenbringt und deswegen Gefahr läuft, sich solchen physischen und psychischen Belastungen auszusetzen, die sie an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit oder gar auch noch darüber hinaus bringen (vgl. KLEMM, K. in: ROLFF, H.-G., u.a., (Hrsg.) 1996, S. 115ff). Die Befragte sucht sich zur Prävention, zur Gewinnung und Erhaltung von Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden gezielt die für sie adäquaten Kooperationsformen im Kollegium, welche zum Teil bereits in dieser Kategorie beschrieben wurden, (z. B. Lachen und Jammern zum richtigen Zeitpunkt) und zum Teil noch Gegenstand der Erörterung unter der Kategorie „Spezifische Tätigkeits- und organisationspädagogische Rahmenbedingungen“ sein werden.

4.3.4 Spezifische Tätigkeits- und organisationspädagogische Rahmenbedingungen

In der Erörterung der vorangegangenen Kategorien spielten die Tätigkeits- und Organisationsbedingungen dieser Schule logischer Weise schon häufiger eine entscheidende Rolle. Gerade weil die Befragte von Beginn ihrer Tätigkeit bis zum heutigen Tag an ein und derselben Schule arbeitet, haben sie diese in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung in besonderem Maße geprägt. Auch wenn es immer dieselbe Schule war, an der die Befragte arbeitet, waren diese Bedingungen über einen Zeitraum von nahezu 30 Jahren zwangsläufig auch personellen Veränderungen und damit auch unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen und Berufsauffassungen unterworfen. So gab es dort eine lange Zeitspanne - immerhin 16 Jahre der Berufstätigkeit der Befragten – in der, wie von der Verfasserin bereits in den Kategorien „Stationen des Berufslebens“ und „Schlüsselerlebnisse“ herausgearbeitet wurde, die Rahmenbedingungen an dieser Einzelschule die Befragte in erheblichem Maße in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung hemmten, teilweise sogar lähmten.

Dieses Phänomen ist besonders relevant für die dem Forschungsansatz dieser Studie zu Grunde liegenden These, dass nur solche Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, die innere Schulentwicklung voranzutreiben und auf Dauer innovativ zu arbeiten, ohne auszubrennen, welche

unter solch gearteten Tätigkeits- und Organisationsbedingungen arbeiten, unter denen die persönliche Weiterentwicklung und die Gewinnung menschlicher Reife eng verknüpft ist mit der Zunahme beruflicher Erfahrung. Deswegen scheint der vorliegende Fall besonders geeignet zu sein, diese These näher zu beleuchten (vgl. REH, S./ SCHELLE, C. in: BASTIAN, J., u.a., (Hrsg.) 2000, S. 107ff). Aus diesem Grund soll in dieser Kategorie besonderes Augenmerk auf die Zeitspanne seit dem Schlüsselerlebnis gelenkt werden, welches von der Befragten mit dem Stichwort „Offener Unterricht“ belegt wurde, und das die Befragte in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung ohne Zweifel nachhaltig geprägt hat.

Aus den Erzählungen der Befragten geht eindrucksvoll hervor, dass sie zu einer Kategorie von Lehrerinnen zu gehören scheint, die es geschafft haben, ihre berufliche Identität so weit zu entwickeln, dass sie auch nach nahezu 30 Jahren Berufstätigkeit noch gerne ihrer Arbeit nachgehen. Die Befragte kann dabei – insbesondere seit nunmehr 13 Jahren - auf eine hoch engagierte berufliche Tätigkeit zurückblicken und ist auch heute noch in der Lage, in ihrer täglichen Arbeit weiterhin Freude, Arbeitszufriedenheit und damit ein allgemeines Wohlbefinden zu entwickeln, dies trotz des natürlichen, altersbedingten Verschleißprozesses, der mit einem Nachlassen der körperlichen Kräfte verbunden ist (vgl. TACKE, M./ CZERWENKA, C., u.a., in: Grundschole. 6 / 97, S. 8ff).

Dieser Prozess geht auch an ihr nicht spurlos vorüber. Dazu bemerkt sie: *„Ja, ich weiß jetzt nicht, ob das mit diesem Beruf zusammen hängt. Sicher ist es so, wenn ich mir überlege, dass ich früher öfter auf `ner Party war und ab und zu – nicht immer - und wer kennt das nicht – ab und zu – jetzt eben noch mal schnell nach Hause und geduscht und dann in die Schule. Das gehört ja auch zu einem Leben dazu, das muss man ja auch mal erlebt haben, das kann ich natürlich nicht mehr. Das ist die Frage, ob das jetzt an der Mehrarbeit liegt, oder eine Frage des Alters ist. Will ich ja vielleicht auch gar nicht mehr, ne? Irgendwann finde ich dann ja vielleicht auch mal den Absprung und sage: ‚Jetzt gehe ich auch mal ins Bett.‘ Ich bin manchmal schon ein bisschen erschöpfter, das ist richtig. Aber ich krieg` das nicht hin, ob das jetzt an der Mehrarbeit liegt.“* (Z. 978ff)

Es liegt nahe, dass beide Komponenten eine Rolle spielen. Zum einen ist die Befragte zum Zeitpunkt des Interviews bereits 56 Jahre alt und zum anderen, Mehrarbeit hat die Befragte tatsächlich mehr als genug. Ihre Aussagen hierzu zeugen aber eher von Begeisterung denn von Belastung. Ihren Arbeitseinsatz während der vergangenen Sommerferien, in denen sie sich nahezu täglich in der Schule aufhielt, um sich auf die neue Aufgabe als Konrektorin vorzubereiten, kommentiert sie so: *„...war ich jeden Tag in der Schule, ja. Das war aber schön, das war was Neues.“* (Z. 431) Sie hilft tatkräftig bei der Renovierung ihres zukünftigen Zimmers: *„...und dieser Schrank, der stand auf dem Boden hier ne? Also, alles hier zusammengesucht. Ja, das ist auch schon mal eine Arbeit gewesen. Also, das war! Aber das hat Spaß gemacht!“* (Z. 443ff) Dabei kann sie sich auf den Hausmeister verlassen, der mit ihr Stühle und Schränke aus dem Fundus der Schule auftut und dann sagt: *„Komm, die mal ich dir mal an.“* (Z. 442) Auch der Hausmeister scheint also in selbstverständlicher Weise die Aktivitäten der Befragten zu unterstützen. Er zeigt Verständnis für ihr Anliegen, sich eine angenehme Arbeitsumgebung schaffen zu wollen.

Dies wertet die Verfasserin als einen Tatbestand, der unter dem Gesichtspunkt der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen unbedingt der Erwähnung bedarf, denn diese Haltung eines Hausmeisters ist nach ihrer Erfahrung keineswegs selbstverständlich an deutschen Regelschulen. Deswegen lassen sich auch in diesem Punkt Rückschlüsse auf das soziale Klima an dieser Schule ziehen, in dem auch der Hausmeister seinen Platz als wichtiges Rädchen im Getriebe der Schule gefunden zu haben und sich dort auch wohlfühlen scheint (vgl. ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G, u.a. (Hrsg.) 1998, S. 295ff).

Danach kam der Umzug in die Dependance, ebenfalls während der Sommerferien. Auch dort schafft die Befragte sich schon vor Beginn ihrer eigentlichen Tätigkeit eine angenehme Arbeitsatmosphäre, auch für diese Arbeit sucht sie sich tatkräftige, aber auch gleichzeitig soziale Unterstützung. *„...dann zog ich ja um nach I. Auch mit meinem ganzen Kram, mit meinem ganzen, selbst gebastelten Material, was auch... Ich habe auch wunderschöne Sachen gehabt, die Eltern angeschafft haben, was mir `mal der Hausmeister gemacht hat, das war ein richtiger Umzug! Plötzlich hatte ich hier keine Klasse mehr, meine ganzen Aktenordner auch. So, und dann musste drüben eine Klasse eingerichtet werden. Natürlich wollte ich da auch nicht nur so mit einem Haufen da hinziehen, das war der Konrektor, der diesen Klassenraum hatte. Da gab es wirklich Omas Sofa, auf dem sie gestorben war! (lacht) Dann musste das erst mal entsorgt werden. Dann hab` ich noch, was weiß ich von zu Hause und angemalt und `ne schöne Ecke. Also, es ist auch wirklich schön geworden. So, und das wollte ich auch. Und dann mit Eltern, die haben dann auch noch gestrichen, alles schreckliche Sachen, aber was nützt das. Ich stand mit der Farbe und dann wurde gestrichen, und dann schreckliche Rollos dran, also, was da vorher in der Klasse war, das war nicht auszuhalten. Also, auch solche Arbeiten zwischendurch Stunden lang, kleben usw.“* (Z. 448ff) Diesen Arbeitseinsatz hält die Befragte für relativ normal. *„Und dann immer, ich war jeden Tag hier. Das war aber nicht so schlimm. Ich glaub` das sind einfach so Sachen, damit was in die Gänge kommt.“* (Z. 464ff)

Auch inhaltlich kommt in den Ferien schon etwas *„in die Gänge“*, auch vor diesen neuen Herausforderungen sitzt sie nicht allein. Sie hat erste Kontakte zu der neuen Schulleiterin geknüpft und empfindet in dieser Situation den schon während dieser ersten Zeit erkennbaren, kollegialen Führungsstil der neuen Schulleiterin als besonders hilfreich. *„...ich hab` natürlich gedacht, oh Gott, oh Gott, das ist ja alles mehr als ich dachte, hatte doch von Stundenplan keine Ahnung. Dann kam aber die neue Schulleiterin, also der alte Konrektor hat mir erst geholfen, hat mir so seine Kniffe verraten, dann kam sie später dazu. Also, wir haben hier gesessen und gesessen...“* (Z. 432ff) Über ihre neue Schulleiterin sagt sie in diesem Zusammenhang: *„Ja... und ansonsten, also dadurch, dass unsere Schulleiterin sehr viel..., also, es ist nicht so getrennt hier, also nicht so, dass ich hier die Arschkarte habe, und sie denkt, hier habe ich jetzt meine Dienerin, geht es.“* (Z. 466ff) An anderer Stelle sagt sie über die Unterstützung, die sie von der Schulleiterin erhält: *„... und auch mit der Schulleitung. Das geht wunderbar. Die Schulleitung ist eben nicht mehr so: ‚Ach, das machen Sie vielleicht am besten so!‘ und...wutsch, weg...!“* (Z. 418ff, vgl. HÖHER, P./ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 187ff)

Es scheint so, als schätze die Befragte den erneuten Schulleiterwechsel als viel versprechende Chance für sich selbst und das Kollegium ein, eingefahrene Strukturen zu überdenken und diese, wenn nötig aufzubrechen. In der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ wurde das tiefe Unbehagen der Befragten über die in ihrem Profil bis dato gespaltene Schule deutlich. Sie erkannte die Fortsetzung der sozialen Ungerechtigkeit in unserer Gesellschaft in der Schule, welche einer Gruppe Privilegien verschaffte, während anderen Kindern z.B. weniger Material und eine geringere erzieherische Betreuung zur Verfügung stand. Sie hatte aber nicht die Möglichkeit, diese Strukturen zu verändern. Deswegen scheint sie geradezu erleichtert, als die neue Schulleiterin diesen unsäglichen Zustand in Angriff nimmt, wobei allen Beteiligten jedoch klar ist, dass dies nur gemeinsam mit dem Kollegium realisiert werden kann. *„...während das heute eine Schulleitung nicht allein mehr prägen kann. Vor allen Dingen nicht, wenn jemand mal neu in eine Schule hinein kommt. Dann findet er ja ein Kollegium vor, wobei natürlich diese Schulleitung genau wusste, für welche Schule sie sich bewirbt. Ja, das war klar, obwohl einige Änderungen sicherlich durch die neue Schulleitung angestoßen werden, und das ist auch ganz gut so. Dass man manche Sachen auch mal wieder hinterfragt, das hat sicherlich damit zu tun.“* (Z. 534ff)

Der neuen Schulleiterin ging natürlich auch ein Ruf voraus, und dies war ein Ruf, der bei einigen Kolleginnen im Vorwege Ängste auslöste, welche sich aber nach Einschätzung der Befragten nicht bewahrheitet haben. *„Ja, also, das ist wirklich nach diesen ganzen Unkenrufen, die wir vorher gehört haben, ist es, man merkt das auch besonders an einer Kollegin, die (atmet tief durch) hat solche Ängste gehabt. Sie ist, was auch sehr positiv war und sehr gut angekommen ist, und das war auch ehrlich gemeint, dass sie gesagt hat: ‚Ihr müsst mir auch helfen.‘ Weil sie eigentlich so den Eindruck erst nicht macht – und ganz viel gefragt hat, und jeden Ernst genommen hat, sehr viele Gespräche führt, auch mit Einzelnen, und das auch betont, und auch glaubhaft, dass das jetzt keine Kontrolle ist, sondern – ja, dass sie einfach informiert sein möchte. Wenn jetzt Eltern kommen und sagen, ja, ihr Kind... Es war denn so, dass sie die Zeugnisse gelesen hat, mein alter Schulleiter hat nie die Zeugnisse gelesen, nur unterschrieben. Und, dass sie das auch wirklich glaubhaft und: ‚So ist es!‘ Sie sagt, dass sie informiert sein möchte, um dann auch wirklich helfen zu können. Und ich denke, das ist im ganzen Kollegium auch sehr gut aufgenommen worden. Und ich denke auch, nicht nur bei mir ist das so, wir reden sehr viel und sitzen hier auch noch nach der Schule zusammen: ‚Ach, komm, wir rauchen noch eine‘. Ich glaube, dass jeder das Gefühl hat, dass er zu ihr gehen kann. Ja, also ich wüsste jetzt niemanden, der...“* (Z. 63ff)

Der so beschriebene Führungsstil der Schulleiterin scheint sich diesen Äußerungen nach positiv auf die Tätigkeits- und Organisationsbedingungen des Kollegiums auszuwirken. Veränderungen werden zwar primär von der Schulleiterin angestoßen, dieses aber nicht ohne Diskussion mit dem Kollegium und nur mit dessen Einverständnis und Beteiligung bei deren Realisierung (vgl. BAUER, K.-O./KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 143ff). In diesem Prozess der Annäherung und Verständigung scheint der Befragten eine wichtige Rolle zuzukommen. Die Kolleginnen haben ja nicht zufällig gerade die Befragte gebeten, die Funktionsstelle der Konrektorin zu übernehmen. Sondern sie haben sich für die Befragte entschieden, wohl wissend, dass sie damit einer verlässlichen Vertreterin kollegialer Interessen in einer Leitungsposition sicher sein können. Die

Befragte scheint für die Kolleginnen durch ihre langjährige Arbeit an dieser Schule und der im Laufe der Jahre gewonnenen menschlichen und beruflichen Erfahrung prädestiniert, um für die nötige Kontinuität zu sorgen und eventuell auch neue, für das Kollegium ungewohnte Strukturen in dessen Sinne zu beeinflussen. Diesen Übergang schätzt die Befragte als gelungen ein: *„Ja, also, das ist ja jetzt noch kein Jahr her, und viele sind ganz erleichtert.“* (Z. 704)

Schwierig wird es für Teile des Kollegiums allerdings bei den neueren Aufgabenbereichen der Schulleitung, die seitens des Ministeriums an die Schulen herangetragen wurden. Die „Innere Organisationsentwicklung“ und die „Personalentwicklung“ im Schulbereich soll von den Schulleitungen übernommen und vorangetrieben werden, und das bedeutet auch eine institutionalisierte Offenlegung der individuellen Arbeitsleistung der Kolleginnen vor anderen, insbesondere auch gegenüber den Vorgesetzten. Die Befragte schätzt die damit verbundenen Ängste und Vorbehalte ihrer Kolleginnen als *„alte Lehrerkrankheit“* (Z. 717) ein. *„Was sie jetzt macht, machen wird, hat sie jetzt auf der letzten Sitzung gesagt, das bringt sie auch wirklich nett rüber, dass macht hier einigen wieder ganz schön Muffensausen. Sie sagt, sie wird hier nach einem Jahr begutachtet, und deshalb möchte sie zu jedem Mal in den Unterricht gehen. Das muss sie ja auch, innere Organisationsentwicklung umfasst auch Personalgespräche. Aber so wie sie das ankündigt, wird sie damit bestimmt auch kompetent umgehen und einigen die Ängste nehmen können. Ja, das macht einigen so`n bisschen, das ist wie im „Lebenslangen Lernen“, so, was kommt jetzt noch, was kommt jetzt noch... was kommt jetzt noch... Ich würde sagen, das sind Ängste, auch Ch. hat das so`n bisschen, dass sie Ängste hat... vielleicht ist das ja so eine alte Lehrerkrankheit: ‚Ich werde jetzt hier benotet, werde beäugt!‘ Das kommt natürlich aus dieser alten, traditionellen Lehrerrolle, Tür zu und gut. Ja, also wenn man überlegt, wenn früher einer zu mir sagte: ‚Du, ich komm zu dir mal in den Unterricht‘, dann hab`ich doch die ganze Nacht nicht geschlafen, mein Gott, aber es wird doch überall nur mit Wasser gekocht!“* (Z. 705ff, vgl. BUHREN, C.G./KILLUS, D./MÜLLER, S. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1998, S. 235ff)

Das Kollegium selbst hat sich im Laufe der Zeit feststehende Rituale der Kooperation und sozialen Unterstützung erarbeitet, die mehrheitlich angenommen scheinen und bis auf wenige Ausnahmen auch von allen eingehalten und in ihrer wichtigen Entlastungsfunktion geschätzt werden (vgl. KELLER, G., 1997, S. 9ff). Auch wenn die Befragte einschränkend sagt, dass es ihr schwer fällt, das soziale Klima an ihrer Schule einzuschätzen, weil dies die einzige Schule ist, an der sie gearbeitet hat und sie somit keine Vergleichsmöglichkeiten hat, fährt sie fort: *„...es war hier immer ein recht gutes Klima...“* (Z. 529) *„...wir kennen uns alle gut, wir kennen unsere Macken, mit dem einen kann ich mehr, mit dem anderen weniger. Es geht auch viel ins Private hinein. Wir wissen auch viel privat voneinander und hm... manchmal geht das recht deftig hier zu, aber dann sind wir wieder eine Familie, nach außen hin immer eine Familie. Das spielt sicherlich eine Rolle, die Hilfsbereitschaft untereinander, wenn es jetzt um irgendwelche Materialien oder Ratschläge geht, das ist vielleicht etwas unterschiedlich. Manche holen sich mehr als sie geben können, oder bereit sind, das ist klar, und dann gibt es hier natürlich Lehrerinnen die alles: ‚Kannst du von mir haben,‘ oder, das ist natürlich schon sehr... sehr hilfreich. Oder, wenn wirklich jemand krank ist oder für einen einspringen muss, empfinde ich das doch... Also, wenn ich jetzt so drüber rede, empfinde ich das*

doch als sehr positiv.“ (Z. 539ff) Auch die pädagogische Kooperation: „Wir haben auch freiwillig, was weiß ich, wir haben Parallelklassen, die sagen: ‚Mensch, wir treffen uns am Nachmittag und machen jetzt mal Mathe, was machst du?‘“, (Z. 552f) und die Zusammenarbeit im Interesse einzelner Kinder wird praktiziert. „...Hatten wir jetzt auch am letzten Freitag gerade zwei Kinder, die aus Klasse 3 zurück müssen, dann wird das wirklich schon mit viel Zeit, was dafür spricht, dass das Kind in die Klasse kommt oder in jene.“ (Z. 558ff) Auch wenn man nicht immer alle individuellen Interessen der Kolleginnen berücksichtigen kann, ausgesprochen wichtig ist für die Befragte: „...aber es wird drüber geredet.“ (Z. 558) Auf die Einhaltung dieser gemeinsam beschlossenen, kollegialen Vereinbarungen wird geachtet. „Also, da bemühen wir uns schon, und darauf pochen wir dann auch, dass wir sagen: ‚Das haben wir mal so besprochen, dass wir uns zusammensetzen‘.“ (Z. 563f)

Natürlich funktioniert die kollegiale Zusammenarbeit auch an dieser Schule nicht immer reibungslos, aber diese Konflikte werden von der Befragten eher als untergeordnet eingestuft. So, z.B. „wenn wir Sachen anschaffen, Material, wird das in den Klassen gehortet. Das funktioniert nicht so gut. Jemand sagt: ‚Ach, ich habe für mein erstes Schuljahr ein Hunderter-Brett angeschafft‘, könnte man ja sagen: ‚Mensch, Kollegin Soundso, so, das kriegst du nächstes Jahr.‘ Da hat man ja mal schlechte Erfahrungen mit gemacht, weil dann ja so und so viele Plättchen nachher fehlen. Da ist so `n bisschen: ‚Das ist meins,‘ und das rückt man nicht so gerne raus. Dann, diese Ansätze machen wir schon seit Jahren, dass wir sagen: ‚Mensch, was ist denn eigentlich angeschafft, und das gehört doch der Schule.‘ Da ist so `n bisschen, da wird ein bisschen gezeizt.“ (Z. 602ff) Diese Haltung muss jedoch nach Ansicht der Verfasserin nicht unbedingt als nonkooperatives Verhalten gesehen werden, sondern es ist angesichts der immer knappen Kassen zur Materialbeschaffung aus menschlicher Sicht leicht nachvollziehbar, wenn auch nicht besonders konstruktiv.

Der geistige Austausch klappt in den meisten Fällen besser. „Ch., ich auch sicherlich, kommen manchmal ins Lehrerzimmer rein und sagen: ‚Mensch, Kinder, ich muss euch mal was... eben hab` ich das... (oder) dies hab` ich gemacht und find` ich ganz..., ne?‘ Man hat endlich mal ein Erfolgserlebnis und: ‚Mensch, meine Kinder waren eben ganz prima, und wir haben das gemacht.‘ Dann sagt jemand anders: ‚Mensch, das würd` mich auch interessieren.‘“ (Z. 615ff) Aber auch hier gibt es Kolleginnen, die ihr geistiges Gut lieber für sich behalten. „Dann gibt es so eine Lehrerin, die sagt das nicht. Die kommt denn so`n bisschen nur raus, wenn wir mal `ne Ausstellung machen. Denn macht sie natürlich das Tollste vom Tollsten... Aber das sind Ausnahmen, das andere überwiegt.“ (Z. 619ff, 625) Wichtig ist für die Befragte, dass man als Kollegin generell das Gefühl haben kann, dass man mit seinen Problemen und Schwierigkeiten ernst genommen wird und immer ein offenes Ohr findet, ohne Befürchtungen haben zu müssen, als Versagerin zu gelten. „Da sind die ja auch geschult, die haben ja auch alle mehr oder weniger `ne Supervision oder `ne Therapie hinter sich (lacht), dass man ja im Moment oder heutzutage vielleicht anders damit umgeht. Früher war` s doch immer so, gab es Schwierigkeiten, hat man immer schnell die Tür hinter sich zu gemacht, da hat man sich doch gehütet... Also, ich kann nur sagen, so mit Ch., es hat jeder mal Schwierigkeiten, wir reden aber darüber, ja. Aber ich nehme an, das ist hier auch so gewachsen.“ (Z. 919ff)

Diesen Austausch schätzt die Befragte für sich als sehr wertvoll, geradezu als elementare Voraussetzung ihrer erfolgreichen beruflichen Tätigkeit ein. Für sie ist dies ein wesentlicher Faktor zur Bewältigung ihrer immensen beruflichen Belastung. Sie konstatiert dazu: *„Ich arbeite viel, und wenn das denn so in Ordnung ist, dann ist es auch in Ordnung. Ja, ich sitz` ja auch nicht allein zu Hause, es gibt ja auch den Austausch. Nicht, den gibt es ja. Ich muss ja jetzt nicht zu Hause sitzen und was machen. Es wird ja vielleicht auch ein bisschen honoriert, selbst wenn ich jetzt hier noch einen Arbeitsbogen mach` oder irgendwas, dann kommt jemand vorbei und sagt: ‚Och, was hast du da denn?‘ Das war früher... früher war das nicht. Das ist wichtig.“* (Z. 958ff, vgl., PHILIPP, E., 1996, S. 74ff)

Ein Großteil ihres Kontakt- und Kommunikationsbedürfnisses, des Austauschs von Erlebnissen und Sorgen wird für die Befragte in der Schule befriedigt. Der Übergang von persönlichen Kontakten, welche mehr privater Natur sind und solchen, die mehr beruflicher Natur sind, ist für sie fließend. *„Es wäre ja die Frage, stellen Sie sich mal vor, ich würde jetzt morgen pensioniert werden, das ist ja auch irgendwo so das Leben. Ich tue es doch auch aus privatem Interesse. Ich meine, ich könnte mich ja ins Café setzen, dann unterhalte ich mich mit der Nachbarin über ihren Hund oder über ihre... Also, das ist doch..., das kann ich schlecht sagen.“* (Z. 992ff) Für die Verfasserin ist in dieser Aussage - die wiederum auf den ersten Blick einfach so dahin gesagt klingt - ein ganz elementarer Satz, mit dem die Befragte ihre berufliche Identität charakterisiert. Für sie ist ihre berufliche Tätigkeit *„...ja auch irgendwo so das Leben.“* (Z. 993, vgl. ALTRICHTER, H. in: BASTIAN, J., u.a. (Hrsg.) 2000, S. 145ff)

4.4 Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation

Im Rahmen der kategorialen Textinterpretation wurde von der Verfasserin herausgearbeitet, dass die Befragte – und hier im Besonderen - in den letzten 13 Jahren ohne Zweifel einer überaus intensiven beruflichen Belastung ausgesetzt war. Dies trifft auch für ihre gegenwärtige Situation zu und höchstwahrscheinlich auch für den Rest ihres beruflichen Lebens. Zum einen ist in diesem Zusammenhang die rein zeitliche Belastung zu erwähnen, die Befragte selbst spricht von einer durchgängigen 50-Stunden Woche. *„Also, ich hab` das jetzt noch nicht stundenmäßig ausgerechnet. Ich arbeite sicherlich, und nicht nur ich, sondern so und so viele... also, mit Ferien, und was einem so zusteht gesetzmäßig, und wenn man das alles mal umrechnet, wie die GEW das ja immer möchte, nehm` ich schon an, 50 Stunden Woche durchgängig. Ich weiß es nicht, ich will es jetzt auch so genau gar nicht wissen...“* (Z. 941ff) Dies ist objektiv, verglichen mit der durchschnittlichen Arbeitszeit von abhängig Beschäftigten eine ausgesprochen hohe zeitliche Arbeitsbelastung. Gerade unter Berücksichtigung des fortgeschrittenen Alters und dem langen Berufsleben der befragten Person bedeutet alleine diese Tatsache schon eine physische Höchstbelastung (vgl. GUDJONS, H. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 81ff).

Hinzukommen eine Reihe von weiteren physischen und psychischen Belastungsfaktoren:

1. die Übernahme der Funktionsstelle als Konrektorin, die gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit mit der Einarbeitung in für sie bisher fremde Gebiete der Schulverwaltung und Unterrichtsorganisation einhergeht,
2. das ständige Pendeln zwischen Stammschule und Dependance, welches nicht nur eine starke physische Anstrengung bedeutet, sondern auch von einem Gefühl der inneren Zerrissenheit begleitet ist,
3. ihr Bemühen, auch in der Dependance eine pädagogische Entwicklung zumindest anzustoßen und sich damit dort selbst Arbeitsbedingungen zu verschaffen, die keinen Bruch in ihren pädagogischen Zielsetzungen bedeuten und damit eine zusätzliche psychische Belastung hervorrufen, so wie es im Moment noch der Fall ist
4. die sie psychisch stark belastende, zwangsläufig engere Zusammenarbeit mit Kolleginnen in ihrer Klasse, mit denen für sie die „Chemie“ und / oder die „pädagogische Harmonie“ nicht stimmt,
5. ihre hohe Empathie für die ihr anvertrauten Kinder und das intensive, oft von Misserfolgen begleitete Bemühen gerade um Problemkinder,
6. ihr Streben danach, die Eltern in den schulischen Entwicklungs- und Erziehungsprozess ihres Kindes mit einzubeziehen, welches häufiger zu problematischen, die Befragte psychisch stark belastenden Beratungssituationen führt,
7. ihre Grundhaltung, sich nie auf Erreichtem auszuruhen, sondern die schulische Innovation in ihrer täglichen Arbeit in zweierlei Richtungen weiter voranzutreiben. Dabei wirkt sie darauf hin, zum einen das pädagogische Profil ihrer Schule mit den pädagogischen Prinzipien Binnendifferenzierung und Integration zu schärfen, zum anderen die neue Schulleiterin auch bei der inneren Organisationsentwicklung zu unterstützen, mit dem Ziel, Transparenz und Offenheit im Kollegium zu stärken.

Dieser Katalog von Belastungsfaktoren scheint – einmal derart komprimiert zusammengestellt – nur schwer erfolgreich zu bewältigen zu sein, und dies selbst von einem Menschen auf dem Zenit seiner Leistungsfähigkeit. Dennoch zeigen die in den einzelnen Kategorien herausgearbeiteten Interviewpassagen, dass dies der Befragten offensichtlich gelingt. Denn ein reales Nachlassen ihrer Kräfte stellt sie lediglich daran fest, dass sie heutzutage nicht mehr auf Partys geht, die bis zum frühen Morgen andauern, und *„jetzt eben noch mal schnell nach Hause und geduscht und dann in die Schule...Das kann ich natürlich nicht mehr.“* (Z. 980ff) Mit dieser Aussage scheint sie diesem Umstand aber auch ein wenig zu bedauern, für die Verfasserin ein weiterer, nicht zu übersehender Hinweis auf ihre ungebrochene Freude am Leben. Die Verfasserin gerät durch die Vitalität der Befragten des Öfteren ins Staunen. Auf die Dynamik, die ihre eher zierliche Erscheinung ausstrahlt, angesprochen, antwortet die Befragte: *„Na Dynamik ist gut! Also, im Moment hab` ich ja auch diesen Ischias, ne? (deutet dabei auf den unteren Rückenbereich) Das ist jetzt..., das ist aber auch, glaube ich, diese lange Frist, das merkt man bei allen, ne?“* (vom Jahresanfang bis Ostern, Anm. der Verfasserin) (Z. 426ff)

Tatsache ist, dass für die Verfasserin bei der Befragten während des direkt an einen Schulvormittag sich anschließenden, immerhin zweistündigen, hohe Konzentration erfordernden Interviews weder eine offensichtliche Beeinträchtigung durch körperliche Beschwerden, noch ein allgemeiner Erschöpfungszustand nach einer langen Schulperiode zu erkennen ist. Welches sind nun im Einzelnen ihre Bewältigungsstrategien, die sie dazu befähigen, welche ihrer herausragenden Persönlichkeitsmerkmale tragen hierzu erfolgreich bei? MILLER (1992, S. 257) schätzt folgende individuelle Handlungsmaximen zur Bewältigung negativer Beanspruchungsreaktionen als besonders wirksam ein:

<i>„Im Jetzt leben:</i>	<i>„Rucksäcke‘ und Ballast abwerfen!</i>
<i>Für Neues offen sein:</i>	<i>Weiterlernen!</i>
<i>Mit Realitäten umgehen:</i>	<i>So ist es!</i>
<i>Einstellungen ändern:</i>	<i>Es geht auch anders!</i>
<i>Autonomie anstreben:</i>	<i>Selbst ist die Frau / der Mann!“</i>

Die kategoriale Textinterpretation zeigte bereits, dass diese hier provozierend plakativ genannten Verhaltensweisen auch im Fall der Befragten bei der Bewältigung beruflicher Belastungen erfolgreich zum Einsatz kommen, dies zwar in den verschiedenen Stationen ihres Berufslebens und je nach erlebter Situation mit unterschiedlicher Gewichtung, aber dennoch wirksam. ULICH fasst die Kernbereiche der Entlastungsmöglichkeiten wie folgt zusammen:

- Die Grenzen der eigenen Verantwortung bewusst machen
- Engagement für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen
- Ursachen der Belastungen erkennen und Veränderungsmöglichkeiten entwickeln
- Realistische Erwartungen an die berufliche Arbeit ausbilden
- Über Schule sprechen, mit anderen Erfahrungen austauschen.
- Belastungen präventiv begegnen, d.h.:
- Unsicherheiten durch Aufklärung verringern
- Bedrohungen durch überhöhte Ansprüche vermeiden (s.o.)
- Pädagogische Handlungskompetenzen durch Fortbildung verbessern.

(vgl. ULICH K., 1996, S, 212ff, vgl. auch Kapitel 2.6)

Auch in dieser Aufstellung finden sich viele der von der Befragten angewandten Bewältigungsstrategien wieder. Um das Phänomen näher zu ergründen, wie sie diese Strategien im Einzelnen wirksam werden lässt, sollen die einzelnen Belastungsfaktoren noch einmal in Hinblick auf die hiermit verbundenen Tätigkeitsfelder und die von der Befragten zur Kompensation einzelner Belastungsbereiche eingesetzten Bewältigungsstrategien untersucht werden.

1. Die Befragte übernimmt die neue, zusätzliche Aufgabe der Konrektorin. Sie lernt also, um mit MILLER zu sprechen, weiter. Die in diesem Zusammenhang auf sie zukommenden Belastungen wurden bereits ausführlich erörtert. Als entlastende Faktoren schlagen für sie zu Buche:
 - Die Bitte des Kollegiums um Übernahme dieser Aufgabe ist ein eindeutiger Vertrauensbeweis gegenüber der Befragten. Dadurch entstehen bei der Befragten positive Gefühle: eine Bestärkung ihrer persönlichen und beruflichen Identität, einhergehend mit einer Steigerung des Selbstwertgefühls durch das ihr von den Kolleginnen vermittelte Gefühl von Vertrauen und notwendigem Sachverstand. Dieses sind Faktoren, welche schon einzeln wirksam zur Arbeitszufriedenheit und zu einer Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens beitragen, in ihrer Summe leisten sie jedoch einen nicht hoch genug anzusetzenden Beitrag zum allgemeinen Wohlbefinden der Befragten (vgl. ZAPF, D. in: ABELE, A./ BECKER, P., (Hrsg.) 1994, S. 227ff).
 - Die neue Aufgabe macht der Befragten Spaß, eine einfache, aber äußerst wirksame Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten. Sie freut sich darauf, sich in ein neues Aufgabengebiet einzuarbeiten und mit der Übernahme von zusätzlicher Verantwortung dem Kollegium und auch sich selbst Ängste vor Veränderungen nehmen zu können. Sie nimmt damit direkten Einfluss auf sie entlastende Faktoren der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen an ihrem Arbeitsplatz, wie z.B. der Transparenz der Aufgabenstellungen und der Aufgabenwahrnehmung im Kollegium, die sie in ihrer jetzigen Position noch wirksamer aktiv und selbsttätig mitgestalten kann. Folgt man dem Stressforscher LAZARUS, so zählt die hier praktizierte Form der Problembewältigung zu den „direkt – aktiven Möglichkeiten“.
 - Die Befragte versteht es, sich ein sie entlastendes äußeres Arbeitsumfeld zu schaffen. Sie richtet sich ihr Arbeitszimmer so ein, dass sie sich darin wohl fühlt, wenn sie dort viele Stunden am Schreibtisch zubringt. Auch dieses Verhalten der Befragten ist als nicht zu unterschätzender Beitrag zu Erreichung einer hohen Arbeitszufriedenheit zu werten (vgl. GUDJONS, H., s.o.).
 - Die Befragte sucht sich gezielt soziale Unterstützung für ihr Vorhaben. Sei es der Hausmeister für die äußere Gestaltung ihres Arbeitsbereiches, der ehemalige Konrektor als Hilfe für die Einarbeitung in die neue Materie oder die neue Schulleiterin, mit der sie trotz der „Unkenrufe“, die dieser vorausseilten, von Beginn an eine unvoreingenommene kollegiale Kooperation praktiziert.
2. Zu ihrem täglichen Pendeln zwischen den beiden Schulen bemerkt die Befragte: *„Na, ja sehr belastend finde ich es schon... Aber ich muss eben, ich bin jeden Tag `nen Teil hier, und `nen Teil in I., das sind zwei oder drei Kilometer von hier.“* (Z. 256ff) Abgesehen von der räumlichen Distanz, die täglich zu überwinden ist, ist es das sie belastende Gefühl, die Klasse dort nicht wirklich qualifiziert pädagogisch betreuen zu können. Die Befragte muss die Schule direkt nach Beendigung ihres Unterrichts verlassen und steht somit weder den Kindern noch den Kollegen während des restlichen Schultages als Ansprechpartner zur Verfügung steht, z.B. um in problematischen Situationen zu beraten und um zu helfen, spontan entstandene Konflikte zu lösen. *„Und das ist jetzt sehr arbeitsintensiv. Erstens muss ich manchmal, da ist ein Problem,*

dann lauf`ich zum Auto und sage: ‚Jetzt nicht, ich muss rüber‘, also, ich kann nie da bleiben, das ist eine ganz starke Belastung, hm..., ich hab`natürlich immer - Gott sei Dank – so`n paar Hilfen hab`ich, aber das ist`ne Belastung. Also, das war eben, ich hab`ja eben am Telefon gesessen. Dann hatte die St. mir ganz aufgeregt erzählt, da hat nämlich mein eines, verhaltensauffälliges Kind, hat jemandem in die Hand gebissen. Ja, und was sie nun machen soll. Ja, dann muss ich sagen: ‚Hör zu, St., da gibt es klare..., da muss gehandelt werden‘“ (Z. 377ff)

In der kategorialen Interpretation wurde die Motivationslage der Befragten dargelegt, trotz der zu erwartenden stärkeren Belastung der Übernahme einer Klasse in der Dependance zuzustimmen. Zuvor hatte sie die alternativen Belastungsfaktoren sorgfältig gegeneinander abgewogen. Dabei kam sie zu dem Schluss, dass die Arbeit in der Dependance für sie als nicht solch starke Belastung einzuschätzen sei wie die Alternative, nämlich die Fortsetzung der durch Sachzwänge notwendigen Zusammenarbeit mit der Sonderschulkollegin in einer Integrationsklasse. Mit diesem Hintergrund werden sich die negativen Auswirkungen dieser Entscheidung für die Befragte relativieren und deswegen auch mental leichter zu bewältigen sein. Dies insbesondere, weil die Befragte sich auch hier im Vorwege ein angenehmes Arbeitsumfeld geschaffen hat: *„Also, es ist wirklich auch schön geworden...“* (Z. 456), welches für sie offensichtlich unabdingbar zur Gewinnung von Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden dazu gehört. Die Handlungsziele eines Menschen sind nach LEONTJEW (1982) das wichtigste Moment der Tätigkeit eines Subjekts. Individuelle Zielsetzungen spielen eine entscheidende Rolle im Kontext der Arbeitszufriedenheit. Dabei unterscheidet die Befragte zwischen kurzfristigen und längerfristigen Zielen und setzt deren Realisierung zielstrebig um.

3. Mit der oben geschilderten Entscheidung öffnet sich für die Befragte ein weiteres Aufgabenfeld. Sie definiert ihre Aufgabe dort nicht als Stundenkraft, die dort ihren Fachunterricht gibt und die organisatorischen Aufgaben einer Klassenlehrerin erledigt, und darüber hinaus ihr Wirkungsfeld schwerpunktmäßig auf die Stammschule konzentriert. So wie sie ihre nahen Perspektiven für die Arbeit in der Dependance schildert, ist sie im Begriff, zumindest die pädagogische Innovation in der Dependance so weit anzustoßen, dass ihre Arbeit dort nicht mit einem zu großen Rückschritt hinter ihre eigenen pädagogischen Zielsetzungen verbunden ist. Dies bedeutet für sie voraussichtlich Auseinandersetzungen mit hohem Konfliktpotential, wie z.B. mit der von ihr beschriebenen Mathematiklehrerin, Diskussionen mit weiteren Kollegen und der Schulleitung über ihr pädagogisches Konzept. *„...Nachbarschule, die sehr... (Daumen nach unten), die ist Lieferantin für`s Gymnasium“,* (Z. 351f) und Eltern *„...da ist`ne Elternschaft, die ist sehr leistungsgeil. Und die dann sagen, also, na ja, offener Unterricht in LH. – (die Stammschule, Anm. der Verfasserin) - Also, das ist da sehr konservativ...“* (Z. 347ff). Dieses Vorhaben wird nur mit zusätzlichem Zeitaufwand und vermutlich auch hoher psychischer Belastung einhergehen können, u.a., weil die Befragte dort nicht diejenigen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen vorfindet, welche sie nach eigener Aussage als entlastend und als soziale Unterstützung empfindet.

Ein kooperativer und kollegialer Kommunikationsstil im Kollegium und eine dementsprechende Schulleitung, wie an ihrer Stammschule, scheinen nach ihrer Beschreibung der Nachbarschule eher unwahrscheinlich. Dennoch, belastender ist für die Befragte das Gefühl, in den gegebenen Strukturen verharren zu müssen und damit nicht ihren pädagogischen Zielsetzungen folgen zu können. *„Ich fühle mich dadurch eingeengt, ungeheuer eingeengt...“* (Z. 401f). Deswegen sind auch in diesem Bereich die mit der Umsetzung ihres Ansinnens zu erwartenden Belastungen zu relativieren, und damit dann auch als „das kleinere Übel“ für sie einzuschätzen. Nach SCHÖNWÄLDER (1983b, 1990) ist die Selbstbelastung ein besonderer Aspekt der subjektiven Belastung. Die Befragte versteht es jedoch offensichtlich, sich bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen nicht durch verfestigte oder automatisierte Verhaltensweisen behindern zu lassen und kann sich somit eine sie entlastende Form der Aufgabenerfüllung schaffen. *„Ja, erstens, dass jetzt mit der..., tja, also ich werde versuchen, im nächsten Schuljahr mich darum bemühen, das (den Mathematikunterricht, Anm. der Verfasserin) der St. wegzunehmen, aber es wäre mein größter Wunsch, wenigstens Deutsch und Mathe zu geben.“* (Z. 399ff)

Zur Bewältigung der hier zu erwartenden Belastungen stehen der Befragten verschiedene Instrumentarien zur Verfügung, welche in der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ herausgearbeitet wurden. Hierzu zählen der ihr eigene Humor und die Fähigkeit, sich nach belastenden Erlebnissen im vertrauten Kreis durch das bewährte Jammern und Klagen abreagieren zu können, welches sich für sie als wirksame Strategie zur emotionalen Verarbeitung von Belastungen, besonders im psychischen Bereich, erwiesen hat. Aber auch ihre Tatkraft und ihre im Laufe ihres Berufslebens erworbene Fähigkeit, Veränderungen aktiv und konstruktiv in Angriff zu nehmen, bergen für sie ein hohes Potential an erfolgreicher Bewältigung.

4. Die Befragte schildert während des Interviews in verschiedenen Zusammenhängen ausführlich starke Belastungen durch eine an Sachzwängen orientierte Zusammenarbeit mit Kolleginnen, mit denen, wie sie sich ausdrückt, die „Chemie“ und damit auch die pädagogischen Instrumentarien nicht übereinstimmen. Dies sind Situationen, in denen die Befragte wirklich leidet und nur unter höchster psychischer Anspannung agieren kann. Soziale Stressoren gehören nach ZAPF (1994) zu den stark belastenden Faktoren von Arbeitsmerkmalen. *„Ja, das war eine echte Belastung. Oh, wenn die morgens krank war, ich hab` dann so richtig durchgeatmet.“* (Z. 309f) Die Befragte versucht, diese sie, wie sie nachhaltig beschreibt, sozialen Stressoren für sich möglichst schnell und wirksam zu beseitigen. Es sind dies sie belastende Strukturen der institutionalisierten kollegialen Kooperation, welche sie, offensichtlich meistens mit Erfolg, in bedachter Form zu verändern sucht. Hierbei geht die Befragte zwar zielorientiert vor, ist aber immer bestrebt, die anderen Beteiligten dabei nicht in ihrer Persönlichkeit anzugreifen oder gar zu verletzen. Zur Verwirklichung ihrer Vorstellungen sucht sie geschickt nach überzeugenden organisatorischen Lösungen und alternativen Kooperationsformen, wobei sie darauf achtet, diese auch nach außen inhaltlich überzeugend zu begründen. Damit sucht sie erfolgreich nach entlastenden Tätigkeitsbedingungen für sich (vgl. MÜLLER, E., 1994, S. 143ff).

5. Die Befragte dokumentiert während des Interviews ein starkes Engagement für die Belange der ihr anvertrauten Kinder. So beweist sie z.B. mit der Schilderung der Zusammensetzung ihrer jetzigen Klasse detailliertes Hintergrundwissen über die Vorgeschichte problematischer Entwicklungen bei einzelnen Kindern. *„Es sind zwei Kinder da, da ist ` was verschlampt worden. Die haben eigentlich schon ` ne Akte vorher gehabt. Ein Kind hat einen ganz, ganz schweren Verkehrsunfall gehabt... Dann wird aber erst Mal überprüft, und weil man allen Kindern ` ne Chance geben... Ja, und dann wird erst einmal von irgendeinem Sonderschulpädagogen festgestellt: dieses Kind wird zielgleich – oder wie das heißt – unterrichtet, und dann Prävention. Da wird dann mal geguckt, also das ist ganz eindeutig ein Integrationskind. Ob das durch den Unfall oder vorher schon das alles nicht so doll war, das ist jetzt...“* (Z. 386ff) *„Ja, und dann hab` ich ein Kind, das ist jetzt erst Mal zu Hause. Das kommt in die Kinder- und Jugendpsychiatrie, der ist gar nicht beschult worden. Und dann habe ich einen sehr Verhaltensauffälligen, das ist der Beißer von heute. Da wird ja wenig zu machen sein, denn der IQ stimmt. Ja, nützt ja nichts.“* (Z. 402ff)

Obwohl sie im Moment eine Klasse mit relativ geringer Schülerzahl führt, häufen sich dort die schwierigen Fälle, mit denen sie auch über den Unterrichtsvormittag hinaus beschäftigt ist. Auch wenn die Klasse von der Lehrerstundenzuweisung her als „normale“ Regelklasse läuft, bemerkt die Befragte dazu: *„Und dass dann wirklich dazu kommt, dass ich tatsächlich eine Integrationsklasse habe... Das sind 17 Kinder, davon 11 Jungen, das empfinde ich schon als belastend und als Belastung, ja!“ ...Ja, nützt ja nichts.“* (Z. 385, Z. 405f) Zunächst könnte man vermuten, dass hier doch ein wenig Resignation vor den ständig neuen und wachsenden Herausforderungen dieses Berufsbildes zu verspüren ist. In Kenntnis sämtlicher Äußerungen der Befragten zu ihrer beruflichen Tätigkeit klingt dieser Satz für die Verfasserin jedoch keineswegs resignativ. Vielmehr ist er für die Verfasserin ein Beweis dafür, dass die Befragte mit beiden Beinen in der schulischen Wirklichkeit steht.

Ihre Sichtweise auf die mit dem täglichen Alltagsgeschäft einer - unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen arbeitenden - Grundschullehrerin verbundenen Belastungen relativiert die täglichen Anstrengungen. Hier kann die Befragte wirksam auf die über Jahrzehnte erworbene Professionalität zurückgreifen. Diese ermöglicht ihr eine distanzierte Sichtweise, ohne jedoch zu einer Haltung zu führen, die mit „Desengagement“ oder „Bitterkeit“ zu charakterisieren wäre. Hier ist die positive Seite des langen Berufslebens überaus wirksam, die „Gelassenheit“, die realistische Einschätzung des Machbaren, welche die Befragte vor den klassischen Burnout - Symptomen schützt. Ein erfolgreicher Lehrer soll *„an der Übereinstimmung von beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten einerseits und persönlichen Ressourcen und authentischen Handlungsmöglichkeiten andererseits...arbeiten.“* (vgl. GUDJONS, H. in: BASTIAN, J., u. a. (Hrsg.) 2000, S. 43ff)

6. Im Zusammenhang mit dem Bericht über ihre Arbeit mit Eltern und die sich darin für sie bewährten Beratungsformen spricht die Befragte von Belastungen, welche sich für sie durch die damit verbundenen tiefen Einblicke - und in Einzelfällen sogar Abgründe - in familiäre Verhältnisse ergeben. Ausgehend von ihrer Grundhaltung: *„Ich sitze mit Menschen und bespreche das mit ihnen, was sie mir entgegenbringen.“* (Z. 789f) bemerkt sie über die Wirkung derartiger Erlebnisse auf sie: *„Belastend sind solche Geschichten schon.“* (Z. 802) In diesem Zusammenhang berichtet sie über große Sorgen, die sie sich im Moment um ein Kind aus ihrer Klasse macht. *„Das beschäftigt mich, ja. Also, das ist mir vor kurzer Zeit erst passiert, im Laufe der Jahre kann ich zwar schon besser damit umgehen, dass ich morgens vor der Zeit aufwache, also, und der erste Gedanke ist dann dieses Kind. Dann merke ich, da ist was.“* (Z. 813f) In dieser Aussage spürt man die starke psychische Belastung, welcher die Befragte in diesem Arbeitsfeld ausgesetzt ist. Die Sorge um das Kind beschäftigt sie so stark, dass sie *„morgens vor der Zeit“* aufwacht und ihr erster Gedanke diesem Kind gilt. Die so von ihr beschriebenen Schlafstörungen zählen zu den klassischen Burnout – Symptomen.

Allerdings entdeckt man auch in diesen beiden Äußerungen bei näherem Hinsehen relativierende Satzpassagen, welche die Vermutung nahe legen, dass die Befragte auch derartige Erlebnisse Dank ihrer langen Berufserfahrung und professionellen Distanz konstruktiv bewältigen kann. Dies ist zu einem die Abmilderung ihrer Aussage (Z. 802) durch das Wort *„schon“*. Die Verfasserin interpretiert diese Aussage so, dass derartige Erlebnisse die Befragte zwar belasten, dies aber wiederum nicht so stark, dass sie in ihrer Gesundheit und ihrem psychischen Befinden ernsthaft gefährdet wäre. Zum anderen ist dies ihre Aussage: *„...im Laufe der Jahre kann ich zwar schon besser damit umgehen...“* (Z. 814) Die Befragte ist in ihrer persönlichen Entwicklung so weit herangereift, dass sie als sensibilisierte Persönlichkeit zwar in Einzelfällen Ängste oder Vermutungen verspürt, dass ein Kind einer bedrohlichen Situation ausgesetzt sein könnte; diese versetzen sie jedoch nicht in Panik und lassen sie nicht zu vorschnellen Verdächtigungen und übereilten Aktionen greifen. Sie wägt dabei ab zwischen ihrem Anspruch: *„...das mir nicht passieren soll...ich war nicht achtsam genug...“* (Z. 803) und eventuellen Überreaktionen: *„Macht man jetzt alle Pferde scheu?“* (Z. 806) In solchen Fällen sucht sie den bewährten Austausch mit ihren Kolleginnen und kümmert sich um qualifizierte, professionelle Unterstützung, auch wenn sich dies im konkreten Fall meist als schwierig erweist: *„...bei wem muss ich überhaupt... da brauch` ich zum Beispiel momentan Hilfe, und die such` ich mir.“* (Z. 807) (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u.a., 1994, S. 224f)

7. In der Kategorie „Schlüsselerlebnisse“ wurden die entscheidenden beruflichen Erfahrungen, welche die Befragte bis heute in ihrer pädagogischen Grundhaltung prägen, herausgearbeitet. Diese bewirken, dass die Befragte sich auf Grund ihres hohen Anspruchs an ihr berufliches Selbstverständnis – wie alle innovativ arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer – in überaus starkem Maße physischen und psychischen Belastungen aussetzt. Auch sie verspürt manchmal eine allgemeine Erschöpfung und nachlassende Kräfte. Dennoch lässt sie in ihren Anstrengungen nicht nach, ihrem Traum *„Schule muss doch irgendwie anders sein“* (Z. 106f) möglichst nahe zu kommen.

Dieses Motiv treibt sie dazu an, bei allen ihr sinnvoll erscheinenden pädagogischen Innovationen mitzuarbeiten, und dies seit langem immer in der ersten Reihe (vgl. SCHULTE, B., in: Erziehung und Wissenschaft. 4/98, S. 6ff). Mit ihrem unermüdlichen Einsatz erreicht sie eine hohe Arbeitszufriedenheit, dies belegen viele ihrer Aussagen. Mit ihrem aktiv betriebenen, ständigen Austausch von Erfahrungen im Kollegium sorgt sie für sich selbst, für ihr psychisches Wohlbefinden. Beide Faktoren tragen unbestritten dazu bei, dass die Befragte sich bis heute die nötigen Ressourcen erhalten oder diese erneuern konnte, um ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln und ihr berufliches Leben positiv zu gestalten.

Als wichtige Indikatoren des Wohlbefindens zählen nach dem Stand der gegenwärtigen Forschung auf dem Gebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie: die Arbeits- und Lebenszufriedenheit, die Kompetenzentwicklung, die Selbstverwirklichung und das Selbstwertgefühl (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER, (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Im Zusammenhang mit ihren Äußerungen über die Erwartungen an ihr zu Beginn der beruflichen Tätigkeit doch eher als naiv einzuschätzendes Berufsbild: „*Na, das kannst du doch.*“ (Z. 1054) bemerkt sie im Rückblick auf ihre persönlich und beruflich stattgefundene Entwicklung: „*Das finde ich natürlich für mein Selbstwertgefühl schön. Dass es gar nicht so einfach ist.*“ (Z. 1056f)

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation

Die Befragte ist nach Auffassung der Verfasserin ein hervorragendes Beispiel für eine positive Persönlichkeitsentwicklung, die für sie nur im Zusammenhang mit der Gewinnung beruflicher Identität verknüpft war. „*Einen weiteren Gewinn des Konzeptes des professionellen Selbst sehe ich darin, dass dieses Konzept es ermöglicht, personale Merkmale, die für eine effektive Berufsausübung relevant sind, aus dem Dämmerlicht der Mystik hervorzuholen. Professionelle pädagogische Kompetenzen sind zu einem großen Teil lehr- und lernbar oder lassen sich in ihrer Entwicklung fördern oder hemmen.*“ (BAUER, K.-O. in: BASTIAN, J., u.a. (Hrsg.) 2000, S. 70f) Exakt diese Erfahrungen hat die Befragte während ihres langen beruflichen Lebens machen können, oder besser ausgedrückt, machen dürfen. Zu ihrer von ihr eindrucksvoll vermittelten Entwicklung bedurfte es bestimmter Tätigkeits- und Organisationsbedingungen, welche die Befragte zunächst weder vorfand, noch sich für sie die Möglichkeit eröffnete, diese auch nur annähernd zu verändern. Heute betrachtet sie ihre berufliche Tätigkeit als wichtigsten Teil ihres Lebens (vgl. Z. 993) Dabei ist die Befragte aber weit davon entfernt, ihre Persönlichkeit und ihre berufliche Identität über eine aufopfernde Helfermentalität zu definieren (vgl. Z. 944ff). Die Befragte hatte sich vor Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit keine expliziten Vorstellungen von dem Tätigkeitsbild gemacht, welches sie in der Schule erwartete. In ihrer Familie herrschte die Meinung vor, dass diese Aufgabe ja nun eigentlich von jedem halbwegs intelligenten Mensch geleistet werden könne. Auch schätzte man den sozialen Status einer Lehrerin eher als gering ein und äußerte große Vorbehalte gegenüber dem Berufsbeamtentum, verbunden mit den einschlägigen Vorurteilen (vgl. Z. 1040, Z. 105).

Die Befragte sah sich nicht aus ideellen Gründen als prädestiniert für diesen Beruf an. Sie hatte vor ihrem Studium keinen dezidierten Berufswunsch und kam eher zufällig und durch die äußeren Umstände der frühen Trennung von ihrem Mann und ihrer Verantwortung für ein kleines Kind zu dieser Tätigkeit. Dies mag zunächst erstaunen, erwartet man doch als Laie eine hohe intrinsische Motivation, gerade in erzieherischen Berufen. Die Befragte betont aber auch, dass ihr das Studium Spaß gemacht hat und sie dann völlig unvoreingenommen ihren Dienst als Junglehrerin antrat (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u.a., 1994, S. 141ff). Die ersten Jahre ihrer Berufstätigkeit waren für sie wenig freudvoll, wie sie einmal formuliert. Hierzu trugen die damaligen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen in einem streng hierarchisch gegliederten Kollegium bei, in dem es weder fruchtbare menschliche Kontakte gab, noch pädagogische Auseinandersetzungen, welche die innere Organisationsentwicklung hätten vorantreiben können. Die der Befragten damit fehlende Möglichkeit, ihre persönliche, aber auch berufliche Identität voranzutreiben, ist offensichtlich, ihr diffuser Traum von Schule schien für sie in weite Ferne gerückt. Erst in dem Moment, als sich für sie die Chance ergab, sich diesen noch recht unpräzisen Zielvorstellungen zu nähern, erwacht die Befragte aus ihrem „Dornröschenschlaf“.

Die in der Kategorie „Schlüsselerlebnisse“ dargestellten beruflichen Erfahrungen, sowie die ihrer Persönlichkeit kennzeichnende charakterliche Integrität sowie die sich für sie daraus ableitenden Handlungsmaximen, verbunden mit einer allmählichen Entwicklung der Tätigkeits- und Organisationsbedingungen an ihrer Schule, an der sie selbst nicht unbeteiligt war und welche sie heute aus der ersten Reihe mitgestaltet, ermöglichten ihr die Entwicklung zu einer Vertreterin eines wie BAUER formuliert *„neuen Typus von Dienstleistungsberufen.“* (BAUER, K. - O. in: BASTIAN, J., u.a., (Hrsg.) 2000, S. 70f) *„Am wichtigsten aber scheint mir zu sein: Das professionelle Selbst als wirksamstes ‚Arbeitsmittel‘ des Pädagogen wird in den Dimensionen Handlungskompetenz, Berufsethos, Bezug zur eigenen Berufswissenschaft, kollegiale Kooperation und Profilbildung angeregt und unterstützt, weit mehr aus sich zu machen, als ein Universitätsabschluss, ein Referendariat und einige Jahre Berufspraxis aufeinander gestapelt ergeben.“* (vgl. ebd. S. 71) Diesem Satz von KARL - OSWALD BAUER möchte sich die Verfasserin dieser Studie anschließen, dies in der Überzeugung, dass sie im Laufe ihrer empirischen Untersuchungen mit der Befragten einem Menschen begegnet ist, welcher ein in dieser Weise definiertes Berufsbild des Lehrers, bzw. der Lehrerin verkörpert.

4.6 Die teilnehmende Beobachtung

Mit dem von der Verfasserin gewählten Instrumentarium der teilnehmenden Beobachtung als integralem Bestandteil des Forschungsprozesses soll im Folgenden die Dokumentation der Fallstudie mit anderem methodischen Zugriff verdichtet und vertieft werden. Die in der kategorialen Textinterpretation für die berufsbiographische Entwicklung der Befragten als signifikant erkannten Aussagen sollen durch die Beobachtung von Schlüsselszenen, Alltagshandlungen, Handlungs- und Interaktionsmustern mit der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse validiert werden (vgl. MAYRING, P., 2000, S.82ff).

4.6.1 Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld

In der kategorialen Textinterpretation wurde herausgearbeitet, dass die befragte Person in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit einer als permanent hoch einzuschätzenden objektiven physischen und psychischen Belastung ausgesetzt ist. Ihre Funktionen als Lehrerin und Konrektorin umfassen vielfältige und komplexe Aufgabenbereiche. Als zusätzlicher Belastungsfaktor ist das tägliche „Springen“ zwischen der Stammschule und der Dependence zu nennen. Auch ihr fortgeschrittenes Alter lässt eher ein Nachlassen der Kräfte vermuten (vgl. BOCHYNEK, B. in: Pädagogik. 2/1994, S. 14f). Andererseits, die Befragte befindet sich in der letzten Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung und konnte während ihrer langen Berufstätigkeit – wie in der Interpretation der Interviewaussagen belegt – höchst wirksame Handlungs- und Interaktionsmuster zur Bewältigung beruflicher Belastungen erwerben.

Einen äußerst wichtigen Faktor bilden dabei für sie die an dieser Schule praktizierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Kollegium, die partizipative Leitungstätigkeit und konstruktive Zusammenarbeit mit der neuen Schulleiterin. Die Interviewaussagen bekräftigen die unterstützende Rolle, die das soziale Klima an ihrer Schule für die Probandin persönlich spielt. Schon während ihrer Aufenthalte an der Schule zur Durchführung zweier Interviews konnte die Verfasserin einen allgemein entspannten Umgang der Kolleginnen untereinander feststellen. Auch ihre eigene Anwesenheit wurde freundlich und mit einer offenen Haltung aufgenommen, die Interesse an der Person und der von ihr vertretenen Sache widerspiegelte.

Im Zusammenhang mit der angestrebten Vertiefung der kategorialen Textinterpretation durch die teilnehmende Beobachtung im Feld schien es der Verfasserin deswegen wünschenswert, das von der befragten Person geschilderte soziale Klima an der Schule näher zu beleuchten. Dabei war es Ziel, einer solchen Situation beizuwohnen, die gerade keine Besonderheit im sozialen Zusammenleben des Kollegiums darstellt, wie es etwa eine SCHILF – Veranstaltung, eine Lehrerkonferenz oder ein Kollegiumsfest gewesen wären. Für die beobachtete Person scheint es nämlich gerade das tägliche Zusammenleben im Kollegium zu sein, in dem alle ihrem „ganz normalen Tagesgeschäft“ nachgehen, das entscheidend ist für die entlastende Funktion der dort typischen Kooperations- und Kommunikationskultur. Auch war es hier wiederum Ziel, die Häufigkeit eines solchen Erlebens zu berücksichtigen, um damit verlässliche Aussagen machen zu können.

Dadurch, dass die Verfasserin und der Grund ihrer Anwesenheit bereits bekannt waren, konnte sie davon ausgehen, dass eine möglichst natürliche Situation beobachtet werden konnte, in der sich die Beteiligten relativ authentisch verhalten würden, die zu beobachtenden Verhaltensweisen und Interaktionen durch die Anwesenheit der Beobachterin nicht zu sehr beeinträchtigt würden und damit ein wichtiges Gütekriterium für die Qualität der gewonnenen Daten gewährleistet sein würde. Als günstig für das Anliegen der Beobachterin erwies sich auch, dass das beobachtete Feld durch eine große Offenheit der zwischenmenschlichen Kontakte gekennzeichnet ist. Nach der einvernehmlichen Rücksprache mit der Befragten, dem Kollegium und der Schulleiterin über das zu beobachtende Feld entschloss sich die Verfasserin deshalb zur teilnehmenden Beobachtung über weite Teile eines Schulvormittags. Ihr überwiegender Aufenthaltsort war dabei das Lehrerzimmer der Schule.

4.6.2 Soziale Unterstützung und Arbeitszufriedenheit (AZ)

Die sozialen Merkmale jedes Arbeitsplatzes bilden nach ZAPF die Kommunikationserfordernisse, die sozialen Stressoren und die soziale Unterstützung (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Letztere gilt in der Forschung zur Arbeitszufriedenheit (AZ) als wesentlicher Faktor, der vorhandene Stressoren wirksam mindern kann. Auch deswegen sind im Kontext der Fragestellung dieser Studie sämtliche Aussagen der befragten Personen über das soziale Klima in den Kollegien und das für diese Fallstudie ausgesuchte Feld der teilnehmenden Beobachtung von hoher Relevanz, denn es ist bestätigt, dass gerade auch im Schulbereich die Qualität der sozialen Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die allgemeine AZ ausübt. Zudem hat die soziale Unterstützung besonders für Lehrerinnen einen starken Bezug zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit (AZ) (vgl. RUDOW, 1995, vgl. auch Kapitel 2.6).

Im Folgenden soll zunächst die beobachtete Atmosphäre in der Schule und im Kollegium näher beleuchtet werden. Die Beobachterin trifft in der Schule ein. Der Geräuschkulisse, die den Besucher im Eingangsbereich empfängt, kann sie entnehmen, dass an diesem warmen Sommertag viele Klassentüren offen stehen. Arbeitsgeräusche, die eine entspannte Arbeitsatmosphäre in den einzelnen Klassenräumen vermuten lassen, dringen auf die Flure und ins Treppenhaus. Vereinzelt trifft die Beobachterin ein zielstrebiges Kind auf dem Flur an, das einen Arbeitsauftrag zu erledigen scheint (vgl. Sg.1). Die Lehrerzimmertür ist geöffnet, die Verfasserin betritt den Raum, er ist im Moment menschenleer. Taschen und persönliche Gegenstände, Materialien liegen und Tassen stehen an verschiedenen Plätzen. Der Raum wirkt weniger wie ein dienstlicher Aufenthaltsraum, er wirkt bewohnt.

Eine Kollegin kommt herein und verschwindet in der Teeküche, einem sehr kleinen offenen Nebenraum innerhalb der Räumlichkeiten des Lehrerzimmers. Auf Nachfrage der Beobachterin erklärt sie, dass sie nun ihr „Tuschkleid“ anziehe, um mit den Kindern in einer ersten Integrationsklasse ohne Furcht vor umgeschütteten Tuschwasser und Farbklecksen auf ihrer Garderobe unbeschwert malen zu können (vgl. Sg. 2). Bei der Beobachterin vermittelt diese Aktion den Eindruck, dass sich die Kollegin hier zu Hause fühlt. Man deponiert persönliche Kleidungsstücke unverschlossen nur in einer Umgebung, in der man sich sicher fühlt und auch nur

dort zieht man sich ohne Heimlichkeiten um. Diese Teeküche scheint ohnehin eine große Anziehungskraft auszuüben. Während des Vormittages verschwinden viele Kolleginnen dort, auch die Schulleiterin und der Hausmeister. Es wird dort stehender Weise Vieles besprochen, es wird gelacht, Kaffee getrunken und bemerkenswert viel geraucht. Die Pause kündigt sich durch ein Anschwellen der Geräuschkulisse auf den Fluren an, der eher zurückhaltende Pausengong wird davon übertönt. Nach und nach erscheinen die Kolleginnen. Teilweise steuern sie unmittelbar die Teeküche an, während eine Gruppe von sechs bis acht Kolleginnen sich in wechselnder Besetzung in einem Stuhlkreis einfindet. Man spricht entspannt über das schöne Wetter, erkundigt sich nach überstandenen Krankheiten und erörtert die bevorstehende Ferienpassaktion der Stadt. Auch die Schulleiterin setzt sich dazu (vgl. Sg. 3 - 10). Sie überlegt sich gemeinsam mit einer Kollegin ein Abschiedsgeschenk für einen Zivildienstleistenden und klärt mit ihr die Modalitäten des Abschieds (vgl. Sg. 11). Danach macht sie den betroffenen Kollegin Vorschläge für die Stundenverteilung in der Eingangsstufe im kommenden Schuljahr, Entscheidungen werden nicht gefällt (vgl. Sg. 13).

In der nächsten Pause wiederholen sich die beschriebenen Beobachtungen in ähnlicher Weise. Die Kolleginnen kommen nach und nach in das Lehrerzimmer, es sind dieselben wie in der ersten Pause. Aber auch der Hausmeister erscheint, grüßt freundlich in die Runde und verschwindet dann in der Teeküche (vgl. Sg. 20 - 25). Mit dieser Schilderung vermittelt sich der Eindruck, dass die Verfasserin hier auf ein soziales Klima in einer Schule gestoßen ist wie es angenehmer nicht sein könnte. Aber der aufmerksamen Beobachterin entgehen auch die kleinen versteckten Angriffe und Animositäten selbst während dieser kurzen Zeit nicht. Befremdend erscheint ihr das Verhalten einer Kollegin, die eine Suchmeldung nach verloren gegangenem Material wortlos auf den Boden pinnt. Die beobachtete Person bestätigt ihr hinterher auf Nachfrage, dass dieses Kommunikationsmittel durchaus üblich sei (vgl. Sg. 4). Eine Kollegin beschwert sich zu Beginn der Pause in den bis auf die anwesende Beobachterin noch leeren Raum darüber, dass die Schneidemaschine zum wiederholten Male so gefährlich deponiert sei, dass man sich daran schneiden könne und bittet die nicht anwesenden Kolleginnen für die Zukunft, mehr Vorsicht walten zu lassen. Offensichtlich ist es gleichgültig, ob jemand ihre Worte hört, sie scheinen ohnehin nicht beachtet zu werden (vgl. Sg. 5). Der Beobachterin fällt auf, dass eine Kollegin ständig telefoniert. Auf ihre Nachfrage, ob sie dies in einer bestimmten Funktion tue, wird dies von Kolleginnen verneint. Sie habe nur in der Schule eine „Telefoniermanie“, sie wolle eben alles am Vormittag erledigen, damit sie mittags dann den Kopf frei von dienstlichen Aufgaben habe. Keiner hinterfragt mehr diese Verhaltensweise kritisch, sie wird lediglich - allerdings etwas lakonisch und ironisch formuliert - konstatiert (vgl. Sg. 12/25).

Die Beobachterin hat bemerkt, dass sich offensichtlich nicht alle Kolleginnen während der Pause im Lehrerzimmer haben sehen lassen. Sie fragt deswegen nach, ob es außer der Pausenaufsicht noch andere Gründe dafür gäbe. Sie erfährt, dass einige Kolleginnen – und zwar immer dieselben - in den Klassen bleiben, um ihre Schülerinnen und Schüler auch in den Pausen zu betreuen oder um „sonst was“ zu machen. Diese Aussage bestätigt sich in der zweiten Pause, alle nun anwesenden Kolleginnen waren auch schon in der ersten Pause im Lehrerzimmer.

Die von WULK zusammengestellten häufigsten Pausenaktivitäten von Lehrern zeigen eindrucksvoll, dass eine Pausengestaltung, die zur Erhaltung der physischen und psychischen Ressourcen dient, die Ausnahme ist (vgl. Tabelle 11). Insofern drängt sich die Vermutung auf, dass die fehlenden Kolleginnen in den Pausen entweder sehr viel zu erledigen zu haben oder sich aus anderen Gründen nicht im Lehrerzimmer aufhalten. Diese Beobachtung kann aber mangels Einblick in die tatsächlichen Beweggründe der Abwesenheit der Kolleginnen nicht weiter erörtert werden. Trotz dieser Einschränkungen bleibt der Eindruck bestehen, dass man es in diesem Kollegium ganz gut aushalten kann, wenn man sich auf die beobachteten Kommunikationsstrukturen einlassen kann. Nach dieser Schilderung des beobachteten Feldes soll deshalb in einem weiteren Schritt der Interpretation der szenischen Beschreibungen analysiert werden, welche im Sinne der von der Probandin der Fallstudie geäußerten Strukturen der kollegialen Kommunikation für sie persönlich in der von ihr beschriebenen Weise wirksam werden.

4.6.2.1 Individualismus und Kooperation

„Es dürfte wohl wenige Berufe geben, in denen man so wenig kooperiert wie im Lehrerberuf.“ (KRETSCHMANN, R., 1970, S. 57) Die individualistische Form der Lehrertätigkeit ist nach wie vor die Norm im Schulalltag. Noch immer ist das Bild des Lehrers gültig, der nach dem Klingelzeichen die Klasse betritt und die Tür hinter sich schließt. Dabei dient die herkömmliche Kommunikation im Lehrerzimmer - in der Regel vor und nach dem Unterricht und während einiger Pausen - dem kurzen Austausch von organisatorischen Maßnahmen, wie z.B. Vertretungsstunden, Konferenzterminen u.ä. Manchmal wird noch kurz über das Verhalten eines schwierigen Schülers/ einer Schülerin oder einer Problemklasse geklagt oder sich über etwaige kurzfristige Maßnahmen verständigt, in der Regel bleibt selten einmal Zeit für ein vertiefendes Gespräch. Die Arbeitstätigkeit ist also in erster Linie individualistisch geprägt, in begrenzter Form kann sie auf ein Projekt bezogen oder kooperativ gestaltet sein (vgl. RUDOW, 1995). *„Lehrende brauchen in Konfliktsituationen die Rückendeckung, das Verständnis und den Rat ihrer Kollegen. Lehrer brauchen auch manchmal die Nähe, Wärme und Sicherheit, die Kollegen geben, die zu einem stehen.“* (BAUER, K. - O. / KOPKA, A. in: ROLFF, H. - G. u. a. (Hrsg). S. 144)

Anteile der im vorliegenden Feld beobachteten und aufgezeichneten Gespräche belegen diese Aussagen. Es geht zunächst um kurze Absprachen zu aktuellen Unterrichtsinhalten.

IRK: *„Ich bin jetzt in 3a. Ich mach` jetzt Lyrik mit deinen.“*

CEI: *„Auf jeden Fall die Ferienpässe austeilen. H. hat schon einen.“*

IRK: *„Das hat H. mir schon erzählt.“*

CEI: *„Ich hab` sie bei V. schon ausgeteilt und versucht, noch mal auf den Seeadler zu verweisen.“* (vgl. Sg. 26)

Nach vielen anderen angeschnittenen Gesprächsthemen und deren Unterbrechungen wird das obige Thema noch einmal aufgegriffen:

IRK zu CEI: *„Also, ich geh` jetzt zu deinen Süßen und mach` jetzt Lyrik.“*

CEI: *„Denk bitte auch daran, die Ferienhefte auszuteilen.“*

IRK: *„Das mach` ich, C.“*

CEI: „Und du musst da mit den Kindern noch mal reingucken, da ist was drin aus dem Schellbroch.“

(Der Name des angrenzenden Wäldchens)

IRK: „Ich mach` das. C., du kannst dich auf mich verlassen.“

CEI: „Das weiß ich.“

IRK: „Hab` ich jetzt noch irgendwas vergessen? Das ist eben das Problem. Ach, ich hab` heute Abend Elternabend.“ (vgl. Sg. 28)

Die hier wieder gegebene Kommunikation zeigt, dass diese Form der Kooperation an dieser Schule selbstverständlich ist. Man ist gegenseitig gut informiert und teilt seine aktuellen Informationsbestände und Erfahrungen in lebendiger Weise mit. Dabei werden auch negative Erlebnisse und menschliche Enttäuschungen offenbar, wie die folgenden Beispiele zeigen. Zur Verarbeitung derartiger Erlebnisse dienen den Gesprächsteilnehmern in den beobachteten Situationen ironische und in Ansätzen fast sarkastische Bemerkungen. Diese bringen wahrscheinlich spontane Erleichterung, sind jedoch analog der Ergebnisse der Burnout - Forschung generell als wenig hilfreich zur konstruktiven Verarbeitung belastender Erlebnisse zu werten (vgl. HOFFMANN, E. in: Erziehung und Unterricht. 4/1988, S. 509ff). So wird ein Briefchen mit einem Anliegen einer Mutter wie folgt kommentiert. Dabei handelt es sich interessanter Weise bei der zweiten beteiligten Kollegin CEI um die Probandin der Fallstudie 4. (siehe hierzu auch Fallstudie 4)

CEI liest die Nachricht. „Oh, sie möchte schon wieder ein Gespräch. Das Hunderttausendste.“

IRK: „Schon wieder? Die Farbe will nicht an den Pinsel.“

(offensichtlich: eine den Gesprächsteilnehmerinnen gut bekannte Schüleraussage zitierend und eine von beiden Kolleginnen häufiger gebrauchte Metapher für überflüssige Gespräche)

CEI: „Ja, aber das find` ich nun wieder süß. (Ihre Stimme klingt sehr ironisch süffisant.) Sie kennt doch so die Lehrerinnen und denkt, na ja, es gibt ja bald Zeugnisse, und da bittet man noch einmal um ein Gespräch und gibt für die Lehrerin auch gleich noch ein Lied mit, mit dem Tipp ‚vielleicht für den Schulanfang.‘ Das ist doch nett. So macht sie das immer.“

IRK: „Ja, so macht sie das mit ihrem Sohn auch. So macht sie das mit dem auch, und deshalb ist er ein Trottel. Und jetzt will sie dich zum Trottel machen. Es ist nicht nur lieb und nett, sondern sie hält es anders gar nicht aus. Sie ist wie die H. `s. (zu der Beobachterin gewandt): Och, ich hab` ja ein Theater erlebt.“ Über das zu der zitierten Mutter gehörende Kind unterhalten sich die beiden Kolleginnen im Weiteren wie folgt:

IRK: „Ja, aber der N. hat eben in dieser Stunde, also, er kam nicht zu Potte, weil er einen Bleistift hatte, da war die Mine wacklig und die ‚eische‘ Mine!“

CEI: „Ja, das hab` ich auch neulich beobachtet. Dann schreibt er nicht, weil die Mine ‚eisch‘ ist.“

IRK: „Die ‚eische‘ Mine!“

CEI: „Denn setzt er sich bei den Mädchen hin, wie `ne kleine Diva, wie `ne kleine, schwule Diva. Ich seh` ihn da denn so sitzen, und dann die Mädchen... bis die dann Notiz von ihm nehmen, denn schieben sie ihn beiseite... N. fängt an, sagt: ‚K.!‘... nichts... Dann geht er los, er hat ja keinen Anspitzer. Dann macht er Verwandtenbesuche, Anspitzer, Anspitzer. Viele lehnen das denn ab, ihm einen zu geben. Und dann hat er wieder so viel Zeit vertan.“ (vgl. Sg. 26)

Dieser kurze Dialog zeigt: Das Gespräch dient ganz offensichtlich der spontanen psychischen Entlastung. Beide Lehrerinnen haben negative Empfindungen gegenüber dem betroffenen Kind und dessen hier beschriebenen Verhaltensweisen entwickelt. Dies mag ursächlich mit dem Verhalten der Mutter zusammenhängen, das beide meinen, in seiner eigentlichen Intention zu durchschauen. Die Erfahrungen mit der Mutter wirken sich auf die Einstellung zu dem betroffenen Kind negativ aus, was eigentlich nicht geschehen dürfte. Es scheint der Beobachterin, als solidarisierten sich die Kolleginnen in ihrer zweifelhaften Einschätzung. Dies geschieht offensichtlich, um sich gegenseitig in ihrer subjektiven Sichtweise zu bestärken, wohl ahnend, dass dieses Verhalten als wenig professionell einzustufen ist. Sinnvoller wäre es mit Sicherheit gewesen, sich über geeignete Maßnahmen zu unterhalten, die für das betroffene Kind einen Ausweg aus seinem offensichtlichen Ausweichverhalten eröffnen könnten, um es damit langfristig auf den Weg zu einem konstruktiven Umgang mit Leistungsanforderungen zu bringen. So fällt der Verfasserin z.B. die Möglichkeit ein, zu verabreden, in Zukunft immer einen funktionierenden Bleistift für das Kind bereitzuhalten, um damit sein offensichtliches Vermeidungsverhalten aufzubrechen.

Die beobachtete Person greift später das von ihr schon vorher erwähnte „Theater“ auf und berichtet davon ausführlich. Eine wahrscheinlich überengagierte Mutter hatte ihr zunächst signalisiert, dass sie von der pädagogischen und unterrichtlichen Arbeit in ihrer ersten Klasse ganz begeistert sei. Sie sähe eine gute Chance, ihren Sohn in der Schule mit einer dem Kinde zugewandten pädagogischen Grundhaltung versorgt zu wissen. Die Mutter suchte im ersten Jahr den ständigen Kontakt mit der beobachteten Person, jede Kleinigkeit, die den Sohn betraf, wurde ausführlich besprochen. Die beobachtete Person ging darauf ein, dies in der Annahme, eine verlässliche Partnerin für die von ihr angestrebte konstruktive Elternmitarbeit gefunden zu haben.

Plötzlich meldet die Mutter das Kind ohne ersichtlichen Grund und ohne jegliche Vorankündigung auf eine als äußerst konservativ bekannte Schule um. Die Begründung, die sie auf Nachfrage für ihr Umschwenken nennt, ist, dass es in der jetzigen Klasse es für ihren Sohn zu laut sei, er könne sich nicht genügend konzentrieren, nur darauf seien seine Fehler beim Schreiben zurückzuführen. Später erfuhr die beobachtete Person, dass die Mutter vor der Einschulung ihres Sohnes zunächst versucht hatte, das Kind auf einer Waldorf Schule anzumelden, dieses Anliegen dort aber abgelehnt wurde. Sie äußert die Vermutung, dass die Mutter sich in dem von ihrem Sohn besuchten Waldorf-Kindergarten wohl bereits ähnlich schwankend in ihrer Haltung gegenüber den dortigen pädagogischen Grundlagen verhalten habe und deshalb eine Ablehnung erfuhr. Im Bericht der beobachteten Person klingt ihre große Enttäuschung durch, aber auch Ärger über ihr eigene, für sie typische gutgläubige und vertrauensvolle Haltung, die sie daran hinderte, die Äußerungen der Mutter kritisch zu hinterfragen und deren Zwiespältigkeit rechtzeitig zu durchschauen (vgl. Sg. 26, vgl. HURRELMANN, K. in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3/1989, S. 91ff). Aus den Ergebnissen der empirischen Forschungen zu „social support“ muss abgeleitet werden, dass Lehrern eine gezielte soziale Unterstützung benötigen.

Dabei kann die Verbesserung der Kooperation verschiedene Formen beinhalten. „Grundsätzlich sollte die Schaffung sozialer Unterstützungssysteme integraler Bestandteil schulorganisatorischer Maßnahmen sein“. (RUDOW, B., 1995, S. 176) Die genannten Beispiele zum „social support“ zeigen aber auch, dass die kollegiale Kommunikation zunächst einmal auch ohne institutionalisierte Formen sozialer Unterstützungssysteme an dieser Schule funktioniert. Der beschriebene Austausch von Erlebtem erleichtert die Verarbeitung negativer Erlebnisse, menschlicher und beruflicher Enttäuschungen. Man kann in diesem Kollegium etwas „loswerden“. Die beobachteten Kommunikationsstrukturen können deshalb als ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Bewältigung psychischer Belastungen gewertet werden. Die aufgezeichneten Gespräche während der teilnehmenden Beobachtung zeigen aber auch eine handfeste, praktische soziale Unterstützung im Kollegium (vgl. SCHWARZER, R./ LEPPIN, A. in: ABELE, A./ BECKER, P. (Hrsg.) 1994, S. 175ff).

So fragt eine Kollegin die beobachtete Person, ob sie ihr die anstehenden Zeugnisse tippen werde. IRK: *„Ja, das müsste ich hinkriegen. Ich guck` dann, und dann setz ich mich damit hin. Ja, die Zensuren auch. Wie die Zensuren reinkommen, weiß ich nicht, das müsste mir dann einer zeigen.“* Die Kollegin schlägt daraufhin vor, die Zensuren selbst mit der Hand in die Formulare einzutragen. Auf die Nachfrage der Beobachterin, wieso die beobachtete Person sich diese zusätzliche Arbeit auch noch aufbürde, erfährt sie von der Kollegin CEI:

„Die R. hat starkes Rheuma in den Händen, und die beiden sind auch befreundet, das macht I. schon deswegen.“

IRK : *„Das mach` ich. Sie hat nicht viel. Die hat jetzt Zensuren und unten nur einen Satz. Und wenn die die richtige Maske drin haben, dann tipp ich ihr die mal. Das ist ja unten nur ein Satz.“*

CEI: *„Aber du bist doch nicht auch nur wieder so gut, du machst das doch auch, weil ihr richtig befreundet seid.“*

IRK: *„Nein, ich mach` das so. Nein, eine Enttäuschung hab` ich ja, ich vergesse manches nicht, so ist es ja nicht. Aber das mach` ich.“* (vgl. Sg. 26)

In diesem Gesprächspassus kommen neben der direkten Unterstützung der Kollegin durch die Probandin der Studie auch kleine Eifersüchteleien, Animositäten und menschliche Enttäuschungen der Kolleginnen zum Vorschein. Man ist untereinander auch mehr oder weniger intensiv befreundet, und man kennt die privaten Hintergründe der Kolleginnen. Damit kann eine Verhaltensweise auch eher persönlich verletzt als in einem rein beruflich orientierten sozialen Klima, doch schafft man es in einem so gearteten sozialen Klima auch leichter, sich einmal zu entschuldigen und anderen zu verzeihen. Die zitierten Beispiele belegen: Die soziale Unterstützung im Alltag und ihre entlastende Funktion greift in diesem Kollegium, zumindest die Gruppe der Lehrerinnen betreffend, die sich während der teilnehmenden Beobachtung im Lehrerzimmer einfand. Damit trifft diese Feststellung den überwiegenden Teil der Kollegiumsmitglieder und auch die Schulleiterin. Dies gilt insbesondere für die beobachtete Person, die in den beschriebenen Situationen nach Einschätzung der Verfasserin von den anderen Kollegiumsmitgliedern als offene, emotional zugewandte und qualifizierte Arbeitskollegin wahrgenommen wird, deren zielgerichteten Handeln in der sozialen Interaktion mit hoher Wertschätzung begegnet wird (vgl. CRANACH, M.V./ KALBERMATTEN, U. in: HACKER, W./ VOLPERT, W./ CRANACH, M. v. (Hrsg.) S. 59ff).

4.6.2.2 Kompetenzentwicklung, Selbstwertgefühl und Selbstverwirklichung

Von BRUGGEMANN (1974, S. 281ff) wird AZ als Einstellung zur Arbeitssituation betrachtet. *„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“*. In der kategorialen Interpretation wurde die Einstellung der beobachteten Person zu ihrer Arbeitstätigkeit ausführlich herausgearbeitet. Sie ist analog ihrer eigenen Aussagen von einer hohem kognitiv-rationalen als auch von einem stark emotional geprägten Engagement gekennzeichnet. Dieses spiegelt sich zum einen in den Interviewaussagen zu den Schüler- Lehrerin - Interaktionen und zu den kollegialen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen wider, als auch in den Aussagen und Aktionen der Probandin während der Phase der teilnehmenden Beobachtung.

Im Zusammenhang mit Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern werden u.a. die Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrerin oder eines Lehrers als relevanter Faktor genannt. Im Bereich der Strukturen der sozialen Beziehungen im Kollegium zählen hierzu die berufsbezogene Motivation und Anspruchsniveausetzung, Extra- bzw. Introversion und Variablen des Selbstbildes wie z.B. die Selbstsicherheit, bzw. Selbstunsicherheit und die Bewertung eigener Arbeitseffektivität (vgl. MERZ, 1979a, LEUSCHNER, 1985, RUDOW, 1988). Ein positives Selbstbild weist eine Korrelation mit AZ auf. Selbstbewusste, extrovertierte durchsetzungsfähige, sozial aktive und integrierte Lehrer weisen eine höhere AZ auf als Lehrer mit einer geringen Selbsteinschätzung. Die beobachtete Haltung der Probandin während der Phase der teilnehmenden Beobachtung signalisiert der Verfasserin, dass die beobachtete Person sich der Bedeutung der ihr von den Kolleginnen zugesprochenen Rolle in ihrer Funktion als Konrektorin bewusst ist, diese selbstbewusst angenommen hat und aktiv ausfüllt. Die zusätzliche Belastung durch die Arbeit an zwei Schulen empfindet sie zwar als äußerst Stress erzeugend, aber dennoch zu bewältigen, weil sie sich auf die soziale Unterstützung ihrer Kolleginnen verlassen kann.

„Also, ich komme, egal, wann Unterrichtsbeginn für mich ist, zur ersten Stunde, um zu gucken, was hier los ist... „Immer erst hierher, um zu gucken, Stundenplan usw. und auch um gewisse Sachen mit nach drüben zu nehmen oder Botschaften, Nachrichten, ja.“ (vgl. Sg.23) Nach Unterrichtsschluss in der Dependence eilt sie zurück in ihre Stammschule. Sie berichtet, dass zwar viele Dinge zwischen Tür und Angel, immer mit der Zeit im Nacken erledigt werden müssen, aber sie weiß auch: *„...viele machen meine Kolleginnen hier. S. und so, die regeln das dann hier auch so zwischendurch... „Hm, das sind ja erwachsene Leute, und transparent wollten sie das ja haben. Und wenn sie mir was Gutes anbieten, für Stundenpläne, oder wo `s sonst geht, dann muss das so gehen.“* (vgl. Sg.23)

Dennoch plant sie für das nächste Schuljahr eine veränderte Struktur ihrer Arbeit, welche ihr mehr Zeit und Freiraum für ihre mit dem Unterricht zusammenhängenden Tätigkeiten lassen soll. Um zu vermeiden, dass die unterrichtliche Arbeit unter der unerlässlichen Verwaltungsarbeit leidet, überlegte sie sich: „...immer morgens erst mal hierher, dann Unterricht drüben und nach Schulschluss noch mal hierher.“ (vgl. Sg. 23) Ihren während des Interviews geäußerten Wunsch, in Zukunft mehr Stunden in ihrer Klasse zu erteilen, musste sie zurückstellen, weil das Kollegium sich entschieden hat, die Unterrichtsstunden einer Klasse lieber weiterhin in zwei Händen zu belassen, um effektive Lösungen in Vertretungsfällen zu ermöglichen. Diesem Entschluss ordnet sie sich unter, weil die Argumente sie überzeugen. *„Weil wir nicht wollen, dass eine Lehrkraft fast nur ausschließlich drin ist, sondern n` bisschen pari - pari, für den Fall, dass Vertretungen zu machen sind.“* (vgl. Sg.23)

In der kurzen Phase ihrer Anwesenheit im Lehrerzimmer sind von der beobachteten Person viele organisatorische Aufgaben zu erledigen. Dabei kommuniziert sie mit den betroffenen Kolleginnen und der Schulleiterin zielgerichtet und aktiv problemlösend. Sei es die Nutzung der Aula durch Außenstehende, der Vertretungsplan für den nächsten Tag, das bereits angesprochene Geburtstagsgeschenk, die sich als äußerst schwierig erweisende, weil zu kurzfristige Organisation eines Sporttages mit einer Parallelklasse aus der Dependence, alle Bereiche werden sofort angepackt und abgearbeitet. Verschiedene Formen aktiver Problembewältigung, bei LAZARUS (1966) als erfolgreiche Strategie der Stressbewältigung genannt („direkt-aktive Möglichkeiten“) kennzeichnen ihre Haltung während der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Sg. 24/25). Dabei kommen ausdrucksvoll die bestehenden sozialen Beziehungen zum Tragen. Der Führungsstil der Schulleitung wurde bereits in der kategorialen Textinterpretation der Interviewaussagen und in der beobachteten szenischen Beschreibung des Kommunikationsstils dargelegt.

Die praktizierten Strukturen scheinen bei der beobachteten Person zu einem wesentlichen Teil zum Erleben von AZ beizutragen und können als Indikator für das von ihr erlebte soziale Klima der Schule gelten, das es ihr selbst ermöglicht, die Mitwirkung des Kollegiums bei der Gestaltung des Schulalltags, aber auch bei der organisationspädagogischen und programmatischen Strukturierung der Schule voranzutreiben. Zieht eine Kollegin bei gemeinsam verabredeten Maßnahmen nicht mit, reagiert die beobachtete Person direkt und pragmatisch, aber auch humorvoll: *„Das haben wir aber besprochen, dass wir das mit den Zettelchen nicht mehr machen, das fanden sie auch o.k. Aber die ‚Telefontante‘ kann das nicht. Da sollte ich ihr den ganzen Plan diktieren. Ja, diktieren oder aufschreiben.“* Nachfrage der Beobachterin: *„Den Jahresstundenplan oder den Vertretungsplan?“* *„Ja, da waren Veränderungen. Und ich hab` nur die Veränderungen bekannt gegeben, und da sollte ich ihr den ganzen Stundenplan neu diktieren oder aufschreiben. Nö, ‚A 12‘ hab` ich gesagt.“* (lacht) (vgl. Sg. 25)

Bei der Einschätzung des Führungsstils sind zwei Dimensionen der Tätigkeit in einer führenden Stellung zu unterscheiden. Zum einen ist dies das Ausmaß der Berücksichtigung der verschiedenen Belange der Kollegen, zum anderen das Ausmaß der Wertschätzung und Hilfe bei der Strukturierung von Aufgaben der Kollegen durch die Schulleitung (vgl. Sg. 24/25). Die Schulleiterin spricht offen über die Stundenverteilung im nächsten Schuljahr, die Gesprächsführung lässt deutlich werden, dass im Vorwege viele klärende Gespräche geführt worden sein müssen, um zum einen die unterrichtlichen Erfordernisse, zum anderen auch die individuellen Bedürfnisse von Kolleginnen zu berücksichtigen.

Als die Beobachterin die Probandin auf die überzeugenden Ergebnisse auf den ausliegenden Plakaten zur Schulprogrammarbeit anspricht, antwortet sie mit Stolz in der Stimme: „*Ja, das war gut. Also, auch mit der Moderation, das hatte doch was.*“ (vgl. Sg. 24, vgl. HAMEYER, U./ SANDFUCHS, U. u. a. in: Grundschrift. 3/2000, S. 8ff) Der Inhalt der aushängenden Plakate zeigen auch tatsächlich: Die kollegiale Kooperation geht unter der Leitung der neuen Schulleiterin weit über die tägliche Solidarität hinaus. Es wird auch programmatisch und Ziel orientiert gearbeitet, die Weichen für ein innovatives Schulprogramm, das mit Vorgabe des Ministeriums bis zum Ende des Schuljahres 2001- 2002 erstellt werden muss, werden von den Kolleginnen mit Hilfe externer Moderation und inhaltlicher Hilfestellung gemeinsam gestellt. Dabei vermittelt sich der Beobachterin auch der Eindruck, dass diese Arbeit nicht nur von der beobachteten Person als konstruktiver Beitrag empfunden wird, sondern von der Mehrheit der Kolleginnen als reelle Chance für einen Neubeginn an dieser bis dato in ihren organisationspädagogischen Rahmenbedingungen und ihren pädagogischen Zielsetzungen zerrissenen Schule genutzt wird.

4.6.3 Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie

Ziel der teilnehmenden Beobachtung war es den Stellenwert der von der Probandin der Fallstudie als sie persönlich entlastend eingeschätzten kollegialen Kommunikationsstrukturen näher zu beleuchten und in den Kontext der Strategien der konstruktiven Bewältigung ihrer beruflichen Belastungen zu stellen. In der kategorialen Interpretation wurden von der Verfasserin Persönlichkeitsmerkmale der beobachteten Person herausgearbeitet, welche ihr ermöglichten, trotz der beschriebenen Belastungen und ihres nunmehr fortgeschrittenen Alters einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess zu verfolgen, der immer auch eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung implizierte und der sie schließlich befähigte, in ihrer letzten Berufsphase das Stadium der Gelassenheit zu erreichen (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249ff).

Diese letzte Berufsphase impliziert bei der Probandin keineswegs nur ein Zurückgreifen auf bewährte, sich während ihres Berufslebens als wirksam erwiesene pädagogische Handlungsmuster und auf den Einsatz bis dato erworbener Strategien der Bewältigung beruflicher Belastungen, welche im Rahmen der kategorialen Textinterpretation herausgearbeitet wurden, sondern ihre Entwicklung beinhaltet gleichzeitig einen kontinuierlichen Zuwachs beruflicher Professionalität (vgl. REH, S. / SCHELLE C. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg). 2000, S. 107ff).

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung im Feld zeigen, dass die beobachtete Person nach Einschätzung der Verfasserin an ihrer Schule inzwischen in Kooperation mit der neuen Schulleiterin im Kollegium eine federführende Position im Prozess der Weiterentwicklung der organisationspädagogischen Rahmenbedingungen einnimmt. Diese Rolle erfüllt sie nicht nur in ihrer dienstlichen Funktion als Konrektorin, sondern es entspricht ihrer unter der Kategorie „Charakterliche Integrität und Handlungsmaximen“ dargestellten ethischen Grundhaltung, sich auch immer wieder persönlich im Interesse des gezielten Zusammenwirkens von grundsätzlich kooperationswilligen Individuen einzusetzen (vgl. Sg. 23 – 25). Dabei wird Kooperation keineswegs als Selbstzweck gesehen, sondern es geht um eine auf klar umrissene Arbeitsaufgaben bezogene Zusammenarbeit, die zum einen die Kriterien der Wirksamkeit und Zeitersparnis erfüllen muss, deren organisatorischpsychologische Rahmenbedingen sich zum anderen aber auch als menschlich befriedigend und motivierend erweisen sollte. Das beschriebene Lehrerkollegium verfügt nach der Beobachtung der Verfasserin grundsätzlich über einen Pool an Ressourcen und Kompetenzen, der bei gelungener Kooperation dazu beitragen kann, die in dieser Fallstudie, sowie auch in der Fallstudie 4 beschriebene pädagogische Zerrissenheit zu überwinden und eine Kultur der Lehrenden zu entwickeln, zu der alle einen Beitrag leisten können und in der sich das beteiligte Individuum wieder finden kann. (vgl. Sg. 3 – 10, vgl. HOMFELDT, H.-G./ SCHULZ, W. in: Forum Pädagogik. 2/1989, S. 67 ff).

Ohne Zweifel ist die beobachtete Person fortwährend einer hohen physischen und psychischen Belastung im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit ausgesetzt, deren Bewältigung auch gerade in ihrem fortgeschrittenen Alter und den damit verbundenen nachlassenden Kräften von entscheidender Relevanz für die Gewinnung von AZ und allgemeinem Wohlbefinden ist (vgl. TACKE, M./ CZERWENKA, C. u.a. in: Grundschule. 6/1997, S. 8ff). Gerade auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Burnout- Forschung im Lehrerberuf und zur Burnout - Prävention zeigen sich deutliche Hinweise, dass unter dem Gesichtspunkt der im theoretischen Teil dieser Studie beschriebenen zunehmenden Intensivierung der Lehrerarbeit neben der in diesem Kollegium beobachteten, tatsächlich in ihrer entlastenden Funktion wirkenden sozialen Unterstützung insbesondere einer Kultur der inhaltlichen Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung für die konstruktive Bewältigung beruflicher Belastungen zukommt (vgl. BAUER, K.-O. / KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G. u.a. (Hrsg.) 1996, S. 144). Deshalb können die analysierten Kooperationsstrukturen auch für die Probandin der Studie als real wirksame Faktoren der Bewältigung gewertet werden.

Mindestens genauso bedeutsam ist in diesem Zusammenhang aber nach Auffassung der Verfasserin das bereits in der kategorialen Textinterpretation herausgearbeitete, entscheidende Moment für die Gewinnung des persönlichen Wohlbefindens der Probandin der Fallstudie: Die positive menschliche Grundeinstellung, mit der sie den Menschen und deren Anliegen in ihrer Umgebung zunächst immer erst einmal begegnet und welche die Verfasserin selbst während der Durchführung der empirischen Datenerhebung und den nachfolgenden Kontakten eindrucksvoll erleben durfte.

Immer wieder konnten Lehrergenerationen ihre Schülerinnen und Schüler mit SAINT-EXUPERY'S Werk „Der kleine Prinz“ humanistische Ideale vermitteln. Dort verrät der Fuchs dem kleinen Prinzen sein Geheimnis: *„Es ist ganz einfach: man sieht nur mit dem Herzen gut... Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast.“* (SAINT-EXUPERY, A. DE, 1956, S. 72) In dieser Fallstudie gibt es in den Aussagen und dem Verhalten viele Anzeichen dafür, dass die Probandin dieser Fallstudie zu den Lehrerinnen gehört, auf die diese Erkenntnis zutrifft und ihre sich widerspiegelnde ungebrochene Vitalität in großen Anteilen auf diese, von ihr täglich gelebte Weisheit des Fuchses zurückzuführen ist.

5.1 Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule in Kiel, das die Befragte 1995 mit dem ersten Staatsexamen abschloss und der Absolvierung des Referendariats im Einzugsbereich der Stadt Kiel begann sie im Jahre 1998 ihren Dienst als Grund- und Hauptschullehrerin an einer kleineren Grundschule im ländlichen Bereich, die im nördlichen Teil Schleswig-Holsteins liegt. Dort wurde sie mit der Führung einer ersten Klasse betraut, welche sie zum Zeitpunkt des Interviews inzwischen bis zur dritten Klassenstufe begleitet hat. Somit befindet sich die befragte Person noch in der Anfangsphase ihres Berufslebens. Die Befragte arbeitet seit dem Beginn ihrer Tätigkeit mit einer 20 – Stunden – Woche, denn zum Zeitpunkt ihrer Einstellung in den Schuldienst war es für sie nicht möglich, eine volle Planstelle zu erhalten. Da sie ihre Klasse an dieser Schule gerne weiter bis zur Beendigung der Grundschulzeit führen möchte, die Erhöhung ihrer Stundenzahl aber eventuell eine Versetzung bzw. eine Abordnung an eine andere Schule nach sich zöge, was im ländlichen Bereich unter Umständen mit langen Fahrwegen verbunden sein kann, blieb sie bis jetzt bei dieser Stundenzahl. Um ihr Gehalt aufzustocken, aber auch um - wie sie im Gespräch betont – sich noch anderen beruflichen Herausforderungen zu stellen, arbeitet die befragte Person noch an der Volkshochschule in Kursen für Erwachsene im Bereich „Deutsch für Ausländer“. Ihre Studienfächer sind Deutsch, Kunst und Erdkunde. Darüber hinaus hat sich die befragte Person im Bereich Sport fortgebildet und bald auch die Aufgabe der Sportfachkraft an ihrer Schule übernommen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Befragte 30 Jahre alt.

5.2 Begründung der kategorialen Schwerpunkte

Zu Beginn des Gesprächs berichtet die Befragte über ihre Berufswahlmotivation. Ihre diesbezüglichen Überlegungen beinhalteten keineswegs den Berufswunsch „Lehrerin“. Nach dem Abitur war sich die befragte Person zunächst sehr unschlüssig über ihre beruflichen Zukunftspläne. Nach einer erfolglosen Bewerbung im kaufmännischen Bereich schlug die Mutter ihr vor, doch Lehrerin zu werden. Dieser Vorschlag löste bei der befragten Person zunächst heftige Ablehnung hervor. „*„Ne, das ist das Letzte, was ich machen will! Da ich nach dreizehn Jahren Schule... da hat` ich auch echt die Nase voll und wollte mit der Schule nichts mehr zu tun haben...“* (Z. 38f) Dennoch entschloss sie sich in Ermangelung attraktiver Alternativen zur Aufnahme des Lehramtstudiums mit den Fächern Deutsch und Kunst, „*....das hat mir schon Spaß gemacht.*“ (Z. 43)

Zunächst betrachtete sie ihr Studium jedoch eher pragmatisch als willkommene Gelegenheit, vom Elternhaus unabhängig zu werden. „*Du kommst zu Hause raus, und dann studierst du halt und guckst dann, ob das wirklich was für dich ist.*“ (Z. 46f) Die Befragte berichtet in diesem Zusammenhang, dass sie während der Schulzeit ihr Taschengeld mit Babysitting und Nachhilfe aufgebessert hatte, und dass ihr die Beschäftigung mit Kindern schon damals großen Spaß bereitete. Diese Neigung entdeckte sie nun wieder während der Schulpraktika, die ihr den unmittelbaren Kontakt zu Kindern ermöglichen. „*....da hab` ich gemerkt, das könnt` was für mich sein...*“ (Z. 49f)

Während des Referendariats entschied sie für sich: „...ja, das ist mein Beruf, so. Dadurch bin ich jetzt irgendwie so dazu gekommen, und jetzt, jetzt merk` ich auch einfach, das ist mein Ding! So, ich bin da total glücklich mit, und das ist wirklich mein Job...!“ (Z. 50ff) Diese elementare Gewinnung eines beruflichen Selbstverständnisses, das sich die Befragte recht schnell im täglichen Kontakt mit den Kindern erschloss, prägt die Aussagen der befragten Person in allen Interviewbereichen. In der Phase des Berufeinstiegs vermittelte sich der Befragten rechtzeitig das von ihr immer wieder beschriebene, positive Gefühl, „...mit Kindern, das ist einfach so meine Sache, so.“ (Z. 55) Viele ihrer Aussagen belegen, dass sich ihr in der augenblicklichen Berufsphase mit der Gewinnung einer beruflichen Identität ein Lernprozess erschließt, der bereits Früchte in Form von Kompetenzzuwächsen in der täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit, im Umgang mit den Kollegen und in der Elternarbeit trägt. Damit eröffnet sich der Befragten ein berufsbiographischer Entwicklungsprozess, der – wie sich in vielen Interviewpassagen belegen lässt – neben dem erforderlichen beruflichen Engagement auch persönliches Wachstum und Reifung impliziert (vgl. BURDEN, P., 1990, S. 311ff). Dieser bereits begonnene Entwicklungsprozess wird unter der Kategorie „Erste Phase des Berufslebens“ zusammengefasst (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249).

In der Literatur wird eine große, emotionale Nähe, durch die das Verhältnis von Lehrerinnen zu ihren Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet ist, häufiger als typische Haltung von Berufsanfängern beschrieben. Diese Haltung, verbunden mit den nicht ausbleibenden menschlichen und beruflichen Enttäuschungen gilt in der Burnout - Forschung nachweislich als Auslöser starker psychischer Belastungen, die bei fehlenden oder ungeeigneten Bewältigungsstrategien zur Burnout - Symptomatik beitragen können. Auch für die Befragte sind ihre Nähe und ihre hohe Empathie zu den ihr anvertrauten Kindern charakteristisch. „So, da sagen zwar einige: ‚Uh, und so eng!‘“ (Z. 134) Sie hat jedoch für sich entschieden, dass diese Art, mit den Kindern umzugehen, für sie die einzig Richtige ist. „Und da merk` ich einfach schon, dass das `ne Sache ist, ja, zu der steh` ich, und so bin ich halt auch, und das tut den Kindern auch gut.“ (Z. 151f)

Auf der anderen Seite empfindet die Befragte ihre ständige Involvierung in die Konflikte der Kinder untereinander auch als sehr belastend und zeitraubend. „...was mich sehr belastet und was auch enorm anstrengend ist, sind so die Konflikte innerhalb der Klasse, gerade innerhalb der Mädchengruppe...“ (Z. 284ff) Sie möchte die Bedürfnisse der Kinder nach Beratung in sich wiederholenden Alltagskonflikten durch ihre Lehrerin zwar ernst nehmen, aber nicht ständig Gefahr laufen, dabei in jede kleine Auseinandersetzung hineingezogen zu werden und dadurch den Blick und die Zeit für das für sie Wesentliche zu verlieren. „Und dann merk` ich, dass ich innerlich nicht die Ruhe hab`, das jetzt wirklich bis zum Ende auszudiskutieren.“ (Z. 299f) Die Befragte hat die Schwierigkeit erkannt, eine adäquate Balance zu finden, um ihre verschiedenen beruflichen Ansprüche zu verwirklichen, ohne die spontanen Bedürfnisse der Kinder zu ignorieren und ist deswegen ständig auf der Suche nach geeigneten Strategien, diese Problematik konstruktiv bewältigen zu können (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u. a., 1994, S. 123). Ein Bereich, der die befragte Person ebenfalls stark belastet, ist der Raum, den eine kompetente Elternberatung in ihrer Arbeit einnehmen muss, wenn sie als Lehrerin die Entwicklung des einzelnen Kindes erfolgreich begleiten möchte, und dies ist unzweifelhaft ihr Anspruch an sich selbst.

Hier stößt sie bereits in der ersten Station ihrer berufsbiographischen Entwicklung an eine Problematik, die sie zunächst in ihrer gravierenden Bedeutung nicht richtig einschätzen konnte. „... wo ich sehe, es läuft einfach nicht, und ich genau weiß, ich hab` schon zehn Mal mit den Eltern gesprochen, und es läuft einfach nicht. Und man irgendwie so das Gefühl hat, so, toll, du kannst da jetzt noch mal anrufen, und du kannst dich noch mal mit ihnen treffen, und es wird sich trotzdem nichts ändern. Das find` ich auch belastend.“ (Z. 302ff, vgl. SPANHEL, D., / HÜBNER, H.-G., 1994, S. 33ff) Hier sucht die Befragte bereits nach unkonventionellen Methoden, doch noch nachhaltig auf Eltern einwirken zu können, und sie gibt sich nicht mit der Einschätzung von Kollegen zufrieden, die zu ihr sagen: „O.k., irgendwann sind deine Möglichkeiten erschöpft, du hast alles gemacht, was du machen kannst.“ Und dann muss man einfach aufhören. So...so weit bin ich irgendwie noch nicht, jemand hat mir mal gesagt, das kommt mit den Jahren (lacht) Ja, das ist einfach so.“ (Z. 324ff)

Einen weiteren Belastungspunkt – wenn auch nach Selbsteinschätzung der Befragten kein gravierender – stellen die teilweise noch eingefahrenen pädagogischen Verhaltensmuster in dem in hohem Maße überalterten Kollegium dar. Zwar lobt sie nachdrücklich die pädagogische Zusammenarbeit an der Schule, „...klar, man hat irgendwie so ja... gewisse Dinge, hinter denen wir alle stehen, dass uns eben Selbstständigkeit sehr wichtig ist, die Selbstständigkeit der Kinder, wir aber auch alle eigentlich großen Wert auf diese sozialen Kompetenzen legen.“ (Z. 64ff) Ebenso ist die fachliche Kooperation der Kolleginnen und Kollegen nach ihren Aussagen an dieser Schule selbstverständlich. „Hm... also angefangen dabei, wenn jemand sagt: ‚Ich mach` grad das und das, hast du Material?‘ Da guckt irgendwie jeder zu Hause nach und bringt es am nächsten Tag mit...“ (Z. 451f) Auch bei aktuellen Problemen findet sie jeder Zeit ein offenes Ohr im Kollegium. „Dann heißt es: ‚Oh, erzählen Sie mal!‘ Und dann erzählst du das so, und dann lachen wir zusammen, oder jemand anders bringt dann noch `nen Spruch oder sagt so: ‚Oh Gott, ist das nicht ätzend im Moment!‘ Und: ‚Ich hab` das auch!‘ Und: ‚Hier, so und so, das ist mir passiert.‘ Und so. Hm... Das ist total gut.“ (Z. 921ff) Neben dieser wohlthuenden sozialen Unterstützung durch das Kollegium betont die Befragte die auch in anderen Bereichen emotional zugewandte Haltung der Kolleginnen und Kollegen untereinander. „Also, ich denke, wenn ich jetzt irgendwie krank wäre, solche Sachen, das kann man denn auch schon austauschen. Sag` ich jetzt mal als Beispiel, die sind alle sehr homöopathisch bewandert. So und dann kann ich denn sagen: ‚Was nehm` ich denn, wenn ich das und das hab`?‘ Und dann wird dir das auch mitgebracht, und das ist ganz toll.“ (Z. 581ff, vgl. COMBE, A., / BUCHEN, S., 1996, S. 193ff)

Im Verlauf des Gesprächs kommen aber für die Interviewerin auch die Befragte belastende Strukturen im Kollegium zur Sprache, welche sie bei ungünstigerer persönlicher Disposition, als sie zur Zeit vorliegt, eher in ihrer berufsbiographischen Entwicklung hemmen, als dass diese ihren beruflichen und persönlichen Reifungsprozess weiter konstruktiv vorantreiben könnten. So berichtet die Befragte z.B. häufiger von einer strikten Trennung von beruflichem und privatem Leben durch die Kolleginnen und Kollegen. „Also, jetzt so im privaten Bereich. So, also, hm... hab` ich immer das Gefühl, das wird schon sehr klar getrennt...“ (Z. 558f) „...und die dann sagen ‚Ich mach` das so. Ich bin Lehrerin. Als Privatperson würde ich das ganz anders machen, das geht mir jetzt zu sehr ins Private, da ist meine Grenze und gut.‘“ (Z. 563ff) „Das ist schon klar abgegrenzt, also viele wollen

das auch gar nicht und sagen ganz klar: ‚Ich will mich auch gar nicht mit dir bei mir zu Hause treffen, wenn, dann können wir uns in der Schule treffen.‘ Die ziehen da so`ne ganz klare Grenze.“ (Z. 586ff, vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249) In diesem Zusammenhang erzählt die Befragte von einer jüngeren, neu in das Kollegium gekommenen Kollegin, mit der die berufliche Zusammenarbeit auch private Dimensionen einschließt. „Mit meiner jungen Kollegin jetzt, die ich seit einem Jahr habe, ist es eben anders. Zu der hab`ich einfach`nen Draht, wir treffen uns auch privat. Wir haben uns auch getroffen, um Stationen zu basteln. Das ist eine ganz andere Art der Zusammenarbeit.“ (Z. 565ff)

Auch sind z. B. die Kolleginnen und Kollegen nach langer Berufstätigkeit nicht besonders interessiert an Aktivitäten außerunterrichtlicher Art und versuchen deshalb – wenn auch eher auf subtile Weise – die Befragte in derartigen Aktivitäten zu bremsen. Zu Recht befürchten sie natürlich, dass Schüler oder Eltern dieses Engagement auch von ihnen einfordern könnten. Selbstverständlich sind jedoch alle Mitglieder in die traditionellen Aktivitäten des Ortes in Zusammenarbeit mit der Schule eingebunden und ebenso gab und gibt es weiterhin diese Veranstaltungen, da sie bisher in Personalunion mit dem pensionierten Schulleiter geplant und durchgeführt wurden, der gleichzeitig diverse öffentliche Ämter im Dorf inne hatte. Dessen Erbe hat nun seit einem Jahr eine ortsfremde Kollegin übernommen, die nach Aussagen der Befragten – zwar behutsam – aber konsequent und konstruktiv innovative Vorgaben des Ministeriums, wie z.B. die Aufgabe, ein Schulprogramm zu erstellen, gemeinsam mit dem Kollegium in Angriff nimmt. „Wir sind da wirklich auf dem Weg... das fängt jetzt alles erst eigentlich an zu laufen, sag`ich mal, durch diese neue Schulleiterin auch.“ (Z. 72ff)

Die Befragte ist zuversichtlich, dass sich dadurch Probleme, die für sie persönlich im Kollegium ansatzweise entstehen, weil die Mehrzahl der Kolleginnen und Kollegen bestimmten Aktivitäten der Befragten ablehnend gegenüberstehen, minimieren lassen. „...da kann ich denn auch jetzt sagen: ‚Hier ich mach`das so.‘ Und es ist mir dann auch egal, ob die anderen das so machen.“ (Z. 514ff) Dennoch fühlt sich die Befragte in diesen und vergleichbaren Situationen unwohl. „Und da hab`ich immer so`n schlechtes Gefühl....Und das ich denn so denke: ‚Oh, ja toll, jetzt musst du eigentlich ein schlechtes Gewissen haben, weil du Fasching feierst, und damit Erwartungen weckst, die dann an deine Kollegen herangetragen werden, und die die aber nicht erfüllen wollen. Und indirekt machen sie dir irgendwie`nen Vorwurf.‘“ (Z. 519ff)

Es gelingt der Befragten jedoch bereits, derartige Äußerungen und eher abwiegelnde Reaktionen auf Vorstöße ihrerseits zu relativieren. Sie schätzt deswegen ihre Chancen, in dieser Kollegiumszusammensetzung relativ ungestört ihren Weg zu finden als gut ein und sieht darin auch die Möglichkeit, den zu erwartenden Innovationsschub an ihrer Schule mit den eigenen Vorstellungen über ihre berufsbiografische Entwicklung zu verbinden. „Aber nur durch solche Auseinandersetzungen werden ja auch Entwicklungen vorangetrieben, denke ich. Ja, und ich denke, man darf auf solche Vorbehalte nicht zu viel Rücksicht nehmen.“ (Z. 730ff)

Über ihre momentane berufliche Entwicklungsphase sagt die Befragte: *„Ich bin immer noch dabei, irgendwie so meinen... meinen richtigen Weg zu finden.“* (Z.130, vgl. SCHÖNKNECHT, G.,1997 S. 51ff) Dieser Prozess bezieht sich auf ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben ebenso wie auf ihren persönlichen Umgang mit den psychischen und physischen Belastungen des Berufsalltags. Auch impliziert dieser Prozess die allmähliche Neudefinition ihrer Position im sozialen Gefüge des alteingesessenen Kollegiums, in dem ihr zunächst - zwar verbunden mit einer wohlwollenden Grundhaltung - die aber auch einengende Rolle des Nesthäkchens zugeordnet wurde. Die in diesem Zusammenhang relevanten Interviewaussagen der Befragten werden unter der Kategorie „Der eigene Weg - Belastungen und Bewältigungschancen“ interpretiert (vgl. Kapitel 4.1.1).

Einen nicht unerheblichen Einfluss auf den beschriebenen Prozess schreibt die befragte Person dem Führungsstil der neuen Schulleitung und der sich dadurch prozesshaft verändernden Kooperation im Kollegium zu. Zwangsläufig gerät damit auch Bewegung in die innere Organisationsentwicklung der Schule. *„Ja, also vorher war es schon so, der Schulleiter davor ist ein ganz lieber Mann, das kann man nicht anders sagen. Aber es war halt seit 30 Jahren so, und warum sollte man da jetzt irgendwas ändern, das ist ja so gut gelaufen. So und da sind schon sehr viel festgefahrene Dinge, und da kommt jetzt Bewegung `rein.“* (Z. 78, vgl. MILLER, R., in: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998, S. 84ff) Diese Veränderung schätzt die befragte Person für sich als sehr fruchtbar ein. *„...und du machst dir selbst Gedanken: ‚Wie ist das eigentlich?‘ Jetzt auch grad` als wir das letzte Mal dran gearbeitet haben: (an der Schulprogrammentwicklung) ‚Was versteh` ich eigentlich unter sozialer Kompetenz?‘ zum Beispiel oder so, und du denkst da viel bewusster drüber nach. Das ist natürlich mehr Arbeit, aber es ist irgendwie `ne fruchtbare Arbeit und bringt auch wirklich was.“* (Z. 111ff) Die Befragte spricht davon, dass das Kollegium mit seiner Schule *„ja auch irgendwie weiter kommen will“* (Z. 103) und dass mit den nun häufiger stattfindenden Zusammenkünften natürlich auch eine Mehrbelastung verbunden ist. *„Das ist auf der einen Seite: ‚Och jetzt schon wieder!‘ Auf der anderen Seite bringt es natürlich einfach inhaltlich auch viel mehr. Das ist schon anders als früher.“* (Z. 107ff) *„Es ist dadurch keine große Belastung, weil man selbst merkt, dass es sinnvoll ist.“* (Z.115, vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER (Hrsg.)1994, S. 227ff)

Den Führungsstil ihrer Schulleiterin bezeichnet die Befragte als *„hintergründig“* und sie meint damit: *„Also, es ist nicht eine so offensichtliche Schulleitung, dass du sofort merkst, o.k., sie hat die Fäden in der Hand, und da geht`s lang.“* (Z. 618ff) Die Schulleiterin sucht sich auf der einen Seite Rat und Unterstützung von den langjährig an dieser Schule arbeitenden Kolleginnen und Kollegen, auf der anderen Seite stellt sie eingefahrene Strukturen auf behutsame Weise zur Debatte. *„So, also, so langsam` ne Veränderung. Und das find` ich sehr angenehm.“* (Z. 644, vgl. HÖHER P./ ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. , u.a. (Hrsg.) 1996, S. 187ff) Persönlich fühlt sich die Befragte bei allen ihre Vorhaben tatkräftig von der Schulleiterin unterstützt. *„Dann ist sie total offen und sagt: ‚Ja, das find` ich toll, und das machen Sie mal.‘ So, und gibt dann auch Verantwortung ab und sagt: ‚Versuchen Sie doch mal, das zu organisieren.‘ “* (Z. 670ff)

Sie schätzt die soziale Unterstützung, die sie von Seiten der Schulleiterin erfährt, als sehr hoch ein und betont die ihr entgegengebrachte Wertschätzung. *„Da hast du schon das Gefühl, dass sie total hinter dir steht...“* (Z.673) Dieses Gefühl gibt ihr Sicherheit und ermutigt sie, vorgefundene Unterrichtstrukturen in Frage zu stellen und Neues auszuprobieren, was als unabdingbare Voraussetzung für eine konstruktive berufsbiographische Entwicklung zu gelten hat (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Insgesamt sieht die Befragte mit der bereits vorhandenen Kooperation im Kollegium, verbunden mit dem kollegialen und behutsamen Führungsstil der neuen Schulleiterin, gute Voraussetzungen für einen Innovationsschub an ihrer Schule. *„Ich denke schon, dass sich die Schule sehr ändern wird im Laufe der Zeit, aber es geschieht so langsam, und das denke ich, ist für das Dorf jetzt wirklich der richtige Weg, dass nach und nach neue Ideen kommen.“* (Z. 649ff) Verbunden mit dieser optimistischen Perspektive ist die Einschätzung der Befragten, *„...dass ich hier an dieser Schule, unter den Bedingungen, die im Moment herrschen, meinen Weg so gehen kann, dass ich am Ende wirklich meinen Unterricht komplett so gestalten kann, wie ich es mir vorstelle und wie ich zufrieden bin...“* (Z. 807ff) Die Aussagen der Befragten über den Führungsstil der Schulleitung und die Kooperation im Kollegium werden unter der Kategorie „Innere Organisationsentwicklung“ zusammengefasst und bearbeitet.

5.3 Kategoriale Textinterpretation

Im Folgenden werden die gebildeten Kategorien mit Hilfe der Textinterpretation bearbeitet. Dabei soll eine Konzentration auf die jeweilige Kategorie verfolgt werden. Dennoch ist es für die Gesamtinterpretation der im Interview gemachten Aussagen unerlässlich, die Verbindung der einzelnen Kategorien und deren gegenseitige Abhängigkeit aufzuzeigen, um somit die Gesamtaussage in ihren logischen Sinnzusammenhängen belassen zu können.

5.3.1 Erste Phase des Berufslebens

Nach dem Abitur hatte die Befragte zunächst keine dezidierte Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft. Obwohl sie sich während der Schulzeit in ihrer Freizeit auf unterschiedliche Weise mit Kindern beschäftigt und dabei festgestellt hatte, dass ihr diese Tätigkeit Spaß bereitete, lehnte sie den Vorschlag ihrer Mutter, Lehrerin zu werden, zunächst vehement ab. Die zu diesem Zeitpunkt noch sehr präsenten Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit schienen nicht geeignet, sie davon zu überzeugen, dass es für sie ein erstrebenswertes Ziel sein könnte, den Beruf der Lehrerin zu ergreifen. *„... da hatte ich auch echt die Nase voll und wollte mit Schule nichts mehr zu tun haben...“* (Z. 38f, vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u. a., 1994, S. 186ff)

Dennoch begann sie mit dem Lehramtsstudium und motivierte sich zunächst durch ihre Studienfächer Kunst und Deutsch, die ihr auch schon während der Schulzeit Spaß bereitet hatten. *„...also, ich wollt` halt Kunst und Deutsch, das hat mir schon Spaß gemacht. Und dann denk` ich: ‚Dann kannst du auch auf Lehramt studieren‘.“* (Z. 42ff) Die Freude an diesen Fächern ist ihr auch als Lehrerin geblieben. So berichtet sie, dass ihr es großes Vergnügen bereitet, die Schule mit den Kunstwerken der Kinder zu schmücken und sie gerne bereit ist, dafür auch über die erforderliche Zeit hinaus zu arbeiten.

„Und jetzt so Sachen, dekorationsmäßig, weil, das ist eben so'n Bedürfnis, also (lacht) das seh' ich jetzt gar nicht als Aufgabe. Das ist einfach 'ne Sache, die mir Spaß macht, also, das ist etwas, was ich gerne tue, länger bleiben und neue Bilder aufhängen. Da kann ich mich ja auch drüber freuen, wenn ich da vorbeigehe, und das sieht einfach schön aus. Da investier' ich gerne Zeit und Arbeit.“ (Z. 881ff, vgl. PROBOWSKY, P. in: RÖSNER/ BÖTTCHER u.a. (Hrsg.) 1996, S., 255ff) Auch in ihrer häuslichen Vorbereitung verwendet sie viel Zeit für die grafische Gestaltung von Arbeitsblättern z. B. für den Deutschunterricht. „Weil mir die Bilder (in einer käuflich zu erwerbenden Literaturkartei) dann auch wieder nicht gefielen, weil diese Frau Lizzy nämlich überhaupt nicht so aussieht in dem Buch. Und das fand' ich denn ganz doof, und dann hab' ich irgendwie ganz viel selbst gemacht... das ist mir auch immer total wichtig... Also, da kann mein Freund sich immer tot drüber lachen, dass so'n Arbeitsblatt auch irgendwie hübsch aussehen muss. Ja, totaler Ästhet, und dann tüdel' ich lieber 'ne halbe Stunde länger und mach' dann mein eigenes Arbeitsblatt, und mach' da noch ein Bild.“ (Z. 267ff)

Daneben motivierte sie zum Beginn ihrer Ausbildung die Chance, durch die Aufnahme des Studiums von nun an ein selbständiges Leben in einer fremden Stadt führen zu können, diesen Weg zu gehen. „Und habe das mehr als Möglichkeit gesehen, von zu Hause wegzukommen, bin dann ja nach Kiel gezogen...“ (Z. 44ff) Die theoretische pädagogische Ausbildung zur Lehrerin selbst hat die Befragte während der ersten Phase eher in negativer Erinnerung. Vorfreude auf den Beruf der Lehrerin verspürte sie erst während der praktischen Phasen der Ausbildung. „...und hab' eigentlich während der Praktika, die ich gemacht hab, da hab' ich gemerkt, das könnt' was für mich sein. Das Studium nicht so, aber das, und eigentlich erst im Referendariat hab' ich so mich entschieden, ja, das ist mein Beruf, so. Dadurch bin ich jetzt irgendwie so dazu gekommen und jetzt, jetzt merk' ich auch einfach, das ist mein Ding! So, ich bin da total glücklich mit, und das ist wirklich mein Job, aber es ist jetzt nicht so, dass ich von klein auf gesagt hab', das ist mein Beruf, den ich haben will. Gar nicht, ich wollt' halt gern etwas mit Kindern machen, das schon ... mit Kindern, das ist einfach so meine Sache, so“ (lacht). (Z. 48ff, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S.111ff)

Diese Aussagen der Befragten dokumentieren ihre hohe Motivation, ihre Freude an der täglichen Arbeit, sie signalisiert der Verfasserin Aufbruchstimmung und Energie geladene Schaffenskraft. So zieht sie nach eigener Einschätzung auch große Kraftreserven aus dem täglichen Kontakt zu „ihren Kindern“, in die sie viel emotionale Zuwendung, Arbeitskraft und Zeit investiert, von denen sie aber nach ihrer Einschätzung auch sehr viel an positiver Bestätigung zurückbekommt. Sie berichtet, dass sie psychisch förmlich darunter leidet, wenn sie aus gesundheitlichen Gründen einmal nicht zur Schule gehen kann. „Als ich neulich mal 'nen Tag krank war zum ersten Mal, nach weiß ich wie langer Zeit, hab' ich es einfach auch so richtig vermisst. Dann hab' ich hier angerufen: ‚Ich kann nicht kommen‘, und man hörte im Hintergrund dieses ganze Gejohle und Gekreische, und da dacht' ich: ‚Och, und du sitzt jetzt hier zu Hause, es ist totenstill und nichts ist los, und keiner ist da, der sagt: ‚Hallo, Frau O., wie geht es dir?‘“ (Z. 440ff, vgl. ULICH, K., 1996, S. 85)

Nachdem die Befragte entdeckt hat, dass der Beruf der Lehrerin der richtige Weg für ihre persönliche Entwicklung ist, gibt es auch keinerlei Überlegungen für sie, ihr Engagement zu dosieren und ihre Arbeit als Broterwerb zu sehen, der für sie mehr zeitliche und finanzielle Spielräume bietet als andere Berufe. Sie entwickelt sich in dieser ersten Berufsphase zur „Vollblutlehrerin“, die sich der Arbeit mit Kindern verschrieben hat. Mit ihrer ständigen Beschäftigung mit Vorbereitungen, mit Kindern oder Verabredungen mit Kolleginnen und Kollegen zur Materialerstellung oder zu pädagogischen Konferenzen hat sie ihr Berufsbild für sich definiert: *„Weil Lehrer, finde ich ja auch, so `n Beruf ist, dass du dich nie zurücklegen kannst und sagen: ‚Ich bin fertig.‘ Irgendwas fällt dir ja immer ein, was du tun kannst, ne? So, also das ist ja auch immer in Gesprächen mit Freunden, dass die denn sagen. ‚Wieso bist du nicht fertig?‘ Dann sag` ich: ‚Lehrer ist n` Job, da bist du nie fertig, irgendwas machst du immer‘“*. (Z. 1011ff, vgl. KLEMM, K. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 195ff)

Die Befragte betont immer wieder ihre große Nähe zu ihren Schülerinnen und Schülern, besonders zu den Mädchen ihrer Klasse, die in ihr eher eine ältere Freundin und Partnerin sehen als eine Wissensvermittlerin mit distanzierter Autorität. *„Also, ich hab` ein sehr enges Verhältnis zu meinen Schülern von Anfang an gehabt, also, das ist schon fast freundschaftlich. Und das war mir auch von Anfang an sehr wichtig, und das merk` ich jetzt, dass das `ne Sache ist, die ich auf jeden Fall wieder so machen würde... Und dass sie mich an die Hand nehmen in der Pause oder auf mich zustürzen, wenn ich komme und mich in den Arm nehmen und sich einfach freuen... Aber sie haben ein totales Vertrauen, und wissen, dass ich sie ernst nehme, und das merk` ich jetzt an ganz vielen Dingen... dass sie wirklich mit allen Sachen, die sie belasten, zu mir kommen.“* (Z. 141ff, vgl. SCHÄFER, S. in: RÖSNER/BÖTTCHER u.a. (Hrsg.) 1996, S., 213ff)

Diese immer wieder von ihr betonte Haltung wird allerdings auch für die Befragte manchmal zu einer starken Belastung. *„So, was mich sehr belastet und was auch enorm anstrengend ist, sind so die Konflikte innerhalb der Klasse, gerade innerhalb der Mädchengruppe so. Da sind sehr dominante Mädchen, möchte ich` mal sagen, die `ne sehr starke Persönlichkeit haben, hm... und natürlich hab` ich durch die offene Art, die wir miteinander haben, hm... das gefördert, dass die alles erzählen, sich mit allem an mich wenden.“* (Z. 284ff) Deswegen versucht sie in der letzten Zeit schon häufiger, auf der einen Seite zwar immer noch grundsätzlich für jedes Gespräch mit den Kindern offen zu sein, auf der anderen Seite aber auch Lappalien von wirklichen Konflikten unterscheiden zu lernen. Heute kann sie bereits erkennen, *„dass sie sich so hochschaukeln und sich da so reinsteigern können, dass es wirklich explosionsartig irgendwie Streitereien gibt, die sie ja auch natürlich total ausleben, weil sie eben wissen, dass sie mir ja alles sagen können...“* (Z. 289ff) Während zu Beginn ihrer Tätigkeit *„ich am Anfang das noch immer stundenlang diskutiert hab`“*, hat sie inzwischen beobachtet, *„dass sich das innerhalb eines Tages gelegt hat.“* (Z. 292f)

Verbunden mit dieser Erkenntnis sind die Bemühungen der Befragten, sich bestimmte Konfliktlösungsstrategien anzueignen. Sie legt Wert darauf, diesen Konflikten nicht auszuweichen, sondern zu lernen, diese schneller in ihren wirklichen Dimensionen zu erkennen, um je nach der aktuellen Einschätzung angemessen reagieren zu können.

„Weil ich das eben auch als sehr belastend empfinde, wenn ich merke, du redest jetzt seit `ner Viertelstunde... und in deiner Deutschstunde oder in deiner HSU – Stunde über so`n Kleinkram, der irgendwie in der Pause passiert ist.“ (Z. 296ff, vgl. COMBE, A. / BUCHEN, S., 1996, S. 100) Kinder haben ein feines Gespür für Situationen, in denen sie Unerfahrenheit und emotionale Zuwendung einer Lehrerin sehr geschickt ausnutzen können, um vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen abzulenken und die Zeit mit Plänkeleien zu verbringen, die mit weitaus weniger Anstrengungen verbunden sind als der Unterricht im Fach Deutsch oder im Heimat- und Sachunterricht. So können sie leicht die offensichtliche Bereitschaft der Lehrerin, sie als Gesprächspartner ernst zu nehmen und als ihre Beraterin über die Lernberatung hinaus zu fungieren über das gebotene Maß strapazieren. Für eine junge Lehrerin, wie die befragte Person es ist, ist diese Haltung der Schülerinnen eine echte Herausforderung.

Die Befragte ist auf dem Weg, ihren eigenen Stil zu finden solche Situationen zu meistern, ohne damit ihre pädagogischen Grundsätze aufzugeben. Die geschilderten, uneffektiven Diskussionen beendet sie inzwischen zügig und rät den Kindern: *„Überlegt es euch noch mal... schlaft `ne Nacht drüber, wenn ihr`s Morgen noch immer als Problem seht, dann können wir da gerne drüber reden“*. (Z. 294f) Oder sie verkündet: *„Wir brechen jetzt ab, wir treffen uns in der großen Pause und machen`s dann, jetzt machen wir aber normalen Unterricht weiter“*. (Z. 300f) Dennoch sind diese Auseinandersetzungen für sie eine ständige Gratwanderung zwischen ideellem Anspruch und realistischen Handlungsmaximen. So konstatiert sie eine Entwicklung bei sich, *„(dass ich) da auch einfacher ruhiger werde und sage, wir gucken am nächsten Tag noch mal und halt einfach sage: ‚Mädels, ich war nicht dabei, regelt`s alleine, und wenn ihr nicht weiter kommt, dann komm` ich zu euch und helfe euch‘. Aber mir auch oft schon sage: ‚O.k., das ist nun eben der Weg, den du gewählt hast. Du willst so`n offenes Verhältnis zu denen, und dann musst du es halt auch manchmal in Kauf nehmen, wenn es dir vielleicht nicht gerade in den Kram passt, und du eigentlich das und das machen möchtest.‘ Und das, denke ich auch eigentlich, ist der Preis, den ich zahlen muss, dass ich so`n Verhältnis zu ihnen habe und auch haben möchte.“* (Z. 313ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 124ff)

Neben den sozialen Prozessen in der Klasse, denen sie emotionale Intensität und viel Zeit widmet, sind es auch die problematischen Lernentwicklungsprozesse einzelner Kinder, die gerade in dieser beruflichen Anfangsphase hohe physische und psychische Anstrengungen erfordern. Hier beklagt die Befragte nachhaltig die schlechte Vorbereitung während des Studiums und des Referendariats auf die unerlässliche und intensive Elternarbeit. Gerade für einen jungen Menschen, der selbst noch nicht auf einen Fundus Lebenserfahrung zurückgreifen kann, um in alltäglichen Beratungssituationen in der Elternarbeit daraus zu schöpfen, hat die Vernachlässigung dieses Bereiches ihrer Einschätzung nach gravierende Folgen. *„Und ich dann teilweise denk`: ‚Warum fragen sie mich?‘ Ich hab` keine eigenen Kinder, gerade so in allgemeinen Erziehungssachen, die gar nichts mit der Schule zu tun haben, so. Aber, dass für Eltern irgendwie schon bedeutet, irgendwie Lehrerin, und dann hat man automatisch so`ne Kompetenz in allen Erziehungsfragen.“*

Manchmal fühl` ich mich dann auch wirklich so`n bisschen überfordert und denk: ‚Du kannst das gar nicht leisten!‘ Also, ich hab` da auch einfach keine Erfahrung“ (lacht). (Z. 786ff, vgl. TEHART, E. in: Bastian, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 73ff)

An anderer Stelle spricht sie noch einmal das ihrer Meinung nach gravierende Manko ihrer Ausbildung in diesem Bereich an, und sie drückt damit ihren Ärger und ihr Unverständnis über die schlechte Vorbereitung auf dieses wichtige Arbeitsgebiet deutlich aus: *„...dass Elterngespräche überhaupt so einen großen Raum einnehmen. Ne, und auch so wichtig sind, für diese ganze Arbeit. Hab` ich nicht gedacht, bin ich auch nicht d`rauf vorbereitet, bin ich auch nicht ausgebildet worden. Auch nicht im Referendariat. So, da hat man mal irgendwann so`n Rollenspiel gemacht, was du machen kannst, beim Elterngespräch, und dann wurde da irgendwie so`ne abstruse Situation konstruiert, und das war`s dann, was irgendwie in Hinblick auf Elterngespräche gekommen ist, ne? Dann irgendwie noch so`n schlauer Spruch: ‚Ja, und wenn Sie mittags auf dem Tennisplatz stehen, und Ihnen`nen Vater sagt: - Was machen Sie denn hier? - dann sagen Sie zu ihm: ‚Na, wollen wir mal tauschen einen Tag?‘ So was, das war denn die erschöpfende Ausbildung bezüglich Elternarbeit. Und das find` ich einfach schlecht.“ (Z. 971ff, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 145ff)*

Besonders unter dem Gesichtspunkt, dass die Notwendigkeit zur Elternberatung mit den Veränderungen der letzten zehn Jahre in gesellschaftlichen und familiären Strukturen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Praxis hinlänglich bekannt ist, ist dieses Manko in der gegenwärtigen Ausbildung für die befragte Person nicht nachzuvollziehen. *„Das hör` ich halt auch von Kollegen, die auch Erfahrungen von 20 Jahren oder so haben, die sagen: ‚Mein Gott!‘ Also, Eltern können irgendwie kaum noch was allein entscheiden und geben immer mehr Verantwortung an die Schule ab. Das können die natürlich noch viel besser sehen, diese Entwicklung, ich kenn` das jetzt ja nur so, ne?“ (Z. 365ff)*

Ebenso nachdrücklich beklagt die Befragte ein weiteres Defizit ihrer Ausbildung, das dazu führte, dass sie völlig unvorbereitet in einen weiteren, äußerst wichtigen Bereich ihrer beruflichen Tätigkeit entlassen wurde. *„So und dieser ganze sonderpädagogische Bereich ist ja aus dem Studium völlig ausgeklammert, und das merk` ich einfach jetzt, dass ich Kinder hab`, die Wahrnehmungsstörungen haben oder motorisch auffällig sind, oder solche Sachen. Und ich mir echt gewünscht hätte, dass du da so`n bisschen Grundlagen irgendwie hast. Also, alles was ich mir erarbeite, muss ich eben privat machen, weil ich da überhaupt keine Basis habe. Und das ist wirklich einfach schlecht, da ist man einfach schlecht vorbereitet.“ (Z. 952ff)* Durch diese unzureichende Vorbereitung auf die Aufgabenkomplexität einer Grundschullehrerin im dritten Jahrtausend verspürt die befragte Person ein weiteres Mal ein Gefühl der Inkompetenz. *„Ja, da fehlen mir wirklich die Grundlagen, und da fühl` ich mich nicht kompetent, und nicht kompetent gemacht durch mein Studium und auch nicht durch mein Referendariat, so.“ (Z. 965ff, vgl. TEHART, E. in: Bastian, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 73ff)*

Die Befragte stellt die Mängel ihrer Ausbildung in sachlicher und kompetenter Weise fest. Keineswegs legitimieren sie diese jedoch, in ihren Anstrengungen nachzulassen und bereits in der Anfangsphase ihrer beruflichen Entwicklung die unerwarteten Herausforderungen mit einem Achselzucken zu begleiten und ihrem „Job“ nachzugehen.

Im Gegenteil, sie kann bereits abwägen zwischen den Aufgabenbereichen, die ihr große Freude bereiten und ihr persönliche Bestätigung geben und sagt deshalb auch nach negativen Erfahrungen: *„Klar, gibt es Tage, an denen ich hier rausgehe und denke: ‚Oh, heut` ist alles daneben gegangen, irgendwie.‘ Aber ich freue mich trotzdem, am nächsten Tag wieder herzugehen. Also, ich schöpf aus meiner Arbeit an sich ja auch Kraft, und wenn du siehst: ‚Boh, mit dem Kind klappt` s ja viel besser, weil du das und das gemacht hast.‘ Das gibt dir ja unheimlich viel Kraft, so.“* (Z. 1039ff, vgl. Ulich, K., 1996, S. 213ff) *„Das und das zu machen“* bedeutet für die Verfasserin, die befragte Person kann bereits effektive Maßnahmen ergreifen, um Kindern einen Erfolg versprechenden Lernweg aufzuzeigen und mit der entsprechenden Elternberatung auch zu ermöglichen. Mit zunehmender persönlicher Reife, sachlicher und beruflicher Kompetenz verfolgt sie beharrlich auch die von ihr als belastend eingeschätzten Aufgabenbereiche. Allein die Tatsache, dass die Befragte nach so kurzer Zeit zwischen belastenden und entlastenden Momenten unterscheiden kann, spricht für eine positive berufsbiographische Entwicklung.

An ihrer Schule gibt es viele Strukturen, die diese Entwicklung unterstützen können, so die von ihr geschilderte, eher indifferente soziale Unterstützung des „Nesthäkchens“, in entscheidendem Maße jedoch der Innovationsschub, der unzweifelhaft durch die neue Schulleiterin angestoßen wurde, der unter der Kategorie „Innere Organisationsentwicklung“ näher beleuchtet werden wird. Selbstverständlich gibt es jedoch auch Faktoren, welche diese berufsbiographische Entwicklung hemmen könnten. Wichtig ist, dass die befragte Person auf der einen Seite die große anfängliche Begeisterung, welche sie für Kinder und die Arbeit mit ihnen verspürt, auch als solche persönlichen Erlebnisse und berufliche Erfahrungen verarbeiten kann, welche in ihr persönliche und berufliche Lernprozesse in Gang setzen, die es ihr ermöglichen können, den eigenen Weg zu finden und ihr eine Schaffung der Balance zwischen beruflichen Belastungen, deren Bewältigung durch gezielte Weiterbildung und das Wahrnehmen und Genießen entlastender Momente eröffnen. Der Beginn dieser Entwicklung soll im Folgenden aufgezeigt werden.

5.3.2 Der eigene Weg – Belastungen und Bewältigungschancen

Die Befragte befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in der ersten Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung. Während der ersten drei Jahre ihrer beruflichen Tätigkeit hat sie nach eigenen Aussagen einige für ihren weiteren, persönlichen und beruflichen Weg bedeutsame Erfahrungen machen können und diese konstruktiv für sich verarbeitet. Sie hat damit bereits begonnen, aktiv die Weichen für ihre weitere berufliche Tätigkeit zu stellen, ihr Wichtiges zu erkennen, selbständig Entscheidungen zu Gunsten oder gegen bestimmte Unterrichtspraktiken zu fällen und ist auf dem Wege, ein mit ihrer Persönlichkeit harmonisierendes pädagogisches Handlungsinstrumentarium aufzubauen. Auf die Frage der Verfasserin, welche pädagogische Grundhaltung die Befragte in ihrer Arbeit zu verwirklichen versucht, antwortet diese: *„Hm... ich versuche schon, meinen Unterricht so zu gestalten, dass ich möglichst vielen Kindern gerecht werde in ihren unterschiedlichen Anforderungen an mich...“* (Z. 123ff, vgl. Schönknecht, G., 1997, S. 46ff) Sie berichtet, dass sie *„da, wo es sich anbietet, da mach` ich Projekte, wo wir sehr frei arbeiten oder auch wochenplanmäßig arbeiten an einem Thema.“* (Z. 126f)

Auf der anderen Seite berichtet sie von auffälligen Kindern in der Klasse, „*die ganz klare Strukturen brauchen, einfach um einen gewissen Weg zu gehen so.*“ (Z. 128f, vgl. KELLER, G., 1997, S. 27ff) Dabei versucht die befragte Person eine Balance zwischen ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen: „*... ich würde sehr gern noch viel offener arbeiten*“, (Z. 124) und ihrem Anspruch, die aktuellen Lernausgangsbedingungen der ihr anvertrauten Kinder in adäquater Form zu berücksichtigen: „*... das war jetzt eben die erste Klasse, die ich bekommen habe, von der ich auch wusste, ich bin Klassenlehrerin und ich hab` die Verantwortung*“, (Z. 133f) zu finden. Sie spricht davon, dass sie sich in einem Stadium befindet, indem „*ich immer noch dabei (bin), irgendwie so meinem... meinen richtigen Weg zu finden. Also, es gibt schon viele Sachen, von denen ich sage, wenn ich noch mal `ne erste Klasse kriege, würde ich es noch wieder anders machen, so. Ne, also, da würd` ich noch... noch viel offener arbeiten, von Anfang an.*“ (Z. 131ff) Sie nutzt die Erfahrungen einer ersten eigenverantwortlichen Klassenführung, um herauszufinden: „*... was ist mir wichtig, wo will ich hin und würd` in `ner neuen ersten Klasse viel projektorientierter arbeiten und noch viel offener arbeiten. Das überleg` ich schon sehr oft. Auch Dinge, die ich jetzt einfach bemerke, die ich auf jeden Fall beibehalten will.*“ (Z. 136ff)

Die befragte Person berichtet davon, dass sie in der unterrichtlichen Praxis auch enttäuschende Erfahrungen machen musste, welche sie jedoch unmittelbar bewogen, die angewandte Didaktik und Methodik zu überdenken und ihren Schülerinnen und Schülern differenzierende Arbeitsweisen anzubieten. „*Oder eben ein Thema, bei dem du merkst, das hat` ich jetzt eben: Thema ‚Mittelalter‘. Ich hab` gedacht, das ist was für die, das finden die super. Und sie fanden` s Scheiße, kann man nicht anders sagen. Sie hatten überhaupt keine Lust dazu, weil sie irgendwie in Deutsch sich schon `ne ganze Zeit eben mit „Ritterleben“ beschäftigt hatten. Das Thema war irgendwie ausgelutscht, und sie wollten nicht. Und ich wollt` einfach schon, dass die einfach schon so`n Einblick kriegen in diese Zeit, und da hab` ich mir überlegt: ‚Willst du wirklich, dass alle Kinder das gleiche Wissen jetzt haben über das Mittelalter, oder kannst du `s eben auch vertreten, zu sagen, ne, dass muss nicht sein.‘ Und dann hab` ich eben gesagt: ‚Ne, das muss nicht sein.‘ Und dann hab` ich fünf Rahmenthemen gestellt und dann konnte jeder auswählen, was er macht... auf einmal war die Freude wieder da, und sie hatten wieder Lust, ne? Das lag natürlich auch an der Arbeitsweise, sie konnten sich das aussuchen, ne, und da hab` ich denn auch gesagt: ‚Das...das müsste man viel konsequenter machen.‘ So, und, ja, da komm` ich dann wahrscheinlich denn hin, ne?‘ (lacht)* (Z. 829ff, vgl. HAMEYER, U. in: Die Grundschulzeitschrift. 7/8, 1995, S. 8ff)

Die notwendige Energie, um einen individuellen Weg zu finden, ihren Grundsätzen dabei treu zu bleiben, sich von unreflektierten Leistungserwartungen zu befreien und überholten Leistungsdruck durch Lehrpläne etc. in Frage zu stellen, schöpft die Befragte aus dem unmittelbaren, täglichen Kontakt zu „ihren“ Kindern. Mit dem Moment ihres morgendlichen Erscheinens auf dem Schulgelände wird sie nach eigenen Aussagen ständig von Kindern umlagert, und sie genießt die ihr entgegengebrachte Zuneigung in vollen Zügen. Wenn andere Kolleginnen sagen: „*Uh und so eng!*“ (Z. 144), weiß die Befragte „*dass das `ne Sache ist, die ich auf jeden Fall wieder so machen würde.*“ (Z. 143f, vgl. ULICH, K., 1996, S. 43)

Vielleicht, weil sie mit dieser Grundhaltung im Kollegium ziemlich allein da steht, wiederholt die Befragte diese Aussage mehrere Male im Laufe des Gesprächs, fast, als wolle sie sich immer wieder selbst davon überzeugen, *„dass das `ne Sache ist, ja, zu der steh` ich, und so bin ich halt auch, und das tut den Kindern gut. Und das würd` ich auf jeden Fall immer wieder so machen.“* (Z. 151) Sie spricht davon, dass ihr das *„sehr enge Verhältnis zu meinen Schülern“* (Z. 141) ausgesprochen gut tut, sie charakterisiert diese Beziehung als *„schon fast freundschaftlich“*. (Z.142)

Besonders die Schülerinnen vermitteln ihr, dass *„sie einfach wirklich so viel Vertrauen haben und sich so ernst genommen fühlen, dass sie wirklich mit allen Sachen, die sie irgendwie belasten, zu mir kommen.“* (Z. 149f) Auch wenn sie in bestimmten Situationen denkt. *„Lasst mich erst mal reinkommen und richtig ankommen...“* (Z. 196f), schätzt sie für sich ein: *„...das ist... der Preis, den ich zahlen muss, dass ich so`n Verhältnis zu ihnen habe und auch haben möchte.“* (Z. 319f) In bestimmten Unterrichtsphasen verschafft sie sich bewusst Raum für die individuelle Betreuung einzelner Kinder. *„...ich setz` mich halt einfach zu einzelnen Kindern. Dadurch, dass wir so`ne enge Beziehung zueinander haben, kuscheln sie sich auch einfach gern mal an mich, wenn sie lesen oder so. Und das ist dann schön immer in solchen Phasen...“* (Z. 274f) An anderer Stelle charakterisiert sie noch einmal ihre Beziehungen zu einzelnen Kindern: *„...ich hab` ganz, ganz unterschiedliche Beziehungen zu denen. Die Mädchen sind schon mehr körperbetont. Und dieses Kuscheln, und so, das zeigen die Jungs jetzt in der dritten Klasse nicht mehr so. Die hatten das am Anfang auch. Die sind jetzt schon eher in dieser Phase, wo sie so cool..., diese coolen Macker, die das nicht zeigen. In so Stresssituationen oder in der Sportstunde, da zeigen sie das schon so, dass du merkst, sie kuscheln sich an dich, weil sie es schön finden, und es fällt grad` nicht so auf, es merkt keiner. Oder bei einer kleinen Verletzung...“* (Z. 407ff) Auch scheint es der befragten Person wichtig, *„dass sie mich oft gar nicht als Lehrerin sehen, sondern einfach so als Vertraute und mir von zu Hause auch ganz viel erzählen, wenn es Ärger gibt zu Hause oder mit Geschwistern oder sowieso irgendwie mit anderen Kindern. Da wird so ganz viel erzählt. Aber auch so von ihren Ängsten... und dann reden wir darüber.“* (Z. 413ff, vgl. COMBE, A./ BUCHEN, S., 1996, S. 100)

Wie schon in der Begründung der kategorialen Schwerpunkte angesprochen, ist die beschriebene Nähe der Befragten zu ihren Schülerinnen und Schülern nicht unproblematisch. Gerade einer Berufsanfängerin, die den ihr anvertrauten Kindern mit viel Herzblut und Empathie begegnet, wie es die befragte Person immer wieder in Interviewpassagen schildert, kann es passieren, dass sie sich plötzlich tief in persönliche und familiäre Konflikte verstrickt sieht, ohne in ihrer Position wirksam Hilfestellung leisten zu können. Die Literatur beschreibt diese fehlende Distanz als einen wesentlichen Faktor für die Burnout - Problematik.

Auch die Befragte berichtet in diesem Zusammenhang über sie belastende Erlebnisse, besonders, wenn sie erfahren muss, dass eine Problematik nicht durch ein klärendes Gespräch zu lösen ist, sondern es einer auf längere Zeit angelegten Verhaltenstherapie bedarf, die bestimmte pädagogische Kompetenzen und Handlungsstrategien voraussetzt. So war es für sie z. B. sehr schmerzhaft, zunächst recht hilflos die Ängste eines Kindes erleben zu müssen, das es nicht ertragen konnte, einen Moment allein zu sein, wenn es auf den Schulbus wartete.

„... Und sie dieses Gefühl nicht ertragen konnte, alleine auf den Bus zu warten, auch wenn sie wusste, dass ich in der Schule bin, nicht weit entfernt bin. Aber dann so das Gefühl des Verlorenseins hatte total, und wir da irgendwie Wege... erst mal, bis wir das überhaupt rausgekriegt haben, woran es liegt, hat schon viele Gespräche gekostet. Sie hat herzerreißend geweint und war wirklich todtraurig, und du hattest das Gefühl, du kannst sie jetzt hier wirklich nicht alleine lassen so.“ (Z. 380ff) Die befragte Person berichtet ausführlich von langwierigen Bemühungen und Gesprächen, um die Problematik dieses Kindes zu ergründen und ihm zu helfen, mit seinen Ängsten fertig zu werden (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 140ff). „...und wir dann eben nach vielen Gesprächen rausgekriegt haben, dass die Mutter und ich so ihre festen Beziehungspersonen sind. Und ihre Mutter ist in der Schule nicht da, also, hat sie nur mich. Und dann haben wir es eben erst so gemacht, dass sie mit in den Raum gekommen ist, in dem ich denn gerade war, bis der Bus gekommen ist. Hm... und wir haben das dann immer weiter gelockert, dass ich denn das Fenster aufgelassen hab`, und sie mich einfach sehen konnte und gesehen hat, ich bin da...“ (Z. 378ff)

Auch die Ängste eines anderen Kindes, Legasthenikerin zu sein, beschäftigten die befragte Person intensiv, und sie versuchte auch in diesem Fall, beschützend und beratend zu agieren. „Aber auch so von ihren Ängsten, also, ich hab` ein Kind, die macht sich eben Gedanken, ob sie Legasthenikerin ist, und die Mama hat sie irgendwie schon ganz verrückt gemacht jetzt damit. Und die kommt dann zu mir und sagt: „,Oh...‘ Was sie einfach so empfindet, ne? Dass sie Angst hat... und dann reden wir darüber.“ (Z. 416ff) Dennoch konstatiert sie nachdrücklich und für die Verfasserin in überzeugender Weise: „...da hab` ich mir schon viele Gedanken gemacht. Sonst hat diese enge, körperliche Beziehung, ich freu` mich schon, also, es ist einfach toll, so, und merk` auch, dass ich das schon brauche.“ (Z. 438ff) „Oder wenn sie dich anstrahlen und sagen. ‚Och... warum war zwei Tage schneefrei, das war voll Scheiße!‘ So, das ist einfach toll. Dann merk` ich, sie kommen einfach so gerne und haben so viel Spaß, das... ja... das ist echt schön!“ (Z. 445ff)

Pädagogische Erfolgserlebnisse im schulischen Alltag beflügeln die befragte Person geradezu. „Also, ich schöpf` aus meiner Arbeit an sich ja auch Kraft, und wenn du siehst: ‚Boh, mit dem Kind klappt`s jetzt viel besser, weil du das und das gemacht hast.‘ Das gibt dir ja unheimlich viel Kraft, so! Und auch nach den Ferien, also, ich vermiss` sie auch... Und das ist schon so, dass ich hier ganz viel Herz`rein stecke, ne. Und daraus auch ganz viel Power schöpfe auch ja, durch die Kinder.“ (Z. 1031ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 155ff) Über ihre körperliche Fitness, die sie für ihre kräfteraubende Arbeit unbedingt benötigt, äußert sie sich optimistisch: „Ja, es ist einfach so, es bringt mir total viel Spaß. Also, ich bin auch, ich hab` auch am Anfang festgestellt, dieses Kranksein, ich bin nie krank. Also, ich krieg` mal `ne Erkältung, aber ich bin nie so krank, dass ich nicht zur Schule gehen kann.“ (Z. 1041ff) Bei dieser Aussage ist natürlich zu berücksichtigen, dass die befragte Person zur Zeit dieser Aussage noch sehr jung an Lebens- und auch an Arbeitsjahren ist, so dass es wahrscheinlich erscheint, dass sie im Laufe der Jahre hierzu eine relativierende Position einnehmen wird. Dennoch, die Befragte wirkt auf die Verfasserin keineswegs, als würde sie unkontrolliert Raubbau mit ihren Energiereserven treiben und deswegen Gefahr laufen, sich auf längere Sicht zu überfordern. Sie entwickelt bereits Handlungsstrategien, um belastende Alltagssituationen kräftesparend zu meistern (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C., u.a., 1994, S. 222ff).

Die von ihr nachdrücklich beklagten Ausbildungsmängel auf dem Gebiet der Elternberatung und der Förderdiagnostik versucht sie durch die Unterstützung kompetenter Partner und gezielte Fortbildung auszugleichen. Bezüglich der Elternberatung streut sie ihre vielfältigen Anstrengungen nicht wahllos, sondern sie unterscheidet bereits genau, ob ihr Engagement eher erfolgversprechend für die Entwicklung eines Kindes sein wird, ob es sich also wirklich lohnt, sich zu engagieren, oder ob die Anstrengungen mangels Kooperationsbereitschaft der Eltern von vornherein zum Scheitern verurteilt sein werden und sie sich deshalb auf die unmittelbare Förderung und Beratung des Kindes beschränken sollte. So engagiert sie sich für eine Familie, von der sie sagt: (Die Mutter) *„ist aber auch willig, und will auch Hilfe haben und ist sehr kooperativ.“* (Z. 349) Dort ist sie bereit, über das übliche Maß hinaus unterstützend zu wirken und greift auch zu unkonventionellen und zeitraubenden Methoden. So berichtet sie von einem bevorstehenden Hausbesuch auf dem elterlichen Hof. Die Problematik liegt dort in den Familienstrukturen, die durch das konfliktreiche Zusammenleben dreier Generationen geprägt sind, welche der Mutter die Erziehungsaufgaben ausgesprochen stark erschweren.

Um langfristig wirklich etwas für die weitere Entwicklung des betroffenen Kindes erreichen zu können und die eingefahrenen Verhaltensstrukturen zu durchbrechen, erscheint der Befragten nur ein Gespräch mit der gesamten Familie sinnvoll. *„Ich werde jetzt am Montag wieder ein Gespräch führen mit einer Familie, morgens vor der Schule, vor den Projekttagen, beim Frühstück, bei denen zu Hause. Um einfach noch mal die Möglichkeit zu haben, um denen mal klar zu machen, um was es geht.“* (Z. 326ff) Um mit ihrer, wie sie betont, mangelnden Vorbildung und den geringen bisherigen Erfahrungen in solchen schwierigen Gesprächssituation nicht kapitulieren zu müssen, verschafft die befragte Person sich zudem eine günstigere Ausgangsposition, indem sie sich gezielt qualifizierte Unterstützung für ihr Vorhaben sucht. *„Das hab` ich jetzt noch nicht gemacht. Das kommt durch die Kollegin vom Förderzentrum, die eben hier war und sich das Kind angeguckt hat und die Auffälligkeiten gesehen hat. Und mit der hab` ich eben gesprochen, und ihr das so erzählt, wie die Situation zu Hause ist. Und sie halt gesagt hat, und das haben wir schon mehrmals versucht, dass ein Gespräch mit der ganzen Familie irgendwie sinnvoll wäre. Grad` durch diese Einbeziehung der Oma auf diesem Hof halt auch, die ganze Stellung da. Wir haben das mehrmals versucht, und uns ist dann immer gesagt worden, es geht halt nicht. Und sie hat halt gesagt: ‚Dann fahren wir da einfach hin,‘ sagt sie: ‚Und ich hab` sowieso nicht zu verlieren, Sie sagen jetzt der Mutter einfach, das kommt von mir, ich will da hinkommen, und wir wollen die ganze Familie haben.‘ “* (Z. 719ff) Sie überlegt auch bereits, diese neue Erfahrung für ihre weitere Arbeit zu nutzen. *„Und dadurch bin ich eigentlich drauf gekommen. Also, sonst hab` ich Hausbesuche noch nicht gemacht, ist aber `ne Sache, über die ich irgendwie oft nachdenke und zu der ich eigentlich tendiere, wenn ich ein neues erstes Schuljahr habe.“* (Z. 727ff)

In anders gelagerten Fällen geht sie sparsamer mit ihrer Beratungstätigkeit um. *„...bei Eltern, die mir signalisieren: ‚Das ist mir völlig egal, was Sie tun! So, ich ruf` nicht an, ich komm` auch nicht zum Elternabend, ich mach` von mir aus gar nichts!‘ Da merk` ich schon, dass ich das leichter machen kann, zu sagen: ‚O.k., ich hab` das und das angeboten, ich hab` das und das unternommen, Sie wollen es nicht, dann kann ich nichts ändern, ich kann Sie zu nichts zwingen!‘ “* (Z. 351ff) Dennoch

ist es nach Einschätzung der Befragten zunächst immer erstrebenswert, sich zu engagieren. Auch ist es objektiv schwierig, eine qualifizierte Entscheidung darüber zu treffen, zu welchem Zeitpunkt sich anhaltendes Engagement nicht mehr lohnen würde. *„Aber, es ist schwierig, find` ich, und wo man da die Grenzen ziehen soll. Ob man dann wirklich sagt: ‚Ich mach` nicht mehr!‘ Ich hab` dann immer das Gefühl: ‚Du könntest noch! Das könntest du noch versuchen!‘ So, ne.“* (Z. 355ff) Analog ihrer Einstellung zu ihren beruflichen Aufgaben stellt sie abschließend fest: *„Ich weiß auch nicht, ob ich das jemals ändern möchte, eigentlich.“* (Z. 357) Auch in ihrem Bemühen um verhaltensauffällige Kinder sucht sich die befragte Person gezielt Unterstützung: *„Und ich denk`: ‚O, Gott, das ist jetzt aber irgendwie auffällig!‘ Aber, was das jetzt genau ist, weiß ich nicht, (lacht) dann muss ich mir irgendwie Rat holen, ne.“* (Z. 986ff)

Ihre berufliche Belastung schätzt die befragte Person wie folgt ein: *„Ja, also, es ist schwierig. Teilweise hab` ich so Phasen, wo ich denke: ‚Ja! Du machst eigentlich nichts anderes, als in die Schule zu gehen, nachmittags deinen Unterricht vorzubereiten oder sonst irgendwas für die Schule zu tun, und abends noch was mit deinem Freund zu unternehmen!‘ Aber mehr Zeit ist irgendwie gar nicht normaler Weise. Und da guck` ich jetzt einfach, weil ich auch eben auch sehe, ich bin 30, ja, aber in zehn Jahren steck` ich das irgendwie nicht mehr so weg. Hm... und ich eben auch schon lange gerne durchhalten möchte und nicht irgendwie sagen möchte in fünf Jahren: ‚Ich kann es nicht mehr, ich muss jetzt irgendwie Abstriche machen.‘“* (Z. 998ff) Hierbei ist zu bedenken, dass die Befragte momentan noch nicht einmal mit voller Stundenzahl arbeitet, sondern lediglich mit 20 Wochenstunden. Andererseits ist hinlänglich bekannt, dass diese Stundenreduzierung bei engagierter Berufsauffassung kaum ins Gewicht fällt, da sie sich in keiner Weise minimierend auf die Vielzahl außerunterrichtlicher pädagogischer Aufgaben, die Verpflichtung zur Teilnahme an Konferenzen, die Gestaltung von Festen, Projekten und Klassenfahrten etc. auswirkt. Lediglich die Anzahl der Stundenvorbereitungen und die zu unterrichtenden Stunden schlagen sich in dieser Form der Teilzeitarbeit nieder (vgl. KLEMM, K. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 195ff).

Es zeigt sich hier, dass die befragte Person nicht unkontrolliert mit ihrer physischen und psychischen Arbeitskraft umgeht und so lange „aus dem Vollen“ schöpft, bis der überdurchschnittliche Kräfteverschleiß nicht mehr zu verdrängen ist. Im Gegenteil, sie macht sich schon zu Beginn ihrer berufsbiographischen Entwicklung Gedanken, wie sie ihre Arbeitskraft möglichst lange erhalten kann und sucht nach individuellem Ausgleich für die Bildung von Energiereserven. *„Dass wir das Wochenende schon sehr bewusst gestalten und wirklich wegfahren, oder wir haben halt ein Wohnmobil jetzt, und da auch wirklich rausfahren dann und wirklich abschalten können jetzt, und im Sommer sowieso immer ganz lange wegfahren dann. Und ich auch gucke, was kann ich für mich machen? Also, so meine Hobbys mehr irgendwie so, dass ich sportlich, z.B. was mach`ne, dass es wirklich meine Zeit dann ist. Oder, ich hab` jetzt mit Yoga angefangen halt, weil ich merke, dass es mir gut tut, so`ne Entspannung und wirklich mal zu sagen: ‚Jetzt sind anderthalb Stunden nur für dich, du musst an nichts denken!‘“* (Z. 1004ff, vgl. MÜLLER, E. 1994, S. 79ff)

Daneben versucht sie, ihre geistigen Interessen nicht nur auf das Gebiet von Erziehung und Unterricht im Grundschulbereich auszurichten, um andere Anreize zu bekommen. Der tägliche Austausch mit den relativ jungen Kindern und mit einem alteingesessenen Kollegium stellt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem großen Spektrum des Lebens dar und die totale Konzentration hierauf könnte sich auf lange Sicht auch geistig einengend auswirken, zu Schmalspurdenken führen und sich damit auf die Persönlichkeitsentwicklung eher hemmend auswirken. *„Auch jetzt, mit der Volkshochschule, das ist auf der einen Seite schon `ne finanzielle Sache, auf der anderen Seite bringt es aber auch Spaß. Weil es noch mal so'n ganz anderer Bereich ist, Erwachsenenbildung, Deutsch für Ausländer, und du natürlich auch wahnsinnig interessante Leute da kennen lernst. Aus allen Ländern irgendwie, ne, mit ihren eigenen Geschichten. Dass ich mir jetzt einfach so Freiräume schaufle, wo ich auch wieder Kraft schöpfe. Und sagen kann: , O.k., jetzt... jetzt bist du wieder fit so, jetzt hast du auch wieder die Kraft, da mal wieder reinzupowern', so.“*

(Z. 1020ff, vgl. ULLICH, K., 1996, S. 197ff)

Mit Beginn ihrer eigenverantwortlichen Tätigkeit musste die Befragte sich viele neue Tätigkeitsbereiche erschließen, die während der zweiten Phase der Ausbildung nur eine untergeordnete Rolle gespielt hatten. Es ist naheliegend, dass zu diesem Zeitpunkt die Verantwortung für ihre Klasse im Vordergrund stand, daneben galt es aber auch, sich mit dem neuen Kollegium auseinander zu setzen, sich Gehör für die eigenen Vorstellungen zu verschaffen und einen anerkannten Platz in der Gemeinschaft des alteingesessenen kollegialen Gefüges zu finden. Die befragte Person hat es von Beginn ihrer Tätigkeit in diesem Kollegium an verstanden, ihren eigenen Weg zu gehen, ohne die langjährigen Erfahrungen ihrer Kolleginnen und Kollegen und die Traditionen zu missachten oder gering zu schätzen. Sie betont die soziale Unterstützung und das „Wohlfühlklima“ im Kollegium, in dem sie sich nach kürzester Zeit an- und in die Gemeinschaft aufgenommen gefühlt habe (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER (Hrsg.) 1994, S. 227ff).

Sie spricht von einer angenehmen Atmosphäre im Kollegium. *„Und sonst so... pädagogische Kooperation, will ich mal sagen, hm... finde ich es immer ganz angenehm. Man kann mit allen Sachen, die einen irgendwie belasten, kann man hierher kommen. ... Und da fühlt man sich geborgen hier. ... jeder ist irgendwie bereit, sich darein zu denken, und zu versuchen, zu helfen, ohne dass du das Gefühl hast: ,Oh, das tragen sie jetzt irgendwie nach draußen!'“* (Z. 458ff)

Die Befragte betont in ihren Aussagen häufig die alltägliche emotionale und soziale Unterstützung, die sie durch ihr Kollegium erfährt. Sie fühlt sich trotz ihrer Jugend anerkannt, im Schulalltag gleichberechtigt und ernst genommen. *„Also, es ist `ne sehr vertrauensvolle Atmosphäre und jeder ist so bereit, sich die Probleme anzuhören und seine Erfahrungen oder seine Tipps mit einzubringen, ohne dem anderen jetzt irgendwie was aufdrücken zu wollen und zu sagen: ,Das musst du so und so machen, dein Weg ist jetzt völlig falsch!' oder so, gar nicht ! Aber das ist schon sehr kooperativ, so.“* (Z. 464ff, vgl. BAUER, K.-O./KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 143ff)

Manchmal allerdings spürt sie doch Empfindlichkeiten und Ängste von Kolleginnen und Kollegen vor Neuerungen, wenn sie Wege geht, die bisher „nicht üblich“ waren. „...wenn du so ein bisschen dieses Gefühl hast, so, wenn dir gesagt wird: ‚Ja, so hab` ich früher auch mal gedacht!‘ (lacht) Das ist ja nun `nen Spruch, den kann ich ja nun gar nicht haben. Das ist so dieses: ‚Ach, du bist noch nicht so lang dabei. Du hast eben noch deine Ideale, das gibt sich mit der Zeit!‘ Aber das passiert ganz selten, so, und wenn eigentlich der Kollege oder die Kollegin merkt: ‚Oh, das ist jetzt irgendwie falsch angekommen‘, dann redet man auch noch mal da drüber und sagt: ‚Pass mal auf, das hab` ich jetzt so nicht gemeint‘. Oder man kann auch sagen: ‚Das seh` ich jetzt aber ganz anders, und das will ich auch gar nicht so sehen. Das ist irgendwie nicht mein Weg!‘ Also, das sind in dem Sinne keine Probleme. Man kann schon so sein... sein Ding machen.“ (Z. 531ff)

Dass sie das positive Gefühl hat, ihr „Ding so machen“ zu können liegt auch an der neuen Schulleitung. „Und dadurch, jetzt durch diese neue Schulleitung werden mir Sachen ermöglicht, was sonst vielleicht zum Problem geworden wäre, sag ich mal. Aber, jetzt hab` ich eben Freiheiten, wo ich auch Unterstützung habe, da kann ich denn auch jetzt sagen: ‚Hier, ich mach` das so!‘ Und es ist mir denn auch egal, ob die anderen das so machen.“ (Z. 512ff, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 211ff) Diese Aussage der Befragten belegt, Ermutigung und Unterstützung für ihre innovativen unterrichtlichen und erzieherischen Ideen vermitteln sich ihr besonders durch die Person der neuen Schulleiterin, welche die Schule seit kurzer Zeit leitet. Die sich prozesshaft verändernden Strukturen im Kollegium und die damit eingeleitete innere Schulentwicklung sind somit ein stark beeinflussender Faktor in der bisherigen, mehr aber noch in der zukünftigen berufsbiographischen Entwicklung der Befragten. Diese sollen im folgenden unter der Kategorie „Innere Organisationsentwicklung“ erörtert werden.

5.3.3 Innere Organisationsentwicklung

In den Erzählungen über ihren Schulalltag schildert die Befragte immer wieder die vielfältige Unterstützung durch ihre Kolleginnen, sie erwähnt aber auch im Besonderen mit dem Ausdruck großer Sympathie und Achtung die Rolle der Schulleiterin für ihre eigene, weitere Entwicklung. Sie betont häufiger, dass mit dem Dienstantritt der neuen Schulleiterin „*Bewegung in festgefahrene Dinge kommt*.“ (Z. 80f) Das bedeutet für die Befragte zunächst einmal für sie persönlich eine stärkere, handfeste und konkrete Unterstützung und Ermutigung bei innovativen Unterrichtsvorhaben und unkonventionellen pädagogischen Maßnahmen.

Diese personelle Veränderung bildet damit einen bedeutsamen Faktor im Rahmen der zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit vorgefundenen Kollegiumskonstellation und wird sich in starkem Maße auf ihre weitere berufsbiographische Entwicklung auswirken können (vgl. BAUER, K.-O./ KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1994, S. 267ff). Allerdings, auch für die Zeit vor dem Schulleiterwechsel bescheinigt die befragte Person der Atmosphäre an ihrer Schule eine aufgeschlossene und liberale Grundhaltung im Umgang mit der pädagogischen und didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts des einzelnen Kollegiumsmitglieds.

Auf die Frage der Interviewerin, wie die Befragte ihre Möglichkeiten an dieser Schule einschätzt, ihre Vorstellungen von Lernen und Lehren mit der von ihr angestrebten berufsbiographischen Weiterentwicklung zu verwirklichen, antwortet sie: *„Das glaube ich schon, dass ich das hier an der Schule kann. Hm... weil wir sehr viel Freiheiten an dieser Schule haben und eigentlich nie gesagt wird: ‚Das müssen Sie jetzt so und so machen!‘“* (Z. 158ff) Sie sagt weiterhin: *„Wir versuchen schon, einen gewissen Rahmen zu finden, in dem wir uns alle gerne bewegen möchten, aber wie du das im Endeffekt ausgestaltest, und wie du deinen Unterricht machst, ist ganz allein deine Sache. Da wird dir auch nicht reingeredet.“* (Z. 159ff) In ihrer Aussage kommt zum Ausdruck, dass sie trotz dieser pädagogischen Freiheit des Einzelnen im klassischen Sinne davon ausgeht, dass *„... ich glaube, die pädagogische Basis, da werden wir schon auf einen Nenner kommen. Das glaub` ich auf jeden Fall, da herrscht auch wirklich Einheit, was uns wichtig ist.“* (Z. 177ff) Dennoch betont sie immer wieder das Prinzip der Freiheit des Einzelnen: *„So, also, dementsprechend unterrichten einige sehr viel offener, bei einigen ist es auch noch sehr traditionell, so, der Unterricht. Das ist ganz unterschiedlich, da gibt es auch keine konsequente Linie...“* (Z. 162ff) *„Also, da kann ich wirklich ganz frei entscheiden, was ich machen möchte, und wie ich es umsetzen möchte. Das ist ganz individuell hier.“* (Z. 168ff, vgl. REH, S./SCHELLE, C. in: BASTIAN, J., u.a. (Hrsg.) 2000, S. 107ff)

Eine gemeinsame pädagogische Grundübereinstimmung kann die befragte Person dennoch – wenn auch noch nicht expliziert formuliert und in Form einer Festlegung des pädagogischen Profils der Schule festgehalten – trotz aller Individualität erkennen: *„So, aber trotzdem gibt es irgendwie so`n gemeinsamen Rahmen, das find` ich ganz erstaunlich manchmal, so. Weil, wir wirklich so grundverschieden sind teilweise, aber wir wissen irgendwie schon, dass wir in den Kernpunkten einer Meinung sind.“* (Z. 181ff) Zu diesen Kernpunkten zählt sie *„irgendwie so ja ... gewisse Dinge, hinter denen wir alle stehen, dass uns eben Selbstständigkeit sehr wichtig ist, die Selbstständigkeit der Kinder, wir aber wir auch alle eigentlich einen großen Wert auf diese sozialen Kompetenzen legen. Das ist in allen Klassen eigentlich vertreten, dass wir da ganz viel Zeit und Energie investieren, hm... dieses ganze Sozialverhalten, und das auch mit Projekten unterstützen. Dass wir in Peru `ne Schule unterstützen, und dafür regelmäßig Geld sammeln, und auch schon mal jemand hier war, dass ist ein Verwandter einer Kollegin, zu dem wir jetzt eben Kontakt aufgebaut haben.“* (Z. 64ff) Einschränkung bewertet sie, *„...aber, dass wir jetzt wirklich sagen können: ‚So, das ist unser Konzept, denk` ich, so weit sind wir eigentlich noch nicht.“* (Z. 71f)

Angestoßen durch die *„neuen Impulse“* (Z. 70) der neuen Schulleiterin und die Vorgabe des Ministeriums, ein Schulprogramm schriftlich niederzulegen, ist das Kollegium nun dabei: *„...dass wir uns jetzt eigentlich so überlegen: ‚Wo wollen wir hin, was sind so die Grundlagen, die wir haben wollen?‘ Wir sind da wirklich auf dem Weg.“* (Z. 62f, vgl. PHILIPP, E., 1996, S. 74ff) Die Befragte spricht in diesem Zusammenhang davon, *„dass alle großen Wert auf diese sozialen Kompetenzen legen“* (Z. 66), ohne diese jedoch näher zu definieren. Auf den zur Schulprogrammarbeit stattfindenden Konferenzen, *„...also, wir haben schon häufiger so Zusammenkünfte...“*, wird aber jetzt erörtert: *„Was versteh` ich eigentlich unter ‚sozialer Kompetenz?‘, zum Beispiel oder so, und du denkst da viel bewusster drüber nach... Und du machst ja viele Sachen auch einfach bewusster, so.“*

Die anderen Sachen sind halt so gelaufen, das war teilweise sehr bequem, hm... aber jetzt reden wir halt auch im Kollegium ganz viel da drüber, und du machst dir irgendwie selbst Gedanken: ‚Wie ist das eigentlich?‘ “ (Z. 100ff) Die Befragte vergleicht die größere Arbeitsbelastung mit dem vorher üblichen Rhythmus von Arbeitssitzungen: „Wir haben vorher ein Mal im Halbjahr, wenn’s hoch kam, zwei Mal im Halbjahr `ne Lehrerkonferenz gemacht und machen das jetzt schon sehr regelmäßig eigentlich fast jeden Monat, dass wir uns zusammen setzen...“ „Das ist natürlich mehr Arbeit, aber... es ist irgendwie `ne fruchtbare Arbeit und bringt auch wirklich was. Es ist dadurch keine große Belastung, weil man selbst merkt, dass es sinnvoll ist.“ (Z. 100ff) Außerdem verspürt sie selbst in diesem routinierten Kollegium Aufbruchstimmung. Die Treffen werden von allen im Ganzen positiv gesehen. „Wir wollen ja auch irgendwie weiter kommen und gucken schon, welchen Punkt nehmen wir uns jetzt das nächste Mal vor... weil wir eben auch nicht so auf der Stelle treten wollen.“ (Z. 103ff, vgl. HAMEYER, 2000)

Auch die Elternschaft soll in diese Standortbestimmung und Zielfindung der Schule eingebunden werden. „Die Eltern haben auch `ne Arbeitsgruppe gebildet. Wir haben uns aber dafür entschieden, dass wir jetzt erst mal im Anfangsstadium so getrennt arbeiten, damit wir Lehrer unter uns einfach erst mal so `ne gemeinsame Grundlage bilden können und uns austauschen, und dann wollen wir schon mit den Eltern auch zusammen arbeiten.“ (Z. 85ff) Ebenso sollen die Meinungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Bedürfnisse und besonderen Interessen ihren Niederschlag finden. Hierzu wird bereits Vorarbeit geleistet. „Und wir haben jetzt in den dritten und vierten Klassen so Fragebögen einfach mal ausgegeben, wie sie Schule empfinden. So, also Hausaufgaben, wie ihnen der Unterricht gefällt, ob ihnen die Sachen zu leicht sind, zu schwer, ob sie Angst haben in die Schule zu kommen, wie die Fahrt zur Schule ist, wie die Pausen sind. Was sie besonders toll finden, oder ob es oft Streit mit den Mitschülern gibt, alles so was und haben uns da so Rückmeldungen eingeholt und haben das ausgewertet...“ (Z. 88ff) Ziel ist es eine Plattform zu entwickeln, an der alle an der Schule beteiligten Gruppen mitgewirkt haben. „Und so was Ähnliches wollen wir eben auch noch für die Eltern entwickeln. Wie die Schule sehen, gerade diese Schule eben, und das mit auswerten, wo auch die Eltern praktisch Schwerpunkte sehen. So dass wir schon alle zusammenarbeiten da dran.“ (Z. 94ff, vgl. BOLDT, H. (Hrsg.) 1996, S. 25ff)

Ihrer Schulleiterin bescheinigt sie auf diesem Gebiet Sensibilität und integrative Führungskompetenz. „Sie bringt eben so nach und nach so... so Neuerungen `rein, die sie aber nicht als Vorschrift reinbringt, sag` ich mal und sagt: ‚So, das find` ich gut, das machen wir jetzt mal, das probieren wir mal aus.‘ Sondern eben sagt: ‚So, das könnt` ich mir vorstellen.‘ Und dann wird da eben drüber geredet, ne? Oder auch so ganz allmählich, überlegt eben, das und das gibt es hier an Traditionen an der Schule im Schuljahr, die immer wiederkehren. ‚Wir sollten uns mal überlegen, wollen wir das beibehalten, und was wollen wir davon beibehalten, und was wollen wir vielleicht neu dazunehmen‘. So, also, so langsam, `ne Veränderung. Und das find` ich sehr angenehm... Und für `s ganze Dorf, denke ich, wäre es ganz schlimm gewesen, wenn jetzt jemand gekommen wäre und: ‚Ich mach` jetzt alles anders! Und zack und zack und zack, ne? Und das wird `ne ganz neue Schule.“ (Z. 638ff, vgl. BUCHEN, S./ CARLE, U./SCHÖNWÄLDER, H.-G. in: BUCHEN, S./ CARLE, U. u.a. (Hrsg.) 1997, S. 18ff)

In dieser Schule wird nichts „Zack-Zack“ entschieden, wie die Befragte betont, sondern es wird vorher *„da eben drüber geredet“* und im Interesse des Gesamtkonzepts der Schule versucht, einen Konsens zu finden, den alle Beteiligten mittragen und der dann auch von allen einheitlich nach draußen vertreten werden kann. *„Also, sie ist da total offen, unsere Ideen da auch wirklich mit einfließen zu lassen, so dass dann die Idee von ihr kommt, aber du dich dann auch wirklich ernst genommen fühlst mit deinen Ideen. Dass du das Gefühl hast, die Idee, die dann am Ende dabei herauskommt, ist wirklich vom Kollegium dann.“* (Z. 665ff) Die Schulleiterin versteht es offensichtlich auch, die Eigeninitiative von einzelnen Kollegen anzuregen und sie zu ermutigen, eigene Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen. *„...wenn man selbst `ne Idee hat, dann kann man sagen: ‚Ich hab` mir das und das überlegt!‘ Dann ist sie total offen und sagt: ‚Ja, das find` ich toll, und das machen Sie mal!‘ So, und gibt dann auch Verantwortung ab und sagt: ‚Versuchen sie doch mal, das zu organisieren.‘ Und dann hast du da auch alle Freiheiten, das zu machen.“* (Z. 796ff, vgl. SCHULTE, B., in: Erziehung und Wissenschaft. 4/ 1998, S. 6ff)

Für die Befragte präsentiert sich die Schulleiterin zunächst als Kollegin unter Kollegen und erst in zweiter Linie als Führungskraft der Schule. *„Hm...sie ist auf der einen Seite sehr stark Kollegin, so in der ganzen Arbeit und reiht sich da total in unsere Reihe ein und nimmt da keinen Sonderstatus ein, gar nichts. Und sie sagt genauso: ‚Kann ich da Material haben, da hab` ich keine Ahnung.‘ So, wie wir anderen alle auch und hat aber trotzdem ja... alle Fäden in der Hand, aber nicht auf so`ne dominante Art und Weise, ne?...* (Z. 619ff) *Das sie nicht hierher kommt und sagt: ‚Ich bin jetzt hier Schulleiterin, und ich schmeiß` jetzt hier den Laden, und euch brauch` ich nicht!‘ “* (Z. 632f)

Wenn die Befragte in einer bestimmten Situation Hilfe benötigt, fühlt sie sich auch von der Schulleiterin in ihrer Funktion als Leitungskraft der Schule kompetent und tatkräftig unterstützt. *„Und ich hab` so das Gefühl, ich kann, ja, ich kann mit Sachen zu ihr kommen und sagen: ‚So und so, ich brauch` Ihren Rat, ich brauch` Ihre Hilfe.‘ Und ich hab` dabei das Gefühl, dass ich da auch so kompetente Unterstützung bekomme, ohne dass sie jetzt sagt: ‚Sie müssen das so machen!‘ “* (Z. 625ff) Die befragte Person beschreibt ihre Schulleiterin im Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern als solidarisch und hilfsbereit. *„Und sie stärkt dich aber auch so gegenüber Eltern z.B., oder so, ne? Da hast du schon das Gefühl, dass sie total hinter dir steht.“* (Z. 671f) *„...sie ist auch sehr hilfsbereit. Wenn ich jetzt sag`: ‚Mit dem und dem Kind komm` ich nicht weiter, und ich weiß nicht, was ich machen soll!‘ Dann sagt sie: ‚Meinen Sie, es ist hilfreich, wenn wir mal ein Gespräch zusammen führen, und ich schon ganz klar in meiner Rolle als Schulleiterin dabei bin?‘ Weil das für Eltern ja auch einfach ein anderes Gewicht hat, und da ist sie dann auch sofort bereit oder schreibt `nen Brief. Und dass sie sagt: ‚Meinen Sie, das hilft?‘ Und wenn ich sag`: ‚Ja, das wär` toll!‘ Dann setzt sie sich hin und schreibt diesen Brief eben. Das ist schön.“* (Z. 685ff, vgl. NIEMANN, H. in: HEISTENBERG, W. u.a., in: Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahreshft XVII/1998, S. 106ff)

Die Befragte berichtet aber auch im Laufe des Interviews, dass es trotz aller von ihr beschriebenen und hochgelobten Zugewandtheit, emotionalen und sozialen Unterstützung und konstruktiven Zusammenarbeit im Kollegium Situationen gibt, in denen sie sich gar nicht wohl fühlt in ihrer Position. Diese treten immer dann auf, wenn die Kollegen ihr suggerieren, sie schieße bei einer bestimmten Aktion mit ihrer jugendlichen Energie nun wirklich über das Ziel hinaus. Diese Haltung des Kollegiums resultiert verständlicher Weise immer aus der Befürchtung, diese oder jene Aktivität der Befragten könne für die Schülerinnen und Schüler oder für die Eltern so attraktiv sein, dass diese auch von ihnen selbst eingefordert werden könne. Bei solchen unterschweligen Konflikten stärkt ihr die Schulleiterin uneingeschränkt den Rücken und sie äußert ihre Position dann sehr klar. So z. B. „wenn die Befragte mit ihrer Klasse Fasching feiert. *„Alle anderen finden Fasching grauenvoll und ignorieren es einfach. Und da hab` ich immer so `n schlechtes Gefühl, weil die Kinder finden das super, erzählen das natürlich ihren Geschwistern, die dann natürlich zu meinen Kollegen kommen und sagen: ‚Hier, wir wollen auch Fasching feiern!‘ Die sagen dann: ‚Nein!‘ Und dann kommen natürlich schon mal so Sprüche: ‚Ööh, Fasching!‘ Und dass ich denn so denke: ‚Oh, ja toll, jetzt musst du eigentlich ein schlechtes Gewissen haben, weil du Fasching feierst und damit Erwartungen weckst, die dann an deine Kollegen herangetragen werden, und die die aber nicht erfüllen wollen. (vgl. TACKE, M., / CZERWENKA, C., in: Die Grundschule. 6/ 97, S. 8ff) Und indirekt machen sie dir irgendwie `nen Vorwurf. Hm... hab` aber eben dadurch, dass unsere Schulleiterin ganz klar sagt: ‚Man muss es nicht machen, aber es kann einem auch nicht verboten werden, für die, die`s machen wollen!‘ Ja, so Unterstützung, die mich sagen lässt: ‚Ja. o.k., ich mach` es! Was Ihr macht, müsst ihr dann selbst entscheiden. Für mich gehört das dazu, und ich mach` es!‘ So! Also, das ist in dem Sinne kein Problem für mich, weil ich mich da auch gestärkt fühle.“ (Z. 518ff)*

Die Befragte erhält von ihrer Schulleiterin dann für jedermann sichtbar Stärkung und Unterstützung, wenn „... *du dieses Gefühl hast, boh, das finden sie jetzt richtig ätzend, dass du das machst. Wenn du da irgendwie neue Sachen machst. Das ist auch `ne Sache, die ich schon ein paar mal mit mir rumgetragen hab` und gedacht hab`:* *‚Jetzt sprichst du das mal an, ob sie damit irgendwie ein Problem haben‘. Und das wird auch irgendwann kommen.“ (Z. 917ff)* Solange sie noch nicht so weit ist, die Situationen offen anzusprechen, „*wenn du Dinge anders machst oder einfach veränderst, dass du dann unterschwellig schon dieses Gefühl hast, das finden sie jetzt richtig Scheiße, es aber auch nicht offen sagen. Sondern dann eben so durch Sprüche, oder dass du`s irgendwie so mitkriegst, ne...“ (Z. 928ff)* ist die von ihr dann erfahrene Stärkung durch die Schulleiterin und deren Verlässlichkeit für die befragte Person von großer Bedeutung für ihre weitere persönliche und berufliche Entwicklung. „*Das ist so ganz...das hat mich am Anfang auch so verwirrt, dass es auf der einen Seite eben so ist, wo du das Gefühl hast, da kannst dich hier echt hängen lassen und auskotzen und auch mal sagen: ‚Wir klingeln heute fünf Minuten später, wir halten`s heut` nicht aus so, die sind so ätzend die Kinder.‘ Und auf der anderen Seite eben bei solchen Sachen, das ist so sehr zweigeteilt.“ (Z. 925ff, vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C., u.a. 1994, S. 211ff)*

Die befragte Person scheint das große Glück gehabt zu haben, zum erforderlichen Zeitpunkt eine Schulleiterin bekommen zu haben, die mit denjenigen Kompetenzen ausgestattet ist, die man allgemein einer „modernen Führungskraft“ zuschreibt. Ihre Schulleiterin beschreibt die Befragte als eine Frau, die ein Ziel vor Augen hat, dabei aber nicht vergisst, alle Beteiligten auf dem Weg dorthin mit einzubinden. So versucht sie, offensichtlich mit Erfolg, die Traditionen der Schule in innovative Maßnahmen zu integrieren. Das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit ihres Kollegiums scheinen für sie schwerer zu wiegen als spektakuläre Neuerungen, durch die sie sich selbst zwar ein innovatives Image verpassen könnte, deren Wirkung aber eher verpuffen werden als behutsame und aus solider Grundlagenarbeit im Kollegium gewachsene Veränderungen. Sie verhält sich kollegial und kann selbst Hilfe und Unterstützung annehmen. Sie stellt diese als Kollegin ebenso zur Verfügung wie in ihrer Funktion als Leiterin der Schule, wenn dies erforderlich erscheint (HÖHER, P./ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. u.a.(Hrsg.) 1996, S. 187ff).

Die Befragte weiß um die große Bedeutung der durch ihre Schulleiterin praktizierten Grundsätze der Personalführung für ihre eigene weitere Entwicklung, wenn sie formuliert: *„Und ich denke, das ist ausgesprochen wichtig. Weil ich auch nicht weiß, inwieweit ich diese Unterstützung, die ich jetzt hab`, und diese Sicherheit, die ich daraus gewinne, und sag`: ‚Ich mach` es aber so!‘ Das weiß ich nicht, inwieweit das anders gewesen wäre, wenn der alte Schulleiter noch da wäre. Ob der sich auch so hinter einen gestellt und gesagt hätte: ‚Machen Sie`s so, wenn Sie wollen!‘“* (Z. 931ff)

5.4 Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation

Im Rahmen der kategorialen Interpretation wurden verschiedene Faktoren herausgearbeitet, welche für die Befragte als belastend eingestuft werden müssen. Nach dem Phasenmodell von HUBERMANN, welchem die Verfasserin für die Interpretation ihres Forschungsmaterials eine Präferenz einräumt, befindet sich die befragte Person in der Phase des „Berufseinstiegs“, d.h. innerhalb der ersten drei Berufsjahre als fertig ausgebildete Lehrerin (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249). Nach Studium und Referendariat bildet diese Zeit die erste Stufe des voll selbstverantwortlichen Berufslebens. Diese wird in verschiedenen Phasen- und Stufenkonzepten mit Attributen wie „Überleben“ und „Entdecken“ (u.a. BURDEN, HUBERMANN, SIKES) versehen. Deswegen müssen die von der Befragten als sie belastend geschilderten einzelnen Erlebnisse und Aufgabenbereiche immer unter dem Gesichtspunkt der noch geringen beruflichen Erfahrung gesehen werden. Die befragte Person kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht auf ein Repertoire von durch Routine und dem Erwerb pädagogischer Kompetenzen gekennzeichneten Handlungsstrategien zurückgreifen.

Erst mit der Phase des ersten, eigenverantwortlichen Unterrichtens ist die Einleitung wichtiger Lernprozesse in der professionellen Entwicklung einer Lehrerin möglich. Dann wird es möglich, über die eigenen Erfahrungen einen umfassenden, die eigene berufsbiographische Entwicklung prägenden Lernprozess einzuleiten, da hierzu der relative Freiraum zum Experimentieren vonnöten ist, der nur ohne den ständigen Druck der Leistungsbewertung entstehen kann, der besonders während der zweiten Phase der Ausbildung herrscht (vgl. FLAAKE, K., 1989, S. 71).

Die Befragte vermittelt der Interviewerin ihre Tätigkeit als eine Aufgabe mit hoher Aufgabenkomplexität und Rollenambiguität, die sie so auf Grund ihrer Vorerfahrungen nicht erwarten konnte (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 12ff). Hierzu zählen nach ihren Aussagen:

1. die hohe physische Belastung durch eine von ihr angestrebte, hohe Aufgabenerfüllung in der unterrichtlichen Arbeit, der Vor- und Nachbereitung, im Bereich der aktuellen programmatischen Arbeit des Kollegiums sowie auf dem Gebiet der individuellen Fortbildung: „...*Phasen, wo ich denke, du machst eigentlich nichts anderes als in die Schule zu gehen, nachmittags deinen Unterricht vorzubereiten oder sonst irgendwas für die Schule zu tun...*“ (Z. 998f)
2. eine permanente hohe physische, mehr noch aber psychische Belastung durch die von ihr ausdrücklich gewünschte, ungewöhnlich stark ausgeprägte emotionale Nähe zu den ihr anvertrauten Kindern: „...*dass sie Angst hat, dass sie herzerreißend weint, und du hattest wirklich das Gefühl, du kannst sie wirklich nicht hier alleine lassen...*“ (Z. 384ff)
3. häufige Phasen starker psychischer Belastung durch Versagensängste, welche aus der Erkenntnis mangelnder Kompetenzen resultieren, diese insbesondere im Bereich einer qualifizierten Elternberatung, der Diagnostik von zusätzlichem Förderbedarf bei einzelnen Kindern und der daraus zu resultierenden Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen: „... *fühl` ich mich dann auch wirklich so`n bisschen überfordert, und denk` : ‚Das kannst du gar nicht leisten!‘* “ (Z. 800f)
4. vor allem jedoch die tägliche Freude an der direkten Arbeit mit Kindern und - damit verbunden - eine Vielzahl von der befragten Person als nachhaltig für das Erreichen von Arbeitszufriedenheit wie auch dem allgemeinen Wohlbefinden eingeschätzten Alltagssituationen und Erfolgserlebnissen im unterrichtlichen und erziehlischen Bereich: „... *ich freu` mich schon, also es ist einfach toll, so und merk` auch, dass ich das schon brauche... ja, das ist echt schön!*“ (Z. 439ff)

In dieser Bilanz ihrer bisherigen Erfahrungen dominiert für die befragte Person zum jetzigen Zeitpunkt eindeutig die Freude daran, täglich mit Kindern umgehen zu können. Hierzu zählen für sie die Begleitung der individuellen Entwicklung, wie die Initiierung von Lernprozessen durch gelungene Lernsituationen. Zudem ist durch die persönliche Disposition der Befragten in der ersten Phase der berufsbiographischen Entwicklung die von ihr täglich erlebte Gewissheit, doch eine richtige Entscheidung mit der Berufswahl „Lehrerin“ getroffen zu haben von entscheidender Bedeutung, denn ihre Gründe, das Studium zum Lehramt aufzunehmen waren keineswegs von intrinsischen Motiven geprägt, die das Gefühl zur „Berufung“ für das Lehramt implizierten, sondern dies schien nach ihrer Beschreibung eher zunächst eine Verlegenheitslösung zu sein. Es waren damit auch pragmatische Gründe, wie z.B. mit Aufnahme des Studiums von zu Hause wegzukommen, die sie dazu bewogen. Deswegen wirkt die Befragte in einigen Interviewaussagen auch selbst noch überrascht, wenn sie resümiert, wie viel Freude ihr die Tätigkeit als Lehrerin bereitet und wie erfolgreich sie in ihrem Wirken ist (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u. a., 1994, S. 53ff).

Damit ist auch die von ihr immer wieder - aus der Sichtweise der Verfasserin - nahezu fast als beschworen anmutende Nähe zu den ihr anvertrauten Kindern zu erklären, wie auch die nach den Erkenntnissen der Schulentwicklungsforschung in Teilen zu optimistisch anmutende Einschätzung der tatsächlichen sozialen Unterstützung und viel mehr noch der tatsächlichen pädagogischen Kooperation im Kollegium zu begründen (vgl. PHILIPP, E., 1996, S. 74ff).

Das erwähnte, von ihr immer wieder beschriebene ausgeprägte emotionale Engagement, das die Befragte in den pädagogischen und zwischenmenschlichen Bereich ihrer Tätigkeit investiert, wird in der Literatur jedoch generell als typisch für die erste Phase der berufsbiographischen Entwicklung, und dies besonders bei Lehrerinnen, beschrieben (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 100ff). Am wichtigsten für ihr Wohlbefinden empfindet sie die unvoreingenommene, emotionale Akzeptanz durch die Kinder. Hierzu zählen für sie, die ihr täglich bewiesene, echte Zuneigung der Kinder wie auch der damit verbundene - für einen außenstehenden Beobachter eher als ungewöhnlich eng erscheinende - körperliche Kontakt. Auch fühlt sie sich grundsätzlich, solange sie physisch in der Schule präsent ist, in hohem Maße verantwortlich für all das, was mit und um die Schülerinnen und Schüler ihrer Schule herum passiert. *„Ja, also, ich komm` um kurz nach sieben in die Schule. Viertel vor acht beginnt bei uns die erste Stunde...“* (Z. 190f) *„...Guck mittags noch draußen nach den Buskindern, weil da die Betreuung irgendwie nicht richtig organisiert ist, und im Prinzip keiner zuständig ist.“* (Z. 226f) Zudem leidet sie förmlich mit, wenn es einem ihrer Schülerinnen und Schüler nicht gut geht. *„Also, ich hab` Kinder, die haben wirklich, was man so seelische Probleme nennen kann.“* (Z. 375f) In diesem Zusammenhang berichtet die befragte Person mit großer Anteilnahme von einem Mädchen, das nicht allein sein konnte und ihrem hartnäckigen Versuch, diesem Mädchen nachhaltig zu helfen. Es bleibt dabei jedoch nicht bei ihrer offensichtlichen Betroffenheit, sondern verbunden mit derartigen Erlebnissen entwickelt die Befragte bereits komplexere Handlungsstrategien, wie sie dem einzelnen Kind helfen kann.

Die Forschungsergebnisse zur berufsbiographischen Entwicklung von Lehrern zeigen, dass in der täglichen Arbeit mit zunehmender Erfahrung erzieherische Dimensionen mehr Raum einnehmen können. Es wird nun weniger - wie zu Beginn der beruflichen Tätigkeit - die ganze Klasse als Einheit gesehen, an der das unterrichtliche Handeln ausgerichtet wird, sondern die Kinder werden mehr und mehr als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen (vgl. ebd., S. 13ff). Durch ihre hohe Empathie gegenüber den ihr anvertrauten Kindern scheint die Befragte besonders sensibilisiert zu sein, um problematische Persönlichkeits- und Leistungsentwicklungen schon frühzeitig bei einzelnen Kindern erkennen zu können. So berichtet sie ausführlich von ihren Bemühungen, Kindern mit Leistungsproblemen das Lernen zu erleichtern. Sie geht auf Ursachensuche: *„Und da hab` ich lang überlegt, was ich machen kann, weil ich eben auch weiß, wie die Unterstützung zu Hause so ist.“* (Z. 393f) Selbstverständlich bleiben dabei auch Misserfolgserlebnisse nicht aus, in erzieherischen Bereichen ebenso wie im unterrichtlichen Geschehen (vgl. ebd., S. 106). Sie berichtet von aufwendigen Bemühungen, mit Eltern Vereinbarungen zu treffen: *„...bei vielen führe ich dann das zwanzigste Gespräch und hab` immer noch die Hoffnung, dass es doch irgendwann fruchten muss, ... ich hab` schon zehn Mal mit den Eltern gesprochen, und es läuft einfach nicht. Genau die Sachen, die man besprochen hat, sie laufen einfach nicht.“* (Z. 321ff)

Diese von ihr geschilderten, desillusionierenden Erfahrungen, so enttäuschend sie im erlebten Moment sein mögen, sind jedoch notwendig zur Herausbildung realistischen Denkens, welches unter dem Gesichtspunkt der Intervention und Prävention als nicht zu unterschätzender Schutz vor Selbstüberforderung fungieren kann (vgl. FLAAKE, K., In: Pädagogik. 10/ 1990, S. 34 – 37).

Allerdings konstatiert die Verfasserin auch, dass sich in einigen Aussagen der befragten Person nachdrücklich die von ihr beklagte, unzureichende Berufsvorbereitung in Erziehungs- und Beratungsfragen belegen lässt und sich damit wie im theoretischen Teil beschrieben auch in diesem Fall ein starkes, objektives Defizit in der Lehrerbildung manifestiert. Sie lässt sich jedoch durch solcherart Erfahrungen keineswegs entmutigen, sondern sucht nach rationalen Erklärungen und alternativen Handlungsweisen. Im erzieherischen Bereich erklärt sie sich mangelnde Handlungskompetenzen durch ihre schlechte Ausbildung und mangelnde Erfahrung. *„Also da wird man ja gar nicht drauf vorbereitet im Studium und im Referendariat auch nicht wirklich...“* (Z. 362f, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 30 - 35) Die befragte Person bildet sich deswegen fort und sucht gezielt kompetente Unterstützung wie im geschilderten anstehenden Hausbesuch (vgl. Z. 719ff). Sie entwickelt in Einzelfällen mit kooperativen Eltern gemeinsam Handlungsstrategien. Allerdings betont sie dabei an Hand eines Beispiels, es sei ja eigentlich keine unmittelbare Angelegenheit der Schule, wenn ein Kind Probleme mit der Erledigung der Hausaufgaben hat *„... Da finde ich denn schon ganz schön, dass ihnen schon bewusst ist, dass es eigentlich kein schulisches Problem ist, sie aber gerne meine Kompetenz in Anspruch nehmen möchten. Und ich denn auch sag`, das ist dann für mich auch wichtig, für meine Einschätzung auch einfach.“* (Z. 771ff) Hier dokumentiert sich in der Sichtweise der Verfasserin eine nach wie vor aktuelle, fatale Unterschätzung des Stellenwerts der konstruktiven Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule, um das Gelingen schwieriger Lernprozesse zu ermöglichen. Aber auch die ihr noch nicht zur Verfügung stehenden Kompensationsmöglichkeiten durch fehlende berufliche bzw. persönliche Erfahrungen nehmen für sie einen großen Stellenwert ein. Deswegen klingt die Intonation der befragten Person auch erstaunt, als sie berichtet, dass Eltern sich mit Erziehungs- und daraus resultierenden Schulproblemen an sie richten.. *„... Warum fragen sie mich? Ich hab` keine eigenen Kinder, gerade so in allgemeinen Erziehungssachen, die gar nichts mit der Schule zu tun haben, so.“* (Z. 797ff, vgl. HOMFELDT, H. - G./ SCHULZ, W., In: Forum Pädagogik. 2/1989, S. 72)

Frustrierende Erlebnisse im unterrichtlichen Geschehen lastet sie nicht dem mangelnden Leistungswillen oder Unvermögen der Kinder, aber auch nicht ihrer eigenen Unfähigkeit an, sondern sie sucht nach möglichen didaktischen oder methodischen Ursachen: *„Oder eben ein Thema, bei dem du merkst ... Ich hab` gedacht, das ist was für die, das finden die super. ...sie hatten aber überhaupt keine Lust dazu...“* und auch sofort nach einer Alternative, das ihr in diesem Fall wichtige Thema „Mittelalter“ dennoch zu behandeln. *„...und da hab` ich mir überlegt: ‚Willst du wirklich, dass alle Kinder das gleiche Wissen jetzt?‘ ... und dann hab` ich eben gesagt: ‚Ne, das muss nicht sein.‘...“* Und dann hab` ich fünf Rahmenthemen gestellt und dann konnte jeder auswählen, was er macht... auf einmal war die Freude wieder da, und sie hatten wieder Lust, ne...? ...Das lag natürlich auch an der Arbeitsweise... das müsste man viel konsequenter machen. So, und, ja, da komm` ich dann wahrscheinlich denn hin, ne?“ (lacht) (Z. 829ff)

In der Forschung zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften werden diese ersten Jahre der beruflichen Praxis als eine Zeit gesehen, in der mit allmählich wachsender Berufserfahrung auch das methodisch - didaktische Können wächst. Projekte und die Öffnung des Unterrichts werden immer häufiger ausprobiert und die Unzulänglichkeiten gesteuerten Unterrichts immer deutlicher wahrgenommen und zu verändern gesucht (vgl. FÖLLING-ALBERS, M./ RICHTER, S. in: Grundschule. 2/99, S. 8ff). Im Kollegium erfährt sie dabei nach eigener Einschätzung Unterstützung: *„...Da ist halt auch ganz viel bei uns ...Inwieweit muss man sich wirklich unter diesen Druck setzen muss, grade in HSU, diese ganzen Themen abzuarbeiten, die eigentlich im Lehrplan vorgeschrieben sind. Und wir halt sagen: ‚Das muss man nicht!‘“* (Z. 824ff) Der Satz *„...da ist halt auch ganz viel...“* bezieht sich auf die von ihr immer wieder betonte, verlässliche Kooperation im Kollegium. Gleich, ob es Unterrichtsvorhaben betrifft, bei denen sich die Kolleginnen und Kollegen gegenseitig unterstützen, oder sei es einfach die emotionale soziale Unterstützung im täglichen Miteinander. Besonders nach persönlichen Misserfolgserlebnissen steht die betroffene Lehrkraft nicht isoliert da, sondern sie erfährt - je nach aktuellem Anlass - stets verbale, emotionale oder auch konkrete Unterstützung, (vgl. SCHLEY, W. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 167ff). *„Und sonst so... pädagogische Kooperation, will ich mal sagen, hm... finde ich es immer ganz angenehm. Man kann so mit allen Sachen, die einen irgendwie belasten, kann man hierher kommen...“* (Z. 458ff) Auf diese von ihr beschriebene Unterstützung kann die Befragte jederzeit in verlässlicher und vertrauensvoller Atmosphäre zurückgreifen. Diese Basis trägt in erheblichem Maße zu ihrem allgemeinen Wohlbefinden und zur Arbeitszufriedenheit bei (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 155ff).

Das Kollegium der Bezugsschule ist jedoch nach Beobachtung der Verfasserin nicht als besonders experimentierfreudig zu charakterisieren und deswegen wird auch nicht jede ungewöhnliche oder innovative Initiative der befragten Person freudestrahlend begrüßt. Auf der Seite mag dies bedingt sein durch die dort vorgefundene Altersstruktur und eine langjährig unveränderte Zusammensetzung der Lehrkräfte, hinzu kommt eine langjährige, von routinierten, leider aber auch eingefahrenen und selten reflektierten Einschätzungen und Handlungsstrategien geprägte Berufspraxis (KELLER, G., 1997, S. 19ff) Da die befragte Person jedoch nicht dazu neigt, „revolutionäre“ Alleingänge zu inszenieren, die zu Konflikten mit ihren Kolleginnen und Kollegen führen könnten, schafft sie es nach und nach, in ihrer Klasse häufiger einmal innovative Lernformen wie z. B. Projektphasen zu organisieren ohne damit soziale Spannungen oder abwehrendes Verhalten durch die Kolleginnen und Kollegen zu erzeugen. Sie fühlt sich auch deswegen nicht daran gehindert, andere als die bisher üblichen Wege einzuschlagen, weil an dieser Schule noch das traditionelle Bild der „Pädagogischen Freiheit des Einzelnen“ herrscht. *„...weil wir sehr viel Freiheiten an dieser Schule haben und eigentlich nie gesagt wird: ‚Das müssen Sie jetzt so und so machen!‘aber wie du das im Endeffekt ausgestaltest, und wie du deinen Unterricht machst, ist ganz allein deine Sache. Da wird dir auch nicht reingeredet. So, also, dementsprechend unterrichten einige sehr viel offener, bei einigen ist es auch noch sehr traditionell, so, der Unterricht. Das ist ganz unterschiedlich, da gibt es auch keine konsequente Linie. ... Das ist ganz individuell hier.“* (Z. 158ff) Dies mag für die Berufsphase, in der sich die befragte Person zum Zeitpunkt der Fallstudie befindet, welche auch als Phase des „Entdeckens und Experimentierens“ charakterisiert wird, noch von Vorteil sein.

Unter dem Focus einer zeitgemäßen Lernkultur einer Schule mit gemeinsam formulierten Wertekonsens und den sich daraus abgeleiteten, für das gesamte Lehrerkollegium verpflichtenden, pädagogischen und unterrichtlichen Zielsetzungen, sowie der hierin implizierten notwendigen institutionalisierten, professionellen Kooperation eines Lehrerkollegiums hat die praktizierte Kooperation der Bezugsschule dennoch sehr wenig gemein. Allerdings gibt es auch an dieser Schule Anzeichen von Veränderungen, welche die befragte Person eindeutig dem gerade erfolgten Wechsel in der Schulleitung zuschreibt.

An ihrer neuen Schulleiterin schätzt sie besonders deren kollegialen Führungsstil, welcher, gepaart mit einer pädagogisch-beratenden Kompetenz die pädagogische Entwicklungsarbeit und Innovationsbereitschaft an der Schule bereits behutsam angestoßen hat und reformorientierte Initiativen einzelner Kollegiumsmitglieder konsequent fördert. *„...wenn man selbst `ne Idee hat, dann kann man sagen: ‚Ich hab` mir das und das überlegt!‘ Dann ist sie total offen und sagt: ‚Ja, das find` ich toll, und das machen Sie mal!‘ So, und gibt dann auch Verantwortung ab und sagt: ‚Versuchen sie doch mal, das zu organisieren.‘“* (Z. 668ff, vgl. BERTELSMANN-STIFTUNG, Hrsg., 1998, „Münstersche Erklärung“) Die so beschriebene Grundhaltung ist als äußerst günstige Voraussetzung zu werten, um der Befragten unter dem Focus der organisationspädagogischen, sowie der arbeitspsychologischen Rahmenbedingungen der Bezugsschule eine weitere positive berufsbiographische Entwicklung zu ermöglichen (vgl. SCHRATZ, M./ IBY, M. / RADNITZKY, E., 2000, S. 36).

Insgesamt scheinen eine große Anzahl von Tätigkeitsmerkmalen der befragten Person gute Voraussetzungen für eine konstruktive Bewältigung beruflicher Belastungen zu bieten.

- Zum einen hält sich momentan die rein zeitliche Belastung der Befragten durch ihre eingeschränkte Stundenverpflichtung in Grenzen. Auch wenn sie subjektiv das Gefühl hat, in bestimmten Phasen nur für die Schule zu arbeiten, berichtet sie, dass sie in der Regel nach der vierten Stunde Unterrichtsschluss hat. Selbst wenn diese Bedingung in absehbarer Zeit nicht mehr zuträfe, stände sie zu diesem Zeitpunkt nicht mehr unmittelbar am Beginn ihrer berufsbiographischen Entwicklung und die berufliche Phase des Überlebens und Entdeckens könnte bereits in die allgemein weniger als belastend eingestufte Berufsphase der Stabilisierung gemündet sein (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249). Hinzu kommt, dass die Befragte mit ihren Kräften keineswegs Raubbau betreibt, sondern sich schon in ihrem noch recht jugendlichem Alter bewusst entspannende und sie entlastende Beschäftigungen in der Freizeit sucht und versucht, darauf zu achten, ihre persönlichen, aber auch ihre beruflichen Interessen nicht zu einseitig auf das besonders den psychischen Bereich von Lehrkräften fordernde Berufsfeld „Grundschule“ und speziell auch nur auf ihren jetzigen Arbeitsplatz auszurichten (vgl. Z. 1184ff).

- Auch wenn sie immer wieder von ihrer großen Nähe zu den Kindern spricht, welche unter bestimmten Bedingungen zu starken psychischen Belastungen und damit zur Burnout – Symptomatik führen kann, scheint sich diese Empathie doch eher auf einer auf gegenseitige Zuneigung beruhenden kameradschaftlichen und vertrauensvollen Ebene abzuspielen und somit keine Form von drohender Überforderung durch ein emotionales Überengagement der Befragten darzustellen (vgl. COMBE, A. / BUCHEN, S., 1996, S. 100). ULICH spricht von der größeren Sensibilität und persönlichen Betroffenheit von Lehrerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen. Er konstatiert, dass besonders Lehrerinnen mit einem Berufsverständnis, *„deren Berufswahl von solchen Motiven bestimmt ist wie Kontaktbedürfnis, Zuwendung und Verständnis für andere sowie Hilfsbereitschaft ...besonders anfällig sind auszubrennen.“* (ULICH, K., 1996, S. 85). Diese Motive sind zwar auch in den Aussagen der Befragten zu erkennen, die mütterliche und damit eher überfürsorgliche Komponente scheint bei ihr aber weniger eine Rolle zu spielen als eine freundschaftliche und partnerschaftliche Form der Zuwendung. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Befragte noch jung, familiär ungebunden ist und noch keine eigenen Kinder hat. Wenn sie selbst diesen Status auch häufiger als nachteilig für eine kompetente Form der Erziehungsberatung einschätzt: *„...warum fragen sie mich, ich hab` keine eigenen Kinder...“*, (Z. 797) scheint diese Rolle *„...dass sie (die Kinder) mich oft gar nicht als Lehrerin sehen, sondern einfach so als Vertraute...“*, (Z. 413f) sie eher vor exzessivem und selbst zerstörerischem Überengagement zu schützen. Es scheint deswegen wahrscheinlich, dass die Befragte mit zunehmendem Alter und damit auch größerer, altersmäßiger Distanz zu den Kindern eine Haltung mütterlicher Gelassenheit entwickeln kann, welche sie dann wiederum vor emotionaler Überforderung bewahren könnte (vgl. TACKE, M./ CZERWENKA, C., in: Die Grundschule. 6/ 97, S. 8ff).

- Die Befragte äußert sich im Laufe des Gesprächs immer wieder lobend und anerkennend über den an ihrer Schule üblichen Kommunikations- und Kooperationsstil, wie auch über den kollegialen Führungsstil der Schulleiterin. Diese Komponenten der inneren Organisationsentwicklung tragen nach ihren Aussagen zu einem erheblichen Teil dazu bei, dass sie sich an ihrer Schule rundum wohlfühlt. Sieht man einmal von den herausgearbeiteten Widersprüchen ab, die sie Situationen erleben lassen, in denen sie sich durch den vorhandenen Konservatismus unter Kollegen in ihrer beruflichen Entwicklung real eingeschränkt fühlt, schätzt die befragte Person ihre augenblicklichen, eher jedoch noch die zukünftigen Tätigkeits- und Organisationsbedingungen an der Schule dergestalt ein, dass sie ohne größere Brüche ihre berufsbiographische Entwicklung selbst bewusst gestalten wird können. *„Also, ich glaube, dass ich hier an dieser Schule ...meinen Weg gehen kann, dass ich am Ende wirklich meinen Unterricht komplett so gestalten kann, wie ich es mir vorstelle und wie ich zufrieden bin... Und da würd` z.B. auch die Schulleitung jetzt sagen: ‚Machen Sie das, probieren Sie das aus!‘ Weil ich auch weiß, dass sie selbst irgendwie so dieses Kribbeln hat, dass auch selbst machen möchte.“* (Z. 807ff)

Als prägende Indikatoren des Wohlbefindens, welches als eine wesentliche Grundlage zur Gesundheitserhaltung gesehen wird, werden in der Arbeits- und Organisationspsychologie u.a. die Arbeits- und Lebenszufriedenheit, die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung und die Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und zur Entwicklung eines hohen Selbstwertgefühls genannt. Mit der obigen Aussage erscheint es fast müßig, zu betonen, dass nach Einschätzung der Verfasserin bei der befragten Person diese Grundlage momentan zu konstatieren ist (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER, (Hrsg.) 1994, S. 227ff).

5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation

Intention dieser Studie ist es, zu untersuchen, wie innovative Lehrerinnen die objektive und subjektive Beanspruchung ihrer Arbeitsaufgaben bewältigen. Weiterhin steht im Focus des Interesses der Verfasserin, welche individuellen Selbstbelastungen entstehen können und welche Instrumentarien einzelnen Lehrerinnen in den unterschiedlichen Berufsphasen zur konstruktiven Bewältigung von Beanspruchungsreaktionen zur Verfügung stehen. Die Aussagen der Befragten weisen immer wieder deutlich auf ihren individuellen Belastungsschwerpunkt hin, den sie durch die beschriebene Rollenkomplexität der Lehrertätigkeit erfährt.

Mit zunehmender beruflicher Erfahrung und persönlicher Entwicklung erfahren auch innere Ressourcen wie die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen, insbesondere auch auf methodisch-didaktischem Gebiet, Sozialkompetenzen und die Beurteilung der eigenen pädagogischen Professionalität sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als geeignete Instrumentarien zur Bewältigung beruflicher Belastung eine höhere Wirksamkeit. Zu beachten ist dabei der Prozesscharakter der berufsbiographischen Entwicklung, an dessen Beginn sich die befragte Person zum Zeitpunkt des Interviews befindet (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 100ff).

Im Laufe des Gesprächs spricht die befragte Person selbst häufig davon, dass sie sich bereits in einem Stadium dieses Prozesses befindet, das ihr ermöglicht, zu schauen, welche pädagogischen und unterrichtlichen Schwerpunkte ihr persönlich auch in Zukunft wichtig sein werden. Sie überlegt aber auch auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen, welche Strukturen, pädagogischen und unterrichtlichen Maßnahmen sie mit einer nächsten Klassenführung ändern möchte. Sie sagt von sich selbst, sie sei zurzeit dabei, ihren eigenen Weg zu suchen (vgl. HERRMANN, U. in: BASTIAN, J., u.a. (Hrsg.) 2000, S. 15ff). Die von der Befragten angestrebte Herausbildung beruflicher Identität und Professionalität wird mit der sozialen Unterstützung, die sie an ihrem Arbeitsplatz erfährt, auch eine positive Selbstentwicklung fördern, die eng mit der begonnenen Entwicklung eines Kompetenzgefühls verknüpft sein wird. Die für diesen Entwicklungsprozess notwendigen Arbeits- und Organisationsbedingungen herrschen in Ansätzen an ihrer Grundschule vor, besonders seitdem diese Schule eine neue Leitung hat. Diese Rahmenbedingungen wiederum werden sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit und damit auf ihr allgemeines Wohlbefinden auswirken können, welches eine entscheidende Rolle bei der physischen und psychischen Gesunderhaltung spielt.

Ausgehend vom Belastungsmodell nach RUDOW, welches die Verfasserin für diese Fallstudie heranzieht, scheinen die in der kategorialen Interpretation herausgearbeiteten objektiven Belastungsfaktoren, die in der Ausübung der beruflichen Tätigkeit der befragten Person zum jetzigen Zeitpunkt von entscheidender Bedeutung sind, geeignet zu sein, um eine erfolgreiche Bewältigung dieser Belastungen prognostizieren zu können (siehe auch Abbildung 9 in Kapitel 2.5.1.2).

Auch die im Folgenden zusammengefassten physischen und psychischen Handlungsvoraussetzungen der befragten Person scheinen geeignet zu sein, um die entstehenden subjektiven Belastungen erfolgreich bewältigen zu können. Dabei erweisen sich als besonders wirksam:

<p>MOTIVE UND EINSTELLUNGEN ZUR BERUFSTÄTIGKEIT</p>	<p>Die befragte Person ist zutiefst davon überzeugt, den richtigen Beruf gewählt zu haben. Sie übt ihre Tätigkeit mit großer Freude aus und geht von einer starken Nachhaltigkeit ihrer täglichen Arbeit für ihre Klientel aus. Damit ist eine wesentliche Voraussetzung zur Erreichung von Arbeitszufriedenheit gegeben.</p>
<p>HOHE PÄDAGOGISCHE AUFGABENERFÜLLUNG IM FACHLICHEN UND SOZIO - EMOTIONALEN BEREICH</p>	<p>Die Befragte bereitet sich mit großer Gründlichkeit im methodisch - didaktischen Bereich ihrer Tätigkeit vor, sie reflektiert die durchgeführten Unterrichtsvorhaben und zieht in effektiver Weise Schlüsse für zukünftige Veränderungen zur Optimierung der Lernsituationen. Zudem hat sie ein stark ausgeprägtes freundschaftliches Verhältnis zu den ihr anvertrauten Kindern, das ihr als emotionale Grundlage für die Förderung der individuellen Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler dienlich ist. Die Erfolge, die sie dabei verzeichnen kann, tragen in erheblichem Maße zu der beobachteten Berufszufriedenheit bei.</p>
<p>KOMMUNIKATIVE UND KOOPERATIVE MITARBEIT IM KOLLEGIUM</p>	<p>Die Befragte ist aufgeschlossen und allen Kolleginnen und Kollegen gegenüber offen und zugewandt. Sie zeigt sich kooperativ und kompromissbereit und erfährt dadurch die soziale Unterstützung, die sie benötigt, um ihre berufsbiographische Entwicklung selbstbewusst und zielorientiert zu gestalten. Zudem ist sie bereit, den vorgefundenen Erfahrungsvorsprung großer Teile des Kollegiums zu akzeptieren und diesen konstruktiv für sich zu nutzen. Gleichzeitig befreit sie sich allmählich erfolgreich aus der Rolle des Nesthäkchens und sucht sich gezielt solche Kooperationspartner, die ähnliche Unterrichtsansätze wie sie selbst verfolgen, um mit ohne gemeinsam Projekte u.ä. vorzubereiten, was als nicht zu unterschätzender Faktor wirksamer Entlastung zu werten ist.</p>

<p>KOMPETENTE INANSPRUCHNAHME VON BERATENDEN INSTITUTIONEN UND BERUFSVERWANDTEN FACHKOLLEGEN</p>	<p>Die befragte Person ist sich über ihre Ausbildungs- und Erfahrungsdefizite bewusst. Zum Ausgleich sucht sie sich gezielt die Unterstützung ihrer Schulleiterin, bei Probleme mit schwierigen Schülerinnen oder Schülern versteht sie es, konkrete Hilfe bei Erziehungsberatungsstellen, Förderzentren oder einzelnen kompetenten berufsverwandten Personen zu holen. Damit vermeidet sich tiefgreifende persönliche Misserfolgserlebnisse, die zu permanenten Enttäuschungen und starken psychischen Belastungen führen könnten und leistet somit selbst einen wichtigen Beitrag zur Prävention negativer Belastungsfolgen.</p>
<p>PSYCHOVEGETATIVE STABILITÄT UND KÖRPERLICHE LEISTUNGSFÄHIGKEIT</p>	<p>Die befragte Person wirkt trotz relativ hoher physischer und psychischer Belastung ausgeglichen. Sie strahlt Ruhe und Besonnenheit aus, dies zeigt sich auch an der systematischen Herangehensweise zur Bewältigung problematischer Alltagserlebnisse. Sie sorgt selbst in ihrem jungen Alter gezielt für körperlichen und psychischen Ausgleich zu ihrem anstrengenden Tätigkeitsbereich. Sie fühlt sich nach eigener Aussage körperlich fit, ist selten einmal krank und wenn sie z.B. doch einmal ein Infekt plagt, lässt sie das Fehlen der ihr so wichtigen täglichen zwischenmenschlichen Kontakte schnell wieder gesunden.</p>

Natürlich ist bei dieser Bewertung nicht zu vernachlässigen, dass die Befragte noch jung ist, erst am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn steht und sich somit momentan die mit zunehmendem Alter einstellenden Phasen physischer und psychischer Erschöpfungszustände noch nicht in gravierender Weise bemerkbar machen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang, ein vergleichbares Interview in zehn Jahren noch einmal zu führen, um zu sehen, ob und wie sich die Einstellung der befragten Person zu ihren beruflichen Aufgaben verändert haben. Dies ist jedoch nicht der Ansatz dieser Studie. Für die Verfasserin steht fest, dass sie mit der befragten Person eine Lehrerin in ihren ersten Berufsjahren angetroffen hat, die weder vor Euphorie den Blick für die Realität verloren hat, noch desillusioniert ihrem Job nachgeht, sondern sich auf die erfolgversprechende Suche nach einer gelungenen Balance zwischen einem empathiebetonten Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern und von Vernunft geprägten pädagogischen Überlegungen und Erfahrungen begeben hat.

5.6. Die teilnehmende Beobachtung

Mit Hilfe der von der Verfasserin durchgeführten teilnehmenden Beobachtung als integralem Bestandteil des Forschungsprozesses sollen im Folgenden die Dokumentation der Fallstudie mit anderem methodischen Zugriff verdichtet und vertieft werden. Die in der kategorialen Textinterpretation für die berufsbiographische Entwicklung der Befragten als signifikant erkannten Aussagen sollen durch die Beobachtung einer Alltagshandlung und deren Handlungs- und Interaktionsmuster mit der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse validiert werden (vgl. MAYRING, P., 2000, S.82ff).

5.6.1 Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld

In der kategorialen Textinterpretation des Leitfadeninterviews wurden verschiedene Bereiche herausgearbeitet, welche für die Befragte im schulischen Alltag physische und in besonderem Maße psychische Belastungssituationen darstellen. Zu diesen Bereichen zählt in herausragender Weise die Elternberatung bei Erziehungs- und Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Die Befragte betont immer wieder, dass sie diesen - sich zunehmend als äußerst wichtig herauskristallisierenden Bereich ihrer beruflichen Tätigkeit - völlig unterschätzt habe. Zudem sieht sie sich durch die von ihr vehement beklagte, fehlende Ausbildung auf diesem Gebiet ausgesprochen schlecht vorbereitet. So fühlt sie sich in Gesprächssituationen mit Eltern häufig überfordert. Hinzu kommt ihr junges Alter und ihre vergleichsweise geringe eigene Lebenserfahrung in diesem Bereich. Sie selbst ist familiär noch ungebunden und hat keine eigenen Kinder. Somit fehlt ihr die Möglichkeit, im Bedarfsfall aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz als Mutter schöpfen zu können und in der Erziehung der eigenen Kinder entwickelte Verhaltensmuster und Handlungsstrategien zu transferieren (vgl. KAISER, A., in: BUCHEN, S./ CARLE, U., u.a. (Hrsg.), 1997, S. 31 – 48). Auch in ihrem privaten sozialen Umfeld scheint es kaum Möglichkeiten zu geben, diesbezügliche Erfahrungen auszutauschen, weil ihre Freunde unter ähnlichen Lebensbedingungen leben wie sie selbst. Die Belastung der Befragten und die von ihr entwickelten Strategien zur Bewältigung der damit verbundenen physischen und psychischen Beanspruchung sollen im Mittelpunkt dieses Teils der Untersuchungen stehen. Hierzu erschien es der Verfasserin wünschenswert, eine solche belastende Situation noch stärker zu focussieren. Durch die teilnehmende Beobachtung im ausgewählten Feld werden die Beratungskompetenzen der Befragten näher beleuchtet und damit eine Vertiefung der in der kategorialen Textinterpretation gewonnenen Erkenntnisse angestrebt.

Bei der Auswahl des zu beobachtenden Feldes war es wiederum auch Ziel, die Häufigkeit des Erlebens von typischen Belastungssituationen zu berücksichtigen. Denn es ist davon auszugehen, dass belastende Erlebnisse, die in gleicher oder ähnlicher Weise immer wiederkehren, auf dem Belastungskonto gravierender zu Buche schlagen als punktuell auftretende Belastungen, selbst wenn diese im erlebten Moment als besonders beeinträchtigend für die allgemeine Arbeitszufriedenheit und das generelle persönliche Wohlbefinden einzustufen sein sollten. Nach der Interpretation des Interviews befand die Verfasserin, dass in diesem Fall das im Interview häufig geäußerte Problemfeld der Elternberatung von hoher Relevanz für die Befragte ist.

Nach der einvernehmlichen Rücksprache mit der Befragten über diese Einschätzung, dem vorab eingeholten Einverständnis der betroffenen Mutter und der Schulleitung entschloss sich die Verfasserin deshalb zur teilnehmenden Beobachtung im Feld der Elternberatung. Dabei handelt es sich um ein Erziehungsberatungsgespräch mit der Mutter eines Jungen ihrer Klasse, über dessen problematisches familiäres Umfeld die Befragte bereits ausführlich während des Leitfadeninterviews berichtete. Es ist dies die Familie, in der die befragte Person auch schon mit Unterstützung einer Kollegin vom zuständigen Förderzentrum einen Hausbesuch durchgeführt hat. Dieser liegt nun ca. zwei Monate zurück. Dort wurden Vereinbarungen über möglichst verbindliche, koordinierte erzieherische Maßnahmen in Elternhaus und Schule getroffen. Des Weiteren wurden für die Zukunft im vierzehntägigen Rhythmus Gespräche mit reflektierendem Charakter vereinbart, um gemeinsam etwaige, beobachtete Fortschritte im Verhalten des Kindes auszutauschen und gegebenenfalls neue Vereinbarungen zu treffen.

Bei der Auswahl des Feldes wurde auch berücksichtigt, dass eine möglichst natürliche Situation beobachtet werden sollte, in der sich die Lehrerin und die betroffene Mutter authentisch verhalten können und die zu beobachtenden Verhaltensweisen und Interaktionen durch die Anwesenheit der Beobachterin nicht stark verfälscht oder verzerrt werden. Dieses wichtige Gütekriterium für die Qualität der gewonnenen Daten wurde durch mehrere Faktoren günstig beeinflusst. Zunächst war diese Form des Beratungsgesprächs weder für die Befragte noch für die betroffene Mutter neu, so dass wahrscheinlich keine der beiden Personen aufgeregt oder innerlich besonders angespannt sein würden. Die Gesprächspartner waren miteinander vertraut und kommunizierten offen und einander zugewandt. Die Mutter war vor dem Gespräch über das Anliegen der Verfasserin informiert, zeigte sich dem Vorhaben gegenüber interessiert und wirkte ausgesprochen aufgeschlossen. Im Laufe des Gesprächs wurde auch deutlich, dass die Mutter schon viele Beratungsgespräche in Anspruch genommen hat, um eine positive Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung ihres Kindes aktiv und qualifiziert fördern zu können. Zu diesem Zweck sucht sie nicht nur den ständigen Kontakt zur Schule, sondern sie bedient sich bereits seit früher Kindheit des Jungen Beratungsstellen verschiedenster Art.

5.6.2 Grundlagen des konstruktiven Beratungsgesprächs

Im Weiteren sollen die Grundstrukturen der Gesprächsführung durch die Befragte näher beleuchtet werden. Unter dem Focus der physischen und psychischen Belastung rücken in diesem Zusammenhang die angewandten Gesprächsstrategien der betroffenen Personen in den Blickwinkel des Interesses. Zu beachten ist dabei, dass das beobachtete Gespräch Teil einer Reihe von Besprechungen zur selben Problematik ist. Deswegen gilt es zu klären, inwieweit es der Befragten bereits gelingt, die Grundlagen eines konstruktiven Beratungsgesprächs anzuwenden bzw. welche Faktoren sich hemmend auswirken und wie diese zurückgedrängt werden können. Für ein effektiv geführtes Beratungsgespräch reicht es eben nicht aus, sich mit wohlwollender Grundhaltung zusammenzusetzen, *„den Fluss von Informationen in Gang zu bringen und darauf zu hoffen, dass man eine Lösung finden wird. Vielmehr ist es für einen erfolgreichen Gesprächsverlauf entscheidend, mit geeigneten Strategien die Informationen zu ordnen und für eine Lösung zu nutzen.“* (GÜHRS, M./NOWAK, K., 1991, S. 179)

Damit ist zu untersuchen, ob es der Befragten in der beobachteten Situation gelingt,

1. das Thema zügig (erneut) aufzugreifen,
2. Erfahrungen mit der Umsetzung bereits getroffener Zielvereinbarungen auszutauschen,
3. deren Stand der Realisierung zu überprüfen,
4. weiterführende oder neue Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln,
5. Strategien zu deren Umsetzung zu planen.

Daneben gilt es, das Denken, das Fühlen und das Verhalten der betroffenen Mutter zu erkennen, Inkongruenzen herauszuarbeiten und nach ungenutzten Ressourcen zu suchen. Natürlich ist darüber hinaus auch die Atmosphäre des Gesprächs für das Gelingen von entscheidender Bedeutung. Aber auch eine Terminierung der Gesprächsdauer ist unter dem pragmatischen Gesichtspunkt des Kosten - Nutzen - Faktors in Bezug auf die objektive Belastung unabdingbar (vgl. CRANACH, M.V./ KALBERMATTEN, U. in: HACKER, W./ VOLPERT, W./CRANACH, M., 1983, S. 59ff).

5.6.3 Analyse des beobachteten Beratungsgesprächs

In der Folge soll das beobachtete Beratungsgespräch auf die bereits ausgeführten Kriterien hin analysiert werden. Dabei ist es das Ziel der Verfasserin, Stärken und Schwächen der beobachteten Gesprächsführung zu erkennen, damit auch die von der befragten Person geschilderten Faktoren der starken Belastung durch diesen Bereich ihrer Tätigkeit aufzuspüren, um dann in einem nächsten Schritt präventions- bzw. interventionsorientierte Maßnahmen herauszuarbeiten. In diesem Teil der Fallstudie geriet die Forscherin allerdings in einen Zwiespalt, der ihr das Kriterium zuverlässiger Validität, das in der passiven Teilnahme der Beobachterin begründet liegen soll, in Teilen der vorgefundenen Szenerie sehr erschwerte. Auf Grund des beobachteten Feldes – eines fast zweistündigen Gespräches zwischen der beobachteten Person und der betroffenen Mutter, welche im Verlaufe der Unterhaltung offen über ihre elementaren Probleme berichtete – war es für die Verfasserin auf Grund ihrer humanistischen Grundeinstellung unmöglich, durchgängig die Position einer passiv beteiligten, objektiven Beobachterin einzunehmen, welche sich in keiner Weise direkt am diskutierten Problemfeld beteiligen sollte. Auch wandte sich die Mutter im Verlaufe des Gespräches immer öfter durch ihre Körpersprache z.B. durch direkten Blickkontakt während ihrer Erzählung an die Beobachterin, um den direkten Dialog aufzunehmen. Auf Grund ihrer menschlichen Reife und ihrer dreißigjährigen Erfahrung mit einer problemorientierten, individuellen Elternberatung bei Erziehungs- und Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sah sich die Verfasserin in einigen Passagen des Gesprächsverlaufs deshalb aufgefordert, auch persönlich an dem beobachteten Gespräch teilzunehmen. Allerdings waren diese Gesprächsanteile lediglich von dem Bestreben geleitet, die durchgängig beobachtete Intention der Lehrerin, nämlich das Gespräch gezielt in eine positive, zukunftsorientierte Richtung zu lenken, zu unterstützen (vgl. JORGENSEN, D. L., 1989, S. 13f).

5.6.3.1 Thematisierung des Gesprächsanlasses

Nach einer kurzen Aufwärmphase von ca. drei Minuten, in der das an Schulen z.Zt. weit verbreitete leidige Thema der Verbreitung von Parasiten angesprochen wird und der Erkundigung nach dem Verbleib des Sohnes während des Gesprächs kommt die beobachtete Person zur Sache: *„Wir haben ja jetzt vor zwei Wochen mit Frau R. gesprochen. (Die Mutter bestätigt dies durch Kopfnicken.) Zur Beobachterin gewandt: Frau R. ist die zuständige Lehrkraft vom Förderzentrum, die hier ist und P. mal angeguckt hat und jetzt mit Beratungsstunden hier an der Schule ist. Und mit der treffen wir uns so ab und zu mal und gucken, was wir machen können mit P. (An die Mutter gewandt): Wir haben mal so überlegt, was Sie zu Hause auch machen können, damit Sie auch einfach mal `ne Entlastung haben (Mutter: „mhm“) und die Situation mit der Schwiegermutter, eben auch.“ (Sg. 6)*

Grund der häufigen Gespräche ist es, das Kind bei der Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbständigkeit nachhaltig zu fördern. Die gravierende Defizite im Bereich dieser Komponente der Selbstkompetenz führen dazu, dass der Junge am Ende des dritten Schuljahrs es bisher noch nicht versteht, auch nur eine minimale Selbstverantwortung für die erforderlichen Materialien und für seine schulischen Pflichten, wie z.B. die Hausaufgaben zu übernehmen. Hinzu kommen Verhaltensauffälligkeiten im schulischen sozialen Zusammenleben und ausgeprägte Konzentrationsschwierigkeiten, die ihn in der Schule wie auch zu Hause daran hindern, eine Aufgabe zügig zu beginnen und diese auch in einen adäquaten Zeitraum zu beenden. Die Mutter sagt dazu: *„Aber er ist ja so `n Kind, bei ihm ist das dann ja eben so, wie soll ich sagen, dass ihm nicht die Hausaufgabe oder die Arbeit, die er macht, schwer fällt, sondern dabei zu kommen und dabei zu bleiben, die Konzentration, das fällt ihm schwer.“ (Sg. 6)*

(vgl. KAMPS, W. in: Grundschule. 6/1997, S. 13 – 17, vgl. auch Kapitel 3.3.4)

Einer förderlichen und konsequenten Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung des Jungen in diesem Bereich steht das problematische Verhalten einer äußerst dominanten Großmutter im Wege, welche eine entscheidende Rolle im sozialen Gefüge der Familie spielt. Die Mutter berichtet: *„Wir haben einem Bauernhof, wir wohnen dicht zusammen, und P. ist als kleines Kind schon immer, als Zweijähriger schon immer hochgegangen zur Oma, da hat er sich halt wohl gefühlt, bei mir auch teilweise, aber Oma war... und er ist auch das erste Enkelkind. Also, von daher ist die Bindung besonders stark, sie ist sehr kinderlieb. Ja, und später hat sich das dann so gefestigt, dann hat er auch seine Hausaufgaben von Anfang an bei ihr gemacht... Aber es ist eben auch so, dass sie ihm Arbeiten abnimmt. Wenn es denn nicht gleich auf Anhieb klappt, dann gibt sie ihm schon mal solche Tipps, wo er eigentlich selber drauf kommen sollte.“ BRX: „Genau, so: ‚Lass mal, ich mach` das schon.‘ “ M.: „Und das ist bei ihm jetzt so verfestigt: ‚Och, wenn ich das nicht mache, die anderen machen das schon.‘ “ (Sg. 6)*

5.6.3.2 Erfahrungsaustausch zur Umsetzung der getroffenen Zielvereinbarungen

Anhand von drei Beispielen soll exemplarisch überprüft werden, wie versucht wurde, die bereits getroffenen Verabredungen umzusetzen und welche Erfahrungen auf beiden Seiten damit gemacht wurden. Dabei ist auch der familiäre Kontext unweigerlich stets als gesprächsimmanenter Gegenstand präsent. Die Mutter des Jungen hat in einen bäuerlichen Betrieb eingeheiratet und muss sich seitdem immer wieder aufs Neue eine eigenständige Position als Bäuerin, Ehefrau und Mutter erkämpfen. Diese Grundproblematik der Mutter ist von den Schwierigkeiten des Jungen nicht zu trennen. Deswegen ist es auch für die Probandin der Fallstudie ausgesprochen schwierig, losgelöst von diesen Strukturen mit der Mutter isoliert über den Jungen und dessen Entwicklung zu sprechen. Dies aus Erfahrung wohl wissend, spricht sie gleich das konkrete Thema Hausaufgaben an: *„Wir hatten ja mit den Hausaufgaben jetzt gemeinsam was vereinbart. Da hatten wir uns überlegt, dass es gut wäre, wenn er die wirklich alleine macht. Dass er auch wirklich merkt: ‚Ich muss mir die Aufgabe durchlesen, ich muss mir alleine überlegen, was ich machen soll.‘ Und nur, wenn er wirklich Probleme hat, dass er sich dann Hilfe holt, und Sie die Hausaufgaben mit ihm machen.“* (Sg. 6)

Die Mutter berichtet nun, dass sie diese im letzten Gespräch vereinbarte Strategie versucht hat, umzusetzen. M.: *„Ja. Ja, wir haben s auch versucht. Also, er hat die ersten zwei Tage, kann man sagen, hat er stundenlang gesessen, drei und vier Stunden, ohne dass irgendwas raufgekommen ist auf 's Blatt Papier und ich sag': ‚Weißt du was, du musst zusammenpacken jetzt. Wir haben abgemacht, 'ne Stunde' ...aber er saß stundenlang, und er ließ sich auch nicht dazu bringen, nach 'ner Stunde das zusammenzupacken.“* (Sg. 6) Um die angestrebten Verhaltensweisen zu unterstützen, schlug die Mutter dem Jungen daraufhin vor, die Hausaufgaben am Spätnachmittag zu erledigen, wenn Mutter und Großmutter im Stall bei den Kühen beschäftigt sind und er zwangsläufig allein arbeiten müsse: *„...Dann kann er sich bei uns in die Küche an den Tisch setzen und seine Hausaufgaben machen, und denn guckt Oma immer rein. Ist ja auch okay, ne? Und nun hat er die letzten Male auch zu ihr gesagt: ‚Geh man, ich bin noch nicht fertig. Du kannst also ruhig wieder gehen und nachher noch mal gucken.‘ Aber so, dass denn immer mal einer kommt und mal nachguckt, wenn etwas sein sollte. Und dann ging das auch.“* (Sg. 6)

Skeptisch fragt die beobachtete Person noch einmal nach: *„Guckt Oma dann wirklich nur mal rein, oder setzt sie sich dazu?“* M.: *„Nein, sie hilft mir im Melkstall, und wenn sie denn so Milch für die Kälber wegbringt, dann geht sie mal gucken. Und wenn wirklich was ist, natürlich setzt sie sich dann hin mit ihm und regelt das, das ist ganz klar. Aber im Großen und Ganzen wollte er das alleine machen.“* Die Lehrerin betont noch einmal, weshalb es so wichtig für eine positive Entwicklung des Kindes sei, dass diese Vereinbarung auch weiterhin konsequent eingehalten wird: *„Das ist ja auch gut für ihn. Also, er muss es auch einfach lernen, weil es in der Stunde eben so ist, wenn ich nicht konstant neben ihm stehe und sage: ‚Und jetzt machst du das, und jetzt machst du dies, und jetzt machst du das,‘ sowie ich mich umdrehe, macht er halt gar nichts mehr, ne?“* (Sg. 6)

Im Anschluss thematisiert die Probandin der Fallstudie zwei weitere, im letzten Gespräch getroffene Abmachungen. Sie hatte vorgeschlagen, dass das Kind zurzeit mit dem Bleistift schreiben solle, um ihm zum einen die Möglichkeit zu geben, Fehler leichter und schneller zu korrigieren und zum anderen, ihm damit auch eine effektive Hilfestellung für ein leserliches Schriftbild zu geben. Offensichtlich ist sie mit dem Ausmaß der Umsetzung dieser Vereinbarung noch nicht zufrieden (vgl. DÖRNER, K. W., in: Sprache und Kognition, 7/1988, S. 217ff).

BRX: „Mhm... was mir jetzt so aufgefallen ist, ich würde vorschlagen, dass er gerade längere Texte, ne, z.B. auch die Aufsatznachbereitung, dass er die mit `nem Bleistift schreibt – (Mutter signalisiert Zustimmung) – und wenn denn wirklich was falsch ist... er macht das ja denn gerne so, wenn er `nen Buchstaben irgendwie vergessen hat, entweder er streicht das wild durch, oder er macht so ganz kunstvoll verschnörkelte Pfeile, wo dieser Buchstabe hinsoll und dann – (Mutter lacht) – und dadurch wird das immer chaotischer - (Mutter: „Ja“) - und deswegen denke ich, wäre es einfach gut, wenn er mit Bleistift schreibt und das denn wegradiert und neu schreibt.“ M.: „Hab` ich ihm auch schon gesagt, dass wir das abgesprochen haben.“ BRX: „Ja, also, das ist für ihn aber ganz schwierig, er will ja unbedingt mit Füller schreiben... aber es wär` für ihn einfach gut...“ M.: „Und er kann radieren. Ja, das ist unwahrscheinlich. Er kann manchmal drei Mal hintereinander das gleiche Wort verkehrt schreiben, und dann wird immer wieder durchgestrichen, und dann denk` ich auch: Meine Güte!“ BRX: „Aber, das denk` ich, ist schon ganz richtig.“ (Mutter: „Ja“) (Sg. 6)

Der nächste thematisierte Bereich ist die schon erwähnte Unorganisiertheit des Kindes, die Unfähigkeit für erforderliche Materialien und Utensilien im altersgemäßem Rahmen selbst zu sorgen. BRX: „Es ist ja bisher immer schon so gelaufen, dass er sich ja immer total darauf verlassen hat, dass Sie das alles schon für ihn regeln werden. (Mutter: „Ja“) Egal, ob es jetzt um `s Anziehen geht, oder um `s Schulsachen zusammenpacken.“ M.: „Das geht ja immer noch weiter, Sportsachen musste ich zusammensuchen, dann liegt ein Schuh da und ein Schuh hier...“ (BRX: „Lassen Sie `s!“) M.: „Ja, aber... (BRX: „Ich weiß, dass das schwierig ist!“) Es ist für ihn ja auch...sicher, aber ich denke auch, es ist für ihn ja auch blöde, wenn er das jetzt nicht mithat, dann hat er wieder Defizite! (BRX: „Aber er lernt es dann nicht!“) Ne, aber... (BRX: „Er weiß ganz genau, dass Sie das tun!“) Er lernt das aber auch nicht, wenn er jetzt dieses... wenn er jetzt wieder diesen negativen Erfolg hat.“ BRX: „Aber ich glaub` einfach auch, dass man ihm da auch die Zeit geben muss, das zu merken. Im Moment weiß er ganz genau, wenn er nur lange genug durchhält, dann tun Sie das für ihn. (Mutter: „Ja“) Das weiß er ja ganz genau, dazu ist er halt zu schlau. Das durchschaut er sofort, das hat er ja in der Schule auch gemacht in der ersten Zeit. Er hat seine Sachen aus dem Ranzen ausgekippt und hat sie halt solange liegen lassen, weil er annahm, ich komm` denn und räum` das weg. Und dann haben wir hier diverse Tage hier halt gegessen, weil ich gesagt hab`: ‚Ich geh hier nicht raus, bevor du deinen Kram zusammengepackt hast.‘ Er macht es dann natürlich irgendwann, aber das dauert. Und ich kann mir vorstellen, dass das immense Kraft kostet.“ (Mutter: „Ja, gewaltig viel!“) (Sg.7)

In diesem Zusammenhang erkundigt sich die beobachtete Person bei der Mutter: „Wie klappt das denn mit dem Ranzen jetzt? (Zur Beobachterin gewandt) Wir haben immer das Problem, dass er jeden Morgen den ganzen Ranzen eigentlich auskippt und den ganzen Tag in so `nem Chaos lebt. Wie klappt das jetzt zu Hause?“ M.: „Also, ich sortier` natürlich noch wieder mit, ne? (BRX. „Ja“) Ich sag` immer, er soll herkommen, gucken, ne? ‚Nein, das will ich denn doch mitnehmen, und das soll ich noch abgeben.‘ Ich sag`: ‚Du hast heute keine Religion.‘ ‚Doch, wir sollen alles mitbringen!‘, zum Beispiel. Ich sag`: ‚Nein.‘ Aber ich leg` das denn auch zur Seite, dass er wirklich erst mal nur das Nötige hat, ne? Vielleicht merkt er ja nachher selber mal, dass er das auch machen kann.“ BRX: „Also, da hab` ich auch so das Gefühl. Ich hab` mal so in seinem Ranzen geguckt und auch so in seiner Federtasche, dass das deutlich weniger ist. Natürlich kippt er es trotzdem immer noch aus, aber es ist halt nicht mehr so viel um ihn rum. (Mutter lacht) Ja, ich denke, dass das schon ganz wichtig ist, dass wir das ansteuern, dass er das wirklich macht, (Mutter: „Ja“) und dass Sie das nicht machen, (Mutter: „Nein“) und er einfach nur dabei ist, sondern, dass er wirklich ganz klar guckt, (Mutter: „Ja“) ‚Was hab` ich morgen ‚ (Mutter: „Genau!“) ...und was muss ich einpacken?‘ “ (Sg. 11)

M.: „Also, ich hab` ihm den Stundenplan an den Schrank gemacht in seinem Zimmer, und ihm auch so seine Ablage... Dann sag` ich: ‚So, jetzt nur hier deine Schulsachen hin und denn sortieren wir‘, ne? Nun war das heute Morgen natürlich wieder, weil wir das gestern nicht gemacht haben, hab` ich das selber gemacht, ne? Die Stifte waren auch dementsprechend nicht angespitzt, aber das macht auch nichts.“ (Sg. 25) Die hier zitierten Beispiele machen deutlich: Beide Seiten sind bemüht, dem Kind den Weg zu bereiten, in dem sie kleinschrittige, erzieherische Maßnahmen verabreden und sich gemeinsam um deren Umsetzung bemühen. Auch die regelmäßig verabredeten Gespräche zur Evaluation deren Realisierung belegen dies. Im Weiteren soll nun überprüft werden, wie die beobachtete Person die neuen Informationen der Mutter im Verlauf des Gespräches für konstruktive Vorschläge zum weiteren gemeinsamen Vorgehen nutzen kann (vgl. EDER, F. in: ALTRICHTER, H./SCHLEY, W./SCHRATZ, M., 1998, S. 468ff).

5.6.3.3 Entwicklung weiterführender oder neuer Lösungsmöglichkeiten

Die beobachtete Person hebt zu verschiedenen Ansätzen an, um die gewünschten Verhaltensmuster noch einmal zu benennen und die Mutter darin zu bestärken, diese auch einzufordern. Im Laufe des Gesprächs bestärkt sie die Mutter immer wieder nachhaltig in der Position der Erziehenden, welche befugt ist, die entscheidenden Weichen für den Sohn zu stellen und diese auch konsequent verfolgen sollte. „Der Knackpunkt ist, dass P. lernen muss, dass Sie zu Hause das Sagen haben!“ (Sg. 12) „Das ist einfach `ne Sache, die P. lernen muss: ‚Meine Mutter sagt das, und deswegen mach ich das.‘ “ (Sg. 15) „Aber das ist der Punkt, der so wichtig ist, dass Sie seine Mutter sind, und das, was Sie sagen, das zählt, und da kann er nicht sagen: ‚Das mach` ich nicht!‘ “ (Sg. 12)

Neben dieser eher moralischen Unterstützung ziehen sich aber auch die konkreten Vereinbarungen wie ein roter Faden durch das Gespräch. Immer dann, wenn das Gespräch eine Wendung hin zu der problematischen häuslichen Situation und damit in Richtung auf die generellen Erziehungsschwierigkeiten der Mutter nimmt, werden diese Maßnahmen von der Probandin der Fallstudie wieder ins Spiel gebracht und die Mutter zu deren konsequenter Umsetzung ermuntert, z.B.: Das Kind soll seine Hausaufgaben allein machen, wenn etwas nicht erledigt ist, bespricht die Lehrerin mit ihm die Konsequenzen. *„Und wenn er die Hausaufgaben nicht macht, innerhalb von einer Stunde oder anderthalb, und er kommt dann wirklich mal ohne, dann muss er mir eben mal sagen, warum er das nicht gemacht hat. Es ist ja einfach nur so, dass er zum einen einmal das konsequente Verhalten von Ihnen erfahren soll und dann eben aber auch einmal diese ganze Unannehmlichkeiten erfahren muss, die damit verbunden sind, wenn er ihre gemeinsamen Verabredungen nicht einhält. Bis jetzt wird ja doch irgendwie immer alles für ihn geregelt, so dass er durch sein Verhalten nie ernsthaften Ärger oder Nachteile in Kauf nehmen muss. Deswegen besteht für ihn ja auch kein Grund, sein Verhalten zu ändern.“* (Sg. 34)

Der Junge soll für seinen Ranzen und andere schulische Materialien und Utensilien allein sorgen, etwaige, fehlende Dinge sind für die angestrebten, grundlegenden Einstellungsänderungen zunächst sekundär. ... Also, er muss einfach lernen: Sie sagen, dass der Ranzen gepackt wird und deswegen macht er das, so.“ M.: „Ja, ich befehl` ja immer.“ (lacht herzlich) BRX: „Ja, das ist einfach so. Damit muss er sich arrangieren! Und wenn er sich sträubt und sagt: ‚Ich pack` jetzt meine Sachen nicht ein‘, obwohl anderthalb Stunden um sind, dann packen Sie die Sachen, und dann schließen sie den Ranzen weg. Also, dann kann es nicht sein, dass er sagt: ‚Nö, will ich nicht!‘“ (Sg. 15) Der Junge soll mit dem Bleistift schreiben, damit er Fehler schneller und sauberer korrigieren kann. *„Und für P. jetzt mit den Bleistiften, denke ich wär` das eine gute Sache, dass Sie ihm einfach ein paar Bleistifte besorgen, er einen hat, die anderen nehme ich... Und mit dem Ranzen, das ist wirklich gut. Das klappt bestimmt. Das wäre auch schön, wenn Sie das weiter machten, nur eben mit dem Ziel, dass er es macht.“* (Sg. 29)

So handfest und praxisorientiert diese konkreten Maßnahmen auch sein mögen, so einfach deren Umsetzung als Einzelmaßnahmen zu sein scheinen und die Mutter bei all diesen Vorschlägen verbal immer wieder ihr Einverständnis signalisiert, ihre tatsächlichen Möglichkeiten, diese zu realisieren sind nach Einschätzung der Beobachterin als sehr gering zu werten. Deswegen gelingt es auch nicht, das Gespräch auf der konstruktiven Ebene dieses ganz konkreten Maßnahmenkatalogs zu halten und realistische Schritte zu dessen Verwirklichung und Überprüfung zu planen. Immer wieder mengt sich zwangsläufig das Grunddilemma der häuslichen Situation hinein, nämlich die Dominanz der Großmutter im sozialen Gefüge der Familie, ihr damit verbundener starker Einfluss auf den Jungen und die untergeordnete Rolle, welche die Mutter auf dem Hof einzunehmen hat, seitdem sie in die Familie ihres Mannes einheiratete. Generell ist dieses - oberflächlich betrachtet als Generationenkonflikt einzustufende - Problem nicht über zu bewerten. Großmütter sind in der Regel mit ihren Enkeln großzügiger als es die Mütter selbst sind und sie dürfen dies bis zu einem gewissen Grade auch sein, ohne großen Schaden bei den betroffenen Kindern anzurichten.

Ihre Rolle muss aber für die Kinder klar definiert sein: Nämlich als die der Großmutter, deren Autorität in Erziehungsfragen nicht in dem Maße entscheidend zu sein hat wie die der Mutter. Diese Großmutter jedoch verwöhnt das Kind von klein auf über das gesunde Maß hinaus. Dieses Phänomen, verbunden mit ihrer permanenten Präsenz, hat dazu geführt, dass sie damit - zwar höchstwahrscheinlich unbewusst oder ungewollt und in bester Absicht - jede erzieherische Maßnahme der Mutter und jeden Ansatz einer konsequenten erzieherischen Haltung torpediert, was mit einem dramatischen Autoritätsverlust der Mutter bei ihrem Sohn verbunden ist. BRX: „*Schwierig wird es denn auch halt dadurch, dass sie Ihnen damit auch in den Rücken fällt. Also das macht` s P. dann natürlich wieder sehr einfach, weil er genau weiß: ‚O.k., wenn es Mama nicht macht, dann geh` ich halt zu Oma, die macht es denn schon.‘ Das denke ich, ist so` n ganz großer Knackpunkt.*“ (Sg. 12)

Und dieser „Knackpunkt“ findet sich in jedem Bereich des häuslichen Zusammenlebens, gleich, ob es um schulische Pflichten, sonstige Aufgaben im häuslichen Bereich, das Essverhalten oder um provozierende Äußerungen gegenüber seiner Mutter geht: „*Selbst wenn ich jetzt irgendwas sage: ‚Weißt du was, dann gehst du eben in dein Zimmer...‘ oder: ‚Du darfst abends nicht mit Fernsehen gucken...‘ dann schimpft er mich denn auch an: ‚Du bist die blödeste Mutter der Welt!‘. Also, was ich da zu hören krieg` manches Mal...*“ und die Mutter stellt einmal mehr verzweifelt fest: „*Er hört überhaupt nicht auf mich, also, ich hab` überhaupt keine Handhabe, dieses Kind zu irgendetwas zu bewegen, ne?*“ (Sg. 12) „*Und ich hab` auch keine Lust, also... ihn zu verhauen oder so...* (Beide Zuhörerinnen stimmen vehement zu) *Das will ich auch nicht! Sicher rutscht mir mal die Hand aus, wenn ich... wenn es wirklich reicht! Ja, das muss einfach sein, scheinbar wartet er da drauf. Dann guckt er mich zwar immer an, und dann, ja: ‚Ich kann dich auch anzeigen!‘ sagt er dann zu mir. Also, er ist total frech, total! Er weiß... er kennt auch seine Rechte, also...!* (BRX: „Ja, er weiß... er reizt Sie dann schon solange, weil er weiß, dass Sie sich nicht anders helfen können...“) *Ja, klar! Ich sag` : ‚Soll ich dir noch die Telefonnummer geben?‘ (lacht) Ja, es ist doch so, ne? Aber irgendwo hat er ja auch Pflichten zu erfüllen...*“ (Sg. 15) In ihrer nahezu ausweglos erscheinenden Situation kommen ihr dann Gedanken, wie: „*Denn denk` ich auch so: ‚Jetzt reicht das! Da gehst du ein! Du wirst dich mal erkundigen, was du da machen kannst.‘ Dass man wirklich denkt, das Kind, das muss in irgend`nen Heim rein, dass das irgendwo mal lernt, dass das zu Hause doch schön ist! Ne?* (BRX: „Ja“) *Oder, dass man doch auch gar nicht so viel verlangt von dem Kind, ne?*“ Solcher Art Gedanken erzeugen bei ihr aber verständlicher Weise gleichzeitig ein schlechtes Gewissen, so dass sie diesen Ansatz gleich wieder verwirft: „*Aber im Grunde sagt man sich denn auch wieder: ‚Was bist du für`ne Mutter?‘ ... So was zu denken alleine schon!*“ (Sg. 12)

Die beobachtete Person ist über diese Grundproblematik ausführlich informiert. Sie hat verschiedene Anstrengungen unternommen, um die beschriebenen Strukturen auch im sozialen Gefüge der Familie zu problematisieren, um das Bewusstsein aller Familienmitglieder für die Problematik zu schärfen, mit dem Ziel, die Position der Mutter zu stärken und Verständnis und Unterstützung bei allen erwachsenen Familienmitgliedern für deren erzieherische Anstrengungen zu initiieren. Dabei setzt sie auch an dem beobachteten, zusätzlichen Förderbedarf des Kindes an.

In diesem Zusammenhang versucht sie der Mutter noch einen anderen Weg aufzuzeigen, wie sie indirekt Einfluss auf das Verhalten ihrer Schwiegermutter nehmen könne. *„So, und haben Sie denn mal mit Ihrer Schwiegermutter darüber gesprochen... Sie hat ja diese große Sorge, dass P. ein Förderkind wird. Dass ist ja ihre große Angst. Das möchte sie auf keinen Fall. (Mutter: „Ja“) dass er auf diese, wie sie sagt ‚Dummschule‘ kommt. (Mutter: „Ja“) So, bloß, dadurch, dass sie ihm eben einfach sehr viel abnimmt, haben wir auch gesagt, muss man ihr einfach mal klarmachen, dass sie ihm den Weg dahin ebnet, und dass das dann dabei rauskommt. Und das will sie ja nicht. Hat sie dazu irgendwas gesagt?“* M: *„Das benutzt sie als Druckmittel, aber das krieg` ich nachher auch wieder zurück, ne? ‚Du willst ja nur, dass er da hinkommt, so wie du redest‘, ne. Ja, ja, das kann sie einfach nicht verknusen, dass denn ein Kind, ein Enkelkind von ihr auf diese Schule kommt“.* (Sg. 14)

Die beobachtete Person erzählt der Mutter nun, dass sie bereits Anstrengungen unternommen hat, um zu versuchen, P. in einer Integrationsklasse mit Förderkindern an einer anderen Schule unterzubringen. Das ginge aber nur, wenn er anerkanntes „Förderkind“ wäre. Die beobachtete Person kündigt auch an, dass sie diese Schule noch vor den Sommerferien einmal aufsuchen will, um sich zu informieren wie dort gearbeitet wird, auch um dann im nächsten Jahr bei der Empfehlung für die weiterführende Schule wirklich qualifiziert entscheiden zu können, welcher Weg für P. der beste ist. Die bereits angesprochene Kollegin, Frau R. vom Förderzentrum wird P. auch unter diesem Gesichtspunkt weiter beobachten. Die Probandin der Fallstudie berichtet weiter, dass P. im motorischen Bereich große Probleme habe. Nicht nur in der Feinmotorik, beim Schreiben z.B., sondern auch beim Laufen, z.B. beim Slalomlaufen, überhaupt bei gezielten Bewegungen brauche er sehr lange, bis er diese richtig ausführen könne (vgl. Sg. 14, vgl. FÖLLING-ALBERS, M./ Richter, S. in: Grundschule 2/ 1999, S. 9f).

In dem Moment, in dem das Gespräch diese Wendung nimmt, beginnt sich bei der Mutter Widerstand zu regen. Sie berichtet, dass organische Beeinträchtigungen nicht festgestellt werden konnten: *„Wir waren ja eigentlich immer in Behandlung.“* (Sg. 15) *„Manchmal denke ich aber auch, ob man das alles machen muss, ob man ihm nicht wirklich die Zeit geben sollte, weil er..., er sagt schon immer: ‚Du schleppst mich überall hin, warum bloß?‘ Also, er merkt...er sagt: ‚Ich bin doch gesund, ich bin doch nicht krank.‘ “* (Sg. 14) Der Mutter scheint klar zu sein, dass dem Kind nicht grundsätzlich geholfen werden kann, indem man versucht, die verschiedenen beobachteten Symptome der gestörten Persönlichkeitsentwicklung zu therapieren. Die Beobachterin gibt zu bedenken, dass viele dieser Symptome auch in einer tiefen Verunsicherung des Kindes begründet sein mögen, die daraus resultieren könnte, dass es ständig widersprüchlichen Erziehungseinflüssen ausgesetzt ist und auch zum Spielball von Rivalitäten innerhalb des familiären Zusammenlebens geworden ist. Es fehle dem Kind einfach das für eine gedeihliche Entwicklung notwendige, verlässliche Gerüst einer konstanten, konsequenten Zuwendung, die ihm zu einer emotionalen Stabilität verhelfen könne. Damit könnte auch das von der Lehrerein geschilderte ungestüme Verhalten gegenüber den anderen Kindern zu erklären sein, wenn es seine Zuneigung zeigen möchte und seine immer wieder fehlschlagenden Bemühungen, mitspielen zu dürfen (vgl. Sg. 7).

Wichtig wäre ein Bereich für das Kind, in dem es unabhängig von Familie und Schule Anerkennung und Erfolgserlebnisse erfahren könnte. Vielleicht könne man versuchen, eine Freizeitbetätigung für ihn zu finden, z.B. im sportlichen oder musischen Bereich, wo sich ihm die Chancen derartiger Erfahrungen böten (vgl. Sg. 15, vgl. BRÜGELMANN, H. (Hrsg.), 1998, S. 9ff).

Zu diesem Zeitpunkt wird von den Gesprächsteilnehmerinnen ein weiteres Mal zusammengefasst: Nur ein ganzheitlicher Ansatz, der die Familienstrukturen berücksichtigt erscheint sinnvoll. Der wichtigste Faktor in diesem Erziehungskonflikt ist, dass der Junge erfahren muss, dass seine Mutter für ihn zuständig ist und diese grundsätzlich und durchgängig die wichtigste Instanz für ihn verkörpert. Gleichzeitig soll er erfahren, dass sie auch weiterhin immer für ihn und seine Bedürfnisse da ist, dass aber sie auch die Grenzen setzt, die vom Kind in Zukunft unbedingt einzuhalten sind. Das bedeutet für die Mutter, dass sie es lernen muss, „nein“ zu sagen und die Folgen auch aushalten zu können, mit all den Konsequenzen, die das Kind im begrenzten Rahmen, zu Hause und in der Schule selbst zu verantworten hat. Es beinhaltet auch, dass das Kind seine Mutter als eigenständigen Menschen mit eigenen Bedürfnissen bewusst erleben muss und sie nicht weiterhin lediglich als Erfüllungsgehilfin sämtlicher familiärer Bedürfnisse und Befindlichkeiten wahrnimmt, sondern als einen Menschen, der eigene Ansprüche formuliert und diese auch konsequent versucht zu verwirklichen.

Den Äußerungen der Mutter ist in weiten Passagen zu entnehmen, dass sie sich ihrer Situation vollkommen bewusst ist und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten und aktuellen Lebensbedingungen aktiv an Veränderungen der verfahrenen Situation arbeitet. Allerdings, allein ist diese Aufgabe nicht zu bewältigen. Zu viele Faktoren arbeiten gegen sie. M: *„Ja, und denn geht das ja nämlich wieder los. Ich kann dann ja diese anderthalb bis zwei Stunden nicht weg, dann bin ich ja nicht da, wenn ich am Melkstand steh`, ne? Und denn kommt das, dass es wieder so hintenrum passiert ... denn hat er mit Oma `ne Abmachung, die sind ja Freunde. ‚Wir sind ja Kumpels‘. Und letztens, ich hatte gebügelt im Wohnzimmer, als ich denn fertig war, ich denk`: ‚Was ist das denn?‘ Hat Oma sich hier heimlich reingeschlichen und hat sein Zimmer aufgeräumt. Also, ich denk`, das gibt`s doch wohl nicht, ne? ‚Och, ich dachte, ich stör` dich nicht.‘ Also, sie ist wirklich reingeschlichen.“* (Sg. 17) Jetzt bringt die beobachtete Person die Position des Ehemannes in diesem Gefüge ins Spiel: *„Ja, aber vielleicht sollte auch einfach mal Ihr Mann mal mit seiner Mutter reden, vielleicht hat der ja auch einfach `nen and `ren Stand bei ihr.“* (Mutter: *„Nö... nö... nö..., für ihn ist das ja auch nur einfach die Mama...“*, Sg. 17). Die Mutter gibt daraufhin noch einmal eine drastische Einschätzung ihrer Lage: *„Also, das ist es wirklich. Ich hab` mir schon oft gewünscht, dass meine Schwiegereltern vielleicht doch noch mal wegzieh`n. Aber es ist klar, die haben den Hof aufgebaut von klein, und es ist einfach so, dass auf dem Lande die Altenteile da sind, ne, genau, und dadurch sind sie immer da. Und da werd` ich wahrscheinlich mich noch die nächsten zwanzig Jahre mit arrangieren müssen.“*

Die Mutter nennt die Fakten beim Namen. Ihre Lebenssituation auf dem Hof wird sich nicht ändern. Diese Realitäten müssen bei allen zu erarbeitenden weiterführenden oder neuen Strategien Berücksichtigung finden, sollen sie auch nur annähernd erfolgsversprechend sein. Auch die beobachtete Person trägt dieser Tatsache in ihrem Beratungsgespräch Rechnung. So äußert sie zwar noch einmal ihr großes Verständnis und Mitgefühl für die Mutter, die ganz allein vor einer familiären Situation steht, welche sie objektiv gar nicht alleine aufbrechen kann. *„Das ist wirklich ganz hart!“* Nach dieser lakonischen Feststellung versucht sie aber auch unmittelbar, der Mutter weitergehende Hilfestellungen aufzuzeigen. *„Sie hatten ja mal überlegt, ob sie zur Erziehungsberatung geh`n in E., ne?“* M.: *„Ja, aber das nützt mir ja wenig, wenn ich da auch wieder allein hingeh`.“* (Sg. 17) Mit dieser Aussage gibt sich die beobachtete Person nicht zufrieden. Sie ermuntert die Mutter mehrmals, sich dort Hilfe zu holen. Allein die Möglichkeit, sich dort regelmäßig mit jemandem auszutauschen und gemeinsam etwas zu überlegen wäre doch schon eine Hilfe. Sie gibt die Information, dass es im Kindertherapiezentrum in E. auch Familientherapeuten gibt, die in die Familien kommen und vor Ort mit der Familie arbeiten: *„Also, ich möchte auch, dass Sie nicht das Gefühl haben, dass Sie mit der Situation ganz alleine sind. Natürlich werde ich Sie auch weiterhin unterstützen von der Schule her, aber das reicht nicht.“* M.: *„Sicher, nur...Es ist ja so, wenn da jetzt einer kommt, angenommen Familientherapie, denn geht das ja darum, dass wirklich die ganze Familie dabei ist.“* (BRX: „mhm“) *„Aber die Familie sind denn die Kinder und ich. Alles andere ist dann irgendwo wieder nicht bereit... Also, es bringt nichts, ne.“* Die Mutter weiß, dass sie das einzige erwachsene Mitglied in der Familie ist, das überhaupt die Notwendigkeit einer Familientherapie erkannt hat und sie deshalb auch von ihrem Ehemann und der Schwiegermutter keinerlei konstruktive Mitarbeit in diesem Bereich erwarten kann. M.: *„Ja, aber da würde mein Mann nicht so häufig mitmachen. Gut, einmal vielleicht, aber dann nicht mehr. Da hat er absolut keinen Nerv und auch kein Verständnis für.“* BRX: *„Gut, das ist dann aber auch Aufgabe eines Therapeuten, Ihrem Mann klar zu machen, wo das hinführt, wenn da nichts passiert. Wo das für Sie auch einfach hinführt.“* (Sg. 20)

Die Mutter berichtet daraufhin, dass sie vor nicht allzu langer Zeit einen physischen Zusammenbruch erlitten hat und im Krankenhaus lag. Sie sei sich der Gefahr bewusst, dass sich dies jederzeit wiederholen könne. Daraufhin setzt die beobachtete Person noch einmal mit großer Nachdrücklichkeit nach. Die Mutter könne wirklich auch erst einmal alleine zur Familienberatung gehen. Allein die Tatsache, jemand anderen an der sie stark belastenden Verantwortung teilhaben zu lassen, könnte schon entlastend wirken. Die Bestätigung, dass man etwas richtig gemacht hat, sei für einen Menschen in ihrer Zwangslage immens notwendig, und auch die Verarbeitung von negativen Erlebnissen sei ausgesprochen wichtig für die Mutter, als Intervention um nicht irgendwann wirklich gänzlich zusammenzubrechen, aber auch als Präventionsmaßnahme, um wieder neue Ressourcen bilden zu können. M.: *„Also, ich weiß es bei mir, dass ich ja... meistens richtig handle, aber was ist schon immer richtig, ne?“* (Sg. 21) *„...Also, ich weiß schon, was ich mache. Ich weiß auch, dass das richtig ist, was ich mache. Aber es ist eben so, dass man sich denn wieder diese Frage stellt, wenn jemand anders kommt und da klappt das besser: ‚War das nun wirklich richtig?‘, ne? Dann hat man doch plötzlich wieder diese Unsicherheit.“* (Sg. 22)

Auf diesen Einwurf antwortet die beobachtete Person, dass das eine ganz natürliche Unsicherheit sei, welche in der speziellen Situation begründet sei. Natürlich verunsichere es jeden Menschen, wenn man sich da „abstrample“, und dann käme jemand anders, und das Kind macht plötzlich das, was man selber vergeblich unter großen Anstrengungen von ihm verlangt hatte. Die Mutter müsse sich dann bloß klar machen, dass sie mit ihrer Strategie, die sie ihrem Sohn gegenüber verfolge, etwas ganz anderes für ihren Sohn anstrebe als ihre Schwiegermutter (vgl. GÜHRS, M./ NOWAK, K., 1991, S. 74f). *„Also, für mich ist das immer so, ich weiß zwar, dass ich das für mich richtig mache, aber wenn sie denn ankommt, und das klappt viel besser, denn denk` ich: ‚Was hast du denn nun wieder verkehrt gemacht?‘ Das ist so, ne?“* (Sg. 22)

Die beobachtete Person bestätigt der Mutter noch einmal, dass sie in keinem Punkt Schuldgefühle zu haben brauche. Jeder Mensch in vergleichbarer Lage geriete an die Grenze seiner Belastbarkeit. Es sei eine Frage der Zeit, bis die Mutter nicht mehr könne, wenn nicht etwas unternommen würde. Nach dieser Aussage weist die beobachtete Person noch einmal nachdrücklich auf die Dringlichkeit einer mentalen Unterstützung für die Mutter hin, nämlich um die Mutter gerade in solchen Situationen zu stabilisieren, und diese Aufgabe könne ein Familientherapeut leisten. M.: *„Ja, ja! Vor allen Dingen, ich mach` das ganz anders, er soll selbständig sein! Und klar, ich tu alles für die Kinder, aber ich denke auch, ich hab` mal irgendwann diesen Spruch gehört: ‚Kinder sind einem nur geliehen.‘ Und ich find` das ist wirklich ganz toll und nun versuch` ich natürlich auch, dass die Kinder selber klar kommen. Und dass ich auch ohne die Kinder klar kommen kann, `ne Zeitlang, ne? Ich fühl` mich also, ich hab` `ne feste Bindung, aber will mich nicht so fest dran binden, dass ich nachher abhängig bin und immer nur denke: ‚Oh, Mensch, was mach` ich nun, wenn die Kinder mal nicht mehr für mich da sind und nicht mehr bei mir sind‘ “. (Sg. 22)*

Dies scheint für die beobachtete Person ein geeigneter Gesichtspunkt, um ein weiteres Mal auf die von ihr angestrebte Begleitung der Familie durch einen Familientherapeuten zu beharren (vgl. GÜHRS, M./ NOWAK, K., 1991, S. 226f). Dabei betont sie noch einmal vehement, dass es nach ihrer Sichtweise zunächst in erster Linie darum gehe, die Mutter in ihren richtigen Intentionen zu bestärken und sie in ihren erzieherischen Maßnahmen zu stabilisieren. Deswegen solle sie die Hilfe annehmen und keine Angst haben, dass dauernd eine Person auf dem Hof auftauche und mit der gesamten Familie sprechen wolle und damit nur weitere Widerstände erzeuge, die sie dann auszubaden habe. BRX *„Sie müssen jetzt auch mal was für sich tun!“* (vgl. Sg. 23) Nun ist die Mutter an einem Punkt angelangt, an dem sie keine falschen Rücksichten mehr nimmt, sie möchte endlich einmal alles loswerden, was sie schon über Jahre bis an den Rand des Erträglichen belastet. Jetzt redet sie sich alles von der Seele, ohne das eigentliche Gesprächsthema weiter zu beachten.

In dieser schwierigen Gesprächsphase versucht die Probandin der Fallstudie mit Unterstützung der Beobachterin, das Gespräch wieder auf die Ebene von konkreten Maßnahmen zu lenken. Dabei verfolgt sie zwei Gesprächstränge. Zum einen ist dies die Beratung der Mutter in ihrer persönlichen Situation. Eine langfristig angestrebte Änderung der familiären Situation verlange zunächst eine Stabilisierung der Position der Mutter selbst. Mit gesteigertem Selbstwertgefühl erhöhe sich auch die Selbstwirksamkeit ihrer erzieherischen Maßnahmen. Zum anderen wird die Verbindung zu der konkreten Umsetzung der Vorschläge für das Kind zusammengefasst (vgl. HURRELMANN, K. in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3/1989, S. 91 – 103).

Auch die Beobachterin beteiligt sich zu diesem Zeitpunkt am Gespräch: *„Sie können das dann bestimmt auch besser aushalten, wenn Ihr Sohn einmal ohne Hausaufgaben in die Schule geht. Frau O. weiß das dann ja auch durch ihren ständigen Kontakt richtig einzuordnen. Sie weiß, dass Sie keine Mutter sind, der es egal ist, was das Kind in der Schule bringt, sondern dass es dann als Folge der von Ihnen gemeinsam abgesprochenen Maßnahmen so in die Schule kommt.“* M.: *„Ja, vielleicht bin ich ja doch nicht hart genug...“* BRX: *„Er lernt es sonst aber nicht.“* Beobachterin: *„Sie müssen ihn ja auch nicht hängen lassen. Wenn er sich z.B. angewöhnt, zu erzählen, was er geschafft hat, und wenn es auch nicht alles ist, dann kann man ja auch mal sagen: ‚Gut, weiter so, das wird noch was mit dir.‘“* M.: *„Aber mit den Hausaufgaben... ich kann da wirklich nicht so hart sein.“* BRX: *„Aber mit sich können Sie hart sein, da haben Sie gar keine Probleme.“* (Die Mutter lacht herzlich): *„Ja, das stimmt, da hab` ich wirklich gar keine Probleme.“* (Sg. 24)

Die beobachtete Person bleibt auf der konkreten Ebene der Maßnahmen. Sie schlägt noch einmal die Erziehungsberatungsstelle als kompetenten Ansprechpartner vor. *„Deswegen würd` ich wirklich mal an Ihrer Stelle versuchen, sowohl in der Erziehungsberatung als auch im ‚Kids‘ nach einem Gesprächspartner zu suchen.“* M.: (mit ganz sanfter Stimme) *„Wo ist denn dieses Kinderinformationszentrum in E.?“* Die Probandin der Fallstudie scheint ob dieser Frage erleichtert, sie verspricht, dem Kind gleich am nächsten Tag einen „Flyer“ der beiden Institutionen mitzugeben. *„...und dann können Sie sich das in Ruhe mal angucken und für sich überlegen, ob dass das Richtige für Sie wäre.“* (Sg. 25) Das ist wiederum Anlass für die Mutter, ausführlich von ihren zahlreichen Beratungen durch therapeutische bzw. beratende Institutionen zu berichten, immer mit dem Ziel, ihrem Kind trotz der objektiv problematischen häuslichen Situation eine positive Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung zu ermöglichen. M.: *„Ja, wie gesagt schwierig. Man sitzt oft da und stellt sich wirklich die Frage: ‚Was kannst du noch für dieses Kind tun?‘“* BRX: *„Es ist ja aber auch so, Sie haben ja schon unwahrscheinlich viel gemacht, das seh` ich ja auch.“* M.: *„Ja, ich bin ja ständig mit ihm unterwegs gewesen.“* Auf Grund dieser Erfahrungen steht sie verständlicher Weise weiteren Maßnahmen dieser Art skeptisch gegenüber. Über die Reaktionen ihres Kindes darauf sagt sie: *„Und er weiß es ja auch. Also, ich brauch` ja schon gar nicht mehr zu sagen: ‚Weißt du was P., wir gehen dann und dann noch mal irgendwo hin.‘ Zu irgend`nem Arzt oder was weiß ich... Also, ich sag` ihm das jetzt schon erst einen Tag vorher, dass wir wegfahren wollen und fertig, ne? Und denn wird er vor vollendete Tatsachen gestellt, weil ich mir den Stress gar nicht mehr machen will mit ihm, ne? Denn er würde garantiert seine Sachen nehmen und verschwinden.“* (Sg. 26)

An dieser Stelle beteiligt sich die Beobachterin noch einmal, weil sie das Gefühl hat, das Gespräch verliert wieder den konstruktiven Ansatz, der bereits herausgearbeitet wurde. Beobachterin: *„Aber ich finde den Ansatz, den Sie jetzt im Gespräch mit Frau O. herausgearbeitet haben, auch viel besser. Es gibt z.B. sehr viele Eltern, die ihre Kinder erst mal durchdiagnostizieren lassen, d.h., die von einem Arzt und einer Beratung zur anderen laufen, um irgendwo eine Legitimation zu finden: ‚Ach, jetzt wissen wir es... daran liegt es.‘ Mit anderen Worten: ‚Wir sind nicht verantwortlich.‘ Der Ansatz, den Sie beide jetzt aber herausgearbeitet haben, der ist wesentlich konstruktiver, für Sie persönlich und auch für das Kind. Wenn Sie sagen: ‚Ich hole mir jetzt kompetente Unterstützung dafür, dass ich meinen Weg, den ich eingeschlagen habe, denn den haben Sie ja schon eingeschlagen in ihrem Verhältnis zu ihrem Sohn, dass ich den ganz stabil durchhalten kann. Ich weiß selbst, ich bin da noch nicht konsequent genug und knicke da auch noch oft ein, und deswegen benötige ich jemanden, der mir den Rücken stärkt, damit ich das, was ich sowieso schon richtig mache mit meinem Sohn, in seinem Interesse auch immer durchhalten kann.‘ ...es ist zudem manchmal auch noch viel besser, mit solchen Menschen zu sprechen, die nicht mit persönlichen Beziehungen von Ihrer Seite belastet sind. Zu Ihrem Mann haben Sie ein ganz bestimmtes Verhältnis, zur Schwiegermutter ein anderes, von Erfahrungen geprägtes Verhältnis. Viele Dinge trauen Sie sich dann auch nicht zu sagen, die sie eigentlich gern sagen würden...“* (Sg. 26) *„M.: „...weil man ja sowieso weiß, was man für`ne Antwort kriegt, und dass das im Grunde nichts bringt, ne? Es ist doch teilweise so, ne? Weil wir uns ja auch teilweise dankbar sind, es ist ja nicht so, dass wir uns völlig ablehnend gegenüberstehen.“* (vgl. HURRELMANN, K. in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3/1989, S. 91ff)

Auch in dieser Gesprächsphase signalisiert die beobachtete Person immer wieder ihr persönliches Verständnis. Sie räumt ein, dass die Großmutter bestimmt eine ganz liebe Person sei, die subjektiv nur das Beste wolle für alle Familienmitglieder. Sie ruft aber auch immer wieder die objektiven Erziehungsbedingungen in Erinnerung, als die Mutter nun mit zahlreichen, weiteren Beispielen ihre Erziehungsschwierigkeiten schildert. So beschreibt diese nun ausführlich ihre Probleme mit dem morgendlichen Aufstehen der Kinder, beim Aufbruch zum Schulbesuch, mit dem Essverhalten der Kinder zu Hause oder beim Pausenbrot für die Schule. Alle Beispiele weisen in dieselbe Richtung, nämlich auf ihre vergeblichen Kämpfe um erzieherische Konsequenz, welche auch nicht immer nur in der familiären Konstellation begründet zu sein scheinen, sondern auch in der Unsicherheit der Mutter, wie sie sich verhalten soll, ohne kleinlich und hartherzig zu erscheinen (vgl. GÜHRS, M./NOWAK, K., 1991, S. 74f).

Die Probandin der Fallstudie hört zwar interessiert und geduldig zu, nutzt diese Beispiele aber auch, um beharrlich ihre konstruktiven Vorschläge zu unterbreiten. Sie reagiert auf die geschilderten Vorfälle mit konkreten alternativen Handlungsinstrumentarien. Es kommen Vorschläge wie, sie müsse das Kind morgens einfach einmal liegen lassen, wenn es trotz mehrfachen Weckens nicht aufstehe, ohne den Jungen vom Hof fahren, ihn ohne Frühstück und Pausenbrot zur Schule fahren und dergleichen mehr. Die beobachtete Person schlägt dazu vor, mit ganz kleinen Schritten zu beginnen, die für alle Beteiligten zu überschauen sind, so z.B. bestimmte Abmachungen für das morgendliche Aufstehen zu treffen, und dann aber auch bei Verstößen des Kinde gegen diese

Abmachungen konsequent zu reagieren. Das könnte auch einmal so weit führen, dass der Junge einmal nicht pünktlich in die Schule erschiene und sich dann gegenüber seiner Lehrerin dafür verantworten müsste. BRX: *„Oder, wenn er bis Viertel nach sieben nicht angezogen ist, dann bringen Sie ihn eben ´mal im Schlafanzug. Das muss man denn eben mal durchziehen.“* (Sg. 33) BRX: *„Und wir haben ´ne Selterskiste. Also, wenn er keinen Saft mithat, zu trinken hat er trotzdem in der Klasse. Und wenn ihm irgendwas fehlt, dann fehlt ihm eben was. (Mutter: „Ja“) Und wenn er nicht aus dem Bett kommt, dann fahren Sie eben Viertel nach sieben vom Hof... (Mutter: „Ja“) Und dann werde ich ihm schon was erzählen...“* (Sg. 26) Halbherzig signalisiert die Mutter ihre Zustimmung (vgl. KOEPPING, K. P. in: DÜRR, H. P. (Hrsg.) 1987, S. 7 - 37).

Die Probandin der Fallstudie nutzt diese konkrete Gesprächsphase, um noch einmal die generelle Notwendigkeit einer Familienberatung zu betonen. BRX: *„...es wäre natürlich viel einfacher, wenn ihr euch einig wäret..., (Mutter: „Ja“) dann hätte P. auch einfach nicht diese Möglichkeiten. (Mutter: „Ne, ne“) Und das haben Sie leider nicht. (Mutter: „Ne“) Und deshalb, denke ich, müssen wir jemanden außerhalb der Familie für Sie finden, der diese Aufgabe übernimmt. (Mutter: „Ja, das ist wahr.“) BRX: „Und deswegen ist es ja auch so wichtig, dass Sie jemanden haben, der Sie stärkt. (Mutter: „Ja, also, das ist klar.“) Und das wird auch den Kindern gut tun. Ja, wenn die Kinder merken: ‚Meine Mutter hat so viel Kraft, die ist stabil, die steht das wirklich durch‘, dann wird auch P. merken, dass er mit solchen Dingen einfach nicht mehr durchkommt.“* (Sg. 26)

Die hier beschriebene Phase der Gesprächsführung erweist sich als äußerst schwierig. Das Gespräch dreht sich im Kreis. Auch die beobachtete Person bemerkt dies und regiert mit einer durchaus qualifizierten und konstruktiven Form der Gesprächsführung. Auf der einen Seite versucht sie die geschilderten Situationen mit ganz konkreten Maßnahmen zu beantworten, welche die angestrebten Verhaltensänderungen des Kindes nachhaltig fördern könnten. Auf der anderen Seite möchte sie dabei ihre grundsätzliche Erwägung, dass die Mutter mit der konsequenten Umsetzung dieser und weiterreichender Erziehungsanstrengungen im Alleingang überfordert sein würde, nicht aus dem Auge verlieren und weist deshalb immer wieder auf die Notwendigkeit der möglichst sofortigen Inanspruchnahme einer unterstützenden Institution hin. BRX: *„Ich geb´ ihm den Zettel mit über ‚Kids‘, dieses Therapiezentrum, dass Sie sich mal informieren können.“* (Sg. 29) BRX: *„Ich werd´ P. morgen mal so´ n Zettel mitgeben. Dann können Sie sich das mal ganz in Ruhe durchlesen und überlegen, ob das was für Sie wäre. (Mutter: „mhm...“) Aber ich denke, im Moment ist das für Sie wirklich der wichtigste Punkt.“* M.: *„Ja, für ihn vielleicht. Na gut, für mich auch.“* (Sg. 27)

5.6.3.4 Ergebnisse des Beratungsgesprächs

Zur Überprüfung der konkreten Ergebnisse des immerhin nahezu zweistündigen analysierten Gesprächs sollen diesem im folgenden Abschnitt noch einmal zusammengefasst werden. Der Junge soll im Elternhaus und in der Schule erzieherische Konsequenz erfahren. Dabei steht das Bestreben im Vordergrund, ganz konkrete Verhaltensänderungen des Kindes zu erreichen. Das Kind ist durch das zunächst zu erwartende Fehlverhalten keinen gravierenden disziplinarischen Maßnahmen der Schule ausgesetzt, weil die angestrebten Verhaltensmodifikationen als Priorität zu gelten haben.

Es sind zu diesem Zeitpunkt keine nachhaltigen Leistungsdefizite zu befürchten, da diese Maßnahmen zunächst für den Zeitraum bis zu den Sommerferien gelten sollen und bis dahin keine wichtigen Unterrichtsthemen bearbeitet oder Lernzielkontrollen mehr durchgeführt werden. Der Junge soll deshalb ab sofort:

MIT DEM BLEISTIFT SCHREIBEN
FEHLER MIT HILFE EINES RADIERGUMMIS KORRIGIEREN
DEN FÜLLER ZU HAUSE LASSEN
SEINE HAUSAUFGABEN ALLEIN ERLEDIGEN
SEINEN RANZEN UND ANDERE SCHULISCHE UTENSILIEN ALLEIN PACKEN
MORGENS RECHTZEITIG ZUR ABFAHRT MIT DEM SCHULBUS FERTIG SEIN
MIT DEM VORBEREITETEN FRÜHSTÜCKSBROT AUSKOMMEN
DIE DURCH DIE MUTTER OFFERierten MAHLZEITEN AKZEPTIEREN
DIE ANORDNUNGEN SEINER MUTTER AKZEPTIEREN UND UMSETZEN

Zudem fassen die Gesprächsteilnehmerinnen noch einmal zusammen: Das Wichtigste ist, dass das Kind lernt, zu begreifen, dass die Grenzen, die ihm seine Mutter setzt, vorrangig sind. Das Mutter-Kind - Verhältnis sei eben auch in manchen Situationen dadurch bestimmt, dass das Kind auch einmal Dinge tun oder auch lassen müsse, welche es nicht einsieht und die ihm keinen Spaß bereiten, die aber trotzdem so erledigt oder unterlassen werden müssen, weil die Mutter sie anordnet (Sg. 30). M: „Aber es ist alles nicht so einfach.“ (Sg. 33) M.: BRX: „Es ist ja einfach nur so, dass er zum einen einmal das konsequente Verhalten von Ihnen erfahren soll und dann eben aber auch einmal diese ganze Unannehmlichkeiten erfahren muss, die damit verbunden sind, wenn er Ihre gemeinsamen Verabredungen nicht einhält. Bis jetzt wird ja doch irgendwie immer alles für ihn geregelt, so dass er durch sein Verhalten nie ernsthaften Ärger oder Nachteile in Kauf nehmen muss. Deswegen besteht für ihn ja auch kein Grund, sein Verhalten zu ändern.“ (Sg. 34) M.: „Ja. Normal muss er eigentlich erst mal seine Grenzen kennen lernen, die Grenzen kennen, oder akzeptieren, er kennt sie ja, aber er akzeptiert sich nicht, ne? (BRX: „Genau!“) Wenn er die akzeptiert, denk`ich mal, haben wir viel gewonnen.“ (BRX: „Eben!“) (Sg. 29) Alle müssen lachen, weil den Gesprächsteilnehmerinnen klar ist, dass die Mutter letztlich diese Konsequenz scheut, um ihr Kind vor Ärger zu schützen. Beobachterin: „Aber Sie sind nicht so ganz überzeugt?“ M.: „Ne...“ (lacht verschämt) BRX: „Aber es ist wirklich `ne günstige Gelegenheit. Die kriegen wir so schnell nicht wieder. (Mutter: „Ne, das stimmt!“) Dass er einfach merkt: ‚Mama macht es wirklich!‘“ (Sg. 34)

Ein letztes Mal wird ein Resümee gezogen: Es wäre eine sinnvolle, hilfreiche, und handfeste Maßnahme, die erzieherischen Maßnahmen der Mutter mit einer längerfristigen Begleitung durch einen Familientherapeuten oder Erziehungsberater zu unterstützen. Die langen Sommerferien ohne die starke Belastung durch die Probleme, die im Zusammenhang mit dem Schulbesuch stehen, könnten von ihr genutzt werden, um bestimmte häusliche Regeln und Rituale Stück für Stück einzuführen und durchzusetzen (Sg. 28, vgl. GÜHRS, M./NOWAK, K., 1991, S. 165ff).

BRX: „Ja, und wenn Sie jetzt jemanden haben, der Sie in dieser Haltung bestärkt, dann haben Sie auch einfach viel mehr Kraft, zu ihrer Schwiegermutter zu sagen: ‚Du, das muss nicht sein!‘ “ (Sg. 31) M.: „Ja, dann wird das einem erst mal richtig bewusst, ne? Das ist ganz klar, ne?“ (Sg. 32) M.: „Ja, es ist wirklich ein günstiger Zeitpunkt...“ (Sg. 34) BRX: „Ja?“ M.: (lacht wieder): „Gut...“ BRX: „Gut!“ (Sg. 34) Das Gespräch endet zwar in gelöster und harmonischer Stimmung, alle Beteiligten wissen jedoch auch, dass auch dieses lange Gespräch nicht viel dazu beitragen konnte, dass es der Mutter gelingen wird, die besprochenen Schritte einzuleiten

5.6.4 Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie

Ziel der teilnehmenden Beobachtung war es, das von der Probandin der Fallstudie wiederholt als sie persönlich äußerst belastend eingeschätzte Element der Elternarbeit - das Beratungsgespräch bei Lern- und Erziehungsschwierigkeiten - näher zu beleuchten und unter dem Focus ihrer Strategien der konstruktiven Bewältigung der genannten beruflichen Belastungen zu analysieren. In der kategorialen Interpretation wurden von der Verfasserin bereits Einstellungen und Handlungsinstrumentarien der beobachteten Person herausgearbeitet, welche ihr ermöglichen, trotz der beschriebenen Belastungen und ihres noch jungen Alters einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess zu verfolgen, der für sie immer auch mit persönlichem Wachstum verbunden ist (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249ff). Mit den analysierten Strukturen des beobachteten Gesprächs gerät der Umgang mit dieser - vornehmlich psychischen Belastungssituation - in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Fallstudie. Dabei geht die Verfasserin davon aus, dass die individuelle Verarbeitung der Erfahrungen, die gelungene Re-Definition die beobachtete Person befähigen könnte, sich bereits in der ersten Berufsphase einen konstruktiven Umgang mit sich als besonders belastend erweisenden Tätigkeitsbereichen zu erschließen und damit eine der grundlegenden Voraussetzungen zu schaffen, die das Gesundbleiben möglich machen (vgl. SCHÖNWÄLDER, H.-G., in: BUCHEN, S./ CARLE, U. u.a. (Hrsg.) 1997, S. 193).

Im Verlaufe des Gesprächs zeigt die Probandin der Fallstudie, dass sie bereits über die Grundlagen eines konstruktiven Beratungsgesprächs verfügt. Obwohl sie immer wieder ihre authentische persönliche Betroffenheit verspüren lässt, verliert sie angesichts der emotionalen Zugewandtheit nicht ihr Ziel aus den Augen, bereits getroffene, konkrete Vereinbarungen auf den Stand ihrer Realisierung zu überprüfen und deren konsequente Umsetzung auch weiterhin einzufordern. Gleichzeitig verfolgt sie aber auch eine globale Strategie, um zum einen ihren eigenen Verantwortungsbereich klar abzustecken, und zum anderen die Mutter immer wieder auf weiterführende familientherapeutische Maßnahmen zu verweisen. Damit gibt sie einen wichtigen Bereich zeitgemäßer Lehrertätigkeit ab, mit dem sie sich in dieser Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung zu Recht überfordert fühlt (vgl. FLAAKE, K. in: Pädagogik. 1/ 1993, S. 25 – 27). Sie bleibt in der Sichtweise der Rolle einer Lernberaterin des betroffenen Kindes und versucht erst gar nicht, die Rolle einer generellen Lebens- und Erziehungsberaterin zu übernehmen. Diese Verhaltensweise zeigt, dass es der beobachteten Person in diesem - sie äußerst belastenden Bereich - bereits gelingt eine realistische Einschätzung der ihr zum jetzigen Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Handlungsinstrumentarien vorzunehmen.

Sie wahrt damit die systemischen Grenzen, welche ihr durch die Definition ihres Tätigkeitsfeldes im Bereich Schule gesetzt sind und versucht in einer ihrer beruflichen Position angemessenen Weise beratend Einfluss zu nehmen. Diese Erkenntnis ist nach den Ergebnissen der Forschung zur Lehrerbeltung und dem Burnout-Syndrom als eine der wesentlichen Voraussetzungen zur Prävention vor Überbelastung und Burnout zu werten (vgl. FRIES, O./ HUBLER, P./ LANDWEHR, N. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 161ff, vgl. auch Kapitel **2.4.3**). Die geschilderte Beobachtung der Verfasserin bedeutet jedoch keineswegs, dass die Gefahr besteht, dass die Probandin der Fallstudie sich im Verlauf ihrer berufsbiographischen Entwicklung auf die Rolle einer Lehrerin als reine Wissensvermittlerin zurückziehen wird. Gegen diese Annahme spricht zum einen die hohe Empathie, die sie im Verlaufe des Interviews gegenüber den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern äußert und die zum jetzigen Zeitpunkt empfundene hohe Arbeitszufriedenheit und das durch ihre Tätigkeit empfundene allgemeine persönliche Wohlbefinden. Es ist deswegen auch nicht anzunehmen, dass die Probandin der Fallstudie sich im Verlaufe ihrer beruflichen Tätigkeit aus der weitergehenden Beratung von Eltern zurückziehen wird.

Ausgehend von ihrer generellen ethischen Einstellung zu der Tätigkeit einer Lehrerin ist zu prognostizieren, dass sie die vehement beklagten Defizite in ihrer Ausbildung im Bereich der Elternberatung durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen ausgleichen wird. Hinweise hierauf geben die von ihr durchgeführte Zusammenarbeit mit der Kollegin der angegliederten Förderschule und die bereits geknüpften Kontakte zu Familienberatungsstellen und anderen Erziehungsberatungseinrichtungen (vgl. EDER, F. in: ALTRICHTER, H./ SCHLEY, W./ SCHRATZ, M. (Hrsg.) 1998, S. 357 – 394). In der kategorialen Textinterpretation wurde zudem herausgearbeitet, dass die beobachtete Person immer in der Lage ist, die soziale Unterstützung im Kollegium als positive Bereicherung ihrer Tätigkeit zu werten, dabei zeigt sie sich generell tolerant und zeigt viel Verständnis für die dort praktizierte, unterschiedliche Ausübung der beruflichen Tätigkeit. Auch die Ansätze einer innovativen inneren Schulentwicklung - angestoßen durch die neue Schulleiterin – sind nicht zu übersehen. Im Rahmen dieser Studie ist deswegen davon auszugehen, dass die persönlichen, sowie auch die z.Zt. vorzufindenden, organisationspädagogischen Voraussetzungen, die Probandin der Fallstudie mit zunehmender beruflicher Erfahrung befähigen werden, die sie besonders belastenden Situationen konstruktiv bewältigen zu können (vgl. KOHLI, M. in: HURRELMANN, K./ Ulich, D. (Hrsg.) 1991, S. 303 – 317).

Ein gänzlich anderer Aspekt des Lehrerberufs ist der Forscherin in dieser Fallstudie jedoch ein besonderes Anliegen. Dieser ist der Wunsch der Verfasserin in ihrem Beruf als Pädagogin, dass es der beobachteten Person mit zunehmender beruflicher Erfahrung, insbesondere aber auch mit persönlichem Wachstum gelingen möge, die ihr anvertrauten Kinder einmal völlig anders sehen zu können als aus der Sichtweise, die dieses Elterngespräch dominiert. Im Gespräch wird deutlich: Dieses ist ein Kind, das anders reagiert als viele andere. Die geschilderten Gesprächsanteile zeigen immer wieder: Das Kind funktioniert nicht so, wie es von Schule und Elternhaus angestrebt wird.

Hier wird die Ambivalenz von Ansprüchen an eine individuellen Entwicklungs- und Lernberatung deutlich. Auf der Suche nach den Ursachen für das Verhalten des Kindes müssten nämlich auch die ursächlichen Bedingungen, unter denen dieses Kind aufwächst und damit auch grundsätzliche Erziehungs- und Einstellungsmuster der Gesprächsteilnehmerinnen zur Disposition gestellt werden. Während des Gesprächsverlaufs wird jedoch nicht ein einziges Mal auch nur im Ansatz der Frage nachgegangen, warum dieses Kind sich so verhält. Lediglich seine Defizite werden immer wieder thematisiert, es werden auch keinerlei positive Erlebnisse oder gar liebevollen Anekdoten ausgetauscht. Gleichzeitig werden ihm aber von beiden Gesprächspartnerinnen durchaus positive Merkmale attestiert, an denen eine individuelle Lernbegleitung in konstruktiver Weise anknüpfen könnte, z.B. verfügt der Junge über ein ausgeprägtes Umweltwissen und besitzt bereits eine Lesekompetenz, die ihn dazu veranlasst, die Zeitschrift „Der Spiegel“ zu lesen etc. (vgl. Sg. 8) Keiner der Beteiligten ist jedoch Willens oder nicht in der Lage, einmal zu hinterfragen, ob in der dritten Klassenstufe z.B. eine Aufsatznachbereitung, die gewünschte Systematik in der Erledigung der Aufgaben und Pflichten oder die Verordnung eines Bleistiftes die geeigneten Instrumentarien sind, um diesem Jungen endlich einmal das Erlebnis der Freude am Lernen zu ermöglichen.

6.1 Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Bevor die Befragte das Studium der Erziehungswissenschaft in Göttingen begann, hatte sie bereits eine Berufsausbildung als Krankengymnastin absolviert. Während ihrer Tätigkeit in diesem Beruf stellte sie fest, dass die Arbeit in diesem Bereich ihr keine ausreichenden Perspektiven bot. So beschloss sie, sich nach einer weiteren Ausbildung umzusehen, in der sie ihre bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen einfließen lassen konnte. Sie entschied sich für den Besuch der benachbarten PH mit den Studienfächern Geschichte, Deutsch und Sport. Dabei ließ sie sich zunächst offen, ob das damit angestrebte Ziel auch wirklich der Beruf der Lehrerin sein würde. Während ihres Studiums arbeitete die Befragte aus finanziellen Gründen weiter in ihrem erlernten Beruf. Sie absolvierte ein Praktikum in Schweden und lernte dort bereits in den 70er Jahren integrative Schulkonzepte kennen, die bei ihr tiefe Eindrücke hinterließen und sie dahingehend beeinflussten, mit dem Studiengang der Erziehungswissenschaft nun doch das Berufsziel „Lehrerin“ weiter zu verfolgen. Aus privaten Gründen zog die befragte Person - nachdem sie zunächst 1974 ihr Studium mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen hatte - nach Schleswig-Holstein, wo sie auch sogleich eine Stelle als Krankheitsvertretung an einer Landschule im Süden des Landes bekam. Nach einem sich anschließenden Intermezzo an einer Sonderschule und darauf folgendem Referendariat im Grund- und Hauptschulbereich arbeitete die Befragte nach ihrem zweiten Examen dreizehn Jahre an einer Grund- und Hauptschule mit schwierigem Einzugsgebiet in einer mittelgroßen Stadt.

Nachdem die Befragte geheiratet und zwei Kinder bekommen hatte, arbeitete sie wegen der Kinderbetreuung über ca. sechs Jahre mit halber Stelle. Als ihre Kinder schulpflichtig wurden, strebte die befragte Person für diese - analog ihrer pädagogischen Grundhaltung - den Besuch einer Schule mit reformpädagogischem Ansatz an. Verbunden mit der Suche nach einer geeigneten Schule wurde die Befragte auf die Schule aufmerksam, an der sie heute arbeitet. Sie selbst bildete sich zu diesem Zeitpunkt mit einer waldorfpädagogischen Zusatzausbildung fort und engagierte sich zunächst in ihrer Funktion als Mutter im Verein „Freie Schule“, der an eben dieser Schule bereits die Einrichtung einer ersten „offenen Klasse“ verwirklicht hatte (siehe auch Fallstudie 2). Seit sieben Jahren arbeitet die befragte Person nun auch als Lehrerin an dieser Schule, ihre eigenen Kinder besuchen inzwischen weiterführende Schulen. Zum Zeitpunkt des Interviews führt die befragte Person an dieser Schule im zweiten Durchgang eine Klasse als Klassenlehrerin. Diese Klasse befindet sich z.Zt. in der dritten Jahrgangsstufe. An ihrer Schule bekleidet die Befragte das Amt der „Gleichstellungsbeauftragten“ und fungiert außerdem als Fachfrau für „Natur- und Umwelt“. In den letzten beiden Jahren war die Befragte durch eine ernsthafte Erkrankung gesundheitlich stark beeinträchtigt. Auch zum Zeitpunkt des Interviews, zu dem die Befragte 50 Jahre alt ist, leidet sie noch stark unter den physischen und psychischen Folgeschäden dieser Erkrankung und befindet sich deswegen weiterhin in medizinischer und therapeutischer Behandlung.

6.2 Begründung der kategorialen Schwerpunkte

Schon zu Beginn des Interviews äußert die befragte Person sich zu ihren dezidierten Vorstellungen für ein erstrebenswertes Konzept von Bildung und Erziehung, nach dessen Grundlagen sie sich bereits als junger Mensch auf die Suche begab. Während ihres Studiums lernte sie in Schweden ein Haus kennen, *„mit Kindern und Jugendlichen, mit behinderten und gesunden Kindern, also, im Sinne von Integration.“* (Z. 52ff) Damit ist die Berufwahlmotivation der Befragten eindeutig geklärt. Die Suche nach einer beruflichen Identität mit hohen ideellen Zielsetzungen und nach einem „Arbeitsplatz Schule“, der ihren Idealen Spielräume zu deren Verwirklichung bot, zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte berufsbiographische Entwicklung der befragten Person und beschäftigt sie bis heute in hohem Maße. Dabei musste die Befragte gravierende desillusionierende Erfahrungen machen und immer wieder Rückschläge hinnehmen. Diese Erlebnisse waren für sie mit immensen physischen und psychischen Belastungen verbunden, die mit eine Ursache für ihren momentanen labilen Gesundheitszustand sein dürften.

Die Befragte ist eine genaue Beobachterin gesellschaftlicher Entwicklungen und reagiert äußerst sensibel auf Benachteiligungen einzelner Gruppen, Anzeichen von Aussonderung oder Stigmatisierung. Gleich, ob es politische, materielle oder ethische Ausgrenzungen betrifft, sie vertritt hierzu feste Prinzipien, aus denen sich alle ihre Handlungsmaximen ableiten. *„Mir wäre am liebsten, dass Integration überall, wo sie auftritt, gemacht wird.“* Wenn sie in Elterngesprächen zu hören bekommt: *„Ich hab` ja nichts dagegen, aber mein Kind nicht! Ich bin auch dafür, aber ich möchte nicht, dass mein Kind dahin geht...“* reagiert sie mit Erschrecken über die dort offenbarten Einstellungen: *„Und diese Argumentation, die ist nicht nachvollziehbar. Das ist für mich `ne gesellschaftliche Entwicklung, die sich in diesen einzelnen Menschen ausdrückt. Und, also, das erschreckt mich. Also, wenn ich 1970 solche Modelle in Schweden gesehen habe, und die wirklich 20 Jahre später in Deutschland greifen, hat das nicht nur mit Geld und Politik zu tun, sondern auch mit so `ner Gesinnung und Mentalität. Wir haben ja nun wenig ausländische Kinder, in Schweden und jetzt auch hier, finde ich, wir sagen immer ‚Ausländer‘, die nennen die ‚Einwanderer‘. Also, an diesen Begriffen, finde ich, ist Integration auch wichtig. Ja, das ist für mich so `n Schwerpunkt, ja.“* (Z. 299ff)

Die Argumentation der befragten Person während des Interviews ist durchgängig von einem hohen politischen und ethischen Bewusstsein geprägt. In den verschiedensten Zusammenhängen fallen immer wieder Aussagen wie:

- *„...aber das fand ich auch `ne Ausbeutung. Das war nicht in Ordnung...“* (Z. 139)
- *„...das war hanebüchen, das war Politik...“* (Z. 169)
- *„...es gab da so Fronten...“* (Z. 185f)
- *„...also, da sind Ungleichheiten gewesen...“* (Z.196)
- *„...und dann war bei mir so ethisch entstanden, wenn ich solche hehren Ziele habe ...“* (Z. 227)
- *„...es gab `ne hohe soziale Ungleichheit, so wie sie in der Gesellschaft sich vielleicht auch widerspiegelt, in den Besitzverhältnissen, so hab` ich das empfunden.“* (Z. 260f)
- *„...ein elitäres Verhalten kam auch durchaus zum Tragen...“* (Z. 262)

- „...und meine Idee dahinter ist auch, dass das Land oder Bund sagt: ‚Ihr seid autonom‘, das hört sich toll an, das wird gut verkauft. Aber, ich denke, es ist eine Zusatzarbeit für Lehrer, die ihnen aufgewuppt wird, die vorher das Ministerium geleistet hat in irgendwelchen Gremien...“ (Z. 353ff)
- „...Na ja, diese... wie ich schon sagte, diese Kontrolle dieser Gesellschaftsschicht ist sehr stark, also Eltern, dieser Bereich. Also Leistungskontrolle von außen, die ist ja sehr... sehr stark, denn da spiegelt sich, denk` ich so, die wirtschaftliche Situation wider, dieses mittelständische. Und die Kinder sollen `s mal besser haben, die Ausbildungsbedingungen müssen stimmen, gerade in der heutigen Zeit... Ja, und eben diese Lern- und Leistungskontrolle von nicht ausgebildeten Leuten, wo sich dann diese Einstellung widerspiegelt. Das finde ich... hm... problematisch. Und ich würde dafür eintreten, eben auch für eine zensurenfreie Grundschule, um... ja, einfach, um diesem zu entgehen und weiter eben für Berichte eintreten und Prozesse deutlich zu machen, auch für Eltern und Gesellschaft. Also, das ist so der Punkt, der mich nicht autonom, der meine Autonomie einschränkt...“ (Z. 901ff)
- „...das Materielle behindert uns, das ist so dieser Geldmangel, oder auch dieses ganze Beschaffungssystem, dass ich da in der Klasse bin und morgen noch schnell Osterfarben holen muss, weil ich keinen Materiallagerungsraum habe, das find` ich auch behindernd.“ (Z. 915ff, vgl. RUDOW, B., 1994, S. 59ff, vgl. auch Kapitel 2.4.3)

Diese Äußerungen werden hier exemplarisch aufgeführt. Aufgabe der kategorialen Interpretation wird es sein, aufzuzeigen, wie dieses Denken das Handeln der befragten Person über ihre gesamte berufsbiographische Entwicklung geprägt hat und auch weiterhin prägt. Mit nachhaltigem Eindruck konstatiert die Verfasserin eine extrem hohe physische und psychische Belastung, welche durch die offensichtlich immer wieder aufbrechende Bruchstelle zwischen den Idealen der Befragten und der erlebten Realität im beruflichen Alltag auftritt, und dies trotz all ihrer Bemühungen, im Laufe der bisherigen - ja auch bereits langjährigen beruflichen Tätigkeit - zumindest Anteile ihrer hohen ideellen Vorstellungen umsetzen zu können. Dabei hat die Befragte – ausgelöst durch die anstehende schulische Erziehung ihrer eigenen Kinder – sich klar entschieden, in welche Richtung auch ihre eigene berufsbiographische Entwicklung gehen sollte. „Es gab ja hier den Verein ‚Freie Schule‘, der sich konstituiert hat aus interessierten Eltern an der Volkshochschule, dass man Schule anders konzipieren wollte.“ (Z. 149f)

Korrespondierend mit dieser Grundhaltung bemühte sich die befragte Person im Weiteren um die Versetzung an eine Schule, von der sie annahm, dort ihre theoretischen Vorstellungen von Pädagogik zumindest annähernd verwirklichen zu können. Der Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule, die sie durch den dortigen Schulbesuch ihrer eigenen Kinder kennen gelernt hatte, stürzte sie dann allerdings in eine permanent durchlebte Krise zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die in diesem Kontext gemachten Aussagen der Befragten werden unter der Kategorie „Ideelle und politische Zielsetzungen“ bearbeitet werden. Verbunden mit dem hohen Anspruch der Befragten „das Bewusstsein (der Menschen zu) verändern, also, so zu initiieren, Prozesse zu initiieren, da fühl` ich mich berufen“ (Z. 1083f), traten im Verlauf der verschiedenen beruflichen Phasen erhebliche physische und psychische Belastungen auf, die zumindest eine der Ursachen für die von ihr geschilderten, gravierenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen sein werden.

Schon zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit erlebte sie belastende Situationen, deren Folgen sie schildert: *„Mir ging das natürlich sehr schlecht. Ich dachte, ich krieg`ne Berufsaberkennung...“* (Z.78) Die Zeit des Referendariats hat sich in ihre Erinnerung als *„nur schlimm“* (Z. 84) eingebrannt (vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 13ff.) Die berufliche Phase, die durch Familiengründung geprägt und mit daraus resultierender Teilzeitarbeit verbunden war, hat die Befragte retrospektiv trotz reduzierter Stundenzahl nicht als Phase der beruflichen Entlastung erlebt. *„...aber das fand`ich auch`ne Ausbeutung. Das war nicht in Ordnung, nicht? Das war doch, man machte mehr und wurde letztlich nicht entsprechend bezahlt oder bewertet...“* (Z. 139f, vgl. KAISER, A. in: BUCHEN, S./CARLE, U., u.a. (Hrsg.) 1997, S. 31ff). Zunächst schien sie am Ziel ihrer Wünsche angekommen, zumindest was das Umfeld ihres Tätigkeitsbereiches betraf, als ihre Versetzung an die Schule möglich wurde, an der auch der Verein „Freie Schule“ beheimatet war. *„Ich passte ins Gefüge, und dann kam aber, (Daumen nach unten) dann kreiste der Hammer. Hier gab es ja einen A-Zug und einen B-Zug. (siehe auch Fallstudie 2) Und ich kam als Regelschullehrerein hierher, und dann wurde ich verheizt oder verkauft... Also, so, ich kann das schwer deutlich machen, aber es gab da so Fronten, das ist klar, glaube ich, ne?“* (Z. 168ff)

Auch wenn die seit diesem Schuljahr dort tätige Schulleiterin sich intensiv darum bemüht, diese Strukturen möglichst rasch aufzubrechen, *„... und durch den Wechsel ist ganz klar, dass ich hier also, Frau S. trifft also da meine Linie auch von der Sichtweise, von daher bin ich ziemlich identisch... dass es kein ‚A‘ und kein ‚B‘ gibt, dass diese Ungleichheit, wo sie schulisch eben ausgeglichen werden kann, oder weggenommen werden kann, auch gegeben wird...“* (Z. 269ff) leidet die befragte Person unter dieser damals so drastisch vorgenommenen Einteilung, die bis heute in der täglichen Arbeit und im Schulalltag nachwirkt. Die Elternklientel, die in ihrer ersten Klasse dominierte - und in der jetzigen Klasse sind die Bedingungen ähnlich - zwingen die befragte Person bis heute dazu, ständig zweigleisig zu fahren. So beschwichtigt sie die Eltern gegen ihre eigene Überzeugung mit traditionellen formalen Strukturen, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit bekannt sind, wie z.B. mit einem regelmäßigen Kontingent von identischen Hausaufgaben für alle Kinder. Dies tut sie, wohl wissend, dass sie sich damit pädagogische und didaktische Freiräume quasi erkauft, in denen sie den Unterricht nach ihren Vorstellungen gestalten kann.

Immer wieder erwähnt die Befragte in diesem Zusammenhang das Wort „Spagat“. *„Das ist ein Spagat, der sehr anstrengend ist, der mir überhaupt nicht gefällt.“* (Z. 378) *„Denn ich steh`ja nicht dazu, aber ich hab`meine Ruhe, ich krieg`Distanz, werde weniger kontrolliert und bespitzelt, weil das abgearbeitet ist. Damit versuche ich mir Schonräume zu schaffen und Freiräume, um zu dem für mich Wesentlichen zu kommen.“* (Z. 394) Die Befragte spricht in diesem Kontext sogar von für sie *„...lebensrettenden Maßnahmen...“* (Z. 393) Man muss hier nicht einmal die Grundlagen der Burnout- und Belastungsforschung heranzuziehen, um zu erkennen, dass diese permanente Spaltung von Denk- und Verhaltensmustern, welche sich die befragte Person abverlangt, keine harmonische und konstruktive berufsbiographische Entwicklung zulässt, sondern im Gegenteil, eine derart disharmonische Ausübung der beruflichen Tätigkeit muss auf die Dauer krank machen (vgl. GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 39ff).

Der von ihr beschriebene „Spagat“ endet jedoch nicht bei der täglichen Arbeit mit ihrer Klasse. Er setzt sich nach ihren Aussagen im Kollegium fort, dies allerdings früher deutlicher als in der Gegenwart. Aus dem Zwang, in der so genannten „A - Klasse“ mit konservativen Unterrichtsmethoden zu arbeiten, resultierten ernste Konflikte mit Kolleginnen. So berichtet die Befragte von ihrem Anliegen, „... dass `n Klassensatz HSU - Bücher (Heimat- und Sachunterricht, Anm. der Verfasserin) gekauft wird...“ (Z. 206) Viele Kolleginnen reagierten auf ihr Ansinnen mit Unverständnis, arbeiteten doch alle zusammen über Jahre in der Fortbildungsveranstaltung „Entdeckendes Lernen“ zusammen, dort wurde jedoch das Unterrichten mit differenzierenden, handlungsorientierten Arbeitsmaterialien propagiert. *„Und ich musste ja konservatives Material anschaffen, das war ein wahnsinniges Problem, und ich war auch innerlich, also ich hab `s formal getan, denen das zu begründen. Die dachten ja, ich hab `nen Vogel. Also musste ich da immer zwei Schienen bedienen. Also, es war auch immer eine Frage der Anpassung. Das war eine ganz große Belastung für mich, die Frage: ‚Wie weit pass` ich mich an, an solche Zusammenhänge‘? Ja, das war `s, war schwierig.“* (Z. 210ff)

Die Befragte berichtet auch von ihren diversen, vergeblichen Bemühungen, die geschilderten Strukturen aufzubrechen. *„Ich war immer eine, die bemüht war, das aufzulösen. Und ich konnte aber, ich bin da so in die Wahrheit gegangen, wie Jesus in die Wahrhaftigkeit, und das hat schon gezogen, weil ich das alles so öffentlich machen konnte.“* (Z. 220ff) Dennoch, diese emotional geführten Aussprachen erbrachten keine Änderungen. *„Merkte dann aber nach anderthalb Jahren, dass das Ansprechen alleine überhaupt nichts bringt. Das ist wie denunzieren, und wenn keine Verhaltensänderungen oder auf der Handlungsebene was läuft, und da war ich als Einzelne ja nicht stark genug oder in der Lage, außer reden ging nichts.“* (Z. 234ff, vgl. SPANHEL, D./ HÜBNER, H. - G., 1995, S. 142ff).

Die Befragte stellte fest, dass diese ständigen, anstrengenden und zudem auch noch unfruchtbaren Auseinandersetzungen, die nun zu ihrer ohnehin schon hohen Belastung durch die Arbeit in der Klasse hinzukamen, ihre Kräfte mehr und mehr überstrapazierten. *„...schaffte ich kräftemäßig gar nicht, das geht nicht, aus dieser Kräfteverteilung. Und dann hab` ich `s aufgegeben, und hab` so das Spiel der Kräfte angeguckt und mir meine eigenen Grenzen gesetzt.“* (Z. 229ff) Vorübergehend übernahm eine andere Kollegin diese Rolle. *„... und dann kam `ne andere Kollegin von I. rüber, die mit Entsetzen das genauso feststellte und diese Rolle nachher übernommen hat, und die jetzt zur Frühpensionierung ansteht.“* (Z. 231ff) In dieser Aussage klingt mit, dass die Befragte nicht ausschließt, dass sie selbst das gleiche Schicksal hätte ereilen können, wenn sie nicht rechtzeitig die „Notbremse“ gezogen hätte und erkannt hätte: *„...und immer nur dieses Gerede: ‚Wir müssten mal‘. und: ‚Die Strukturen auflösen‘. und... und... und... Es war: ‚Wie gut, dass wir mal wieder drüber gesprochen haben‘. Handlungen folgten da nicht, konnten ja auch nicht. Es ist ein fest gefügtes System, wie Familienstrukturen, so seh` ich das, seit was weiß ich wie vielen Jahren. Weiß ich nicht, 20, 25...“* (Z. 235ff, vgl. KELLER, G., 1997, S. 19ff).

Im Zusammenhang mit den Erzählungen über ihre Krankheit schätzt die Befragte die soziale Unterstützung im Kollegium ein: „Ja, also das ist so, dass jeder in seinem eigenen Saft schmort und ich denk', das nicht so sieht beim anderen.“ (Z. 704f) Diese Empfindung schreibt sie jedoch nicht einer Haltung mangelnder Solidarität zu, sondern der hohen Belastung der Kolleginnen, die alle die Einstellung haben: „Die Mutter der Nation, das sind hier alle, die tragen immer alles, ne?“ (Z. 728) Sie betont zwar ausdrücklich die grundsätzliche Bereitschaft der Kolleginnen, zu unterstützen und solidarisch zu handeln, sieht aber auch die objektiv eingeschränkten Möglichkeiten, bedingt durch die hohe berufliche Belastung und zum Teil auch durch gesundheitliche Defizite einzelner Kollegiumsmitglieder. Die Kollegen sind bereit, tatkräftig und moralisch Unterstützung zu leisten, aber „... die Forderung ist, dass man es als Betroffene sagen muss. Und das fiel mir aus meiner Persönlichkeit schwer.“ (Z. 705f)

Die ethische Grundhaltung der Befragten lässt im Umgang mit sich selbst keine vermeintlichen Schwächen zu. Für sie selbst gelten „preußische Tugenden“, es gehört sich für sie einfach nicht, auch einmal krank, schwach oder psychisch angeschlagen zu sein, damit entspreche sie nicht ihren hohen Leistungserwartungen an sich selbst. Auch ist es nur natürlich, dass es der Befragten schwer fällt, in einem Kollegium offen über ihren Gesundheitszustand zu sprechen, in dem es bisher nicht üblich war, Krankheiten auch einmal auszukurieren, solange man noch einigermaßen aufrecht stehen konnte. „Das fängt jetzt erst an, dass man sagt, dass man mit Bewusstsein auch `nen Fehltag nehmen kann, um zu genesen. Das ist hier im Kollegium neu. Das ist sicher, denke ich auch, noch mal so'n Beamtenphänomen und ein Generationsproblem aus der Erziehung. Dass man nicht fehlt, wenn man Schnupfen hat, oder wie auch immer. Und da ist schon `ne Veränderung im Moment. Diese körperlichen Defizite zwingen einen dazu, auch mal `nen anderen Weg zu gehen, und nicht immer nur Raubbau zu treiben. Diese Faktoren von Burnout nicht auch noch selber mit zu initiieren.“ (Z. 731ff, vgl. MILLER, R., 1992, S. 19ff).

Die Befragte spricht das Thema selbst an. Die von ihr geschilderten - nach Einschätzung der Verfasserin als hochgradig einzustufenden - physischen und vor allen Dingen psychischen Belastungen, welche sie bereits über einen langen Zeitraum aushält und erträgt, verbunden mit den gravierenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die sie während des Interviews schildert, machen eine ausführliche Bearbeitung der Belastungsfaktoren zwingend notwendig. Selbstverständlich stellt sich folgerichtig die Frage, wie die befragte Person diese über zwei Jahrzehnte andauernden Belastungen ertragen konnte. Fakt ist, dass sie in den letzten Jahren einschneidende gesundheitliche Beeinträchtigungen erfahren musste. Das Alter der Befragten spielt sicherlich auch unter biologischen Aspekten betrachtet eine nicht unwesentliche Rolle, ist es doch als eine Phase der Umbrüche und im glücklichen Fall einer Neuorientierung gekennzeichnet. Diesen Aspekt möchte die Verfasserin jedoch der Kategorie „Gesundheitsverhalten“ und dem Kapitel „Präventions- und interventionsorientierte Interpretation“ vorbehalten.

Während ihrer gesamten beruflichen Tätigkeit ist die befragte Person – weitgehend ohne Erfolg – auf der Suche nach einem für sie auch nur annähernd geeigneten pädagogischen Umfeld gewesen. Dabei ist zu untersuchen, inwieweit die persönliche Disposition, verbunden mit den speziellen Arbeits- und Organisationsbedingungen, unter denen die befragte Person nunmehr seit fast acht Jahren tätig ist, eine konstruktive berufsbiographische Entwicklung überhaupt zulassen. In der Belastungsforschung und in Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit gelten sowohl gewisse Persönlichkeitsmerkmale als auch bestimmte organisationspsychologische Faktoren als unabdingbare Voraussetzungen für die Entwicklung von Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden (vgl. ULICH, K., 1996, S. 213ff / RUDOW, B., 1995, S. 155ff). Unter dieser Prämisse richtet sich das Interesse auf diejenigen Erlebnisse im beruflichen Alltag, welche die Befragte als für sich wirksame Entlastungsmomente kategorisiert und auf die ihr zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien. Sie selbst spricht oft davon „...und mit Humor lös` ich`s denn...“ (Z. 421).

Viele der Äußerungen der befragten Person zeugen von diesem ursprünglich sicherlich stark ausgeprägten, humorvollen Herangehen an scheinbar verfahrenere oder auswegslose Situationen oder an unerwartete Herausforderungen. Dennoch, die Interviewerin kann sich während des Gesprächs des Eindruckes nicht erwehren, dass der befragten Person inzwischen angesichts der vielfältigen Belastungsmomente der Humor manchmal verständlicher Weise verloren geht. Ein scheinbar in ihrem beruflichen Alltag oft zu kurz kommendes Moment, welches die Befragte jedoch als äußerst wirksame Bewältigungsstrategie für sich einschätzt, ist die entspannte Arbeit mit den Kindern in den von ihr durch bewusste Strategien und Taktiken herbeigeführten Phasen der unterrichtlichen Tätigkeit, die ihr die ersehnten pädagogischen Freiräume eröffnen. *„Die Lebensfreude, die Lernfreude im Austausch mit den Kindern hat die Muskulatur entspannt. Und das macht die Freude, die zurückkommt. Und das macht es auch möglich, mehr zu tun, also diese Lebensfreude, oder auch Lernergebnisse, wie auch immer. Das Lernen in Gruppen, dieser Austausch bringt mehr Freude.“* (Z. 342ff, vgl. WALLRABENSTEIN, W. in: DREWS, U./ WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg), Frankfurt/M. 2002, S. 91ff)

Auch die bereits angesprochene, in zähen inneren Kämpfen erworbene Kompromissbereitschaft der Befragten trägt ebenfalls in Ansätzen zur Vermeidung von belastenden Konflikten bei und kann damit der Entlastung dienen, wenn diese auch nach Einschätzung der Verfasserin nicht vorrangig als konstruktive Bewältigungsstrategie mit daraus resultierender Arbeitszufriedenheit gewertet werden kann. So beschreibt die Befragte ihren Umgang mit den Eltern: *„Und damit hab` ich so jongliert. Sie wollen eigentlich Zensuren für die Kinder, konnten sich aber einklinken und keine Gegenargumente sammeln, finden, sich organisieren, und das ist sehr gütlich gelaufen. Sie wollten dann z.B. Texte und in Klammern Zensuren notiert haben, weil sie manches formal nicht verstehen. Dann wird ihnen das erklärt, dann sind sie dankbar...“* (Z. 321ff)

Ein weiterer Aspekt der Möglichkeiten zur konstruktiven Bewältigung beruflicher Belastungen, der zu Arbeitszufriedenheit und zum allgemeinen Wohlbefinden beiträgt, ist die erfahrene soziale Unterstützung am Arbeitsplatz. Die Befragte bescheinigt ihrem Kollegium eine grundsätzliche, menschliche Toleranz, welche in angespannten Situationen zu ihrer Entlastung beiträgt.

„Es ging prima, und wenn `s darauf ankam, konnten sie alle wunderbar zusammen halten, ja, das ist... das war ein Phänomen für mich hier. Jede war verrückt, sag` ich mal, aber das hat es ausgemacht. Jeder wurde vom anderen akzeptiert, so, wie er war.“ (Z. 247ff) Auch ist es nach ihrer Einschätzung möglich, belastende Erlebnisse im Kollegium loszuwerden und sich damit zumindest spontan zu erleichtern. *„Mir geht es besser, wenn ich mich aussprechen kann, mich auskotzen kann, dann geht es mit besser. Das geht hier mit den Kolleginnen schon.“ (Z. 457f)* In diesem Zusammenhang spricht die befragte Person auch von „Familienstrukturen“ im Kollegium, in denen „konkurrierende Verhaltensweisen“ ebenso zu finden sind wie „geschwisterliche Solidarität.“ (Z. 666) *„Es gibt einen offenen Umgang, es gibt Humor, der löst das immer wieder auf. Es gibt keine... keine richtig ernsthaften Konflikte, kein Mobbing nichts.“ (Z. 674f)*

Darüber hinaus scheinen schon im Moment der Führungsstil der neuen Schulleiterin und die durch sie initiierten allmählichen Veränderungen schulischer Strukturen zur Entlastung der befragten Person beizutragen. *„Aber es gefällt mir sehr gut, dass es nicht so ein Nachlaufen einer Idee bedeutet, sondern dass es jetzt realitätsnah gesehen und geplant und durchgeführt wird. Damit ist so eine Identität verbunden, die mir persönlich gut tut... Ja, also so... alles wird transparenter, sachlicher, sachdienlicher in den Gesprächen, so Klarheit.“ (Z. 276ff)* *„Aber die Chefin ist gut davor, sag` ich mal, hier Bewusstsein zu verändern und sehr offen damit umzugehen...“ (Z. 424f)* Diese Aussagen der Befragten sprechen für eine gute Chance, in Zukunft unter Arbeits- und Organisationsbedingungen arbeiten zu können, welche wirksamere Möglichkeiten zur Entwicklung konstruktiver Bewältigungsstrategien beinhalten könnten, als es die bisherigen Strukturen zuließen, (vgl. BOLDT, H., (Hrsg.) 1996, S. 25ff).

Dennoch, mit der neuen Schulleitung eröffnet sich wiederum auch ein potentiellies Konfliktfeld, das unter Umständen zu weiteren Belastungen für die befragte Person führen könnte. Im Zusammenhang mit der anstehenden Neuerung der „Jahresgespräche zur Personalentwicklung“, die im Begriff sind, fester Bestandteil der Personalpolitik an Schulen in Schleswig-Holstein zu werden, schätzt die Befragte ihre Position hierzu wie folgt ein: *„Ich seh` die Fachkompetenz und ich seh` auch ein Stück ihrer Arroganz, aber solange ich damit nichts zu tun habe, habe ich da `ne ganz and `re Draufsicht. Bei der sozialen Unterstützung war das eher so, dass ich da ein bisschen gemauert hab`. Dass ich so sagte: ‚Hier Personalentwicklung, und anderthalb Stunden, so was wir jetzt gemacht haben, da hab` ich keine Lust!‘ und zwar, da bin ich einfach rebellisch, wenn mir das verordnet wird. Das möchte ich selbst entscheiden.“ (Z.814ff)* (siehe auch „Teilnehmende Beobachtung“ – Fallstudie 4) Die genannten Beispiele zeigen, dass die überaus vielschichtige und komplexe Persönlichkeitsstruktur der Befragten es auf den ersten Blick kaum zulässt, eindeutig wirksame, entlastende Momente und ihr zur Verfügung stehende Instrumentarien konstruktiver Bewältigungsstrategien zu definieren. Dieses komplexe Feld wird in der weiteren kategorialen Interpretation unter der Überschrift „Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung“ bearbeitet werden.

Neben den Entlastungsmöglichkeiten und den Bewältigungsstrategien, die sich im direkten Zusammenhang mit der Alltagstätigkeit einer Person eröffnen, ist es – und dies besonders nachhaltig in fortgeschrittenem Alter – der Umgang mit den eigenen physischen und psychischen Dispositionen, welche die Gesunderhaltung, bzw. eine Gesundheit fördern oder hemmen können. Irgendwann ist für jeden Menschen der Zeitpunkt gekommen, über gesundheitserhaltende Maßnahmen nachzudenken, dies natürlich nahe liegender Weise am vordringlichsten, wenn er ernsthaft erkrankt ist (vgl. SCHEUCH, K./ KNOTHE, M. in: BUCHEN, S./ CARLE, U., u.a. (Hrsg.) 1997, S. 285ff).

Während des Studiums arbeitete die befragte Person weiter in ihrem zuvor erlernten Beruf als Krankengymnastin. Sie konstatiert, dass sie in dieser Zeit, *„genug Lebenskraft und Power (hatte), auch beides leisten zu können.“* (Z. 49f) Mit ihrem Wunsch nach eigenen Kindern stellten sich erste psychische und physische Belastungen ein. Mit zusätzlichen Behandlungen war es ihr zwar möglich, zweifache Mutter zu werden, die Schwangerschaften und deren Folgen wurden aber begleitet von vier Bauchoperationen. *„...und das ist heftig gewesen. Hat auch sehr viel Kräfte, Lebenskräfte geraubt...“* (Z. 105f) Nicht nur die körperlichen Beeinträchtigungen machten der Befragten zu schaffen, sondern sie bemerkte nach und nach in einem eher schleichenden Prozess auch ein starkes Nachlassen ihrer psychischen Stabilität.

Zunächst stand die Befragte recht hilflos vor diesen Veränderungen und musste einen schmerzhaften Lernprozess durchmachen. *„Das war nicht so prickelnd, ich bin eigentlich so `ne endlose Quelle und geh` mit Humor auch an die Sachen und arbeite gerne im Team, und all diese Kräfte, nicht, die waren nicht mehr vorhanden. Und es fiel mir ganz schwer, da umzudenken.“* (Z. 111ff) Dieses Umdenken konnte sie nicht ohne fremde Hilfe vollziehen. Sie fing nach ihren Krankheiten wieder zu früh an zu arbeiten, *„... weil ich bin auch so`n Typ, ich konnt` das nicht einschätzen und damit umgehen.“* (Z. 119) Die hiermit einhergehende Überforderung führte zu weiteren Belastungen. *„Also, ich hatte auch jetzt vor kurzem anderthalb Jahre `ne Lebenskrise, auf allen Ebenen.“* (Z. 106f) Diese tief greifende Krise ließ die befragte Person jedoch nicht in Resignation verfallen, sondern sie veranlasste sie, etwas zu unternehmen. *„Und die Erkenntnis persönlich ist, dass ich immer wieder zu früh einsteige.“* (Z. 120f) *„Ich hab` mir dann fremde Hilfe geholt, Coping, so Krankheitsbegleitung, durch so `ne fitte Therapeutin, aber auch das hat bestimmt anderthalb Jahre gedauert.“* (Z. 113f) Mit Hilfe fachmännischer Begleitung und dem daraus resultierenden sensibilisierten Umgang mit den eigenen Ressourcen hofft die Befragte, allmählich zu lernen, mit ihren Kräften zu haushalten und ihren eigenen Rhythmus zu finden und sich nicht wie bisher automatisch den vielfältigen Anforderungen zu unterwerfen. *„Also, ich muss immer diese persönliche Distanz auch wahren können, und das heißt wieder, Grenzen ziehen. Nicht, nur, weil sie jetzt ein Projekt macht, das kann nicht der Rhythmus sein, wo ich mitmuss. Reichen die Kräfte...? Ich bin ich, und in erster Linie mach` ich das, was ich verwirklichen möchte.“* (Z. 982ff, vgl. GUDJONS, H. in: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998, S. 126ff)

Hierzu versucht die befragte Person, persönliche Einstellungen, welche sich als Hemmnisse ihrer Gesundheit erwiesen haben, weiter abzubauen. Mit dem Versuch, im beruflichen Alltag nicht mehr in erster Linie dem ihre bisherigen Verhaltensmuster bestimmendem allmächtigem Pflichtbewusstsein zu folgen und in unreflektierter Weise den Erwartungen von Kolleginnen, Eltern und Kindern zu genügen, unternimmt die befragte Person in letzter Zeit bewusst Anstrengungen, um sich nicht weiter hilflos dem Gefühl des ständigen Gehetztseins auszuliefern und sich damit weiterhin permanent zu überfordern. *„Ich such` mir schon so Schwerpunkte, bei denen es mir gut geht, die mich befriedigen, also, nur so kann ich das beantworten. Und es sind immer zwei, drei Sachen, die ich nicht, die ich noch nicht getan habe. Aber, das denke ich, ist das Wesen des Jobs. Ich fühl` mich manchmal auch gehetzt, ja, manchmal ja, manchmal ja... gehetzt... ja gehetzt ist es wohl, dieses Stück zu viel manchmal.“* (Z. 1021ff)

In der letzten Zeit scheint sich die befragte Person auch außerhalb ihres Arbeitsplatzes auf die Suche begeben zu haben nach neuen Denk- und Handlungsstrategien, die sie dazu befähigen, interventions- und präventionsorientierte Maßnahmen für ihre Gesundheit einzuleiten und durchzuführen. *„Na ja, wie mach` ich das? Natürlich jetzt mein Sportprogramm da, bisschen Sportprogramm, `ne ganze Menge. Dann diese Tanzgeschichte mit meinem Mann, auch beziehungsstabilisierend und... Wochenendreisen ab und an... auch Tagesreisen, mal nach Sylt, mal nach..., also Aussteigen für einen Tag. Und mein Bedürfnis im Moment ist also auch, dass ich das Gefühl hab`, ich verblöde in der Grundschule, und irgendwie der Wunsch, so `ne Sehnsucht, `nen Kulturgenuss zu bekommen.“* (Z. 1031ff, vgl. FRANK, K. A./ KORNFELD, D.S. in: KAAS, F.-I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H. /WITTCHEN, H. - U., (Hrsg. Dt. Ausgabe) 1996, S. 373ff) Inwieweit sich der befragten Person mit diesem sich prozessartig verändernden Bewusstsein bereits Veränderungen im Umgang mit den physischen und psychischen Belastungen des beruflichen Alltags erschließen, wird in der Kategorie „Gesundheitsverhalten“ erörtert werden, wobei der Verfasserin eine Verknüpfung zur Kategorie „Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung“ allerdings unerlässlich erscheint.

6.3 Kategoriale Interpretation

Im Folgenden werden die gebildeten Kategorien mit Hilfe der Textinterpretation erläutert. Obwohl von der Verfasserin auch in dieser Fallstudie das Prinzip der Konzentration auf die jeweilige Kategorie gilt, ist es jedoch besonders in diesem Fall für eine qualifizierte Bearbeitung der komplexen Aussagen der Befragten notwendig, die Verbindung der einzelnen Kategorien und deren gegenseitige Abhängigkeit aufzuzeigen.

6.3.1 Ideelle und politische Zielsetzungen

Mit ihrer ersten beruflichen Ausbildung entschloss sich die befragte Person, Menschen zu fördern, die durch körperliche und / oder geistige Behinderungen auf der Schattenseite des Lebens standen. In ihrer beruflichen Tätigkeit widmete sich die Befragte zunächst der physischen und geistigen Förderung retardierter Kinder. Nach einiger Erfahrung in diesem Beruf stellte sie fest, dass sie diese Tätigkeit nicht ihr ganzes berufliches Leben ausüben wollte und sah sich deshalb nach einem weiteren, an ihre bisherigen Kenntnisse und Erfahrungen anknüpfenden Berufsbild um. *„Die*

pädagogische Hochschule lag gegenüber...“ (Z. 34) Sie entschloss sich, das Studium der Pädagogik aufzunehmen und merkte „...dass ich so nach und nach lieber mit Gesunden arbeiten wollte.“ (Z. 40f) Sie erfuhr eine fortschrittsorientierte Ausbildung, die von ihr besuchte Hochschule bezeichnet sie als „offen“, über ihre Ausbilder sagt sie: „Meine Chefs waren sehr geöffnet für alle Richtungen.“ (Z. 50f) Während ihres Studiums arbeitete sie weiterhin in ihrem Lehrberuf als Krankengymnastin, zum einen um ihren Lebensunterhalt zu sichern, zum anderen konstatiert sie heute mit Wehmut in der Stimme: „Außerdem hatte ich genug Lebenskraft und Power, auch beides leisten zu können.“ (Z. 49f, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 100ff).

Die Studienzeit der befragten Person fiel in die Zeit der späten sechziger und frühen siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Es war dies eine Phase der Reformfreudigkeit im Bildungsbereich, begleitet von gesellschaftlicher Aufbruchstimmung, und dies in einem Ausmaß, wie sie nur einmal seit dem zweiten Weltkrieg zu verzeichnen war. Überkommene hierarchische Strukturen, verstaubte gesellschaftliche Tabus wurden von der 68er Generation - die Befragte kann nach dem Eindruck der Verfasserin als typische Vertreterin dieser Ära bezeichnet werden - in Frage gestellt und in Teilen vehement abgelehnt. Das Volk sollte und viele junge Menschen wollten „Demokratie wagen“, wie es der damalige Bundeskanzler Brandt formulierte. Worte wie „Chancengleichheit“ und „Gleichberechtigung“ begleiteten die Studienzeit der damaligen Studenten. Viele von ihnen waren politisch aktiv, Studentenvereinigungen mit auf unterschiedlichste Weise sozialistisch geprägtem Weltbild schossen aus dem Boden. Demonstrationen für die Beendigung des kalten Krieges, gegen den Vietnamkrieg, für Mitbestimmung im Bildungsbereich und in den Betrieben gehörten zum studentischen Alltag. Nur wenige junge Menschen konnten sich dieser Politisierung entziehen. Auch die Pädagogik wurde zu dieser Zeit stark politisiert. Alte preußische Tugenden wie Sauberkeit, Ordentlichkeit und Pünktlichkeit wurden als erstrebenswerte gesellschaftliche Werte in Frage gestellt, sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehungswissenschaft gewannen zunehmend an Einfluss. Der Eingriff bzw. der Nichteingriff durch erzieherische Arbeit wurde aus heutiger Sicht stark idealisiert und ideologisiert und je nach politischer Einstellung der jeweiligen Vertreter überschätzt bzw. unterschätzt (vgl. GIESECKE, H., 1997, S. 9ff). Auch die Befragte setzte sich während ihres Studiums mit alternativen Erziehungskonzepten auseinander, und dies nicht nur theoretisch. Dazu sah sie sich auch in anderen Ländern um. „Ich war dann auch in Schweden... Hab` dort Schulkonzepte gesehen, und eben diese übergreifenden Möglichkeiten dieses Landes, sehr schön schon in den 70er Jahren sehen können. Das hat mich motiviert und inspiriert, weiter zu machen.“ (Z. 51ff, vgl. SCHWARZ, H. in: FÖLLING-ALBERS, M., (Hrsg.) 1989)

Als sie mit Mitte zwanzig hoch motiviert ihre erste Stelle antrat, „...da war die Welt noch in Ordnung.“ (Z. 57) Ihre ersten schulpraktischen Erfahrungen hatten wenig mit den pädagogischen Zielsetzungen zu tun, welche die Befragte sich für ihre schulische Arbeit vorgenommen hatte, und welche auch heute noch gültig für sie sind. Als Junglehrerin sprang sie zunächst für einen plötzlich verstorbenen Schulleiter an einer Landschule ein, musste dort unterschiedlichste Klassenstufen parallel unterrichten und „...musste differenzieren, ob ich wollte oder nicht!“ (Z. 70f) Darauf folgte eine Stelle an einer Sonderschule, „...und da hab` ich die Härte des Lebens kennen gelernt.

Unausgebildet, ausgebeutet im Nachhinein... habe ich mich durchgewurschtelt. Aber sicher auch sehr interessant und lehrreich für meine pädagogischen Handlungsweisen.“ (Z. 73ff) Das sich anschließende Referendariat empfand sie als *„sehr verschult, sehr verschlafen, also es war nur schrecklich. Eigentlich so die schrecklichste Zeit, denn ich war ja schon erwachsen und kannte das Berufsleben und fand das nur schlimm!“* (Z. 82ff, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 100ff).

Nach Beendigung des Referendariats arbeitete sie dreizehn Jahre lang - unterbrochen durch zwei komplizierte Schwangerschaften mit entsprechenden Einschränkungen und mit zeitweilig reduzierter Stundenzahl - an einer Grund- und Hauptschule in einem problematischen Einzugsgebiet *„R. H., nach ‚M.‘ der einschlägige Einzugsbereich...“* (Z. 89f) Über ihre schulische Arbeit während dieser Jahre berichtet die befragte Person nur wenig. Der Verfasserin vermittelt sich der Eindruck, dass die Erinnerung der Befragten an diese Zeit von gesundheitlichen und daraus resultierenden privaten Problemen dominiert wird, über welche sie dann auch im Laufe des Gesprächs offen und ausführlich berichtet. Allerdings beurteilt sie die Jahre, in denen sie aus familiären Gründen mit reduzierter Stundenzahl arbeitete, wie folgt: *„... man machte mehr und wurde letztlich nicht entsprechend bezahlt oder bewertet, sag ich mal.“* (Z. 140f, vgl. KAISER, A. in: BUCHEN, S./ CARLE, U., u.a. (Hrsg.) 1997, S. 31ff)

Die bevorstehende Einschulung ihrer eigenen Kinder motivierte sie, sich auf die Suche nach einer Schule zu machen, die ihren pädagogischen Ideen nahe kam. Dabei wurde sie bei dem Verein *„Freie Schule“* fündig, *„der sich konstituiert hat aus interessierten Eltern an der Volkshochschule, dass man Schule anders konzipieren wollte. Da kam die ganze Freinet - Pädagogik rein, Peter Petersen und, und, und... wesentlich war dabei, weg vom Notendruck, Kinder im Prozess zu beurteilen, sich entwickeln zu lassen, Lernen unter anderen Vorzeichen zu sehen, zu bewerten, zu betrachten. Das hat mich interessiert, eh und je.“* (Z. 149ff, vgl. DEWEY J., „Demokratie und Erziehung“, 1915, in: OELKERS, J., 1993). Der Verein hatte in einer staatlichen Schule Räumlichkeiten gefunden und gründete dort eine erste Klasse, in der *„offen“* unterrichtet wurde. Diese Entwicklung setzte sich dann kontinuierlich fort, so dass sich eben dort über die Jahre zwei parallel arbeitende pädagogische Richtungen manifestierten, ein Umstand, der in der Folge zu erheblichen Problemen im pädagogischen Selbstverständnis und im Schulmanagement der betreffenden Schule führte (vgl. auch Fallstudie 2).

Zunächst jedoch war die Befragte zuversichtlich, eine Möglichkeit gefunden zu haben, die eigenen Kinder ihren pädagogischen Zielvorstellungen entsprechend unterrichten zu lassen. *„Und hier schien das weitgehend, also, die Möglichkeit, es hier zu verwirklichen, war deutlich. Meine Kinder waren hier im Unterricht bei B.B., erst mein Sohn, später dann meine Tochter, von mir bewusst gewählt, und bei meinem Sohn hatte ich damals erst noch überlegt, ob es die Waldorf-Schule wird.“* (Z. 153ff) Folgerichtig sah sie sich nun nach einer für sie geeigneten Wirkungsstätte um. *„Im Verein ‚Freie Schule‘ war ich in meiner Funktion als Mutter tätig, auch der Vater, aber ich auch als Mitarbeiterin bei Personaleinstellungen, Entwicklung usw. Und dann ‚IPTS‘ (Institut für Lehrerfortbildung in S-H, Anm. der Verfasserin) ‚Entdeckendes Lernen‘, was dem auch entsprach.“* (Z. 161ff) Durch die Konfrontation mit offensichtlich pädagogisch Realisierbarem im

Regelschulsystem entwickelte sich die Motivation der Befragten, sich darüber hinaus in diese Richtung noch weiter zu bilden. *„Ich selber hab` noch `ne waldorfpädagogische Zusatzausbildung gemacht, das hab` ich dann aber nicht als solches probiert, und das ist auch noch gar nicht so lange her, so. Ja, hab` dann diese Erfahrungen über die Kinder gesammelt, war in den Gruppen organisiert, interessiert, also jetzt in dem Verein ‚Freie Schule‘ und darüber hinaus über das ‚IPTS‘ in der Fortbildungsgruppe ‚Entdeckendes Lernen‘, zehn Jahre.“* (Z. 156ff, vgl. BÄRMANN, F. in: Die deutsche Schule. 9/1980, S. 530) Sie bemühte sich nun auch darum, an der Schule tätig zu werden, die auch ihre Kinder besuchten, dies natürlich in der Annahme, dort auch so arbeiten zu können wie die Klassenlehrerinnen ihrer Kinder. *„Ja, und dann bin ich hergekommen, das dauerte ein bisschen, wie das denn ist, bis da denn mal Stellen frei werden.“* (Z. 162f)

Dieser so sehnlich herbei gewünschte Wechsel stürzte die befragte Person jedoch in einen innerlichen Konflikt, der bis zum heutigen Tage ihre gesamte weitere berufsbiographische Entwicklung geprägt hat. *„Und das war hanebüchen, das war Politik... Verein, nicht Verein, und ich sah das eben sehr politisch... Wir haben ja einen Bürgerverein, und wir haben aber auch den SPD-Siedlerbund, der hier immer mit „Dschingderassabumm“ durch die Gegend zieht, und ich sag` mal, dann gab es die Intellektuellen, und die gruppierten sich alle so auf „A“ und auf „B“, und so innere Strukturen... Und wir machten mit 90 Kindern ungefähr so` ne Art „Hammelsprung“. Die Lehrerinnen stellten sich in der Turnhalle vor, redeten über ihre Konzepte, und dann ordneten sich die Kinder im Vorwege (lacht) den Lehrerinnen zu. Also, das war das Letzte, (lacht erneut) bisschen Viehmarktatmosphäre, für mich jetzt, ne? Aber das war eben so, da gab `s schon diese Strukturen.“* (Z. 169ff) Tragischer Weise bekam die Befragte den Auftrag, eine Klasse mit konservativ ausgerichtetem Elternklientel zu führen, während ihre eigenen Kinder Klassen mit reformorientiertem pädagogischem Profil besuchten. *„Das hatte zur Folge, dass ich eine ganz andere Klientel bekam. Also, eher so Bürgerverein, ja, das A-Klientel. Und die mussten ja auch nun gucken, wie sie mit mir klar kamen. Und das war schwierig, weil, ach, so zwei Seelen in meiner Brust da waren.“* (Z. 178ff)

Von nun an wurden diese „beiden Seelen“ der befragten Person nicht nur in der theoretischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erziehungs- und Unterrichtskonzepten ständig herausgefordert, auch in der praktischen Alltagsarbeit ging die Auseinandersetzung bald über das für die Befragte erträgliche Maß hinaus. So kam es häufiger zu obskuren Situationen, denen sie dann hilflos gegenüberstand. *„Das ging so weit, dass einer, der Gesamtschullehrer ist, seine Frau Richter, morgens, ich kam mit `nem Topf, `nem Suppentopf für den Hort, (in ihrer Funktion als Mutter) und ich bat ihn, den Topf zu tragen. Da rannte er stolz mit dem Topf hier durch die Gegend und sagte, dass er den Topf für die B - Klasse trägt. (obwohl die Befragte selbst als Klassenlehrerin einer A - Klasse fungierte, Anm. der Verfasserin) Also, so, ich kann das schwer deutlich machen, aber es gab da so Fronten, das ist klar, glaube ich, ne?“* (Z. 182ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 121).

Welche gravierenden Belastungen mit daraus resultierenden negativen physischen und psychischen Beanspruchungsreaktionen dieser ständige Kampf an beiden „Fronten“ für die Befragte mit sich brachte, wird im Näheren unter der Kategorie „Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung“ beschrieben werden. Hier soll zunächst weiter untersucht werden, welche tiefen Konflikte die hier vorgefundenen Organisationsbedingungen in Hinblick auf ihre ideellen und politischen Zielsetzungen für die Befragte bereithielten. Ihrer ethischen und politischen Grundhaltung folgend konnte sich die befragte Person eben nicht einfach - wie anderen Kolleginnen offenbar möglich - mit diesen beiden Fronten abfinden und zur Tagesarbeit übergehen. Sie spürte nicht nur ständig ideelle Ungerechtigkeiten durch die Ungleichheiten in der pädagogischen Grundhaltung der beiden Interessengruppen auf, sondern auch handfeste materielle Unterschiede, die sich zwangsläufig auf die Qualität der Unterrichtsmaterialien und damit auch auf die Qualität des Unterrichts auswirkten. *„Das ist ja ein Problem, weil Materialanschaffungen... Wenn man einen Club gründet, oder einen Verein, und da zum Beispiel Geld einzahlt... Nehmen wir mal ein Beispiel, B. B.'s Klassenkasse, 10 DM im Monat, nicht, das sind 1200 DM im Jahr, und das in vier Jahren. (B. B. führte eine „B - Klasse“, reformorientiert, Anm. der Verfasserin) ...Da sind schon ganz andere Materialanschaffungen möglich, als wenn ich da 5 DM nehme und noch ein Misstrauensvotum von der Klasse dem Kassenwart gegenüber entsteht. Also, so, also da sind Ungleichheiten schon mal in der Schule gewesen, die eben unterschiedliche Profile auch zur Folge hatten oder mitbestimmen.“* (Z. 191ff)

Die Befragte kritisiert auch den Umgang mit den materiellen Ressourcen der Schule, die immer wieder zu Ungerechtigkeiten führte. Sie vermisst auf diesem Gebiet eine solidarische Grundhaltung zwischen Kolleginnen und kritisiert egoistische Verhaltensweisen. *„Ja, also ich denk` mal, also, es ist formal nicht strukturiert. Die Ausstattung der Schule ist schlecht, also mangelhaft, und da hier die „Freie Schule“ schon also mit B. schon lange gastiert, gibt es dort einen Fundus. Dieser Fundus gehört aber den Leuten aus irgendwelchen Quellen selbst. Und das war diese soziale Ungleichheit, die dann da ist und es ist nun nicht so, dass ist bei Lehrerinnen so üblich auch, dass man...die meisten wollen immer alles haben, so Raffke, und sind nicht so bereit, herzugeben, aus Erfahrungen, dass die mangelhaft zurückkommen, wie auch immer... Und von daher ist hier so `n Individualismus, so `ne Eichhörnchenmentalität, die Nüsse verstecken und dies und das.“* (Z. 637ff, vgl. Ulich, K., 1996, S. 147ff). Die unterschiedliche materielle Ausstattung manifestierte sich auch für jedermann sichtbar nach außen und war nach Einschätzung der befragten Person z.B. bei Schulfesten und Präsentationstagen direkt mit einem Prestigegewinn bzw. Prestigeverlust für einzelne Kolleginnen verbunden. *„...das wird jeder ablehnen, aber auch natürlich diese Konkurrenz, die einfach dann entsteht. Es waren auch andere Schwerpunkte. Also, wenn alle Leute aus dem Garten Blumen für Blumenkränze mitbringen, dann sieht man die Qualität der Blumenkränze, welche die Kinder auf dem Kopf haben. Während die andere Kollegin einfach `nen Schminktisch macht oder Tanzen anbietet. Da siehst du nicht so viel, was bei den Kindern bewegt wird, so! So Unterschiede, ne? Und da musste man, oder alle gucken, wie bring` ich mich da ein? Wo ist mein Schwerpunkt? Im Handeln, oder im Sich - Produzieren, es kann ja, also, das mein` ich so.“* (Z. 263ff)

Auch sind Konfliktsituationen im Kollegium vorprogrammiert, wenn zwei völlig unterschiedliche Ansätze pädagogischer Arbeit unkoordiniert und ungebremst aufeinander prallen. *„...ich wollte ungern mit Karten arbeiten, auf denen noch die DDR-Grenze markiert war. Hab` dann Bücher und Karten bestellt. Aber ich kriegte dadurch Stress mit meinen Kolleginnen, mit denen ich ja im ‚Entdeckenden Lernen‘ tätig war, denn das war nicht einzusehen, dass `n Klassensatz HSU - Bücher gekauft wird, auf Grund dieser Arbeitsmethode“.* (Z. 203ff, vgl. BAUER, K.-O./KANDERS, M. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1998, S. 201ff) Auch wenn sich - initiiert durch eine neue Schulleiterin – inzwischen Ansätze in der internen Schulentwicklung dieser Schule zeigen, auch heute leidet die befragte Person noch stark unter dem Zwang, nicht wirklich frei zu sein in ihrer pädagogischen und unterrichtlichen Schwerpunktsetzung. Ständig fühlt sie sich bedrängt von Misstrauen und veralteten Vorstellungen von schulischer Leistung. Verschiedene Vorstellungen werden auch nicht offen diskutiert, sondern es wird meistens intrigant im Hintergrund agitiert. Das Verhalten eines Teils der Elternschaft, und eben gerade des Teils, mit dem sie auch heute noch zu tun hat, schildert sie wie folgt: *„Also, so polemisch und negativ besetzt, und ob ich denn auch eine Perle und noch `ne Indianerfeder aufzieh`, so was. Ja, und eben diese Lern- und Leistungskontrolle von nicht ausgebildeten Leuten, wo sich dann diese Einstellung widerspiegelt. Das finde ich...hm...problematisch.“* (Z. 907ff, (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 40ff).

Analog ihrer ideellen und politischen Grundhaltungen der 68er Generation zeigt die befragte Person auch grundsätzlich eine skeptische Haltung gegenüber allen formalen Neuerungen, die von Seiten der Schuladministration angestrebt werden. Sie selbst bezeichnet sich in diesem Zusammenhang als *„rebellisch“*. (Z. 818) Da die neuen Aufgabenbereiche auf der unteren Schulebene mit keinerlei arbeitszeitlicher Entlastung verbunden sind, argwöhnt sie - und dies nicht zu Unrecht - eine versteckte Mehrbelastung für engagierte Lehrkräfte und den Versuch der Ministerien, mit der Verkündung hehrer Ziele weitere Aufgaben auf die ohnehin schon stark belasteten Schulpraktiker abzuwälzen. *„...es war schön, dagegen zu meckern, wenn `s nicht stimmte. Aber ich bin nicht sicher, oder, ich glaube nicht, dass wenn Lehrer eh` belastet sind, diese Mehraufgaben von Lehrern so zu leisten sind.“* (Z. 356ff, vgl. KLAFKI, W. in: STEFFENS, U./ BARGEL, T., (Hrsg.) HIBS, Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Bd. 5/1991, S. 31-42)

Auch moderne Formen der Personalentwicklung wecken ihre grundsätzliche, von Misstrauen geprägte Wachsamkeit gegen alles, „was von oben“ kommt. So argwöhnt sie, dass die nach ihrer Sicht nach wie vor überkommenen, verkrusteten hierarchischen Strukturen einem modernen demokratischem Konzept der Personalführung im Schulbereich im Wege stehen und diese ein solches Konzept selbst bei besten Absichten der Beteiligten nur schwer konstruktiv realisieren lassen. *„Und so Personalentwicklungsgespräche, dass ich denke: ‚Wer hat das erfunden?‘ Erst mal sag` ich da: ‚Nein! Das war das auch mit ‚dem Tag der letzten Regelblutung‘“* (Dieser Ausdruck wurde im Lehrerzimmer scherzhaft als Synonym für indiskrete Fragen benutzt) *...da, also, da hab` ich nicht immer Lust.“* (Z. 754ff) *„...all so was Formelles, so was Öffentliches, das mag ich nicht so.*

Dass ich denke, ich stell` mich nicht bewusst `ner neuen Prüfungssituation. Sie (die Schulleiterin) kann da immer kommen und dabei sein und mitmachen (im Unterricht der Befragten, Anm. der Verfasserin) ...aber das gefällt mir dann nicht so gut.“ (Z. 743ff, vgl. HÖHER, P./ ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. u.a. (Hrsg.) 1996, S. 187ff) In dieser Aussage spiegelt sich für die Verfasserin nicht nur die ihr selbst gut bekannte, retrospektiv teilweise irrational anmutende Rebellion der alten 68er Generation an. Zweifellos ist die befragte Person in dem von ihr täglich abgeforderten „Spagat“ so oft über ihre persönliche Belastungsgrenze hinaus gegangen, dass sie zu Recht erst einmal allem, was von ihr subjektiv nur annähernd als zusätzliche Belastung empfunden werden könnte, mit großen Vorbehalten begegnet. Ihre Aussagen hierzu sind auch unter dem Focus ihres momentan noch sehr labilen Gesundheitszustandes zu relativieren.

Allein die Tatsache aber, dass die befragte Person nach Beobachtung der Verfasserin (siehe auch „Teilnehmende Beobachtung“ – Fallstudie 2) eine tragende Rolle im sozialen Gefüge des Kollegiums einnimmt und weiterhin aktiv in innovativen Schul- und Bildungsprojekten mitarbeitet, so z.B. im BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“, lässt hoffen, dass sie im Moment eine besonders kritische Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung durchläuft, welche aber durchaus noch Chancen eröffnet, in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit ihre berufliche Identität und ihre Persönlichkeit wieder zu stabilisieren. Zur Bestärkung bzw. Entkräftung dieser Hypothese soll im Besonderen die Interpretation der Kategorien „Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung“ und „Gesundheitsverhalten“ beitragen.

6.3.2 Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung

Die Befragte schildert im Gespräch ausführlich die psychischen Belastungen, denen sie insbesondere durch den permanent ausgeführten „Spagat“, den ihr der berufliche Alltag bis zum heutigen Tage abverlangt, ausgesetzt ist. Auch wenn die von ihr geschilderten gesundheitlichen Beeinträchtigungen zum Teil in ihrer physischen Disposition begründet sein mögen, nach Einschätzung der Verfasserin werden die Folgen ihrer Krankheiten und der von ihr beschriebene, mühsame Prozess der Rehabilitation teilweise auf die denkbar ungünstigen organisationspsychologischen Arbeitsbedingungen der Befragten zurückzuführen sein. Die gravierendste Belastung scheint jedoch die Tatsache zu sein, dass die Befragte bis heute keinen für sie akzeptablen Weg gefunden hat, ihre pädagogischen Zielsetzungen auch nur annähernd selbst bestimmt in ihrer pädagogischen Arbeit und in ihrem Unterricht zu realisieren (vgl. FÖLLING-ALBERS, M. in: FÖLLING-ALBERS, M., (Hrsg.) 1989, S. 126ff).

Ständig fühlt sich die Befragte von ihrer Elternklientel beobachtet und bespitzelt. Das führt dazu, dass sie das Gefühl hat, nie ganz sie selbst sein zu dürfen, dass sie der Meinung ist, zunächst eine pädagogische Scheinwelt für die Eltern aufbauen zu müssen, um sich damit die pädagogischen Freiräume zu erkaufen, welche für sie zur Wahrung ihrer persönlichen und beruflichen Identität unabdingbar sind. Gleichzeitig ärgert sie sich aber auch über sich selbst ob dieser ungewollten Anpassung. *„Formen von Anpassung hab` ich leider auch, die ich ziemlich doof finde. Man kommt rein, Unterrichtsstruktur, und sagt, weil die Eltern so scharf sind auf Hausaufgaben: ‚So, jetzt schauen wir mal die Hausaufgaben an.‘ Inzwischen hab` ich einen Datumsstempel und mach` das mit*

meinem eigenen Humor, sag: ‚Schalter 7 ist geöffnet‘, das ist jetzt ein Bild dafür. Dann flanieren die, oder ich geh` rum : bum, bum, bum, bum... und denke: ‚Das finden die ganz schick alle, die Beteiligten‘, und dann sag` ich: ‚So, jetzt packt weg, jetzt machen wir Unterricht.‘“ (Z. 382ff) Sie gesteht sich zwar zu: „Das sind so lebensrettende Maßnahmen... ich hab` meine Ruhe, ich krieg` Distanz, werde wenig kontrolliert und bespitzelt, weil das abgearbeitet ist.“ (Z. 392ff, vgl. MÜLLER, E., 1994, S. 38) Sie möchte aber nicht den Eindruck hinterlassen, dass diese Handlungsweisen auch nur annähernd ihrer pädagogischen Grundhaltung entsprechen. „Und dann sag` ich zur Lehramtsanwärterin: ‚Du guckst dir das jetzt nicht ab hier!‘ Denn ich steh` ja nicht dazu...“ (Z. 393) Wie die Interviewerin, welche diesen Teil des Berichts nahezu fassungslos entgegennimmt, fragt sie sich selbst: „Wie kann man damit leben?“ (Z. 393) und sie versucht diese selbst zerstörerisch anmutende Haltung zu begründen „...damit versuche ich mir Schonräume zu schaffen und Freiräume, um zu dem für mich Wesentlichen zu kommen.“ (Z. 396f)

Einige der Bemerkungen der befragten Person klingen fast schon zynisch, z.B. wenn sie sich über die an sie herangetragenen Anliegen der Eltern äußert. Zynismus gilt in der Burn-Out Forschung als eines der Kennzeichen eines fortgeschrittenen Stadiums dieser Krankheit. „Und dann haben sie z.B., diese Klientel: ‚Die Ranzen sind so schwer.‘ Das hör` ich 25 Jahre, irgendwann, bis hier (zeigt auf ihren Hals) steht`s mir. Dann sag` ich, sie sollen sich was einfallen lassen, wie sie das da demonstrieren, und dann haben sie auf dem Elternabend ‚Ranzenwiegen‘ gemacht. Ich sag`: ‚Wir haben hier`ne Wiegestation, das ist grad` unser Thema, aber machen Sie es bitte ein bisschen lustig‘, (lacht) hab` ich dann gesagt. Und die haben das getan, weil die das ganz, ganz ernst nehmen. Und dann muss ich die doch auch ernst nehmen und kann nicht sagen, hier! (macht die Geste: jemandem einen Vogel zeigen). (Z. 401ff, vgl. COMBE, A./ BUCHEN, S., 1996, S. 288ff)

Trotzdem ist die Befragte der Meinung, dass diese Art, auf die Bedürfnisse der Eltern zu reagieren, für sie der einzige Weg ist, auch nur ansatzweise unterrichtliche Vorhaben nach ihren eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. So macht sie auf der einen Seite immerfort Zugeständnisse, um Misstrauen abzubauen und gibt Acht, „dass die anderen (gemeint sie die Eltern) nicht gucken, das nimmt viel Kraft. Und wenn sie dann nicht gucken und keine Feindseligkeit vorhanden ist, dann mag ich es, differenziert mit den Kindern zu arbeiten. Dann find` ich es toll!“ (Z. 413ff) Sie berichtet z.B. aus ihrer Praxis im Musikunterricht, dass sie zur Beschwichtigung der Eltern den Schülern ein Arbeitsblatt mit nach Hause gibt, verbunden mit dem Auftrag, einen Liedertext zu lernen. Im Unterricht bearbeitet sie dann aber mit den Kindern ein Kindermusical, das den Kindern spontane Freude bereitet. „Leider haben die Eltern das so, dass immer ein Zettel mit muss, aber wie gesagt, der wird dann kopiert und geklebt, und dann können sie lernen. Und dann sind die zufrieden, und die Kinder auch. Und da brauch` ich Räume für Kreativität, wenn die mit dem ‚Ritter Rost‘ (dem Kindermusical, Anm. der Verfasserin) kommen, wie Sie das gesehen haben, (Die Interviewerin besuchte die Befragte vor dem Interview in ihrer Klasse) und da angeschärft sind, diese kleinen Ritter, dann entwickle ich mit denen irgendwelche Inhalte, die die Kinder umsetzen.“ (Z. 419ff) Diese von ihr beschriebene Taktik kommentiert sie wie folgt: „Das ist Spagat, so. Und mit Humor lös` ich`s denn, ne, manchmal wird`s eng.“ (Z. 421f)

Nach Auffassung der Verfasserin wird es nicht nur „manchmal eng“ für die befragte Person, sondern dies geschieht überproportional häufig. So schildert sie ständige Reibereien mit den Eltern, die von Misstrauen auf beiden Seiten und falschen Vorstellungen über die pädagogische Arbeit der befragten Person auf Seiten der Eltern zeugen. *„Ich war geladen, es kommen dann so Dinge, dass ich Grenzen ziehen muss. Da waren falsche Vorstellungen in der Elternschaft. Und dann hab` ich mir das angeguckt, das hat mich sehr belastet. ...bin dann ausgeschieden aus dem nächsten Treffen, hab` die informiert, dass sie das erst mal untereinander klären sollen... Und dann muss ich natürlich mit so Bumerang-Geschichten klar kommen: ‚Das geziemt sich für eine Pädagogin aber nicht!‘ Wissen Sie so, nicht? (lacht) Aber so denken sie auch. Es ist dann müßig, Einzelheiten zu erklären, Haltungen müssen gezeigt werden, Grenzen geklärt...“* (Z. 439ff, vgl. ULICH, K., 1996, S. 94ff)

Die befragte Person spricht häufig von ihr wichtigen Abgrenzungen und der Notwendigkeit, Distanz zu ihrer Elternklientel zu wahren. Ihre diesbezüglichen Schilderungen hinterlassen bei der Interviewerin den Eindruck, als müsse die Befragte permanente Wachsamkeit walten lassen, um sich davor zu schützen, unvorbereitet und ungerechtfertigt angegriffen, in ihrem beruflichem Ethos in Frage gestellt oder sogar in ihrer persönlichen Würde verletzt zu werden. Nach ihrer Beobachtung *„sind es solche, die uns ein Jahr kontrolliert haben, Sachen sammeln, hinter `m Rücken telefonieren, und die Kollegin I. haben sie um 5 nach 8 mit dem Fahrrad an der Brücke gesehen, bei der Kollegin K. haben sie erzählt, die würde zum Arzt gehen, mitten während der Unterrichtszeit, und ich bin `ne ganz Schlimme, ich kopiere während der Unterrichtszeit! Stellen Sie sich das mal vor! ...Also, so dieses Beobachten, Kontrollieren, Bespitzeln, solche Dinge sind da.“* (Z. 450ff)

Trotz dieser negativen Erfahrungen berichtet die Befragte aber auch, dass sie der Elternarbeit dennoch einen wichtigen Stellenwert einräumt. Obwohl sie sagt: *„Ich habe noch nie solche Elternabende erlebt, das ist wirklich wie bei der Jahreshauptversammlung von der Feuerwehr, ja...“* (Z. 844f) ist sie immer wieder bereit zur Kooperation mit Eltern und führt *„...ganz, ganz viele Gespräche auch, einfach um dieses Pissige irgendwie abzubauen...“* (Z. 845f). Im Umgang mit den Eltern beschreibt die befragte Person Bewältigungsstrategien, die nach Einschätzung der Verfasserin nicht als konstruktive Instrumentarien zu werten sind, sondern eher als reine Überlebentechniken eingestuft werden müssen, wobei hier zwischen den Zeilen auch Resignation und Zynismus anklingen. *„Ich würde... ‚Ich heiße ‚Heiland‘, sag ich immer, aber ich bin keiner. Also, ich sehe, welche Klientel ich vor mir habe und verkauf` mich da nicht unter Wert. Ich gehe nicht mehr mit der ‚Sendung‘ rein und predige für unsere Ziele. Ich guck` wirklich, was verstehen die, was wollen die. Vielleicht aus der Lebenserfahrung, das waren die größten Reinfälle. Früher haben wir alle gepredigt und unsere Begeisterung zum Markte getragen, das hat viele eher erschreckt. Und da bin ich sehr solide.“* (Z. 380ff) *„... dass ich sage, das ist ein bisschen blöd, ‚Aber Perlen vor die Säue‘, dieser Spruch, aber ich habe keinen gleichwertigen.“* (Z. 379f) Die „Solidität“, wie die Befragte ihre heutige Haltung nennt, drückt sich in dem von ihr so beschriebenen Umgang mit den Eltern aus: *„Ich hab` gelernt, ganz viel ‚danke‘ zu sagen, lieber einmal zu viel, also unseren inneren Prozess, von Methodik und Didaktik und Pädagogik, den können sie nicht nachvollziehen, damit sind sie überfordert. Und ich habe gelernt, sie mehr formal einzubinden. Sie machen jetzt mit,*

spiralisieren und kleben Tausender-Bücher für jedes Kind, und das sind Bereiche, die sind durchschaubarer, offener...“ (Z. 332ff) Im Bereich der Elternarbeit ist es für die befragte Person unabdingbar, deutliche Grenzen zu ziehen. *„Ja, ich distanzier` mich schon, mach` ich nicht. `Ne and `re Kollegin lässt ihren Hund ausführen und lässt sich Äpfel bestellen, und dies und das, aber hm...ja...ne...ich schaff` schon `ne deutliche Grenze.“* (Z. 871ff) Natürlich möchte die Verfasserin hier nicht den Eindruck erwecken, man müsse, um gute Elternarbeit zu leisten, als Lehrer private Bedürfnisse von Schülern und Eltern befriedigen lassen. Die hier beschriebene Form von Distanz ist keineswegs destruktiv, im Gegenteil, eine Verquickung von privaten und beruflichen Interessen kann wirklich zu Grenzüberschreitungen und Konflikten auf beiden Seiten führen.

Dennoch, zu einer konstruktiven Zusammenarbeit zählt unabdingbar, Eltern mit ihren Anliegen ernst zu nehmen und immer wieder aufs Neue inhaltliche Überzeugungsarbeit zu leisten, sowie Eltern so intensiv wie im Einzelfall möglich auch in die Erziehungsprozesse der Schule mit einzubinden. Positiv könnte sich in Zukunft dabei die Elternarbeit der neuen Schulleiterin auswirken und damit längerfristig eine Entspannung im beschriebenen belasteten Verhältnis der Befragten zu den Eltern ihrer Klasse möglich machen. *„...Eltern haben mir ihre Reflexion rückgemeldet und haben verstanden, dass Elternmitarbeit eben manchmal auch als Einmischung stattfindet, und das ist hier so. Und sie haben begriffen, dass wir nicht umsonst studieren und `ne lange Ausbildung haben, als dass da jeder mitreden kann.“* (Z.427ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 140ff).

Als einen weiteren Belastungsfaktor empfindet die Befragte ihren momentanen unterrichtlichen Einsatz in zu vielen Klassen, der zum Teil durch ihre krankheitsbedingte Abwesenheit verursacht wurde. *„...bin jetzt in vielen Klassen eingesetzt, und das zerreißt mich, dieser Stundenunterricht. Aber ich will sagen, das ist mir schon wichtig, dass mir ein Stück Heimat fehlt. Damit meine ich, z.B. drei Stunden am Stück in der eigenen Klasse, wo du pädagogisch Erziehung betreibst, wo du Strukturen bildest. Ich hops` also rein und hops` raus.“* (Z. 465ff) Auf die Bitte der Interviewerin schildert die befragte Person in plastischer Weise einen für sie typischen Schultag, welcher die Aufgabenvielfalt einer Grundschullehrerin eindrucksvoll dokumentiert. Dabei empfindet sie neben der Fülle und Verschiedenartigkeit der anfallenden Aufgaben die an dieser Schule überwiegend praktizierte, traditionelle Form der Stundenverteilung als sehr belastend. *„Ich empfinde `ne mangelnde Kontinuität als belastend. Ich würde lieber, z.B. mit S. im Team arbeiten, und da nicht so viele Stellen besetzen. Also, zwei würden mir reichen, und ich bräuchte `nen intensiveren Kontakt da mit der Klassenlehrerin, um in der Teamvorbereitung den Kindern auch besser gerecht zu werden. S. ist die Klassenlehrerin der 4b, und ich arbeite gern mit ihr, und ich fühl` mich unzulänglich manchmal dann, wenn da nicht so `n Bogen gespannt ist, und wenn die Sachen nicht von mir auch prozessartig beendet werden. Was mich stört ist, dass ich das Gefühl habe, vieles ist angefangen und nicht beendet, so was.“* (Z. 515ff, vgl. RUDOW, B., 1995, S. 48ff).

In diesem Zitat klingt noch ein weiteres Belastungsmoment an, nämlich die fehlende Zeit für vorbereitende und reflektierende Kooperationsgespräche mit den Kolleginnen, die ebenso wie sie selbst unter permanentem Zeitdruck stehen, um ihr immenses Arbeitspensum auch nur annähernd zu bewältigen.

„Das wird zwischen Tür und Angel besprochen... da ist der Dialog im Fluss, selbst während der Arbeit: ‚Bringst du das Katzensgras mit, bring` ich das mit.‘ Zettel, zack, zack, also das ist auch `ne Überlastung eigentlich, find` ich.“ (Z. 480ff) „Denn renn` ich eine Stunde gestern in meine Klasse, muss aufschreiben lassen, dass der Elternabend stattfindet, dass nichts vergessen wird. Muss das organisieren, Ja, und dann wird das organisiert, ja, und dann vergess` ich schon mal was. Manches ist zu viel.“ (Z. 492ff) „Dann kommt die Akte noch, (Es ist eine Akte anzulegen für den zusätzlichen Förderbedarf eines Kindes ihrer Klasse, Anm. der Verfasserin) dann sagt einer: ‚Bis übermorgen muss die weg.‘“ (Z. 506ff) „...da ist dann M.,...“ (die Lehramtsanwärterin) (Z. 494ff) Hetzen, rennen, organisieren, erkrankte Kolleginnen vertreten, bürokratische Aufgaben erledigen, eine Lehramtsanwärterin betreuen, viele dieser Tätigkeiten müssen unvorbereitet und unstrukturiert erledigt werden: „So sieht so` n Tag aus!“ (Z. 507)

Mit dieser Beschreibung eines typischen Schultages bildet die befragte Person keine Ausnahme. Die bearbeitete Literatur über die Belastungsforschung im Lehrerberuf im theoretischen Teil dieser Studie belegt dieses Phänomen eindrucksvoll, ebenso die Aussagen der Kolleginnen der für diese Arbeit durchgeführten übrigen Fallstudien (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 40ff). Dennoch ist der geschilderte Arbeitsalltag in dieser Fallstudie für die befragte Person in besonderem Maße als hochgradig belastend einzustufen. Dieses trifft in Hinblick auf den labilen Gesundheitszustand der Befragten auf den physischen Bereich ebenso zu wie - unter Berücksichtigung der dramatischen, täglich stattfindenden inneren Zerreißprobe – in psychischer Hinsicht (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u.a., 1994, S. 211ff).

Ein weiterer Bereich, der sich analog der Forschungsergebnisse als belastend bzw. als unterstützend auswirken kann, sind die praktizierten Kooperationsformen im Kollegium, der Führungsstil der Schulleitung, sowie das soziale Klima an der Schule. Ihrem Kollegium bescheinigt die befragte Person den Willen zur Kooperation, die in Ansätzen sogar schon formal und inhaltlich strukturierte Formen aufweist und für die Befragte durchaus auch Entlastungsmomente beinhalten könnte. *„Was sehr schön ist, die Vorbereitung in den Teams, weil das ja langfristige Planungen sind, dann Arbeit schön verteilt wird, Verantwortlichkeit verteilt wird. Die Zusammensetzung der Teams richtet sich nach der sozialen Gruppe, es richtet sich nach den Lerninhalten, nach Fächern, nach Projekten, die anstehen oder Klassenfahrten, das ist ziemlich... Das wird festgelegt in der Tagesordnung durch die Klassenlehrerinnen und die dazugehörigen Teams. Und das ist eigentlich für mich die sinnvollste Arbeit. Also, `ne grobe Jahresplanung anzustreben, was jetzt gemeinsame Feste angeht oder Aktivitäten wie Klassenfahrten usw., und dann um die Quartale herum sich zu orientieren, Material zu beschaffen, es abzulegen, damit das stressfreier funktionieren kann.“ (Z. 653ff, vgl. auch Kapitel 2.3.6.2)*

Trotzdem hat die befragte Person die Erfahrung gemacht, dass diese positiven Ansätze oft verpuffen, weil zusätzliche Arbeitssitzungen nicht nur ihr häufig einfach zu viel werden, *„...mitunter ist mir jetzt auf jeden Fall zu viel, ich würde mich gern mehr um unterrichtspraktische und methodische Dinge kümmern, oder Lernstrukturen und wir haben Steuergruppen, wir haben Entwicklungsgespräche vor, wir haben Schulprofil, wir haben Schulprogramm, wir haben IPN*

(Teilnahme am Projekt „Lebenslanges Lernen“, Anm. der Verfasserin) *wir haben Integrationssitzung, wir haben das Schulfest, was ansteht, es sind zu viele Zusatztermine ...*“ (Z. 348ff) sondern ihren Kolleginnen, die alle nicht mehr jung sind und ihrer beruflichen Tätigkeit schon viele Jahre nachgehen, geht es nach der Beschreibung der Befragten ähnlich.

So schätzt die befragte Person die Belastungssituation im gesamten Kollegium als generell zu hoch ein. *„Also, im Moment sind wir so belastet, dass ich denke, es kann... es kann nicht gut sein. Die Leute in meinem Alter werden krank, die kippen aus den Latschen, sind genügend belastet und kriegen zusätzlich noch diese ganzen Termine, um dieses und jenes, diese ganzen Programme zu erstellen, ich weiß keine andere, strukturelle Lösung, aber irgendwas stimmt da für mich nicht. Wir sind eh` ausgelutscht, es fehlen mehr die Jungen, das ist der Punkt. Unser Jüngster ist 50, dieses Plakat... (Plakataktion der Lehrgewerkschaft in den 80er Jahren, Anm. der Verfasserin) Also, es fehlen hier die Jungen, die 30jährigen, ja. Dass man sich mal zurücklehnt... Ich hab` das Gefühl, ich soll doppelt so viel, ne?“* (Z. 362ff, vgl. KLEMM, K. in: ROLFF, H.-G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 115ff)

Die Folgen dieser Überbelastung schildert sie so: *„Und das macht Krisen im Privatbereich... macht Beziehungskrisen, wenn es so viel wird, und natürlich in der Erziehung der eigenen Kinder Stress, kein Mittagessen, und noch `ne Pizza in den Ofen, und solche Sachen hat das zur Folge.“* (Z. 371ff) Es scheint also so zu sein, dass die Befragte die praktizierten Kooperationsformen im Kollegium zwar generell als positiv einschätzt und ihnen einen hohen Stellenwert für eine qualifizierte pädagogische und unterrichtliche Praxis einräumt, dass diese sich aber in der Realität des schulischen Alltags dann aber eher als zusätzliche Belastung erweisen, da der damit verbundene Zeit- und Kraftaufwand weiter an den ohnehin schon stark in Anspruch genommenen Energiereserven zehrt und zudem nachhaltige, negative Folgen für das Privatleben nach sich zieht, welche sich dann wiederum als physische und psychische Zusatzbelastung auswirken.

Den persönlichen Umgang miteinander im Kollegium beschreibt die Befragte so: *„Also, wir reden miteinander, wir machen Scherze...ich meine, hier sind so Familienstrukturen, wie in anderen Schulen vielleicht auch.“* (Z. 664ff) Die üblichen Formen der zwischenmenschlichen Kommunikation schildert sie an Hand einiger praktischer Beispiele: *„Wir schludern hinter `m Rücken, z.B. saß da eben R., die schwerbehindert ist, also dass man sagt: ‚Mensch, wie lange macht die denn noch? Das schafft sie doch gar nicht, oder nun wird `s aber Zeit, die wollte noch einen Durchgang, warum hört die nicht auf, sie hat `s doch gar nicht nötig?‘ So, ne? Und so wie überall wird geschludert, aber nicht so richtig böswillig. Mal `n Spruch, aber man lacht auch wieder, ne?“* (Z. 675ff) *„Also, R. `s Hund ist nun gestorben, und da musste er `ne Spritze bekommen, und sie weint und leidet, dass sie ihren Schmerz da ausspricht, und dass wir miteinander lachen, und dass wir...also, dieses zwischenmenschliche, also Raum für diese Gefühle und diesen Smalltalk, dann geht `s uns allen immer besser. Und das ist an dieser Schule möglich, auch exzessiv und so exzessiv, dass, also denn auch die eine oder andere denn, wenn der Hausmeister mit uns ein Glas zu viel genommen hat, in der Klasse schläft, wie auch immer. Also, das ist schon ungewöhnlich und in der Regel nett, es gibt da keinen Stress.“* (Z. 692ff, (vgl. KELLER, G., 1997, S. 19ff)

Im Zusammenhang mit ihrem Umgang mit Krankheit und deren Folgen beschreibt die befragte Person die Kommunikation im Kollegium jedoch auch einschränkend wie folgt: *„Ja, also, das ist so, dass jeder in seinem eigenen Saft schmort und ich denk', das nicht so sieht beim anderen. Und die Forderung ist, so empfinde ich es, dass man es als Betroffene sagen muss, um gesehen zu werden.“* (Z. 704ff) Diese Aussage interpretiert die Verfasserin so, dass man grundsätzlich vom Vorhandensein eines guten Willens ausgehen kann, den Kolleginnen bei belastenden Erlebnissen zu helfen und diese auch aktiv zu unterstützen. Auch Betroffenheit, Interesse und menschliche Wärme scheinen bei allen Beteiligten zu existieren, dennoch kann eine konkrete Unterstützung durch das Kollegium für ein einzelnes Kollegiumsmitglied nur eingeschränkt in Anspruch genommen werden, weil den Kolleginnen die dafür notwendigen Kraft- und Zeitreserven fehlen. Diese funktioniert nämlich nach Aussagen der Befragten effektiv nur in solchen Situationen, in denen die betroffene Person in der Lage ist, genügend Energien zu mobilisieren, um die notwendige Unterstützung persönlich für sich einzufordern. *„...muss man sich selber suchen. Und man muss sich bekennen, und dann...zur richtigen Zeit, dass man gehört wird, und dann ist es vorstellbar.“* (Z. 942f)

Diese Äußerung bezieht sich ebenso auf die soziale Unterstützung im beruflichen Bereich, z.B. bei der Lösung schwieriger alltäglicher organisatorischer Probleme, wie auf die konkrete persönliche Unterstützung einer Kollegin in Phasen physischer oder psychischer Überbelastung oder nachhaltiger gesundheitlicher Defizite. *„Also, nehmen wir jetzt die Integrationssitzung. Wenn ich ein Kind mit einem Rollstuhl habe und verzweifle mit der Pausenregelung, ich kann 's nicht transportieren, und dann liegt das natürlich nicht bei mir, die Unterstützung. Dann kann ich es thematisieren, und alle überlegen: ‚Wie können wir das gemeinsam schaffen?‘ Und wenn ich selbst betroffen bin, muss ich es sagen, zur richtigen Zeit, und die richtige Frage stellen, und ich kriege dann auch 'ne konkrete Antwort oder Unterstützung. Also, das ist sehr 'ne Frage der Persönlichkeit.“* (Z. 944ff)

Ist man auf Grund spezifischer Persönlichkeitsmerkmale oder durch ungünstige Bedingungen in einer konkreten Situation dazu nicht in der Lage, dann *„...kann auch jemand hinten runterfallen, das passiert, ja. Also, es wird nicht offen gehandelt, sondern es ist eher so...“* (Z. 954f) dass man sich im Allgemeinen davor scheut, Merkmale physischer oder psychischer Überbelastung zu zeigen. Deswegen scheint neben aller geschilderten und beschworenen Kollegialität dennoch unterschwellig ein Klima zu herrschen, in dem es Betroffenen schwer fällt, Defizite offen einzuräumen *„...unter diesem Konkurrenzdruck, unter dieser Idee: ‚Alle sind so gut, und ich muss so sein, wie die!‘“* (Z. 958f, vgl. Ulich, K., 1996, S. 147ff) Hier zeigt sich die Ambivalenz des Charakters der an dieser Schule praktizierten Kooperationsstrukturen die für die befragte Person zum einen mit zusätzlichen Belastungsfaktoren, zum anderen aber auch mit vielen Entlastungsmomenten verbunden sind. Die Äußerungen der befragten Person müssen allerdings auch unter dem Licht ihrer sie prägenden, stark idealistischen Sichtweise des Berufsbildes „Lehrer“, begründet in ihren ethischen, politischen und pädagogischen Leitideen und den damit untrennbar verbundenen hohen Ansprüchen an ihre eigene Persönlichkeitsbildung relativiert werden.

So wäre es nach Einschätzung der Verfasserin durchaus möglich, dass die Befragte dieses Bild zumindest teilweise auf die Haltung des gesamten Kollegiums projiziert. Da das Eingeständnis von persönlicher Unterstützungsbedürftigkeit für sie auch immer ein Eingeständnis von Schwäche bedeutet, ergäbe sich für sie eine eklatante Einschränkung ihrer Möglichkeiten, konkrete soziale Unterstützung zu erfahren. Schwäche zu zeigen bedeutet für die Befragte nämlich in erster Linie, ein persönliches Defizit zu offenbaren, welches man möglichst nicht haben sollte und - wenn schon in bestimmten Lebensphasen vorhanden – es vornehmlich vermeiden sollte, dieses offen zu legen (vgl. MILLER, R., 1992, S. 19ff).

Die befragte Person spricht deshalb auch hier wieder von der Notwendigkeit, für sich Grenzen zu ziehen und so weit persönliche Distanz zu wahren, um nicht unkontrollierbare Nähe in der über Jahre vertrauten Umgebung ihres Arbeitsplatzes Schule entstehen zu lassen. *„Also, ich muss immer diese persönliche Distanz auch wahren können, und das heißt wieder ‚Grenzen ziehen‘. ...Ich bin ich, und in erster Linie mach` ich das, was ich verwirklichen möchte. Und im Laufe der Jahre guckt man auch: Was unterscheidet uns, und was verbindet uns, nicht? ...Ich wollte damit sagen, dass ich erst mal versuche, die persönliche Distanz zu bewahren.“* (Z. 982ff) Diese Distanz erschwert ihr auch zunächst den unvoreingenommenen, persönlichen Kontakt zu ihrer neuen Schulleiterin, die trotz hoher Ansprüche an ihr Kollegium mit dem Selbstverständnis ihres Leitungskonzepts durchaus neue Formen der Entlastung für die einzelnen Kolleginnen, wie z.B. durch gezielte Personalförderung anstrebt. So wehrt die Befragte sich zunächst vehement - wie schon unter der Kategorie „Ideelle und politische Zielsetzungen“ ausgeführt - gegen ein solches Gespräch. Auf der anderen Seite schätzt die Befragte die inhaltlichen Ansätze der neuen Schulleiterin sehr und sieht in diesem Neubeginn reelle Möglichkeiten, die sie belastenden Strukturen der organisationspädagogischen Rahmenbedingungen an dieser Schule endgültig Vergangenheit werden zu lassen.

Mit dem pädagogischen Selbstverständnis der neuen Schulleiterin befindet sich die Befragte nach eigenen Aussagen im Einklang. *„Und durch den Wechsel ist ganz klar, dass ich hier also, Frau S. trifft also da meine Linie auch von der Sichtweise, von daher bin ich da ziemlich identisch, und sie hat das offen angesprochen und beackert nun all diese Felder. Dass es kein ‚A‘ und kein ‚B‘ gibt, dass diese Ungleichheit, wo sie schulisch eben ausgeglichen werden kann oder weggenommen werden kann, auch gegeben wird, und es wird offen diskutiert.“* (Z. 269ff, vgl. COMBE, A./ BUCHEN, S., 1996, S. 293ff) Insofern besteht auch die reelle Hoffnung, dass sich die organisationspädagogischen Rahmenbedingungen an der Schule nachhaltig ändern werden und damit gleichzeitig eine wesentliche Ursache für die hohe psychische Belastung der befragten Person durch die tägliche Konfrontation mit den beschriebenen sozialen Ungleichheiten wegfallen würde. Auch könnte sich mit diesen Veränderungen die Konzentration einer bestimmten Elternklientel - welche ebenfalls als wesentlicher Belastungsfaktor für die befragte Person zu werten ist - auf einzelne Klassen damit allmählich auflösen. Eine solche Entwicklung könnte ebenfalls als entscheidender Beitrag zur Entlastung der Befragten gesehen werden.

Die Art und Weise, in der die Schulleiterin sich an die Bearbeitung dieser delikaten und komplizierten Aufgaben macht, spricht die befragte Person an: *„Aber es gefällt mir sehr gut, dass es nicht so ein Nachlaufen einer Idee bedeutet, sondern dass es jetzt realitätsnah gesehen und geplant und durchgeführt wird. Damit ist so eine Identität verbunden, die mir persönlich gut tut.“* (Z. 276ff) *„Also, ich bin ja damit so identisch immer, also mir geht das gut damit, mit dieser Klarheit geht es mir gut. Ne, mir geht das richtig gut, mir geht es sehr gut mit dieser Klarheit.“* (Z. 742f) Diese Passage des Interviews erscheint der Verfasserin unter dem Gesichtspunkt der Entlastung, insbesondere aber auch der sich als zukünftig potentiell wirksam erweisenden Instrumentarien der Intervention und Prävention äußerst bedeutsam. Die befragte Person spricht zum ersten Mal im Kontext mit der Bedeutung der Schulleiterin für ihre persönliche Situation, dass ihr deren Verhaltensweise *„gut tut“*. Auch spricht sie in diesem Zusammenhang von einem Gefühl der *„Befreiung“*. *„Und ich habe... ich kann nun auch wieder schreien: ‚Ich habe nichts!‘ Das ist auch ein Stück Befreiung dann, weil nämlich andere dann mit darüber nachdenken: ‚Wie kann man das lösen?‘ Und dann wird soziale Ungerechtigkeit deutlich. Ich kann wieder darüber reden...“* (Z. 279ff) und sie stößt offensichtlich neuerdings mit ihren Anliegen auf offene Ohren.

Die Arbeitsatmosphäre im Kollegium nach dem Wechsel in der Schulleitung und den Führungsstil ihrer neuen Schulleiterin beschreibt die Befragte mit den Worten: *„Ja, also so...alles wird transparenter, sachlicher, sachdienlicher in den Gesprächen, so Klarheit.“* (Z. 282f) *„Und ich kann so, als Frau oder so, ich kann sie respektieren in ihrer Rolle, da haben wir kein Problem, und... sie öffnet sich ja für Argumente, sie ist zugänglich, sie lässt sich von mir oder andern genau so raten und verifiziert das Ganze, um dann `ne Entscheidung zu fällen, man ist gleichwertig da einbezogen. Das ist angenehm, ja.“* (Z. 808ff) *„Und sie geht ganz, ganz weit in diesen Bereich, bis sie eigentlich selber entscheidet. Und das finde ich in der Führungsrolle dann sinnvoll.“* (Z. 786f, vgl. PHILIPP, E., 1996, S. 74) Auch deren Arbeit am Schulprofil und damit an längst überfälligen Veränderungen schätzt die Befragte als positiv ein, weil: *„die Chefin ist gut davor, sag ich mal, hier, Bewusstsein zu verändern und sehr offen damit umzugehen... und das knackt sie auf.“* (Z. 424ff, vgl. BAUER, K. - O./ KOPKA, A. in: ROLFF, H. - G., u.a. (Hrsg.) 1996, S. 143ff)

Trotz der großen Anzahl anstehender, anspruchsvoller Aufgaben bescheinigt sie ihrer Schulleiterin einen dennoch sensiblen Umgang mit zusätzlichen Belastungen für die Kolleginnen. *„Und sie achtet auch darauf, wobei sie das wahrscheinlich nicht kann, denk`ich mal, dass es nicht zu viel wird, es ist ihr selbst zu viel. Aber sie ist dann privat offen und sagt: ‚Na ja, wenn wir denn jetzt anfangen, nächstes Jahr ist es dann ja schon mal dieses Stück weniger, was dann erledigt wurde, ne? ...Also, HSU, gestern, drei Kisten (Materialkisten für den Sachunterricht), die wir anlegen zu Themen. Nicht, die sind ja nächstes Jahr vollständig. Wir machen nun nicht sechs, sondern drei, so in dem Sinne, überschaubare Planung...“* (Z. 796f, vgl. ULICH, K., 1996, S. 147ff) So positiv wie diese Aussagen zunächst klingen, tatsächlich verbinden sich jedoch mit dem Führungsstil der neuen Schulleiterin für die befragte Person erhebliche Ängste vor weiteren Belastungen, welche teilweise – wenn auch mit anderer inhaltlicher Schwerpunktsetzung – schon unter der Kategorie *„Ideelle und politische Zielsetzungen“* angesprochen wurden.

Um die Haltung der Befragten zu der neuen Schulleiterin richtig einschätzen zu können, ist ihre Beschreibung des bisherigen Schulleiters sehr aufschlussreich. *„Der Chef war viel weg, das war uns auch angenehm, weil der Seminarleitungen machte, und... und... und... Und der konnte auch gut weg sein... wir wünschten uns immer das Gehalt, um das unter uns zu verteilen. Wir brauchten ihn gar nicht. In Fragen von Schlichtung schon, weil er Religionsphilosoph war, war er auch unser Papa, ne, und konnte das sehr schön regeln. Das hat er menschlich sehr schön gemacht.“* (Z. 249ff)

Die hier gezeichnete Rolle der früheren Schulleitung hat mit der Position, welche die neue Schulleiterin einnimmt, nicht das Geringste gemein. Hier ist nun jemand angetreten, der sich durch starke Präsenz, hohe Ansprüche an die Realisierung seiner Aufgabenstellung, an sich selbst, aber auch an sein Kollegium auszeichnet. *„Was ich natürlich befürchte, das kann ich auch noch sagen, ist dass sie, dadurch dass sie in der Ausbildung ja sehr stark involviert ist, die Ziele in Seminaren, in dieser Perfektion, wie sie dort stattfinden,...dass dies Niveau etwas höher ist von diesem formalstrukturalistischen als das, was wir alten Eselinnen hier zu bieten haben. Also, vom Kopf her, also, Literaturarbeit, oder was wir im ‚IPN‘ machen, so was haben wir ja hier nicht nebenbei noch gelesen. Wir sind ja froh, wenn wir noch mal `nen Roman schaffen. ...sie hat ja auch ihre zu Prüfung machen, und das verursacht zusätzliche... ich weiß es nicht...“* (Z. 743ff, vgl. Ulich ebd.)

Hier manifestieren sich starke Ängste vor neuen Belastungen, gepaart mit der bereits geschilderten innerlichen emotionalen Revolte der 68er Generation gegen alle Anforderungen, die formell eingeführt werden. Auch wenn diese sinnvoll und innovativ erscheinen, wie es nach Auffassung und Erfahrung der Verfasserin die formale Institutionalisierung eines neuen kooperativen Führungsstils und Personalkonzepts an den Schulen tatsächlich sind. Deswegen muss die erfolgte Neubesetzung der Schulleitung trotz der vielen positiven Aspekte für die Befragte auch als weiterer, erheblicher Belastungsfaktor beachtet werden.

Im Laufe des Gespräches wird immer wieder deutlich, dass die von der Befragten geschilderten physischen und psychischen Belastungen weitgehend systemische Ursachen zu haben scheinen. In diesem Zusammenhang ist nach Einschätzung der Verfasserin besonders hervorzuheben, dass die Befragte trotz ihrer ausführlichen Schilderung unterschiedlichster Belastungsfaktoren von sich aus keine Belastungserlebnisse erwähnt, die unmittelbar durch ihre Arbeit mit Kindern entstehen. Geradezu erstaunlich ist in diesem Kontext, welche geringe Rolle im Belastungsspektrum für die Befragte scheinbar die Aufgabenkomplexität und –ambiguität der täglichen erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben zu spielen scheinen. Erst als die Interviewerin sie auf derartige Erlebnisse anspricht, berichtet sie von einem hyperkinetischen Kind, *„das setzt mir sehr zu...“* (Z. 632), generell jedoch scheinen sich für sie aus dem direkten Umgang mit den Kindern kaum ernst zu nehmende berufliche Belastungen zu ergeben. *„Und das ist so `ne kameradschaftliche Ebene. Ich bin so...bin so `n Rudelführer und werde auch so in dieser Rolle als Führerin akzeptiert, aber sie sind auch denn: ‚Nö!‘ Also, da ist auch diese kleine, männliche Verweigerung. Wehe, ich nehme ihnen Sport weg, dann machen die überhaupt nichts mehr. Dann erpressen die mich zusammen, und das find` ich witzig. Also, das ist kameradschaftlich und das ist partnerschaftlich da. Und sie wissen auch... ich mach dann auch ein bisschen Erpressung, wenn... dann... wenn es läuft, dann kriegen sie ihre Sportstunde, die ihnen andere geklaut haben auch von mir zurück. Ich binde dann daran, ich mach`*

dann so Verträge, ne? Sag mal nicht, wenn... dann ist negativ, wir machen `nen Deal, richtig. Wir machen Geschäfte dann so. Also, das ist schon o.k., partnerschaftlich ne, Verträge, das sind so Schlüsselwörter.“ (Z. 583ff)

Diese Einschätzung der Befragten ist für die Verfasserin aus zwei Gründen von hoher Bedeutung. Zum einen kommen die Untersuchungen zur Belastungsforschung zu exakt gegenteiligen Ergebnissen. An erster Stelle der Belastungsfaktoren werden danach von Lehrerinnen und Lehrern durchgängig Erziehungsprobleme mit als immer schwieriger werdend beschriebenen Schülern genannt. Zum anderen entstehen nach den Ergebnissen der Burn - Out Forschung gerade bei weiblichen Lehrkräften starke psychische Belastungen durch eine hohe Empathie zu ihren Schülerinnen und Schülern. Dieses Phänomen bestätigen auch die übrigen Fallstudien dieser Arbeit (vgl. SPANHEL, D./ HÜBNER, H.-G., 1995, S. 95ff). Beide Belastungsfaktoren scheinen auf die Befragte jedoch nicht zuzutreffen. Im Weiteren wird deshalb zu untersuchen sein, ob die Haltung der Befragten zu ihrer Schülerklientel im positiven Sinne auf die Gewinnung einer professionellen Distanz zurückzuführen sein könnte, oder ob die Befragte sich auf Grund einer über Jahre andauernden Überbelastung in vielen Bereichen in eine Distanzhaltung in Richtung Desengagement zurückgezogen hat, die auf Verbitterung zurückzuführen ist, und damit als typische Symptomatik des Burnout - Syndroms in einem fortgeschrittenen Stadium identifiziert werden muss.

Ohne Zweifel hat die Befragte im Laufe ihres persönlichen und beruflichen Lebens verschiedene Strategien der Bewältigung physischer und psychischer Belastungen erworben, die prinzipiell geeignet sind, die weitere berufsbiographische Entwicklung konstruktiv voranzutreiben. Sie selbst nennt hierzu während des Gesprächs viele Beispiele aus ihrem beruflichen und privaten Alltag. Die Frage jedoch, die sich im Kontext ihrer momentanen gesundheitlichen und seelischen Verfassung stellen muss, ist, ob diese grundsätzlich geeigneten Instrumentarien z. Zt. in ausreichendem Maße wirksam werden können, um zunächst einmal kurzfristig die geschilderten beruflichen Belastungen auf ein erträgliches Maß zu reduzieren. Dies scheint nämlich unabdingbar, damit die Befragte wieder genügend Energie und positives Denken gewinnen kann, welche sie in die Lage versetzen, ihre berufsbiographische Entwicklung in Zukunft aktiv steuern und in die von ihr angestrebte Richtung voranschreiten lassen zu können.

Zunächst sollen die Strategien näher beleuchtet werden, welche die Befragte nach ihren Erzählungen zur Bewältigung der Fülle von beruflichen Alltagsaufgaben einsetzt. Hier ist ihr Anliegen zu benennen, Prioritäten zu setzen und die einzelnen Aufgabenbereiche je nach Dringlichkeit systematisch abzuarbeiten. *„Ja, ich setz` mich hin und mach` Schritt für Schritt. Fange ja selber auch viel an, dann kommt mein Hausmeister und sagt... Und dann hab` ich ihm auch gestern die Auskunft erteilt, dass so Vieles Vorrang hat. Es muss ja Prioritäten geben, die setz` ich dann, arbeite meine Zettel ab, setz` mich hin, (lacht) und bring` meine Energie zum Fließen, indem ich meine Hände falte an der richtigen Stelle, so, und wirklich Schritt für Schritt... Hinsetzen, Schritt für Schritt und Stress möglichst vermeiden. Humor benutzen, andere mit einschalten, Glas Rotwein, Gespräch, auch ein offenes Gespräch mit den Leuten, so signalisieren: ‚Ich kann nicht mehr, so. Ich brauch` `ne Auszeit.‘ So mach` ich das.“ (Z. 528ff)*

Hier kommt einmal wieder der von ihr so oft beschworene und während des Gesprächs auch immer wieder aufblitzende Humor zum Tragen, der mit Sicherheit viele Belastungssituationen entschärft, aber auch eine weitere Bewältigungsstrategie wird deutlich, das unverblünte Eingeständnis sich selbst und anderen gegenüber, nämlich zu signalisieren: „Meine momentane Belastungsgrenze ist überschritten, ich benötige eine Pause.“ Sinnvoll planen und begonnene Dinge beenden sind wirksame Instrumentarien zur Bewältigung von Anforderungen. Zumindest versucht die befragte Person diese Strategie so oft wie möglich durchzuhalten. Gestört wird sie dabei von dem Fächerkanon eines am 45 – Minuten - Takt ausgerichteten Stundenplans, aber sie weiß sich zu helfen (vgl. SPANHEL/ HÜBNER, ebd., S. 221ff). *„Ja, ach so, da kann ich noch mal einsetzen. Ich bemühe mich, die Dinge zu beenden, weil es mir dann besser geht. Und hab` da auch so für mich meinen qualitativen Anspruch, muss aufpassen, dass ich nicht ins Wanken gerate, selber persönlich, und es leidet dann durch so etwas wie: Es sind ja auch noch Fächer im Plan ausgewiesen, z.B. wie in der 3a. Dass dann die Rückmeldung über Eltern kommt: ‚Was läuft eigentlich im Textilten Werken?‘ Und die Kinder fordern`s über die Eltern auch ein, und dann sag ich das Zauberwort: ‚fächerübergreifend.‘ Und dann mach` ich das aber so, dass dann Defizite entstehen, und dann machen wir in drei Tagen das ‚Häkeln - Projekt‘ - also, jetzt nicht ein Projekt im klassischen Sinne, komprimiert im Block, um das abzuarbeiten. Das gefällt mir dann besser. ‚Wir arbeiten fächerübergreifend.‘ Zauberwort, also so rette ich mich dann, jetzt.“* (Z. 543ff, vgl. HAMEYER, 2000)

Wie schon an vielen anderen Beispielen aufgezeigt, versteht es die Befragte in einigen Bereichen trotz objektiver Hemmnisse mit „List und Tücke“ doch ihre Form von Unterricht durchzusetzen. Wenn diese Vorhaben auch wieder - zumindest nach modernen pädagogischen Gesichtspunkten zu zeitgemäßen Unterrichtsstrukturen - unnötige Rechtfertigungen und den oft zitierten „Spagat“ von ihr verlangen, so scheinen diese sie dann nicht allzu sehr zu belasten, wenn sie sich dadurch die notwendigen Freiräume verschafft, um ihre pädagogischen Ideen und ihre Vorstellungen von sinnvoller unterrichtlicher Arbeit wieder einmal mit Erfolg durchsetzen zu können. Ihr Verhältnis zu den Kindern beschreibt die Befragte als *„partnerschaftlich“*. (Z. 587) Sie scheint kaum Probleme im direkten Umgang mit Kindern zu haben. Sie bezeichnet sich als *„Rudelführer“* der auch so *„in der Rolle als Führerin akzeptiert“* (Z. 584) wird. Die Interviewerin konnte auch am Unterricht der befragten Person teilnehmen und hatte den Eindruck einer generell freundlichen und einander zugewandten Stimmung in der Klasse. Allerdings hinterließ der von ihr beobachtete Umgang der Kinder mit ihrer Lehrerin und umgekehrt den Eindruck einer gewissen Unverbindlichkeit, wenn nicht gar Gleichgültigkeit. Dies mag auch darauf zurückzuführen sein, dass die befragte Person über längere Zeit durch Krankheit abwesend war und sich so nicht die emotionale Zugewandtheit entwickeln konnte, die in den anderen Fallstudien zu beobachten war und die auch den eigenen Erfahrungen der Verfasserin entspricht. Gegen ein zugewandtes Verhältnis sprechen aber auch während des Gesprächs gefallene Bemerkungen über einzelne Kinder: *„...der dumme Hund“*, oder *„...er ist subversiv“*. Über ihre Haltung in schwierigen Erziehungssituationen sagt sie auch: *„Ich hab nicht dies... bei 27 immer... ich guck` weg auch, weil es zu viel ist. Sind ja noch andere Verrückte da. Das ist auch so` n Stück Hilflosigkeit.“* (Z. 632f, vgl. GUDJONS, H. in: Arbeitsplatz Schule. HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998, S. 126ff)

Es mag jedoch sein, dass die Befragte dermaßen viele, Konflikt geladene Alltagserlebnisse zu bewältigen hat, dass die positiven Erlebnisse mit den Kindern einfach in den Hintergrund treten müssen und gar nicht mehr so viel Kraft bleibt, um auch schwierigen Kindern mit einer empathiebetonten Grundhaltung, dennoch aber professioneller Distanz zu begegnen. Sie berichtet nämlich auch, dass sie destruktive Verhaltensweisen von Kindern persönlich verletzen. *„...also, dass verletzt mich auch. Wenn sie dann nun ihren ‚Ritter Rost‘ so geil finden, dann sollen sie ihn haben. Und denn geht der (das oben erwähnte Kind, Anm. der Verfasserin) `rum und macht so Stimmung: ‚Findest du nicht auch, dass das Scheiße ist, das Lied Nr. 5, ‚Herr Zirkusdirektor‘?‘ Und dann macht der richtig so Politparolen, bis er dann fünf zusammengefunden hat, ne, und dann muss ich den zusammenfalten wie nichts und isolieren. Also, so macht der, also nur mal ein Beispiel...“* (Z. 622ff) Sie ist jedoch ausreichend informiert über die Probleme dieses Kindes und hat *„mit der schulpsychologischen Beratung zusammengearbeitet seinetwegen, habe Handlungsanweisungen auch aus der Sicht bekommen...und es sind einfach diese Erziehungsstrukturen, die schief gelaufen sind, und sie sagen er ist ein hyperkinetisches Kind. Und der Vorschlag war, ihn mit Ritalin zu behandeln. Das seh` ich sehr kritisch in diesem Punkt, und die Mutter sagt auch, ne, das will sie nicht. Und ich denk` auch, wir wollen die Kinder nicht vergiften, erst mal so.“* (Z. 602ff, vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C. u.a., 1994, S. 224ff)

Aus diesen Äußerungen spricht Interesse und Engagement für die Belange des betroffenen Kindes. Auch berichtet die Befragte von positiven Erlebnissen mit einzelnen Kindern im Schulalltag: *„Und dann sagt der kleine N., der mich auch im Griff hat: ‚Weißt du, Ch., ich glaub`, so hat der das nicht gemeint. Er findet nur, dass du das Lied ein bisschen zu häufig gespielt hast.‘ Ganz süß, ne?“* (lacht) (Z. 626ff) Hier kommt für die Verfasserin deutlich die ursprüngliche Empathie gegenüber den Grundschulkindern, ihrer eigentlichen Klientel, mit der die befragte Person so gerne ungestört *„im Prozess“* - wie sie es ausdrückt - arbeiten möchte zum Ausdruck, wobei sie sich jedoch aus ihrer subjektiven Sicht vornehmlich durch die geschilderten Rahmenbedingungen so nachhaltig und ausdauernd gestört fühlt, dass kaum Zeit und Konzentration für das für sie eigentlich Wesentliche in ihrem Beruf zu bleiben scheint. Deswegen müssen nach Sichtweise der Verfasserin die unbeschwerten Momente der Befragten im direkten Umgang mit Kindern als so geringfügig eingeschätzt werden, dass sie nicht nachhaltig als wirksame Entlastungsmomente gewertet werden können (vgl. FLAAKE, K. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 133ff).

Das in diesem Abschnitt herausgearbeitete Spektrum wirksamer und vor allen Dingen konstruktiver Instrumentarien zur Bewältigung physischer und psychischer Belastungen, welche der Befragten im Moment zur Verfügung stehen, scheint nach Einschätzung der Verfasserin unter Zugrundelegung der Ergebnisse der Belastungsforschung und der Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit und zum Wohlbefinden nicht auszureichen, um den beschriebenen gravierenden Belastungen der Befragten im beruflichen Alltag wirksam begegnen zu können und belastende Erlebnisse so verarbeiten zu können, dass eine weitere konstruktive berufsbiographische Entwicklung der befragten Person prognostiziert werden könnte.

Es sind allerdings auch positive Ansätze zu verzeichnen, deren zukünftige Wirksamkeit in erheblichem Maße von zwei Faktoren determiniert sein wird. In diesem Zusammenhang ist die weitere organisationspädagogische Entwicklung der Schule von besonderer Relevanz. Im positiven Fall böte diese nach Auffassung der Verfasserin gute Möglichkeiten für einen erneuten Anlauf der befragten Person, die Weichen zur Findung einer authentischen, mit ihren Persönlichkeitsstrukturen harmonisierenden beruflichen Identität zu stellen. Nur so könnte auch der physische Gesundungsprozess erfolgreich weiter vorangetrieben werden, welcher ebenfalls als absolut notwendige Voraussetzung zur konstruktiven Bewältigung beruflicher Alltagsbelastungen gewertet werden muss (vgl. Z. 48f, vgl. SCHÖNKNECHT, G., 1997, S. 100ff). Diese beiden Faktoren werden im Weiteren unter der Kategorie „Gesundheitsverhalten“, sowie in der sich anschließenden präventions- und interventionsorientierten Textinterpretation untersucht werden.

6.3.3 Gesundheitsverhalten

Die Befragte ist zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt und seit ca. 25 Jahren ununterbrochen berufstätig. Auch wenn es zwischendurch Zeiten gab, in denen sie als Teilzeitkraft arbeitete, ist diese Phase jedoch retrospektiv keineswegs als entlastend zu werten. Im Gegenteil, die Anforderungen an eine in einem objektiv physisch und psychisch anstrengendem Beruf tätige Mutter und Hausfrau gelten nach Untersuchungen in dem entsprechenden Forschungsbereich als in besonderem Maße Kräfte raubend. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich die befragte Person in einem äußerst labilen Gesundheitszustand. Neben dem natürlichen, altersbedingten Kräfteverschleiß leidet die Befragte bis heute unter den Folgen ihrer komplizierten Schwangerschaften. *„Aber ich hatte eben, seitdem ich schwanger war vier Bauchoperationen. Zwei Kaiserschnitte, zwei Myomoperationen, und das ist heftig gewesen. Hat auch sehr viel Kräfte, Lebenskräfte geraubt...“* (Z. 102f) Die Zeit bis zur Geburt ihrer Kinder war von einem langjährigen unerfüllten Kinderwunsch geprägt und von diversen medizinischen Untersuchungen und Eingriffen begleitet. *„Habe erst psychisch sehr gelitten unter Kinderlosigkeit, privat jetzt, und wir hatten so‘ n Thema mit Zeugungsunfähigkeit und Myome in der Schwangerschaft, und ich wollte mit meinem Mann Kinder, das funktionierte dann nicht so.“* (Z. 94ff) Die Spätfolgen spürt sie bis heute, physisch wie psychisch. Zum einen waren diese mit längerer, krankheitsbedingter schulischer Abwesenheit durch diverse Krankenhausaufenthalte und Rehabilitationsmaßnahmen verbunden.

Für die befragte Person bedeutete dies auch einen Teilverlust ihrer bisherigen persönlichen und beruflichen Identität. Verbunden mit diesen Erfahrungen war eine ausgeprägte Phase der generellen Verunsicherung. Die Krankheitserlebnisse versetzten die befragte Person auch in einen Zustand einer äußerst instabilen psychischen Verfassung. *„Also, ich hatte auch jetzt vor kurzem anderthalb Jahre ‘ne Lebenskrise, ... und auch in der Beziehungsebene...auf allen Ebenen. ...Das hängt auch damit zusammen, also ‘ne Bauchoperation, dann nachfolgende Orientierungsprobleme, hormonell, körperliche, angeblich Hüftschäden und musste mich also lange davon erholen, ne? Aber, ja, ich war dann vier Wochen in der A.- Klinik nach der Bauch - OP und dann zu früh wieder angefangen, weil ich bin auch so ‘n Typ, ich konnt‘ das nicht einschätzen und damit umgehen. Und dann bin ich jetzt noch mal vier Wochen hier in N. gewesen in der orthopädischen Klinik.“*

Und die Erkenntnis persönlich ist, dass ich dann immer wieder zu früh wieder einsteige.“ (Z. 106ff, vgl. LEUSCHNER, G./SCHIRMER, F. in: Pädagogik. 1/ 1993, S. 6f) Die Befragte hatte während der Ausübung ihres ersten Berufes sehr viel Kontakt zu kranken oder retardierten Menschen. Ihre endgültige Berufswahl begründet sie an verschiedenen Stellen mit Bemerkungen wie: „und merkte, dass ich so nach und nach lieber mit Gesunden arbeiten wollte. (Z. 40) ...dann wollte ich mit Gesunden arbeiten und hab` eine Stelle in W. bei L. in einer Landschule bekommen. (Z. 56) Diese Begründung scheint für die Verfasserin deswegen besonders relevant, weil die befragte Person – bedingt durch ihren Beruf als Krankengymnastin - anders als andere gesunde Menschen ihres Alters schon in jungen Jahren erkannt hat, dass Gesundheit ein unermesslich hohes Gut ist. Dadurch scheint sie von der Vorstellung geprägt worden zu sein, dass physische Gesundheit als unabdingbare Voraussetzung für die Vollwertigkeit eines konstruktiven Mitglieds der Gesellschaft zu gelten hat (vgl. FRANK, K .A./ KORNFIELD, D.S. in: KAAS, F.-I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H./ WITTCHEN, H.-U., (Hrsg. Dt. Ausgabe) 1996, S. 373ff).

Es scheint für sie deshalb nur sehr schwer als Erkenntnis zu akzeptieren gewesen zu sein, für ihre Person auf Grund physischer Indispositionen Einschränkungen in der Durchsetzung ihrer Zielsetzungen hinnehmen zu müssen. Hierzu scheint die befragte Person einen schmerzlichen Lernprozess durchgemacht haben zu müssen, den sie allein nicht konstruktiv bewältigen konnte. *„Und das war schwer, also sich hinzustellen und zu sagen: ‚Ich bin krank, ich bin nicht einsetzbar!‘ Das ist das erste Mal für mich im Leben, das war schwer.“ (Z. 713f) Mit Hilfe einer Therapeutin lernt die Befragte, ihre Krankheit und die damit verbundene, verminderte Leistungsfähigkeit im Kollegium auszusprechen. „Ich hab` mir dann fremde Hilfe geholt ‚Coping‘, so Krankheitsbegleitung...aber auch das hat bestimmt anderthalb Jahre gedauert.“ (Z.113) Als dann durch das Kollegium die Übernahme einer Integrationsklasse an die befragte Person herangetragen wird, muss die Befragte sich „outen“, wie sie sich ausdrückt. Sie fühlt sich zu diesem Zeitpunkt gesundheitlich nicht in der Lage, diese zusätzliche Belastung zu bewältigen und äußert dies auch öffentlich. „Nun musste ich mich an der Stelle outen mit meinem Gesundheitsproblemen und sagen, das war im Juni letzten Jahres: ‚Leute, ich kann dieses Jahr nicht. Ich bin krank und ich werde voraussichtlich bis Weihnachten mit diesem Gesundheitsprozess zu tun haben.‘ “ (Z. 709ff)*

Neben den gesundheitlichen Defiziten durch das aktuelle Krankheitsbild bereitet der befragten Person aber auch das Älterwerden generell Schwierigkeiten. *„Jetzt bin ich 50 geworden und hoffe, dass sich da ein bisschen was ändert. Das ist schwer, das zu ändern, sehr schwer, sehr schwer. Mit dem Alter allein ist da wohl eher nichts zu erwarten. Nein, natürlich jetzt auch so ideologisch, es geht schon über die Erkenntnis. Ich power` da meistens zu viel rein und muss `nen Schritt zurückgehen. Und mit der Krankheit hing auch zusammen, dass ich täglich so Gesundheitspunkte machen musste.“ (Z. 121f) Auch wenn die befragte Person auf dem Weg ist, ein wie sie sagt, „Bewusstsein für den eigenen Defizitzustand zu entwickeln“ (Z. 727f) und damit im beruflichen Alltag umzugehen, ist es schwierig, diese Haltung in einem Kollegium, das insgesamt stark belastet ist, weil nahezu alle Kolleginnen unter altersbedingtem Kräfteverschleiß, verschiedenen Krankheiten oder einfach einer ständigen Überbelastung leiden, auch nur annähernd konsequent durchzuhalten (vgl. MÜLLER, E., 1994, S. 63ff).*

Hinzu kommt eine in diesem Bereich grundsätzlich solidarische Grundhaltung im Kollegium. Niemand möchte mit seiner Absenz die Kolleginnen noch stärker belasten, denn darauf laufen notwendige Fehlzeiten letztendlich hinaus. Die Befragte berichtet von einem konkreten Beispiel: *„und M. drehte ab, weil sie die Geschädigte letztlich war, und es wurden so zusätzliche Belastungen deutlich, die andere dann hätten tragen müssen.“* (Z. 716f) Die Befragte schätzt den Bewusstseinsprozess im Kollegium diesbezüglich als gerade erst beginnend ein, und dieser vollzieht sich gezwungener Maßen, weil viele Kolleginnen das generelle Nachlassen ihrer Kräfte einfach nicht mehr verdrängen können. *„Das ist hier im Kollegium neu. Und da ist schon `ne Veränderung im Moment. Diese körperlichen Defizite zwingen einen dazu...“* (Z. 732f) Sie versucht diesen Prozess gemeinsam mit ihrer Therapeutin zu steuern und sich neue Verhaltensmechanismen anzutrainieren. *„...Ich musste das lernen durch die Krankheit. Da war ich ja neu belastet, und das wollte ich nicht preisgeben. Fällt mir dazu ein, da hab` ich mit der Therapeutin dran gearbeitet, da hab` ich richtig dran gearbeitet.“* (Z. 882ff) (vgl. RUDOW, B., 1995, S. 172ff)

Auch in diesem Bereich entwickelte die befragte Person das starke Bedürfnis, Grenzen zu ziehen und Distanz zu wahren. So war es für sie sehr schwer auf ehrlich besorgte Erkundigungen nach ihrem Befinden z.B. aus der Elternschaft adäquat und unverkrampft zu reagieren. *„Ja, ja, das war denn so, die fragen mich ja: ‚Was haben Sie denn?‘ Nehmen wir mal das eine Beispiel. Dann war ich da zurückhaltend...Und dann machte ich da so `ne Andeutung, ...und die sagt denn gleich so... so hemdsärmelig, so kumpelhaft, ne. Und das will ich nicht, ne? Da ist dann dieser Intimbereich, das will ich nicht! Die sind denn ja! ...und daran zu arbeiten, das gesellschaftsfähig zu verpacken.“* (Z. 884ff) Auf die Nachfrage eines Vaters: *„Wie geht es dir denn? Bist du wieder gesund?“* antwortet die Befragte: *„Ich arbeite dran. Ich hab` keinen Krebs und brauch` keinen Rollstuhl, das ist doch schön, ne?“* Das musste ich lernen, also, diese Defizite da zu zeigen, das kam ja vorhin schon raus, ja.“ (Z. 893ff, vgl. RUDOW, B. in: BUCHEN, S./ CARLE, U., u.a. (Hrsg.) 1997, S. 301ff)

Es fällt der Befragten aber nicht nur schwer, die eigenen physischen Defizite zu akzeptieren und neue Wege der Akzeptanz und konstruktiven Verarbeitung von Krankheitserfahrungen zu beschreiben. Als ihr eine Kollegin, die sie als durchweg leistungsstark und belastungsfähig kennt, einmal signalisiert, dass sie sich überlastet und erschöpft fühlt, spürt sie bei sich negative Empfindungen und geht sofort auf Distanz. *„...sobald die Nähe zu stark ist, dann geht es in so was Persönliches über. Dann könnte es mich zu sehr befangen. Dann kommt die so an und sagt mir dann: ‚Ach, ich bin so fertig!‘ Und dass ich dann merken konnte, dass ich nicht will, dass die Frau sagt, sie ist fertig. Die ist Topp, und die hat auch auf dem Weg zum Klo Topp zu sein und sich nicht vor mich hinstellen, wie so `n kranker Rabe, dass ich so dachte: ‚Nö, will ich nicht!‘ Wenn ich einen Schritt zurückgehe, und seh` die wirklich vom Scheitel bis zur Großzehe, dass sie denn für mich menschlich ist als Gesamteindruck, und dann hat sie natürlich genauso wie wir alle das Recht, da wie so `n Rabe da zu erscheinen, wie so `n Unglücksrabe. Und jetzt zu gucken, was spiegelt diese Körperhaltung und dieses Bild und ich konnte so erarbeiten, dass ich also nicht zu viel Nähe haben darf, persönlich jetzt.“* (Z. 980ff)

Diese Aussage ist für die Verfasserin ein weiteres Indiz dafür, dass es der befragten Person trotz Therapie und gestiegenem Gesundheitsbewusstsein nach wie vor sehr schwer fällt, physische Defizite als einen natürlichen Teil des Lebens zu sehen, von denen kein Mensch gänzlich verschont wird. Auch ist das Verhalten dieser Kollegin als ungeliebter Beweis für die befragte Person zu werten, dass sie selbst und alle anderen Beteiligten in ihrem unmittelbaren Berufsumfeld unweigerlich älter werden, leichter erschöpfbar sind und nicht länger als „die endlose Quelle“ (Z. 111) fungieren und auch nicht mehr durchgängig die Rolle „der Mutter der Nation“ spielen können, „die immer alles trägt.“ (Z. 729, vgl. Ulich, K., 1996, S. 147ff, vgl. auch Kapitel 2.5.1.3)

Mit dieser Erkenntnis werden andere Formen der Bewältigung der beruflichen Belastung notwendig als bisher. Eine wichtige Rolle wird hierbei die weitere interne Schulentwicklung an dieser Schule spielen. Es gibt vielversprechende Anzeichen dafür, dass durch den Führungsstil der neuen Schulleiterin die bisher nicht ausreichenden, entlastenden Kooperationsformen im Kollegium eine stärkere Rolle spielen werden. Hierzu zählen u.a. ökonomische Strukturen der Materialbeschaffung, das Aufbrechen belastender hierarchischer Machtstrukturen innerhalb des Kollegiums, die Beseitigung der die Befragte äußerst belastenden traditionellen Ungleichheiten in der Schulstruktur ebenso, wie die Herausarbeitung eines einheitlichen Schulprofils, das die Schule nach außen repräsentiert und viele kleine, ermüdende Alltagskämpfe der Kolleginnen überflüssig machen könnte.

In der interventions- und präventionsorientierten Textinterpretation soll nun im Weiteren versucht werden herauszuarbeiten, inwieweit diese eingeleiteten Maßnahmen effektiv zur nachhaltigen Entlastung der Befragten beitragen können. Nach Einschätzung der Verfasserin könnte sich mit einem solchen, rasch einsetzenden Prozess der beruflichen Neuorientierung die letzte Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung konstruktiv gestalten. Mit der Gewinnung einer professionellen Sichtweise der typischen Rollenambiguität und Rollenkomplexität des Lehrerberufes, begleitet vom Erwerb einer zugewandten Gelassenheit gegenüber ihrer Klientel könnte es der Befragten gelingen, eine mit den sie bis heute prägenden ethischen Grundhaltungen und den damit untrennbar verbundenen Persönlichkeitsmerkmalen harmonisierende und von nun ab weitgehend ungebrochene Fortentwicklung ihrer berufsbiographischen Laufbahn zu erreichen. Nur so wäre es auch vorstellbar, dass die befragte Person unter Ausübung ihres Berufes in ihrem Gesundungsprozess weiter voranschreiten und trotz der vorhandenen physischen Defizite in Zukunft relativ starke Belastungssituationen wieder weitgehend unbeschadet bewältigen könnte.

6.4 Interventions- und präventionsorientierte Textinterpretation

Der berufsbiographische Entwicklungsprozess der Befragten verlief keineswegs gradlinig. Legt man das Modell von HUBERMANN zugrunde, so deuten die Schilderungen der befragten Person darauf hin, dass die erste Phase des Berufseinstiegs von Situationen gekennzeichnet war, die der Begriff „Überleben“ eher treffend charakterisiert als der von HUBERMANN für die erste Zeit der beruflichen Tätigkeit auch verwendete Begriff „Entdecken“ (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249). An den ersten beiden Schulen galt es zunächst, solcher Art erzieherische und unterrichtliche Herausforderungen zu meistern, auf welche die Befragte weder durch ihr Studium noch durch ihre eigenen

pädagogischen Zielsetzungen vorbereitet war. Mit diesen ersten Erlebnissen im beruflichen Alltag steht die befragte Person jedoch nicht allein, viele Berufsanfänger machen ähnliche Erfahrungen. Das sich an diese ersten Erfahrungen anschließende Referendariat hat die Befragte als „*nur schrecklich*“ und „*nur schlimm*“ (Z. 84ff) in Erinnerung. Somit trugen ihre Erfahrungen der Phase des „Berufseinstiegs“ zu einer ersten Desillusionierung bei. So negativ diese Aussage zunächst anmutet, diese Tatsache ist jedoch nach Kenntnis der berufsbiographischen Forschung als ein Umstand zu werten, der sich nicht zwangsläufig negativ auf die weitere berufsbiographische Entwicklung einer Lehrerin oder eines Lehrers auswirken muss.

Nach GUDJONS können so geartete Erlebnisse durchaus zur Herausbildung einer stabilen realistischen Sichtweise führen, welche geeignet ist, im weiteren Prozess der beruflichen und persönlichen Entwicklung zu einem konstruktiven Umgang mit den für die Lehrertätigkeit signifikanten beruflichen Belastungen zu finden (vgl. GUDJONS, H. in: GUDJONS, H., (Hrsg.) 1993, S. 85f). Die Befragte schildert aus dieser Zeit keine Erlebnisse, die sie nachhaltig so belasteten, dass sie diese in ihrer weiteren berufsbiographischen Entwicklung beeinträchtigten. Auch die sich anschließende Phase ihres beruflichen Lebens scheint eher von persönlichen Belastungen durch zunächst ungewollte Kinderlosigkeit, in der Folge durch gesundheitliche und private Beeinträchtigungen durch zwei komplizierte Schwangerschaften und der Neuorientierung als Mutter und Ehefrau geprägt zu sein. Die befragte Person berichtet aus dieser Berufsphase weder über besonders positive noch über besonders negative berufliche Erfahrungen. Sie scheint für die befragte Person dann auch nicht als prägnante berufsbiographische Entwicklungsphase zu gelten, welche durch Experimentierfreude im beruflichen Alltag und durch die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur „Stabilisierung“ bzw. „Neubewertung“ ihrer beruflichen Identität geführt haben könnte.

Die beruflichen Erfahrungen während der Jahre der Teilzeitarbeit scheinen auch tatsächlich bis auf das bis heute gebliebene Gefühl der Ausbeutung „...*man machte mehr und wurde letztlich nicht entsprechend bezahlt oder bewertet...*“ (Z. 140) wenig nachhaltige Eindrücke bei ihr hinterlassen zu haben. Vielleicht hat auch dieses Vakuum dazu geführt, dass die darauf folgenden Erlebnisse sich derart immens belastend auswirkten. Nachdem die Befragte ihre Kinder in einem für sie pädagogisch wünschenswerten Rahmen untergebracht hatte, machte sie sich auf die Suche nach einer geeigneten Wirkungsstätte für sich selbst, in der Erwartung, ihren ursprünglichen Zielsetzungen näher zu kommen als an den Schulen, an denen sie bisher gearbeitet hatte. Mit der unter der Kategorie „Ideelle und politische Zielsetzungen“ beschriebenen, pädagogischen Grundhaltung bewegt sich die befragte Person zum einen in den Traditionen der Reformpädagogen, zudem absolvierte sie eine Fortbildung in der Waldorfpädagogik. Anregungen für fortschrittliche Formen der pädagogischen Praxis erhielt sie schon in den 70er Jahren in schwedischen Schulen, des Weiteren besuchte sie berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltungen zu Formen des entdeckenden Lernens.

Mit dem Wechsel verband die Befragte die Vorstellung, dort zumindest einen Teil dieser Anregungen in ihrer pädagogischen Arbeit verwirklichen zu können. Das Gegenteil war jedoch der Fall. Zwar gab es an dieser Schule schon Ende der 80er Jahre die so genannten „offenen Klassen“ mit fortschrittlichen Unterrichtsmethoden, mit freier Arbeit, Handlungsorientierung und projektbezogenem Unterricht, dies galt aber nicht für die Befragte. Ihr wurde in einem obskur anmutenden Verfahren, „so `ne Art Hammelsprung“ (Z. 174) die Leitung einer mit dem Stempel „A - Klasse“ versehenen Klasse übertragen. „Und das war schwierig, weil, ach, so zwei Seelen in meiner Brust da waren.“ (Z. 180f)

Für die Befragte bedeutete diese Weichenstellung den Beginn einer ausgesprochen ungünstigen berufsbiographischen Entwicklungsphase, die eine sich immer weiter öffnende Schere zwischen ihren pädagogischen und unterrichtlichen Zielsetzungen und den tatsächlich, täglich erlebten organisationspädagogischen Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Arbeit für sie implizierte. Die von ihr zitierten „zwei Seelen“ in ihrer Brust führten zu einer immensen Zerrissenheit der beruflichen Identität der Befragten, die sie während des Interviews an vielen Beispielen als täglichen Konflikt zwischen den von ihr angestrebten Unterrichtsformen und den Forderungen der Eltern als einen sie stetig über viele Jahre hin zermürbenden „Spagat“ schildert. Dennoch ist die Befragte auch heute noch aktiv, um sich mit neueren Erkenntnissen als der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Formen fortschrittlichen Lernens auseinander zu setzen und neue Impulse für ihre tägliche Unterrichtsarbeit zu bekommen. Diese Anstrengungen zeigen, dass die Befragte noch immer die Hoffnung hegt, ihre Vorstellungen von zeitgemäßer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit irgendwann einmal ungehindert in die Praxis umsetzen zu können.

Gleichzeitig musste die befragte Person in den letzten Jahren elementare gesundheitliche Beeinträchtigungen erleben, die sie zusätzlich daran hinderten, ihre berufsbiographische Entwicklung ungebrochen selbst bestimmt fortsetzen zu können. Mitbedingt durch die damit verbundenen, notwendig gewordenen Einschränkungen ihrer Aktivitäten konnte sie bis heute nicht ungehindert in die Berufsphase der Gelassenheit und der konstruktiven Distanz eintreten und sich damit ein professionelles berufliches Selbstverständnis aneignen, das sie befähigt hätte, physische und psychische Beanspruchungsreaktionen konstruktiv zu bewältigen (vgl. BAUER, K.-O., in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2001, S. 67). Zu krass waren zudem die von ihr erlebten Unterschiede zwischen Anspruch und Wirklichkeit, um eine solche Entwicklungsphase einleiten und in konstruktiver Weise für sich nutzen zu können. Diese im höchsten Maße hemmende Diskrepanz soll hier noch einmal an einigen Determinanten der Zielvorstellungen vs. des tatsächlich erlebten schulischen Alltags der befragten Person dargestellt werden.

PÄDAGOGISCHE UND UNTERRICHTLICHE VORSTELLUNGEN DER BEFRAGTEN	PÄDAGOGISCHE UND UNTERRICHTLICHE PRAXIS DER BEFRAGTEN
einheitliches reformpädagogisch orientiertes Schulprofil	pädagogische Zerrissenheit
Solidarität als pädagogisches Prinzip	Konkurrenz als pädagogisches Prinzip
Ausgleich von gesellschaftlichen sozialen Ungleichheiten durch die Schule	Manifestierung von sozialen Ungleichheiten „A- und B-Klassen“
Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wecken, langfristig angelegte Förderung von Lernkompetenzen	Unterricht in kleinschrittigen, für die Eltern leicht nachvollziehbaren Lernabschnitten
Integration als Unterrichtsprinzip	besondere Integrationsklassen
Formen entdeckenden Lernens	Bücherunterricht
fächerübergreifender Unterricht	Fachunterricht
Blockunterricht, projektorientierte Unterrichtsphasen	45-Minuten-Takt
Kreativitätsräume schaffen	regelmäßige, kleinschrittige Aufgabenstellungen
differenzierende Materialien	konservatives, an gleichschrittigem Lernen orientiertes Material Schulbücher
weg vom Notendruck, Kinder im Prozess beurteilen	Forderung nach Zensuren durch die Eltern - Texte mit in Klammern gesetzte Zensuren
Bildung von Lehrerteams zur Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben	kurzfristige, von Zeitmangel geprägte Einzelvorbereitung spontane oder punktuelle Kooperation

Die in den Kategorien „Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung“ und „Gesundheitsverhalten“ herausgearbeiteten, der Befragten zur Verfügung stehenden Instrumentarien der konstruktiven Bewältigung der physischen, aber auch in besonderem Maße der geschilderten psychischen Auswirkungen der täglich erlebten Widersprüchlichkeit scheinen nach

Einschätzung der Verfasserin unter Zugrundelegung der Ergebnisse zur Belastungsforschung, zur Arbeitszufriedenheit und zum allgemeinen Wohlbefinden nach nicht ausreichend wirksam werden zu können, um auf der einen Seite den unabdingbar notwendigen physischen Gesundungsprozess voranzutreiben, sowie auf der anderen Seite die wirksame Bewältigung ihrer psychischen Belastungen zu ermöglichen (vgl. Rudow, B., 1995, S. 155ff / ZAPF, D. in: ABELE/BECKER, (Hrsg.) 1994, S. 227ff). Komprimiert ergeben die Aussagen der Befragten zu den ihr zur Verfügung stehenden Instrumentarien der Bewältigung folgendes Bild:

PERSÖNLICHKEITSMERKMALE, GRUNDHALTUNGEN UND DARAUS RESULTIERENDE INSTRUMENTARIEN ZUR FÖRDERUNG PERSÖNLICHEN UND BERUFLICHEN WACHSTUMS	
Humor einsetzen sich selbst und anderen eigene Schwächen eingestehen sich zu gesundheitlichen Defiziten bekennen	
im schulischen Bereich	im persönlichen Bereich
partnerschaftliche Verträge mit Schülerinnen und Schülern vereinbaren	spontane und geplante Unterstützung annehmen
verschiedene Formen der Anpassung und Überlebenstechniken praktizieren	ein neues Körperbewusstsein entwickeln
persönliche Distanz im Verhältnis zu Kolleginnen, Schulleitung und Eltern intensivieren	sinnliche Erfahrungen suchen
pragmatische Nutzung der Berufs- und Lebenserfahrung	Beziehungsarbeit intensivieren
überschaubare zeitliche und inhaltliche Planungen vornehmen	kulturelle Erlebnisse genießen
Beratungsinstitutionen in Anspruch nehmen	den Gesundungsprozess begleitende Therapiemaßnahmen in Anspruch nehmen

RUDOW nennt verschiedene subjektive Standards zur Bewältigung von Lehrerstress und formuliert damit auch subjektive Determinanten für Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden. Diese sind als Faktoren zu werten, welche im Allgemeinen eine wichtige, in diesem Fall aber eine entscheidende Rolle in der weiteren berufsbiographischen Entwicklung der Befragten spielen werden.

Für die Einschätzung der Situation der befragten Person müssen:

- ihre Einstellungen zur Berufstätigkeit, Schul- und Erziehungseinstellungen
 - ihre beruflichen Wertorientierungen und daraus abgeleitete Handlungsziele, d.h. schülerorientierte Handlungs- und Rollenziele,
 - ihre individuellen Bewältigungsstile und –prozesse,
 - ihre Variablen des Selbstbildes, wie z.B. Selbstunsicherheit, Bewertung eigener Arbeitseffektivität etc.,
 - ihre demografischen Merkmale wie Alter, Geschlecht, Familienstand etc.
- als besonders relevant eingestuft werden.

Bezieht man diese Standards auf die von der Befragten zu den einzelnen Bereichen gemachten Aussagen, so wird deutlich, dass die subjektiven Voraussetzungen der befragten Person zur Erreichung von AZ zum jetzigen Zeitpunkt ausgesprochen ungünstig sind. Die Einschätzung ihrer beruflichen Wirklichkeit, der Grad der Realisierung ihrer beruflichen Wertorientierungen und der sich daraus ableitenden schülerorientierten Handlungs- und Rollenziele ergeben ein Bild ausgeprägter Unzufriedenheit. Diese verursachen zwangsläufig eine unzureichende Wirksamkeit der ihr zur Verfügung stehenden individuellen Bewältigungsstile und –prozesse, was wiederum negative Folgen für die Sichtweise ihres Selbstbildes nach sich zieht. Auch das bereits fortgeschrittene Alter der Befragten mit den damit verbundenen natürlichen Verschleißerscheinungen wirkt sich in der momentanen, gesundheitlich sehr belasteten, berufsbiographischen Entwicklungsphase eher negativ aus.

Legt man das Modell von ZAPF (1994) zu Grunde, mit dem er die Arbeitsmerkmale der Lehrertätigkeit beschreibt, scheinen diese in Hinblick auf die ebd. als Ressourcen genannten Regulationsmöglichkeiten, wie dem Handlungs- und Zeitspielraum, sowie der sozialen Unterstützung in der Situation der befragten Person nicht in ausreichendem Maße zu greifen (vgl. ZAPF, D. in: ABELE/ BECKER, (Hrsg.) 1994 S. 227ff). ULICH entwickelt in seinen Ausführungen zur Belastungsforschung im Lehrerberuf Kernbereiche der individuellen Entlastungsmöglichkeiten im Lehrerberuf (vgl. Ulich, K., 1996, S. 212ff):

- Die Grenzen der eigenen Verantwortung bewusst machen,
- sich für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen engagieren,
- Ursachen der Belastungen erkennen und Veränderungsmöglichkeiten entwickeln,
- realistische Erwartungen an die berufliche Arbeit ausbilden,
- über Schule sprechen, mit anderen Erfahrungen austauschen,
- Belastungen präventiv begegnen.

Auch TEHART befragte Lehrerinnen und Lehrer nach Bewältigungsstrategien. Dabei zeigten sich ähnliche Ansatzpunkte wie bei ULICH, um belastende Situationen zu bewältigen (vgl. TEHART, E./ CZERWENKA, C., u.a., 1994, S. 222ff):

- Einstellungsveränderungen,
- Überprüfung von Denkmustern und handlungssteuernden Imperativen,
- Stress-Immunisierung,
- realistische Erwartungen einüben,
- Beratung, Unterstützung, Supervision,
- Verbesserung der Arbeitsökonomie,
- Absichten in Taten umsetzen.

Im Bereich einer personenzentrierten Verarbeitung von Belastungsfaktoren zeigt die befragte Person durchaus Ansätze, geeignete Belastungsstrategien einzuüben und so im Alltag eine spürbare Entlastung zu erleben. So erkennt man alle hier genannten Bereiche auch im Spektrum der von der Befragten genannten, individuellen Entlastungsstrategien wieder. Diese scheinen jedoch momentan nicht in dem erforderlichen Maße zu greifen, um wirklich effektiv entlastend zu wirken. Zu viele Faktoren fungieren nach Einschätzung der Verfasserin durch die momentanen organisationspädagogischen Rahmenbedingungen der Bezugsschule als Hemmnisse einer realen physischen und psychischen Entlastung. Sinnvoll werden diese individuellen Interventionsmaßnahmen nämlich erst, wenn sie Bestandteil institutionalisierter Fortbildung werden und mit einer Veränderung der Arbeits- und Organisationsbedingungen der Lehrertätigkeit einhergehen. In diesem Bereich scheint auch für die befragte Person eine berechtigte Hoffnung zu bestehen, dass mit der allmählichen Veränderung der organisationspädagogischen Rahmenbedingungen an dieser Schule sich dort auch das soziale Klima tiefgreifend verändern wird.

„Es dürfte wohl wenige Berufe geben, in denen man so wenig kooperiert wie im Lehrerberuf.“ (KRETSCHMANN, R. in: Paed. Extra & Demokratische Erziehung. 3/1990, S. 57) An der Schule der befragten Person wird bereits in Ansätzen kooperiert wie unter der Kategorie „Berufliche Belastungen und Strategien der Bewältigung“ ausführlich beschrieben. Es herrscht ein zugewandtes und freundliches Klima. Die praktizierten Formen der Kooperation sind jedoch weitgehend spontan und von der persönlichen Initiative einzelner Kolleginnen abhängig. Wie in jedem Kollegium haben sich im Laufe der Jahre engere und losere Kontakte zu einzelnen Kolleginnen ergeben. *„Also, wir reden miteinander, wir machen Scherze...ich meine, hier sind so Familienstrukturen, wie in anderen Schulen vielleicht auch...“* (Z. 684f) Außerdem gibt es eine mehr emotionale Form von Grundsolidarität im Kollegium, die beruflichen Belastungen schmieden zusammen. Die Befragte schildert an einigen Beispielen: Geht es Jemandem schlecht, so gibt es auch immer einen Menschen, der zuhört und die Sorgen der Betroffenen zumindest verbal teilt. Man hilft sich gegenseitig bei Alltagsproblemen wie z.B. Materialbeschaffung, Vertretungsstunden etc. *„...es gibt einen offenen Umgang, es gibt Humor, der löst das immer wieder auf. Es gibt keine... keine richtigen, ernsthaften Konflikte, kein Mobbing, nichts.“* (Z. 673f)

Auch sind in Ansätzen strukturierte Formen der Kooperation vorhanden. *„Was sehr schön ist, die Vorbereitung in den Teams, weil das ja langfristige Planungen sind, dann Arbeit schön verteilt wird, Verantwortlichkeit verteilt wird.“* (Z. 653ff) Durch die generelle Überbelastung der Kolleginnen bleiben solche Arbeitssitzungen aber eher noch die Ausnahme. ... *„Also, im Moment sind wir so belastet, dass ich denke, es kann... es kann nicht gut sein.“* (Z. 362f) Das führt dazu, dass letztendlich doch *„...jeder in seinem eigenen Saft schmort...“* (Z. 705) wie die Befragte formuliert.

Mit der neuen Schulleiterin, die seit einem knappen Jahr die Schule führt, ziehen jedoch auch neue institutionalisierte und strukturierte Formen der kollegialen Zusammenarbeit ins Kollegium ein. Diese werden zwar zunächst noch auf der einen Seite vom Kollegium als zusätzliche zeitliche Belastungsfaktoren gefürchtet, auf der anderen Seite bedeuten sie aber auch - mit sinnvollem inhaltlichen und organisatorischen Rahmen - eine erhebliche Entlastung des einzelnen Kollegiumsmitglieds. Aus den Ergebnissen der empirischen Forschungen zu „social support“ muss abgeleitet werden, dass Lehrer eine gezielte soziale Unterstützung benötigen. Dabei kann die Verbesserung der Kooperation verschiedene Formen beinhalten. *„Grundsätzlich sollte die Schaffung sozialer Unterstützungssysteme integraler Bestandteil schulorganisatorischer Maßnahmen sein.“* (RUDOW, B., 1995, S. 176)

Im Zuge der kategorialen Textinterpretation wurde von der Verfasserin herausgearbeitet, dass die von der Befragten geschilderten physischen und psychischen Belastungen in der täglichen Praxis weitgehend systemische Ursachen zu haben scheinen. Die Schulleiterin ist jedoch im Begriff, gerade in diesem Bereich in Zusammenarbeit mit ihrem Kollegium nachhaltige Veränderungen anzustoßen. Auch wenn die befragte Person zunächst das anstehende Personalentwicklungsgespräch mit der Schulleiterin ablehnt, scheint dies nach dem jetzigen Erkenntnisstand der Schulentwicklungsforschung, der richtige Weg zu sein, Belastungen zu erkennen und in Zukunft rechtzeitig zu intervenieren und ihnen in der Folge bereits präventiv begegnen zu können (vgl. SCHRATZ, M. / IBY, M./ RADNITZKY, E., 2000, S. 193ff).

In der Literatur zur Entlastung in der Lehrertätigkeit werden verschiedene Instrumentarien beschrieben, die je nach Situation der Einzelschule mehr oder minder im Vordergrund stehen sollten und bestimmte Entwicklungsprozesse der Kooperation implizieren. An der Schule der befragten Person sind bereits Ansätze dieser Arbeit zu entdecken. So existieren bereits:

- Gruppen von Lehrerinnen, die spontan, regelmäßig, oder zu bestimmten Anlässen, in Seminarform oder in Workshops tagen,
- eine Schulleiterin, die sich mit ihrem sozial-integrativen Führungsstil durch Supervisionen und Coaching darum bemüht, ihren Kolleginnen echte Hilfestellung zu geben,
- eine Schulleiterin, die sich durch Trainingskurse in Prävention bzw. Management von Belastungen bzw. Konflikten auf eine Schlüsselrolle im Krisenmanagement vorbereitet.

Aus der Sichtweise der Arbeitspsychologie ist es „*der Charakter eines ‚Schnittpunktes‘ zwischen Organisation und Individuum*“, der „*die Arbeitsaufgabe zum psychologisch relevantesten Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen*“ macht (vgl. VOLPERT, W. in: KLEINBECK, U./ RUTHENFRANZ J. (Hrsg.) 1987, S. 14). Im Rahmen ihrer so verstandenen Leitungstätigkeit wurde auch bereits ein für eine nachhaltige Entlastung der befragten Person immens wichtiger Prozess eingeleitet, nämlich die verkrusteten organisationspädagogischen Strukturen dieser Schule aufzubrechen und sich endgültig von den „A“ und „B“ Klassen zu verabschieden. „... *und durch den Wechsel ist ganz klar, ...Frau S. trifft also da meine Linie auch von der Sichtweise, dass es kein ‚A‘ und kein ‚B‘ gibt, ...dass diese Ungleichheit, wo sie schulisch eben ausgeglichen werden kann, oder weggenommen werden kann, auch geebnet wird...*“ (Z. 269ff)

An dieser Schule werden seit mehr als zehn Jahren reformorientierte, innovative Unterrichtsformen praktiziert, wenn bisher auch nur in den so genannten B - Klassen. Es liegen also genügend Erfahrungen vor, um diese zügig in allen Klassen einzuführen. Es ist unschwer zu prognostizieren, dass mit den beschriebenen angeschobenen Veränderungen auch eine generelle Veränderung der Unterrichtsmethodik einhergehen wird, welche eine spürbare Entlastung für die befragte Person mit sich bringen könnte. Der von ihr u.a. angestrebte Projektunterricht in Verbindung mit der Arbeit in Gruppen entbindet nachweislich von ständigem Sprechen und vermindert die nervliche Belastung. Disziplinschwierigkeiten im Frontalunterricht - und damit eine erhebliche nervliche Belastung des Lehrers - entstehen nämlich nicht selten durch die geistige Unter- bzw. Überforderung einzelner Schüler. Gestaltende und spielerische Aufgaben, aktive Lernformen und eine Mitbestimmung der Schüler bei der Auswahl der Lernformen wie die Befragte sie anstrebt, lösen viele dieser sich als Belastung auswirkenden Probleme allein schon durch ihre Organisationsformen. Sie werden sich schon allein wegen der höheren Motivation der Befragten, aber auch ihrer Schülerinnen und Schüler entlastend auswirken.

Auch ist zu prognostizieren, dass das durch derartige Unterrichtsformen geförderte Miteinander sich positiv auf das Wohlbefinden der Befragten auswirken wird. Die von ihr angestrebte Rolle der schülerzentrierten Beraterin wird eher Anerkennung bei ihren Schülerinnen und Schüler finden als die der lehrhaft dozierenden Lehrerin alten Stils. Die starke Ablehnung des Frontalunterrichts durch die befragte Person wird in ihrer Schilderung der Arbeit mit ihrer Lehramtsanwärterin mehr als deutlich. „*Sie macht bevorzugt Frontalunterricht und lernt sehr schwer...ich sag: ‚M., ich brauch jetzt mal `nen Kreis, ich brauch` die Anbindung der Kinder im Kreis.*“ (Z. 494f) Ein weiterer positiver Effekt der beschriebenen Unterrichtsformen ist die von der befragten Person angestrebte stärkere Individualisierung, „*Kinder im Prozess zu beurteilen, sich entwickeln lassen...*“ (Z. 152f) wie die Befragte es einmal formuliert. „*Die Lebensfreude, die Lernfreude im Austausch mit den Kindern hat die Muskulatur entspannt. Und das macht die Freude, die zurückkommt. Und das macht es auch möglich, mehr zu tun, also diese Lebensfreude, oder auch Lernergebnisse, wie auch immer. Das Lernen in Gruppen, dieser Austausch bringt mehr Freude.*“ (Z. 342ff)

Diese Bemerkung der Befragten spricht für sich. Durch eine Orientierung auf ganzheitliche Problembetrachtungen in der curricularen Ausrichtung wäre für sie die Möglichkeit einer Entlastung ohne Qualitätsverlust eröffnet. Durch eine, wie oben geschilderte, veränderte Aufgabengestaltung im Bereich der Lehrertätigkeit könnten wirksame Ansätze in Angriff genommen werden. Es ist zudem zu prognostizieren, dass sich solcherart innovative Ansätze pädagogischer und unterrichtlicher Ausrichtung insbesondere förderlich auf die physische und psychische Konstitution der befragten Person auswirken werden.

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der kategorialen Interpretation

Trotz schon in jungen Jahren formulierter, dezidierter ideeller, politischer und pädagogischer Vorstellungen hat sich der befragten Person in ihrer berufsbiographischen Entwicklung bis heute nicht die Möglichkeit eröffnet, diese auch nur annähernd in einer Art und Weise realisieren zu können, welche für sie nachhaltige Erlebnisse von Arbeitszufriedenheit und allgemeinem Wohlempfinden bereithalten hätte können.

Nach Einschätzung der Verfasserin spielen für ihre heutige physische und psychische Verfassung unterschiedliche Faktoren eine Rolle, wenn im Einzelnen auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Diese sind zum einen Persönlichkeitsmerkmale, welche die befragte Person daran hinderten, vorgefundene Hemmnisse auf eine solche Art und Weise zu bearbeiten, dass sie hätte mit zumutbaren Kompromissen leben können, ohne die nachhaltigen Frustrationen erleben zu müssen, welche sie während des Gesprächs schildert. Auf der Suche nach der idealen Schule wurde sie nicht fündig, allerdings war es für sie auch nicht möglich, die vorgefundenen Verhältnisse zumindest in ihrem Zuständigkeitsbereich derart zu ändern, dass sie ihre Vorstellungen von Erziehung und Unterricht über einige Ansätze hinaus realisieren konnte. Selbstverständlich sind hier auch die langen Phasen der Konzentration auf private und persönliche Probleme zu nennen, so z.B. ihre ungewollte Kinderlosigkeit und die auf sich genommenen physischen und psychischen Strapazen, um doch noch Mutter zu werden. Es folgte die Phase der Konzentration auf die Familie. Die befragte Person war während dieser Zeit zwar auch berufstätig, konnte sich aber durch die Existenz der Kinder notwendig gewordene Teilzeitarbeit und damit verbundene familiäre Aufgaben nicht vornehmlich auf die bewusste Steuerung ihrer berufsbiographischen Entwicklung konzentrieren. Ihren Schilderungen zu Folge erledigte sie ihre Arbeit, von pädagogischen Schlüsselerlebnissen aus dieser Zeit berichtet sie nichts.

Mit dem Beginn der Arbeit an der Schule, an der sie auch noch heute arbeitet, wurde die befragte Person allerdings in den beschriebenen tiefen Konflikt geworfen, den für sie bis heute nicht zu lösen war. Dabei klafften theoretische Vorstellungen und tägliche Praxis in einem solch hohen Maße auseinander, das auf Dauer krank machen musste. Vielleicht hätte mit mehr Zuwendung gegenüber der geradezu verhassten Elternklientel ein Prozess eingeleitet werden können, in dem im Laufe der Zeit die pädagogischen und unterrichtlichen Erfolge ihrer Arbeit auch die letzten Zweifler überzeugt hätten. Auf der anderen Seite arbeiteten die organisationspädagogischen Rahmenbedingungen der Schule diametral gegen einen solchen Erfolg.

Durch die Konzentration bestimmter Eltern mit bestimmten Erziehungsvorstellungen auf bestimmte Klassen war der natürliche Austausch über Erziehungs- und Unterrichtsziele, der sich in einer heterogen zusammengesetzten Elternschaft einer Klasse von selbst ergibt, nicht möglich (vgl. HAGSTEDT, 1980). Die Fronten verhärteten sich noch dadurch, dass die eigenen Kinder der befragten Person eine so genannte „offene Klasse“ des Vereins „Freie Schule“ besuchten und somit von ihr für alle Beteiligten klar signalisiert wurde, welche Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien die Befragte vertritt. Es ist für die Verfasserin im Rahmen dieser Fallstudie nicht möglich zu diagnostizieren, welche Faktoren für die ernsthafte Erkrankung der befragten Person ausschlaggebend waren. Es scheint wahrscheinlich, dass neben einer physischen Disposition zu Erkrankungen der Geschlechtsorgane zu einem erheblichen Teil auch der permanente psychische Druck zu den Erkrankungen, zumindest aber zu dem sich als ausgesprochen schwierig gestaltenden Rehabilitationsprozess beitrug. Tatsache ist, dass die befragte Person eine Anzahl von Symptomen zeigt, die nach den Erkenntnissen der Burnout - Forschung als Anzeichen für eine Erkrankung am Burnout - Syndrom in einem fortgeschrittenen Stadium hinweisen. Dies wurde an Hand ihrer Aussagen zu verschiedenen beruflichen Bereichen ausführlich in der kategorialen Textinterpretation nachgewiesen.

Zum Zeitpunkt des Interviews scheint die befragte Person zu beginnen, sich aus dem größten Tief zu lösen und wieder ein wenig Mut zu schöpfen, zukünftige berufliche Herausforderungen annehmen und konstruktiv bewältigen zu können. Verbunden ist damit ihre Hoffnung, die letzte Phase ihres beruflichen Lebens noch einmal nutzen zu können, um in ihrer berufsbiographischen Laufbahn die Weichen noch einmal neu zu stellen und auf die Gewinnung einer professionellen Haltung hinzuarbeiten. Für diese Sichtweise spricht ihre gerade begonnene Mitarbeit im BLK-Projekt „Lebenslanges Lernen“, das auf eine Beteiligung über fünf Jahre angelegt ist, aufwendiger inhaltlicher Vor- und Nachbereitungen im Team bedarf und zusätzlich häufige Wochenendseminare impliziert. Diese Bürde würde sich niemand freiwillig zusätzlich auferlegen, der sich bereits im Stadium der inneren Kündigung befindet, wie es im fortgeschrittenen Krankheitsprozess von BO häufig zu beobachten ist. Außerdem nimmt die befragte Person nach der Beobachtung der Verfasserin aktiv am Leben der Schule teil, sie gestaltet Projekte und Feste auf initiative Weise mit und ist voll integriert in die gruppendynamischen Prozesse des Kollegiums.

Für eine allmähliche Erholung und einen konstruktiven Weg, Belastungen in Angriff zu nehmen, spricht auch ihre - der Schulleiterin signalisierte - Bereitschaft, mit ihr ein Personalentwicklungsgespräch, das so genannte „Jahresgespräch“ zu führen, obwohl sie deren Anliegen zunächst brüsk abgelehnt hatte (vgl. Z. 755f). Dort soll in einem offenen Gespräch über die Belastungssituation der Befragten gesprochen werden, mit der Vorgabe, im kommenden Schuljahr gezielt entlastende Veränderungen vorzunehmen. Diese neuen Formen der Kooperation können auch als wirksamer Schutz vor Intensivierung der Arbeit auf Kosten der Wirksamkeit der pädagogischen Tätigkeit dienen, denn nur eine solch entstehende Kultur der Zusammenarbeit von Pädagogen bietet den Erwerb einer Sicherheit für die befragte Person, welche hilft, die berufsbedingten Belastungen zu reduzieren und der Erosion des Berufsstandes der Lehrer und in diesem Falle konkret der befragten Person entgegenzuwirken.

Allerdings antwortet die befragte Person auch unverblümt auf die Frage der Verfasserin, ob sie den Beruf der Lehrerin noch einmal ergreifen würde, dass sie sich durchaus einen anderen Wirkungskreis vorstellen könne, solange ihre Tätigkeit unmittelbar etwas mit Menschen zu tun habe. Allerdings müsse auch dort die Initiierung von Lern- und Erkenntnisprozessen im Mittelpunkt stehen (vgl. Z. 1066ff). Mit einer abschließenden Einschätzung der Verfasserin wäre es jedoch sehr bedauerlich, wenn gerade Menschen wie die befragte Person, die sich durch ein ursprünglich hohes, zielorientiertes Engagement auszeichnen, ihren zukünftigen Aufgabenbereich außerhalb der Schule suchten, welche eben so geartete Lehrerinnen dringend benötigt. Deswegen ist zu wünschen, dass auf die Schule der befragten Person der sich leider so häufig bewahrheitete Satz des amerikanischen Schulforschers „*schools change slower than churches*“ nicht zutreffen möge (vgl. HAENISCH, H. in: Pädagogik. 5/1991, S. 27ff). Mit den zügigen Änderungen der organisationspsychologischen Rahmenbedingungen könnte der Weg für die konstruktive berufsbiographische Entwicklung der Befragten in der letzten Phase ihres beruflichen Lebens geebnet werden. Im Zusammenhang mit der Arbeit innovativer Grundschullehrerinnen und -lehrer formuliert COMBE: „...es gilt, sich von dem Grundirrtum zu verabschieden, dass ‚Belastung‘ an sich schon etwas Negatives oder gerade im Lehrerberuf etwas Vermeidbares sei. ‚Belastend, aber sinnvoll‘, so lautet jedenfalls das Urteil der Lehrerinnen und Lehrer, die hier initiativ werden.“ (COMBE, A. in: BUCHEN/CARLE. u.a. Hrsg., 1997, S. 177)

6.6. Die teilnehmende Beobachtung

Mit dem von der Verfasserin gewählten Instrumentarium der teilnehmenden Beobachtung als integralem Bestandteil des Forschungsprozesses soll im Folgenden die Dokumentation der Fallstudie mit anderem methodischen Zugriff verdichtet und vertieft werden. Die in der kategorialen Textinterpretation für die berufsbiographische Entwicklung der Befragten als signifikant erkannten Aussagen sollen durch die Beobachtung von Schlüsselszenen, Alltagshandlungen, Handlungs- und Interaktionsmustern mit der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse validiert werden (vgl. MAYRING, P., 2000, S.82ff).

6.6.1 Vorbemerkungen zum ausgewählten Feld

In der kategorialen Textinterpretation wurde herausgearbeitet, dass die befragte Person in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit einer als permanent hoch einzuschätzenden objektiven und insbesondere subjektiven physischen und psychischen Belastung ausgesetzt ist. Hierzu tragen neben der beruflichen Belastung in erheblichem Maße eine sich über Jahre erstreckende Krise ihrer beruflichen Identität sowie eine massive Beeinträchtigung durch Krankheit und daraus resultierende, andauernde gesundheitliche Defizite bei. Besonders die bereits ausführlich geschilderten, spezifischen Rahmenbedingungen der Bezugsschule führten in den letzten Jahren dazu, dass die Probandin der Fallstudie einen gravierenden Widerspruch zwischen ihrer ideellen und pädagogischen Grundhaltung und der ihr tatsächlich abverlangten pädagogischen und unterrichtlichen Wirklichkeit erleben musste, welcher nicht unwesentlich als Faktor für ihren schon länger andauernden, physisch und psychisch labilen Gesundheitszustand verantwortlich gemacht werden muss.

Mit der vor kurzem erfolgten Übernahme der Schulleitung durch eine tatkräftige, innovative Lehrerin scheinen jedoch die Chancen der beobachteten Person zu wachsen, doch noch das Ruder ihrer problematischen, berufsbiographischen Entwicklung herumreißen zu können, in Richtung auf die Entwicklung wirksamer Handlungs- und Interaktionsmustern zur konstruktiven Bewältigung der zweifellos auch weiterhin vorhandenen physischen und psychischen Belastungen. Es scheint sich nämlich anzudeuten, dass es der neuen Schulleiterin gelingen könnte, schon rasch die verkrusteten Strukturen der Bezugsschule aufzubrechen. Damit könnte auch für die Probandin der Fallstudie der Weg bereitet sein, um ihr die Realisierung ihre zweifelsfrei fortschrittlichen pädagogischen und unterrichtlichen Vorhaben zu ermöglichen. Diese prognostizierbaren Veränderungen bergen für die beobachtete Person auch Chancen einer allmählichen Gesundung, dies natürlich immer im Rahmen der beschriebenen, irreparablen gesundheitlichen Defizite. Auf diese Weise wäre es ihr durchaus möglich, die letzte Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung trotz ihres fortgeschrittenen Alters und dem damit verbundenen, zusätzlichen allgemeinen Nachlassen der Kräfte selbstgesteuert, aktiv und konstruktiv zu gestalten und sich damit selbst eine wesentliche Voraussetzung für die so lang ersehnte Berufszufriedenheit und ein gesteigertes allgemeines Wohlbefinden zu erarbeiten, (vgl. BOCHYNEK, B. in: Pädagogik. 2/1994, S. 14f).

Schon im Interview hatte die beobachtete Person von dem bevorstehenden „Jahresgespräch“ mit der Schulleiterin und von den zwiespältigen Gefühlen berichtet, mit dem sie dieser Unterredung entgegensähe. Für die Verfasserin rückte dieses Gespräch in den Mittelpunkt des Interesses als Feld der teilnehmenden Beobachtung, weil es zum einen von der Probandin als zusätzliche Belastung eingeschätzt wurde, aus der Sichtweise der Verfasserin aber auch als reelle Chance gesehen wurde, um die belastenden Arbeitsbedingungen der beobachteten Person nachhaltig zu Gunsten einer positiven, weiteren berufsbiographischen Entwicklung zu verändern. Im Zusammenhang mit der angestrebten Vertiefung der kategorialen Textinterpretation durch die teilnehmende Beobachtung im Feld schien es der Verfasserin deswegen wünschenswert, an diesem Personalentwicklungsgespräch teilzunehmen. Nach der einvernehmlichen Rücksprache mit der Befragten über diese Einschätzung und dem vorab eingeholten Einverständnis der Schulleiterin, entschloss sich die Verfasserin deshalb zur teilnehmenden Beobachtung im Feld der systematischen Personalentwicklung.

Die Jahresgespräche sind ein Novum in der Geschichte der Schulentwicklung in S-H. Selbiges gilt für das Gespräch, an dem die Beobachterin im Rahmen der Feldbeobachtung zu der vorliegenden Fallstudie teilnahm. Für die Probandin der Fallstudie, aber auch für die Schulleiterin war das im Folgenden analysierte Gespräch das erste seiner Art. Gleiches gilt für die Verfasserin, welche - anders als bei den Feldern der teilnehmenden Beobachtung der übrigen Fallstudien - bis dato in ihrer Funktion als Schulleiterin noch kein institutionalisiertes Personalentwicklungsgespräch durchgeführt hatte und damit auch einer für sie neuen Gesprächskonstellation beiwohnte (vgl. RAUSCHER, H.: Lehrerbeurteilung und Beratung durch den Schulleiter, München 2000). Allerdings war anzunehmen, dass auf die beschriebene Art institutionalisierte Gespräche auch schon vor deren formalstrukturistischer Verankerung im Bedarfsfall von verantwortungsbewussten Schulleitungen geführt wurden.

Hinzu kam, dass die Verfasserin beiden beteiligten Personen durch die mit den Fallstudien 2 und 4 verbundenen Gespräche und Besuche an der Bezugsschule bereits recht gut bekannt war. So konnte davon ausgegangen werden, dass eine vergleichsweise natürliche Situation beobachtet werden konnte, in der sich die Beteiligten authentisch verhalten würden, der Inhalt des Gesprächs durch die Anwesenheit der Beobachterin nicht zu sehr beeinträchtigt würde und damit ein wichtiges Gütekriterium für die Qualität der gewonnenen Daten gewährleistet sein würde.

6.6.2 Das „Jahresgespräch“ als Instrument der systematischen Personalentwicklung im Bereich der Schulentwicklung des Landes Schleswig - Holstein

Die Landesregierung von Schleswig - Holstein hat im Oktober 2000 in Form einer Dialogfassung ein Konzept zur Personalentwicklung im Schulbereich vorgelegt. Darin wird die Personalentwicklung als unverzichtbarer Teil der Schulentwicklung beschrieben. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit, die mit einer gestärkten Eigenverantwortung der Einzelschule verbunden ist, soll eine gezielte und planvolle Personalentwicklung als wesentliches Instrument der Schulentwicklung kontinuierlich genutzt werden. *„Schulentwicklung bei gestärkter Eigenverantwortung heißt auch: Lehrerinnen und Lehrer als Lernende und Schule als lernende Organisation begreifen. Lebenslanges Lernen und gerade für Schülerinnen und Schüler stärker als bisher, selbstgesteuertes Lernen ist ein hoher Anspruch, der ohne systematische Personalentwicklung nicht annäherungsweise gelöst werden kann.“* (vgl. Ministerium für BWFuK des Landes S-H, Kiel 2000, S.3) In den Leitlinien dieses Konzepts werden unter Personalentwicklung im Schulbereich *„alle die Maßnahmen (verstanden), die unter Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte fördern und ihnen helfen, die in ihrem jetzigen oder zukünftigen Amt gestellten Aufgaben optimal zu erfüllen.“* (ebd., S. 4)

Als Bestandteile der Personalentwicklung im Schulbereich werden u.a. die individuelle Berufsplanung einschließlich der Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Selbstkonzepts der Lehrkräfte, das Lernen in Schulentwicklungsprozessen und die Qualifizierung und Förderung der Lehrkräfte einschließlich Beratung genannt (vgl. ebd., S. 5). Als ein Instrumentarium qualifizierter Personalentwicklung im Schulbereich wird das so genannte *„Jahresgespräch“* genannt, welches aus dem *„Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch“* des Rahmenkonzepts zur Personalentwicklung im Landesdienst S-H abgeleitet und modifiziert wurde (vgl. ebd., S. 6, vgl. HENDRIKSEN, J., 2002).

Jahresgespräche sollen konkrete Ziele verfolgen:

- *„Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und anderen Mitgliedern des Kollegiums verbessern,*
- *die gezielte Förderung von Lehrkräften unterstützen,*
- *die aktive Mitgestaltung der einzelnen Lehrkraft an der Schulentwicklung intensivieren,*
- *die Arbeitsbedingungen, Arbeitsabläufe und ggf. auch die Aufgabenzuordnung verbessern,*
- *Anforderungen und Aufgaben des Arbeitsplatzes festlegen,*
- *Zielvereinbarungen abschließen.“* (ebd.)

Als Merkmale der Jahresgespräche werden folgende Grundsätze genannt:

- „Jahresgespräche sind ein verbindliches Instrument der individuellen Mitarbeiterförderung. Sie sind daher Zweiergespräche.
- Die Jahresgespräche sollen i.d.R. jährlich durchgeführt werden, auszugehen ist von bis zu 15 Einzelgesprächen jährlich durch die Schulleiterin / den Schulleiter ...
- Die Jahresgespräche führt i.d.R. die Schulleiterin/ der Schulleiter ...
- Die Jahresgespräche sind von dienstlichen Beurteilungen strikt zu trennen.“ (ebd.)

Die Schulleiterin der Bezugsschule ist erst seit dem nun zu Ende gehenden Schuljahr in dieser Funktion. Viele Ängste vor unbekannten und unbequemen Neuerungen und persönliche Unsicherheiten begleiteten diesen Schulleiterwechsel auf Seiten der Probandin der Fallstudie, aber auch auf Seiten des gesamten Kollegiums (siehe auch Interviews und kategoriale Interpretationen der Fallstudien 2 und 4). In ihrer Vorbereitung auf diese „Premiere“ hat die Schulleiterin auf Grundlage der oben beschriebenen Vorgaben einen Gesprächsleitfaden entwickelt, der während des Gesprächs vor ihr lag. Sie stellte diesen der Beobachterin auf deren Bitte nach dem Gespräch zur Verfügung. Dieser Leitfaden beinhaltet folgende Gesprächsschwerpunkte:

1. „Welche besonderen Arbeitsschwerpunkte gab es im letzten Jahr?
2. Welche persönlichen Erfolge gab es dabei? Teilerfolge? Welche Anteile der Arbeit motivieren zu weiteren Anstrengungen?
3. Welche Probleme sind aufgetaucht? Schwierigkeiten? (persönliche oder strukturelle Hintergründe?) Belastungen? Konflikte? Ausnahmen? - Zirkuläre Betrachtung -
4. Lösungsvorschläge - Ziele - Lösungsmöglichkeiten - Wer ist daran zu beteiligen? - Rolle der Schulleitung in diesem Prozess?
5. Förderung der beruflichen Entwicklung - Fortbildungsbedarf
6. Festlegen von konkreten Arbeitszielen - Fortbildungen
7. Erfahrungen mit der Schulleitung? - Defizite - Verbesserungsvorschläge - Stärken -
8. Ergebnis dieses Gesprächs?“

6.6.2.1 Atmosphärische Grundlagen des beobachteten Jahresgesprächs

Etwas später als vereinbart, da noch eine unvorhergesehene Vertretung für den morgigen Tag in der Klasse der beobachteten Person zu regeln war, betreten die Probandin der Fallstudie und die Beobachterin das Schulleiterzimmer (siehe auch „Szenische Beschreibung“ – Fallstudie 2 – Segment 31). Die Schulleiterin sitzt bereits an einem kleinen runden Tisch mit drei Stühlen. Den Gesprächsleitfaden hat sie vor sich liegen. Sie erkundigt sich noch einmal nach dem konkreten Anliegen der Beobachterin: „Soll es denn so sein, dass wir ein Jahresgespräch führen, wie das nach der Dialogfassung erprobt werden soll?“ Die Beobachterin bestätigt dies und weist darauf hin, dass der Ablauf des Gespräches von ihrer Anwesenheit möglichst nicht beeinträchtigt werden sollte, d. h. dass die Unterredung möglichst genauso durchgeführt werden sollte, wie dies auch ohne ihre Anwesenheit geschehen würde. Nach Einschätzung der Verfasserin gelang dies durchgängig, obwohl sie sich selbst einmalige Male veranlasst sah, aus der angestrebten Rolle der lediglich teilnehmenden Beobachterin hervorzutreten. Allerdings betraf ihre aktive Teilnahme an dem

beobachteten Gespräch nur solche Gesprächsanteile, in der es um eine Einschätzung des von ihr während der Zeitraumes der Datenerhebung beobachteten Prozesses der internen Schulentwicklung der Bezugsschule ging. Diese Gesprächsbeiträge fanden im direkten Dialog mit der Schulleiterin statt und bezogen sich zu keinem Zeitpunkt auf ihre durch das Leitfadeninterview und dessen kategoriale Interpretation gewonnenen Erkenntnisse über die persönliche und berufliche Situation der Probandin der Fallstudie. Insofern ist mit großer Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass mit der benannten Gesprächsbeteiligung der Forscherin die gewünschte Neutralität des wissenschaftlichen Forschungsinstrumentes der teilnehmenden Beobachtung nicht durchbrochen wurde (vgl. Kapitel II. 1.1)

Die Schulleiterin weist die beobachtete Person zu Beginn darauf hin, dass diese Art des Gesprächs auch für sie eine „Premiere“ ist und legt ihre Vorbereitung und die von ihr geplante Vorgehensweise offen. *„Ich hab` so aus Vorgaben, die es so vom Ministerium gibt und aus Fortbildungen mir so meinen Laufplan gemacht. Und da geht es im Wesentlichen um Arbeitsschwerpunkte, um Probleme, die dabei aufgetaucht sind und um Lösungsvorschläge, um Fortbildungen und Förderung der beruflichen Entwicklung allgemein, und abschließen soll das mit einer Vereinbarung.“* (Sg. 3) Für die Dokumentation der Gesprächsergebnisse unterbreitet sie der beobachteten Person ein Protokollformular, welches zum einen als von beiden Seiten zu unterzeichnende Gesprächsvereinbarung fungieren soll: *„Und in einem Jahr sollten wir dann wieder gucken: Was ist eigentlich aus der Vereinbarung geworden?“*, zum anderen die Grundlage einer kontinuierlichen individuellen beruflichen Entwicklung bilden könnte. *„Und wenn man das jetzt im Rahmen der Schulentwicklung weiter verfolgt, müsste man in einem Jahr gucken, wie sieht`s aus, was ist eigentlich herausgekommen dabei, was hat sich entwickelt?“* (Sg. 3)

Zum Umgang mit diesem Protokoll schlägt sie zunächst vor: *„Und ich denke, wir machen das denn mal zusammen, wir füllen das denn zusammen aus, ja?“* (Sg. 3) Mit diesem Vorschlag ist die beobachtete Person einverstanden. Zum Ende des Gesprächs macht die Schulleiterin dann allerdings einen anderen Verfahrensvorschlag: *„C., ich bitte dich, du nimmst das mit nach Hause, (reicht ihr den Protokollbogen) schreibst das Protokoll dieses Gespräches auf, das unterschreiben wir beide, dann heben wir das auf, (lacht gelöst) und dann gucken wir in einem Jahr wieder. Das ist doch ganz spannend.“* In der durch die konstruktive Gesprächsführung gelockerten Atmosphäre gibt die Probandin der Fallstudie zu bedenken: *„Wer weiß, was ich da jetzt so reinschreib`, und du sollst das dann unterschreiben.“* Die Schulleiterin zeigt sich in diesem Punkt jedoch zuversichtlich: *„Schreib` du darein, was für dich rausgekommen ist, denn es ist für dich ja noch ein bisschen`was anderes als für mich. Wenn ich nachher gar nicht damit einverstanden bin, müssen wir wirklich noch mal abgleichen, und sonst unterschreiben wir das. Und da find` ich, hast du einfach mehr Möglichkeiten, als wenn ich dich jetzt so...“* CEI: *„Ist klar... mich dominierst.“* SL: *„Dich dominiere, ja.“* (Sg. 18)

Bereits zu Beginn des Gespräches verbalisiert die Schulleiterin geschickt die Vorbehalte der beobachteten Person, was ihre Bereitschaft betrifft, dieses Jahresgespräch vornehmlich unter dem positiven Blickwinkel der Hilfestellung und der Förderung ihrer beruflichen Entwicklung sehen zu können. *„Das war ja auch so eine Frage, wieweit hat das `ne Kontrollfunktion, dieses Gespräch.“* Im Laufe des Gespräches äußert sich die Schulleiterin dann auch über ihre persönliche Wahrnehmung der Probandin im tatsächlich täglich praktizierten Kommunikationsprozess. Dabei ist ihr keine destruktive Haltung der kleinen „Rebellion“ gegen institutionalisierte Autoritäten und hierarchische Gliederungen aufgefallen. *„Aber so nehme ich dich nicht wahr... Ich bin ja nun zu dir gekommen und habe gesagt: ‚Ich möchte mal mit dir sprechen. Da ist dieses und jenes Problem, lass` uns das mal besprechen.‘ Und ich bin ja nun wirklich aus hierarchischer Position zu dir gekommen und habe gesagt, ich möchte mit dir sprechen. Und dann kannst du mir zwar sagen: ‚Ich möchte selber entscheiden, mit wem ich spreche.‘ Dann höre ich da zwar einen Teil von dir, aber der Teil, den ich für mich wahrnehme, das ist der, der mir doch `ne ganze Menge erzählt, und der ankommt und mir eine ganze Menge Geschichten erzählt. Dein Verhalten in der täglichen Praxis spricht dann nicht gegen solche Gespräche.“* (Sg. 17)

Die beobachtete Person stellt daraufhin noch einmal klar: *„Es geht ja auch nicht um die Kommunikation an sich, sondern um eine bestimmte Form verordneter, institutionalisierter Kommunikation, gegen die man erst einmal aufbegehrt, bzw. die Sache eher kritisch sieht. Der Satz ist auch nicht für dich persönlich, sondern die Frage ist: ‚Wer gibt dir mit welchem Ziel den Auftrag?‘ Weißt du, auch wenn ich weiß, du musst das machen, dann möchte ich auch wissen: ‚Was hat das für `ne Funktion, wofür wird das verwendet?‘ Wenn es darum geht, die bestmögliche Form für die Arbeitskraft zu finden, damit Schule funktioniert, dann stellt sich auch die Frage: ‚Wo hängt hier der Mensch dran?‘ Diese vielen Schichten möchte ich dabei auch beachtet wissen.“* (Sg. 17) Die zitierten Gesprächsausschnitte beweisen: Der Schulleiterin gelingt es von Beginn an, eine konstruktive, von ihrer Seite eine gleichzeitig durch Empathie, Sachkenntnis und dienstlichem Interesse gekennzeichnete Gesprächsatmosphäre zu schaffen, welche sie über den gesamten Zeitraum der Unterredung aufrecht zu erhalten versteht (vgl. GÜHRS, M./NOWAK, K., 1991, S. 57)

Die Haltung der beobachteten Person ist während des Gesprächsverlaufs durch eine zunehmende Öffnung gekennzeichnet. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die von der Beobachterin bemerkte Veränderung der Körpersprache, welche die Probandin nach Beendigung des offiziellen Gesprächs selbst anspricht. In der ersten Hälfte des Gespräches hatte sie fast ausschließlich die Beobachterin fixiert, auch wenn sie auf die Fragen der Schulleiterin antwortete. In der zweiten Hälfte des Gespräches änderte sich dies. Sie schaute immer öfter die Schulleiterin an, wenn sie sprach. Die beobachtete Person selbst interpretiert ihr Verhalten so, als habe sie zunächst einen Fixpunkt zum Nachdenken gebraucht, bevor sie antwortete. Bei ihr sei dabei das Gefühl entstanden, sie schaue durch die Person der Beobachterin eher durch, als dass sie diese als Gesprächspartnerin einbezogen hätte. Die Beobachterin hat dies nicht so empfunden. Im Gegenteil, es entstand zunächst bei ihr eine Unsicherheit in Hinsicht ihrer Zielsetzung, insofern als dass sie sich durch den ständig gesuchten, direkten Blickkontakt der beobachteten Person als in das Gespräch mit einbezogen wahrnahm. Die Verfasserin führte diese Beobachtung - auch schon in

der konkret erlebten Situation wie auch in der Retrospektive - auf die, für die Probandin der Fallstudie ähnliche Gesprächssituation zurück, welche sie an das bereits durchgeführte Interview erinnert haben mag. Während dessen hatte sie sich wohl gefühlt, wie sie anschließend berichtet hatte. Ausgelöst durch nachfolgende Gespräche über die Transkription der Interviewaussagen und die Ergebnisse der kategoriale Interpretation könnte die Verfasserin in dieser ungewohnten und für beide Gesprächspartnerinnen völlig neuen Situation für die beobachtete Person ein Gefühl der Sicherheit bedeutet haben. Für diese Sichtweise spricht, dass die beobachtete Person sich mit zunehmender Dauer des Gesprächs immer öfter in direkten Blickkontakt mit der Schulleiterin trat, und die Beobachterin zunehmend in den von ihr gewünschten Hintergrund rückte.

Auf der inhaltlichen Ebene versucht die Probandin der Fallstudie zunächst auf einer mehr formalen Ebene zu bleiben. So antwortet sie, auf ihre zurückliegenden Arbeitsschwerpunkte und daraus resultierende Probleme angesprochen, zunächst sehr allgemein: *„...dass ich ein drittes Schuljahr als Klassenlehrerin geleitet habe, dass ich Fachunterricht in Mathematik da gemacht habe - ‚Welt der Zahl‘ - das ist schon mal so `n Ding für sich und ohne Geld für zusätzliche Materialien. Dann bin ich ständig konfrontiert mit einer Elternklientel, die wenig informiert ist über Schule und Unterricht, und die mich fragen: ‚Wieso eigentlich so viel Material?‘ Und das hat mitunter gehakt, an der Aufgabe, die ich hatte, und natürlich auch an diesen pädagogischen Zusammenhängen.“* (Sg. 4, vgl. GÜHRS, M./NOWAK, K., 1991, S. 161)

Mit der Verdichtung der Kommunikationsstrukturen spricht sie jedoch fortlaufend konkreter die in der kategorialen Textinterpretation herausgearbeitete massive Problematik ihrer persönlichen Situation und ihres beruflichen Alltags mit den daraus resultierenden physischen und psychischen Belastungen an, mit deren konstruktiver Bewältigung sie auf sich allein gestellt überfordert ist. Somit erhöhen sich auch die Chancen der Gesprächsteilnehmer, gemeinsam nach konkreten Lösungsmöglichkeiten zu suchen und deren Realisierung zu planen und Vereinbarungen über eine Überprüfung über den Grad deren Umsetzung festzulegen. Unter diesen Prämissen stände einen erfolgreichen Gesprächsverlauf im Sinne eines konstruktiven Verlaufs des Jahresgesprächs nichts im Wege.

6.6.2.2 Inhaltliche Schwerpunkte des beobachteten Jahresgesprächs

In der Folge soll der Inhalt des beobachteten Beratungsgesprächs unter dem Focus der Interventions- und Präventionsmaßnahmen analysiert werden. Dabei ist es das Ziel der Verfasserin, zu untersuchen, inwieweit es den Gesprächsteilnehmerinnen gelingt, die konkreten Probleme zu benennen, deren Lösung anzugehen und solche Vereinbarungen zu treffen, welche geeignet scheinen, die von der befragten Person geschilderten Faktoren der starken Belastung im Bereich ihrer beruflichen Tätigkeit zu minimieren, um dann in einem nächsten Schritt präventions- bzw. interventionsorientierte Maßnahmen herauszuarbeiten. Im Verlaufe des Gesprächs werden zunächst in einem Rückblick auf das zu Ende gehende Schuljahr folgende - bereits in den Interviewaussagen dokumentierte - Belastungen der Probandin besprochen. In diesem Zusammenhang wird die problematische Elternklientel ihrer Klasse thematisiert, die einen konservativ ausgerichteten Unterricht bevorzugt und damit erhebliches Konfliktpotential barg.

Hierzu berichtet die Probandin der Fallstudie, dass sie versucht hat, die von ihr geschilderte, unqualifizierte Einmischung der Eltern durch deren praktische Mitarbeit bei der Umsetzung von Unterrichtsvorhaben in eine konstruktive Richtung zu lenken. *„Und die Eltern habe ich im Grunde genommen erst einmal durch Information versucht einzubinden... In kleinen Gruppen gelang es mir dann, die Möglichkeiten, die der Lehrplan bietet, doch zu transportieren. Und es gab dort Eltern, die grundsätzlich bereit waren, Unterricht zu unterstützen, Unterrichtsarbeit. Und es war wenig... also, erst schien es so, als sei es nicht Mitarbeit, sondern Einmischung in pädagogische Bereiche. Das konnte ich aber zurückdrängen, in dem ich mich bei diesen Eltern mehr auf die materielle Ebene oder Sachebene bezogen habe. Wir haben dann 1000er Bücher geklebt, spiralisiert, also hergestellt. In liebevoller Kleinarbeit mit Tee und Kuchen und hatten auch Freude an dem Einsatz und konnten `ne Brücke sehen, dass deren Arbeit was mit Differenzierung zu tun hat. Es ist nett gelaufen, es ist Verständnis entstanden, für mich, für die Schule, für die Kinder, es ist Verständnis dadurch entstanden.“* (Sg. 4)

In ihren Worten klingt jedoch an, dass diese Form der Mitarbeit nicht ihren eigentlichen Vorstellungen von Elternmitarbeit entspricht, da eine grundsätzliche Vertrauensbasis nicht hergestellt werden konnte. So beklagt sie gegenüber der Schulleiterin die als regelrechte Bespitzelung empfundenen Kontrollmaßnahmen der Eltern. *„So z.B., dass die im ersten Schuljahr zu zweit an der Tür standen, um zu gucken, wann die Lehrerin mit dem Unterricht beginnt. Oder, dass es dann in einer kleinen Sitzung Aussagen gab von den Elternvertretern mir gegenüber, eine Kollegin ginge während des Unterrichts zum Arzt, eine andere hätte man um 8.05 mit dem Fahrrad noch an der Brücke gesehen, und ich koptierte während des Unterrichts.“* (Sg. 6) Die Schulleiterin wendet darauf ein, dass sich solche Vorfälle nicht nur im Umfeld der Probandin ereignen. Sie erinnert deshalb daran, dass auch andere Kolleginnen bei den Arbeitstreffen zur Erstellung eines Schulprogramms von ebensolchen massiven Schwierigkeiten mit den Eltern berichtet hatten und deswegen auch von Vielen eine tiefgreifende Problematik im Bereich eines konstruktiven Ansatzes zukünftiger Elternarbeit gesehen wurde.

„Und das ist eine Sache, die nicht nur dich trifft. Es ist nicht deine mangelnde Kompetenz, und es ist nicht deine Schuld, sondern es geht ja allen anderen, inklusive der Schulleiterin, sag` ich jetzt mal so, genauso, denn ich krieg` ja auch ständig Briefe. Und das ist offensichtlich von so vielen Kolleginnen genannt worden, so, und die Entlastung ist vermutlich auch so, dass du sagst, das ist nicht deine Schuld.“ Die beobachtete Person bestätigt dies. *„Das war sofort weg, dass ich das individualisiert habe und mich da als Opfer gesehen habe... Dann war es so für mich die absolute... erst mal das Interview brachte das deutlich hervor, dass ich das als Belastung habe. Dann, dieser Nachmittag mit Frau N. (gemeint ist eine SCHILF - Sitzung zur Schulprogrammarbeit) zeigte in den Ergebnissen, dass das ja fast 50 Prozent der Kolleginnen dieser Schule waren...“* SL: *„Und das war jetzt aber ganz neu für dich?“* CEI: *„Ganz neu, und das war für mich `ne spontane Entlastung.“* (Sg. 6)

Im Verlaufe des Gespräches wird von den beiden Gesprächsteilnehmerinnen herausgearbeitet, dass dieses Problem nur gemeinsam im Zuge einer kleinschrittigen konstruktiven Schulentwicklungsarbeit gelöst werden könne. Auch die Beobachterin beteiligt sich zu diesem Zeitpunkt an dem Gespräch und schildert ihre Überlegungen, die sie im Zusammenhang mit den Interviewaussagen der beobachteten Person angestellt hat. Sie gibt zu bedenken, dass dieses immer wieder beobachtete Misstrauen der Eltern auch dadurch gefördert worden sein könnte, dass durch die Schule bisher eine gravierende Spaltung ging. Die Eltern konnten auf Grund der vorhandenen Strukturen auch kein „Wir-Gefühl“ für „ihre“ Schule entwickeln. Über lange Jahre gab es „normale“ Klassen, die einen eher traditionell ausgerichteten Unterricht erhalten sollten und andere Klassen, die „offen“ arbeiteten und durch den Verein „Freie Schule“ auch materiell besser ausgestattet wurden. Deswegen möge bei den Eltern, deren Kinder – zwar bewusst von den Eltern gewählt – in eine „normale“ Klasse gingen, das Gefühl entstanden sein, sie müssten ganz genau hinsehen, ob ihre Kinder auch optimal gefördert würden. So könnten die nach den langjährigen, eigenen Erfahrungen in der Elternarbeit der Beobachterin eher als ungewöhnlich und übertrieben anmutenden Kontrollfunktionen der Eltern entstanden sein.

Nun, seitdem die neue Schulleiterin im Amt ist, beginnen diese Strukturen langsam aufzubrechen. Es könnte deswegen sein, dass im Laufe einer anderen Schulentwicklung als der bisherigen auch diesem Misstrauen der Boden entzogen würde. SL: *„Das ist für mich auch wichtig, so als Rückmeldung für die Schule. Wir brauchen ein ‚Wir-Gefühl‘ an der Schule, und das müssen wir auch nach außen transportieren... Deswegen ist es auch so wichtig, dass man mit den Eltern auf `ne bestimmte Art und Weise spricht, damit sich Vertrauen erst mal aufbauen kann.“* (Sg. 7) Dieses Teilergebnis ist für die Probandin als ausgesprochen wichtige Entlastung zu werten. Sie muss sich nicht länger damit quälen, die Ursachen für die Probleme mit den Eltern einzig und allein bei sich selbst suchen. Im Gegenteil sie könnte sich nun gemeinsam mit der Schulleiterin und den Kolleginnen darauf konzentrieren, im Rahmen der internen Schulentwicklung nach neuen Wegen für konstruktive Formen der Elternarbeit zu suchen.

Der zweite, angesprochene Bereich ist die für die beobachtete Person sich als äußerst belastend erwiesene pädagogische und unterrichtliche Ausrichtung der zugeordneten Lehramtswärterin, die vornehmlich Frontalunterricht bevorzugt, damit bewusst oder unbewusst die pädagogischen Grundlagen der Klassenlehrerin untergräbt und so in der Vergangenheit die ohnehin schon angespannte, konfliktprogrammierte Stimmung der Eltern weiter nährte. *„Es ging damit los, dass sie die Tische gern so frontal stehen haben wollte und dann blockierte, wenn das nicht so war. Ich wollte ihr auch gerne so eine Eingewöhnungszeit zugestehen und merkte dann aber, dass ich so ziemlich aus dem eigenen persönlichen Rhythmus herausgebracht wurde und mich dann auch mitveränderte.“* (Sg. 5) Auch wenn bei der Referendarin allmählich erfreulicher Weise Einsichten über andere Unterrichtsformen auszumachen seien, gäbe es *jedoch* *„weiterhin grundsätzliche Unterschiede im Zugang zu den Kindern.“* (Sg. 5)

Für die Beseitigung dieser Belastung ist bereits gesorgt. Die beobachtete Person hatte der Verfasserin während ihrer Rücksprache zur Transkription des Interviews bereits davon berichtet, dass sie sich im Einvernehmen mit der Schulleiterin bereits entschlossen habe, ihre jetzige Klasse zum kommenden Schuljahr abzugeben und eine Integrationsklasse zu übernehmen, bei der aus schulorganisatorischen Gründen ein Klassenlehrerwechsel bevorstünde. In dieser Klasse unterrichtet sie z.Zt. bereits im Fachunterricht. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren zum einen Beobachtungen im laufenden Schuljahr, bei denen sie festgestellt habe, dass hier eine völlig andere Elternklientel vorhanden sei als diejenige in ihrer jetzigen Klasse. Die Eltern in der Integrationsklasse zeichneten sich durch Vertrauen und Wohlwollen gegenüber den Bemühungen der Lehrerinnen aus und unterstützten diese konstruktiv in ihrer Arbeit. Die Referendarin beendet gerade ihre Ausbildung und verbleibt im neuen Schuljahr an dieser Schule. Auch könne sie ihre bisherige Klasse ruhigen Gewissens in die Hände der bis dato dort arbeitenden Referendarin geben, ohne einen großen Bruch für die Kinder befürchten zu müssen. Im Gegenteil, deren eher traditionell ausgerichteter Unterrichtsstil käme den Erwartungen dieser Elternklientel eher entgegen als ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen und könne sich sogar Konflikt reduzierend auswirken. Hinzu käme, dass sie selbst durch ihren Fachunterricht dort auch weiterhin als Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen und auch so für Kontinuität sorgen könnte.

Die beobachtete Person berichtete der Verfasserin weiterhin, dass sie die mit dem durchgeführten Interview verbundene Reflexion ihrer beruflichen und persönlichen Situation dazu bewogen habe, diesen für sie eigentlich überfälligen Schritt zu tun. *„Das kam jetzt auch durch das Interview. Das war ein Punkt, der mich darin vollkommen entlastet hat.“* (Sg. 9). Im Rahmen der allgemeinen Schulentwicklung der Bezugsschule ist es nun Aufgabe der Schulleiterin, die berufsbiographische Entwicklung der jungen Lehrerin in die richtige Richtung zu lenken. Damit sollte dieser Belastungsfaktor für die Probandin der Fallstudie in Zukunft nicht weiter wirksam werden können. Diese Maßnahme könnte dann bereits als von der Probandin direkt eingeleitete und von deren Schulleiterin unterstützte, gelungene Interventions- und Präventionsmaßnahme gewertet werden.

Im weiteren Gespräch schneidet die beobachtete Person noch einmal das Thema an, dass sie weiterhin als Fachlehrerin in ihrer alten Klasse arbeiten wird. Auf der einen Seite empfindet sie es als wirkliche Erleichterung ihrer Arbeit, dass sie eine neue Klasse übernehmen kann. Aber sie wird auch in Zukunft mit dreizehn Fachstunden in ihrer „alten Klasse“ eingesetzt sein. Sie hat nunmehr die Befürchtung, dass sie dort nach drei Jahren Klassenführung zwangsläufig weiterhin als Klassenlehrerin fungieren müsse, gerade weil auch die Eltern wissen, dass eine gerade fertig ausgebildete Lehrerin die Klasse übernehmen wird und diese es mit der Elternklientel wahrscheinlich auch nicht ganz leicht haben wird. Die Schulleiterin fragt besorgt nach, ob es ihr nun doch schwer fallen werde, die Klasse abzugeben und dort weiterhin nur noch als Fachlehrerin tätig sein zu müssen. *„Aber meinst du, es fällt dir das schwer, möchtest du diese Klasse gerne noch weiterhin betreuen?“* (Sg. 13) Die beobachtete Person betont, dass es ihr nur um die zusätzliche Zeit geht, die diese Funktion in Anspruch nehmen könnte. *„Zwei Klassen, das schaff ich nicht! Nein, ich möchte das nicht. Ich möchte so weit wie irgend möglich da aussteigen.“* (Sg. 13) Sie sagt weiterhin, dass sie natürlich auch weiterhin zum Elternabend der betreffenden Klasse kommen

würde, aber „nach einer Viertelstunde, dann geh` ich!“ (Sg. 13) In diesem Zusammenhang kommen erneut ihre Ängste vor dieser Elternklientel zur Sprache. „Wenn der Zugriff dann erfolgt.“ (Sg. 13) Die Schulleiterin weist sie noch einmal darauf hin, dass ihr zukünftiger Status in dieser Klasse der einer Fachlehrerin sein wird. „Den Eltern musst du sagen: ‚Ich komm` dann als Fachlehrerin.‘“ (Sg. 13) Zum jetzigen Zeitpunkt ist jedoch schwer zu prognostizieren, ob allein der Statuswechsel die erwünschte Entlastung der beobachteten Person mit sich bringen wird. Hier werden die gesamten, zukünftigen persönlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der beobachteten Person, ihre persönlichen physischen und psychischen - im schulischen Alltag tatsächlich noch zu mobilisierenden - Ressourcen eine entscheidende Rolle spielen.

Ein weiterer, von der beobachteten Person geäußelter Belastungsfaktor ist der erhebliche Mangel an - für das von ihr angestrebte entdeckende, ganzheitliche Lernen - geeigneten Unterrichts- und Lernmaterialien an der Bezugsschule, die allgemeine dürftige Ausstattung, der unprofessionelle Umgang mit den vorhandenen Materialien, sowie die laienhafte Beschaffungspraxis bezüglich aktueller Verbrauchsmaterialien für Projekte und ähnliche Vorhaben. Auch dieser Bereich wird während des Gesprächs ausführlich problematisiert. „Es ist ein Armutsdrama. Wenn da was angeschafft wird, und in einem Jahr ist das gekauft für 600 DM, und im nächsten Jahr ist es weg, dann steh` ich da wieder wie ‚Sterntaler‘. Und jetzt die Frage, wie ist das zu organisieren. Da geht es auch um, was weiß ich, zwei vollgepackte Schränke und diese Eichhörnchengeschichten... gut gemeinte Worte, aber es hat hier noch nie funktioniert.“ SL: „Die Zusammenarbeit?“ CEI: „Ja. Der Austausch von Materialien usw., das macht mir immer etwas Druck.“ SL: „Aber das soll ja nicht so sein für die Zukunft...“ (Sg. 15) Der Schulleiterin räumt ein, dass sie die von der Probandin beschriebene Praxis der Materialhortung, der „Eichhörnchenmentalität“ noch nicht als besonders relevanten Faktor mangelnder Kooperation bemerkt habe in dem einen Jahr ihrer Tätigkeit an dieser Schule. Eines sei ihr allerdings sehr stark aufgefallen, nämlich, dass so gut wie kein Material für differenziertes Lernen vorhanden sei.

„Als ich herkam an die Schule und für mein neues erstes Schuljahr, es gab nichts, gar nichts!“ (Sg. 16) Es sei ihr auch unbegreiflich, wo der Etat der letzten Jahre geblieben sei. „Ich weiß auch nicht, wo das Geld geblieben ist. Wir kriegen jedes Jahr, was weiß ich, 12 000 DM. Das muss ausgegeben worden sein für Papier und Schnipselkram, denn also, so viel an Karteien und Arbeitsmitteln ist eben nicht in den Klassen. Das war auch so, da hat jede Klasse 500 DM gekriegt, und jeder konnte damit machen, was er wollte. Das ist natürlich unglaublich, also der Rechnungshof würde sagen: ‚Habt ihr noch alle Tassen im Schrank?‘ Das sind 150 000 DM in den letzten fünfzehn Jahren. Seitdem wird offen gearbeitet, und das wurde dann für Buntstifte oder so was ausgegeben, das ist natürlich unglaublich.“ (Sg. 16)

Auch auf diesem Gebiet tritt die Schulleiterin ein schweres Erbe an, dennoch ist sie zuversichtlich, dass im Rahmen der angestrebten erhöhten Qualität der Kommunikations- und Kooperationsentwicklung auch hier positive Änderungen die Folge sein werden. *„Es muss klar werden, das ist unsere Schule, das ist unser Unterricht und unser Material, und wir deshalb darüber sprechen müssen: ‚Wie gehen wir das an, dass da nicht wieder jeder in seinem Kämmerchen wurstelt.‘“* CEI: *„Ja, gewisse Kolleginnen behandeln ihren Fundus ja auch wie ein Mysterium, über das bildlich gesprochen ‚Seidentücher‘ gebreitet werden, und das nur ungern Preis gegeben wird.“* (Sg. 15)

Die Schulleiterin schätzt die sich allmählich verdichtende Kommunikation im Rahmen der Schulprogrammarbeit auf für den angesprochenen Zusammenhang als sehr positiv ein. *„Hier ist ganz viel Offenheit. Und ich finde, es wird ganz viel miteinander gesprochen. Und es wird ganz viel Zeit darauf gegeben. Also, an der Schule, an der ich vorher war, da war um ein Uhr spätestens die Schule total leer. Und wenn hitzefrei war, dann konntest du um halb elf die Staubwolken sehen von den Kollegen, die ganz schnell das Weite suchten. Das ist hier nicht so, und diese vielen Gespräche, die geführt werden, die führen sicherlich auch teilweise zu Konflikten, weil manches dann auch angesprochen und ausgetragen wird. Aber sie führen auch zu Klärungen, gerade jetzt auch für die Schulprogrammarbeit und zu ganz viel Offenheit für Neuerungen. Und ganz viel Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen, und deswegen bin ich froh, dass hier so viel gesprochen wird.“* (Sg. 10) Sie sichert der beobachteten Person zu, dass sie in Zukunft in den Konferenzen und Tagesgesprächen in besonderem Maße darauf achten wird, dass auch die Materialanschaffung und deren Nutzung Thema sein und hier eine gemeinsame Regelung getroffen wird, die für alle Kolleginnen verbindlich sein wird. Kooperationsfähigkeit sei auch ein Merkmal der Professionalität im Lehrerberuf. Das bedeute auch, dass ein Umdenken bei der Kollegin B. stattfinden müsse, und dass sie mit ihr darüber sprechen werde, weil sie das geschilderte Verhalten doch sehr störe (vgl. BAUER, K.-O. / KOPKA, A., in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9, 1996, S. 143 – 186)

Aus dem Interview zu den Fallstudien 2 und 4 kennt die Beobachterin die Problematik mit der Kollegin B., die wie eine der befragten Personen formulierte: *„vom Verein ‚Freie Schule‘ extra für den offenen Unterricht aus Berlin eingeflogen wurde.“* Sie hat durch die schon geschilderten, bisherigen Strukturen der Schule ständig eine privilegierte Sonderrolle innegehabt, die sich kaum jemand getraut hat, einmal in Frage zu stellen. Nun, durch den Aufbruch dieser Strukturen und durch die im Schulprogramm zu dokumentierende, differenzierte Arbeitsweise in allen Klassen wird sich diese Rolle zwangsläufig ändern müssen (siehe auch Interview Fallstudie 2 und Fallstudie 4). SL: *„Da muss ich dir aber ganz klar sagen, das ist dann aber mein Job. Also, alles was an Strukturen ist, diese strukturellen Bewegungen im gesamten Kollegium, das ist meine Sache, diese Strukturen sind meins, weil ich immer wieder auf meiner Ebene alles offen ansprechen kann. Aber dieses Konkrete, wenn dich jetzt als Kollegin `ne geschlossene Schranktür mit Materialien stört, dann bist du dafür zuständig.“*

Im Weiteren wird von den Gesprächsteilnehmerinnen noch einmal die bisherige pädagogische und materielle Gespaltenheit des „heimlichen“ Schulprofils generell problematisiert. Die Beteiligten stellen hierzu übereinstimmend fest, dass es auf der einen Seite noch viele verkrustete Strukturen gibt, die weiterhin ganz bewusst in der täglichen Kleinarbeit aufgebrochen werden müssen. Auf der anderen Seite werden aber auch bereits positive Anfänge festgestellt. Die Schulprogrammarbeit müsse deswegen auch weiterhin intensiv dafür genutzt werden, um an einer gemeinsamen Identität der Schule zu arbeiten, um allmählich ein „Wir-Gefühl“ entstehen zu lassen. Dabei müsse großen Wert auf die Einbeziehung von Eltern gelegt werden, um auch in der Elternschaft langfristig ein anderes Bewusstsein zu verankern (vgl. SCHRATZ, M./ IBY, M., / RADNITZKY, E., Weinheim 2000, S. 70ff).

Beiden Gesprächspartnerinnen ist jedoch auch klar, dass dies ein längerer Prozess sein wird, der von der Schulleitung zwar verstärkt initiiert und unterstützt werden wird, der aber vom gesamten Kollegium gewollt und getragen werden müsse. *„Und wenn man dann Unterricht nach Lehrplan macht, dann fängt man von ganz unten an zu erzählen: ‚Das ist für alle Schulen angesagt für diese Klassenstufe!‘ Und das ist aber wirklich `ne mühevoll Arbeit, das ist wirklich ein strukturelles Problem, das wir nur gemeinsam hier im Laufe der Zeit wirklich gemeinsam an der Schule, da müssen alle mitziehen, das muss einheitlich nach außen getragen werden.“* (Sg. 10) Diese Ausführungen machen deutlich, es warten eine Vielzahl kräfteaubender Anstrengungen auf alle an dieser Schule arbeitenden Kolleginnen und es wird einen langen Atem benötigen, um die angestoßenen Veränderungen nachhaltig im Schulprofil der Bezugsschule zu verwirklichen. Damit ist auch klar, dass diese Vorhaben mit einem Quantum an physischen und psychischen Belastungen einhergehen werden, welche selbst für eine gesunde und unverbrauchte Lehrerin eine große Herausforderung darstellen. Es stellt sich deswegen die berechnigte Frage, inwieweit die Probandin der Fallstudie aufgrund ihrer gesundheitlichen Disposition überhaupt in der Lage sein wird, solcher Art Belastungen in Zukunft konstruktiv bewältigen zu können.

Diese Problematik sieht auch die Schulleiterin. Sie spricht deswegen die gesundheitlichen Defizite der beobachteten Person indirekt an, indem sie nach deren Plänen für das kommende Schuljahr fragt. *„Wenn wir jetzt noch mal über die neue Klasse reden. Gibt es da auch Themen und Schwerpunkte für dich, an denen du an dir arbeiten möchtest?“* CEI: *„Ja, ich hatte mir ja auch überlegt, ob ich noch mal mit Supervision arbeite, und ich hatte ja auch eine Krankheitsbegleitung und habe mir überlegt, ob ich noch mal den Bereich wechsele und dann lieber wieder mit Erwachsenen arbeite. (siehe auch Interview – Fallstudie 4 –) Aber diese Krankheitsbegleitung war schon ziemlich gut, und ich habe ja jetzt auch erfahren, dass ich eine chronische Erkrankung habe. Das ist eine besondere Form der Arthrose, die tatsächlich schubweise verläuft. Und das heißt, dass es Tage gibt, an denen ich Schmerzen habe, das musste ich ja erst kennen lernen, und wie damit zu verfahren ist. Das ist stressabhängig und belastungsabhängig, und das kenne ich noch nicht.“* (Sg. 11, vgl. MUSKIN, P. R./ CALIGOR, E., in: KAAS, F.- I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H. /WITTCHEN, H. - U. (Hrsg. dt. Ausgabe). 1996, S. 402f)

Die Schulleiterin gibt sich mit dieser allgemeinen Aussage nicht zufrieden, sie möchte aus dem Mund der Probandin hören, wie sie ihre massiven gesundheitlichen Beeinträchtigungen selbst einschätzt und ihre persönliche Prognose für das kommende Schuljahr kennen lernen, um dann gegebenenfalls unterstützend und entlastend eingreifen zu können. Außerdem ist es im Interesse der Schulleiterin, möglichst genaue Kenntnis über die Einsatzmöglichkeiten ihrer Kolleginnen zu erhalten, um im Interesse eines annähernd reibungslosen schulischen Alltags sinnvoll und ökonomisch planen zu können. *„Das hört sich aber ganz allgemein an: ‚Ich muss an mir selber erfahren, wie man damit umgeht‘.“* (Sg. 11) Auf intensives Nachfragen erhält sie die Auskunft, dass die beobachtete Person häufig nur unter der Wirkung von Schmerztabletten arbeiten kann und selbst davon ausgeht, dass sie auch in Zukunft öfter einmal ausfallen wird. *„Ich hatte ja zwei Jahre die therapeutische Begleitung für diese Geschichte, und da war ganz klar diese Weisung, in diesem Moment, einen Tag da bleiben zu Hause.“* (Sg. 11)

Allerdings räumt sie ein, dass ihr die Umsetzung dieser Anweisung große Probleme bereitet. SL: *„...heißt, die anderen müssen dann für mich arbeiten, ist es das?... Und das, was dich auch beeinflusst, ist dieses, dass du hier Kolleginnen mehr belastest, ne?“* CEI: *„Das ist es. Dass ich weiß, was hier morgens läuft, dass ich es mir nicht erlaube, verantwortlich für das Chaos zu sein... Und das ist etwas, was ich nicht zumuten möchte, wenn ich nicht den Kopf unter `m Arm trage, und das kann ich noch nicht.“* (Sg. 11) SL: *„Was heißt, du hast eben gesagt, du kannst es noch nicht?“* CEI: *„Ich kann graduell noch nicht entscheiden: ‚Bin ich jetzt so krank, dass ich bleiben muss?‘ Also, ich hab` kein Fieber, ich kann es nicht seh`n, weißt du? ...ich muss es lernen. Weil es wichtig ist langfristig.“* (Sg. 11) SL: *„Und du hast die Erfahrung, du weißt, hier ist dann der Bär los. Große Klassen, große Schule, und du weißt, was dann alles so anliegt. Aber es lassen sich doch so Unterstützungsmöglichkeiten sicherlich gut regeln.“*

Die Schulleiterin bietet ihr in der Folge an, sie bei diesem mühsamen Lernprozess zu unterstützen, indem sie ihr dabei hilft, das Kollegium zu informieren, damit die von der Probandin der Fallstudie befürchteten Irritationen gar nicht erst entstehen. *„Bräuchtest du da Unterstützung oder, also, dass es besprochen ist von uns allen?“* CEI: *„Da hab` ich ein bisschen ein Brett vor `m Kopf, weil es sehr schwierig sein wird für mich, das überhaupt zu sagen, dass es jetzt so ist... Ja, aber es doch die Sache, wie man so etwas überhaupt authentisch rüberbringen kann. Weißt du, ein bisschen schwanger geht nicht, so läuft das dann bei mir, ne?“* (Sg. 11, vgl. GUDJONS, H., in: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998, S. 126 – 131)

Die Schulleiterin führt in diesem Zusammenhang aus, dass eine solche persönliche Öffnung natürlich auch deswegen schwierig sei, weil sie mit einem Eingeständnis von Schwäche verbunden sein würde. Es träte eben nicht nur eine momentane körperliche Beeinträchtigung zu Tage, sondern, es wäre auch mit dem Eingeständnis verbunden, besonders auch gegenüber sich selbst, dass man in Zukunft nie wieder so leistungsfähig sein würde, wie man das von sich immer gewohnt war. Das könne *„man auch noch weiter denken“*, es habe mit dem Älterwerden als Frau überhaupt zu tun (Die Schulleiterin ist schätzungsweise Ende 30, die beobachtete Person 50 Jahre alt).

Zwischendurch unterbricht die beobachtete Person diese Ausführungen öfter mit dem Ausruf: „Ganz klar“ oder „Ja, durchaus, ja.“ Die Schulleiterin beharrt darauf, dass es durchaus im Sinne einer Entlastung der Probandin wäre, hier mit offenen Karten zu spielen. *„Aber es müsste doch die Möglichkeit geben, das auf einer Personalkonferenz zu besprechen.“* (Sg. 12) Die Einschätzung der beobachteten Person hinsichtlich der Wirksamkeit solcher Maßnahmen klingt wenig optimistisch. *„Ich geh` aber nicht rum und sage: ‚Hallo Leute, heute kann ich nicht laufen‘ und so, und, ob ich das sage, oder in Hamburg fällt `nen Spaten um. Das ist meine Erfahrung.“* (Sg. 12)

Ein konkretes Ergebnis ist in diesem Gesprächsbereich nicht festzuhalten. Positiv wird sich wahrscheinlich die während der Unterredung erfolgte Sensibilisierung der Schulleiterin für die gesundheitlichen Defizite der beobachteten Person auswirken. Wahrscheinlich wird sie sich in Zukunft häufiger einmal nach dem Befinden der Probandin der Fallstudie erkundigen und sie im konkreten Fall vielleicht öfter einmal ermuntern, sich einen Phase der Regenerierung zu gönnen. *„Es ist eben einfach so, du fehlst hin und wieder mal `nen Tag, weil es dir dann halt nicht gut geht. Dann kann man `nen Notfallplan machen, und die Kinder werden dann verteilt auf andere Klassen und fertig.“* CEI: *„Ja, ist so, das ist so.“* SL: *„Aber das ist doch zu machen.“* Die beobachtete Person geht aber auch zuversichtlich von einer weiteren Stabilisierung ihres Gesundheitszustandes aus, in der Hoffnung, dass der vorgeschlagene „Notfallplan“ nur selten mobilisiert werden muss. *„... da will ich einen Grad an Gesundheit erreicht haben, der mich weitgehend stabilisiert, und dann muss ich gucken, wie ich die Kräfte wieder einteilen kann. Und das ist so erfolgt, dass sich das stabilisiert hat, dass ich belastbar war, und feststelle, dass ich das auch noch bin.“* (Sg. 13)

6.6.2.3 Ergebnisse des Jahresgesprächs aus perspektivischer Sicht

Zum Abschluss der Analyse der Gesprächsinhalte sollen die konkreten Perspektiven der beruflichen Arbeit der Probandin der Fallstudie, welche von den beiden Gesprächsteilnehmerinnen für das kommende Schuljahr in dem beobachteten Jahresgespräch anvisiert wurden, herausgearbeitet werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die konkrete personelle Maßnahme und deren Konsequenzen. Die Schulleiterin spricht die beobachtete Person auf die veränderte Situation im kommenden Schuljahr an und fragt nach ihren Zielsetzungen. *„Arbeitsziele, konkret, wenn du den Schulentwicklungsprozess siehst mit neuen Strukturen, wo siehst du da deinen Schwerpunkt? Weil ich auch selber nicht genau weiß, wie geht das jetzt unmittelbar bei dir weiter, z.B. Elternarbeit, Strukturierung des Schulalltags, Schulorganisation auch, was willst du als Aufgabe im nächsten Jahr machen? ...Auch mit der Integration, das ist doch eigentlich neu für dich, eine Integrationsklasse... Welche Hilfe brauchst du dabei?“* CEI: *„Na ja, da ist deine Klasse erst mal... (die zukünftige Klasse der beobachteten Person wurde bisher von der Schulleiterin geführt) ...Was nehm` ich mir vor für die neue Klasse. Also, dass ich da mit meinen Fächern weiter vorangehe. Dass ich da differenziert arbeiten werde, und dass ich mich da im Ganzen einbringe als Lehrerin... Das wird mich ganz schön beanspruchen, so mit der Differenzierung, wie ich mir die da vorstelle.“* (Sg. 16, vgl. auch Kapitel 3.3.4)

Auch das Novum des Teamteaching in der Integrationsklasse wird angesprochen. *„Ein anderer Punkt ist ja auch noch, dass ich in der neuen Klasse dann auch sieben Stunden habe, die im Team unterrichtet werden. Das ist ja auch `ne Sache, die mich berührt, und die ich erfahren werde... das werde ich dann ja sehen.“* (Sg. 15) *„Das heißt so, in der Schule ist mein Schwerpunkt deine Klasse, dass das läuft, dann Materialien herstellen, dann meine Gesundheit ist auf jeden Fall ein weiterer Schwerpunkt, dann die Zusammenarbeit mit der Sonderschulkollegin zu organisieren, mehr ist dann auch nicht drin, glaube ich.“* (Sg. 16)

Anschließend wird gemeinsam beratschlagt, wie das Problem der Materialknappheit in den Griff zu bekommen sei. Die Schulleiterin berichtet, dass sie selbst einen kleinen Fundus von Karteien hat, den sie der Kollegin zur Verfügung stellen kann. Und bestimmte Dinge müssten die Kinder eben einfach selbst anschaffen. Fachkonferenzen gab es bisher nicht, es wurden auch im Kollegium nie gemeinsam neue Materialien vorgestellt und dann koordiniert und schwerpunktmäßig bestellt. Die Schulleiterin berichtet in diesem Zusammenhang auch von ihren Problemen als „Neue“. *„Also, ich muss jetzt auch für mich sagen, ich bin ja neu. Und man weiß ja auch, wenn zu viel Neues ist, kann das auch ganz schnell umschlagen und ein immenser Widerstand produziert werden. Also, ich bin froh, wenn wir Fachkonferenzen haben.“* (Sg. 17)

Zum Schluss des Gesprächs zieht die Probandin der Fallstudie auf Aufforderung der Schulleiterin ein Resümee. *„Also, ich nehme mit aus dem Gespräch, das Interview ging voraus, dass dieser Knackpunkt mit den Eltern nun gelöst wird, dass ich wieder mit Freude an die Arbeit gehen kann durch diesen Wechsel. Ich hab` dadurch wieder mehr Lebensfreude und arbeite dafür auch gern eine Stunde mehr oder zwei, wenn ich das mit Freude tue. Also, das ist rein menschlich. Das ist das, was ich mitnehme.“* (Sg. 17, vgl. KRETSCHMANN, R., in: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.), 1996, S. 325 – 356) Die Schulleiterin fragt auch noch einmal nach ihrer Einschätzung der Einrichtung der Jahresgespräche. *„Wie schätzt du den Sinn solcher Gespräche ein, einmal im Jahr?“* (Sg. 17) Sie selbst äußert die Meinung, dass, auch wenn diese Gespräche in Zukunft wohl durch einen Erlass ohnehin gesetzlich verpflichtend sein werden, *...finde ich das schön, dass wir so was machen. Weil ich natürlich auch so viel mehr Kontakt hab`, und sonst hab` ich so... wir unterhalten uns immer wieder mal, aber nie anderthalb Stunden am Stück. Und die Zeit und der Raum, noch mal über Schule gestern und Schule morgen nachzudenken, das bleibt eben nur in so einem Jahresgespräch, und deshalb finde ich es total nützlich. Und man hat ja auch nur so die nötige Ruhe.“* Auch wenn die beobachtete Person antwortet: *„Mit dir persönlich im Kontakt finde ich das sehr befreiend...“* tut sie einschränkend jedoch ihre nach wie vor skeptische Haltung gegenüber der Form der verordneten Personalentwicklungsgespräche kund: *„Ja, das ist auch so der Punkt. Wie viel geb` ich Preis, ne, ob ich psychosomatisch nicht ganz in Ordnung bin, oder wie auch immer, und wie werde ich eingesetzt denn in der Arbeit, Vertretungspläne, dann mal `n Wörtchen beim Small - Talk, also, da sind denn sicherlich auch viele Ängste.“* Die Schulleiterin signalisiert Verständnis für diese Haltung ihr gegenüber: *„Das kann ich auch verstehen, zumal ich ja auch noch nicht richtig kalkulierbar bin.“* (Sg. 17, vgl. BASTIAN, J. (Hrsg.) 1998)

6.6.3 Interventions- und präventionsorientierte Ergebnisse des Jahresgespräches

In der kategorialen Textinterpretation wurden die Diskrepanzen zwischen den pädagogischen und unterrichtlichen Vorstellungen der Probandin der Fallstudie und der tatsächlich täglich erlebten Praxis detailliert herausgearbeitet. Nach der inhaltlichen Analyse des Jahresgespräches sollen die Aufstellung der durch diese Spaltung entstandenen Belastungen noch einmal in Hinblick auf die aus der szenischen Beschreibung herausgearbeiteten interventions- und präventionsorientierte Vorschläge der Schulleiterin und die als konkrete Resultate getroffenen Vereinbarungen der Gesprächspartnerinnen reflektiert werden. Dabei ergibt sich folgendes Bild

PÄDAGOGISCHE UND UNTERRICHTLICHE VORSTELLUNGEN DER BEFRAGTEN	BISHERIGE PÄDAGOGISCHE UND UNTERRICHTLICHE PRAXIS DER BEFRAGTEN	ZUKÜNFTIGE PÄDAGOGISCHE UND UNTERRICHTLICHE ZIELSETZUNGEN DER BEZUGSSCHULE INTERVENTIONS- UND PRÄVENTIONSWIRKSAME VORSCHLÄGE
einheitliches reformpädagogisch orientiertes Schulprofil	pädagogische Zerrissenheit	Initiierung der Schulprogrammarbeit allmähliche Entwicklung einheitlicher programmatischer Grundlagen
Solidarität als pädagogisches Prinzip	Konkurrenz als pädagogisches Prinzip	Entwicklung gemeinsamer Werte Initiierung eines „Wir-Gefühls“ aller an Schule Beteiligten
Ausgleich von gesellschaftlichen sozialen Ungleichheiten durch die Schule	Manifestierung von sozialen Ungleichheiten „A - und B - Klassen“	Abbau der Ungleichheiten für alle Klassen gilt der gleiche Lehrplan und der Anspruch auf materielle Gleichstellung
Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wecken, langfristig angelegte Förderung von Lernkompetenzen	Unterricht in kleinschrittigen, für die Eltern leicht nachvollziehbaren Lernabschnitten	Aufbau einer neuen Lernkultur Entwicklung von Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen analog der Lehrplanbausteine S-H

Integration als Unterrichtsprinzip	besondere Integrationsklassen	individuelle Förderung <u>aller</u> Kinder
Formen entdeckenden Lernens	Bücherunterricht	offene Lernsituationen längerfristige Planung von Unterrichtseinheiten
fächerübergreifender Unterricht	Fachunterricht	allmähliche Umstrukturierung des Tagesablaufes
Blockunterricht, projektorientierte Unterrichtsphasen	45-Minuten-Takt	kind- und sachgerechte Lerneinheiten
Kreativitätsräume schaffen	regelmäßige, kleinschrittige Aufgabenstellungen	Raum für langfristige Lernprozesse einräumen
differenzierende Materialien	konservatives, an gleichschrittigem Lernen orientiertes Material Schulbücher	Anschaffung von Materialien zur Förderung individueller Lernprozesse
weg vom Notendruck Kinder im Prozess beurteilen	Forderung nach Zensuren durch die Eltern Texte mit in Klammern gesetzte Zensuren	Elternarbeit heißt Überzeugungsarbeit Initiierung langfristiger Erkenntnisprozesse

Die hier gezogene Bilanz lässt prognostizieren, dass sich die organisationspädagogischen Rahmenbedingungen - wenn auch in einem zu erwartenden langwierigen Prozess – deutlich in Richtung der Vorstellungen der Probandin der Fallstudie verändern werden. Insofern ist davon auszugehen, dass sich die objektiven Bedingungen für eine mögliche Wende in ihrer berufsbiographischen Entwicklung durch die Übernahme der Führung der Bezugsschule durch die neue Schulleiterin erheblich zu ihren Gunsten bereits verändert haben und weiterhin verändern

werden. Die Schulleiterin besitzt die erforderlichen Qualifikation und auch - wie das analysierte Gespräch zeigt - die notwendige menschliche Zugewandtheit und Sensibilität, um der persönlichen Problematik der Kollegin mit konstruktiven Vorschlägen begegnen zu können. Insofern könnte ein optimistischer Blick in die berufliche Zukunft der Probandin gewagt werden. Allerdings werden auch deren Persönlichkeitsstrukturen und die hieraus resultierenden Instrumentarien zur Förderung ihres persönlichen und beruflichen Wachstums eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Es ist eine zum jetzigen Zeitpunkt kaum zu beantwortende Frage, ob es ihr in Zukunft gelingen wird, ihre auch unter den veränderten Bedingungen weiterhin wirksamen, erheblichen beruflichen Belastungen konstruktiv zu bewältigen. Hierbei wird nicht nur der weitere Gesundungsprozess einen wichtigen Faktor bilden, sondern auch die Fähigkeit, Einstellungsveränderungen und Verhaltensmodifikationen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen, der Schulleiterin und insbesondere den Eltern vorzunehmen.

6.6.4. Einordnung der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in die Fallstudie

Ziel der teilnehmenden Beobachtung war es, eine weitere Vertiefung der im Kontext der Interviewaussagen herausgearbeiteten spezifischen Belastungen der Probandin der Fallstudie anzustreben. Die hier dokumentierten Ergebnisse des mit der Schulleiterin geführten Jahresgespräches bestätigen zum einen die Aussagen der kategorialen Interpretation, zum anderen eröffnen sie der beobachteten Person durchaus konstruktive Ansätze der Entlastung, mehr noch, sie bieten ihr Perspektiven der beruflichen Neuorientierung im Kontext neuer Herausforderungen, welche ihr persönliche und berufliche Zuwächse in Richtung auf Selbstsorge und Selbstwirksamkeit implizieren könnten (vgl. COMBE, A., in: ARNOLD, E./ BASTIAN, J./ COMBE, A./ SCHELLE, C./ REH, S., 2000, S. 18). In der kategorialen Interpretation wurden von der Verfasserin jedoch auch Persönlichkeitsmerkmale der beobachteten Person herausgearbeitet, welche sie bisher daran hinderten, einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess zu verfolgen, der immer auch eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung implizierte und der sie schließlich befähigt hätte, das Stadium der Gelassenheit und der professionellen Distanz zu erreichen (vgl. HUBERMANN, M., 1991, S. 249ff). Der sich zum jetzigen Zeitpunkt abzeichnende Eintritt in die letzte Berufsphase impliziert bei der Probandin nämlich keineswegs ein Zurückgreifen auf bewährte, sich während ihres Berufslebens als wirksam erwiesene pädagogische Handlungsmuster und auf den Einsatz bis dato erworbener Strategien der Bewältigung beruflicher Belastungen und den konstruktiven Umgang mit real existierenden gesundheitlichen Defiziten. Deswegen konnte bisher auch kein nachhaltiger Prozess des kontinuierlichen Zuwachses beruflicher Professionalität in Gang gesetzt werden (vgl. REH, S. / SCHELLE C. in: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) 2000, S. 107ff, vgl. auch Kapitel III. 2.1).

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung im Feld zeigen nach Einschätzung der Verfasserin aber auch, dass sich die organisationspädagogischen Rahmenbedingungen für die beobachtete Person günstig entwickeln. Ebenso verfügt das Lehrerkollegium grundsätzlich über einen Pool an Ressourcen und Kompetenzen, der bei gelungener Kooperation dazu beitragen kann, die in dieser Fallstudie, sowie auch in der Fallstudie 2 beschriebene pädagogische Zerrissenheit zu überwinden und eine Kultur der Lehrenden zu entwickeln, zu der alle einen Beitrag leisten können und in der sich das beteiligte Individuum wieder finden kann. Von besonderer Relevanz erscheint dabei im

Zusammenhang mit der Spezifik der Probandin die Chance, im Kontext konstruktiver Zusammenarbeit und sozialer Unterstützung ein Ausmaß an Arbeitszufriedenheit und daraus resultierendem allgemeinen Wohlbefinden zu erlangen, welches ihren physischen Gesundungsprozess konstruktiv unterstützen und damit auch ihre allgemeine Belastungsfähigkeit wieder erhöhen könnte (vgl. HOMFELDT, H.-G./ SCHULZ, W. in: Forum Pädagogik. 2/1989, S. 67 ff). Gerade auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Burnout- Forschung im Lehrerberuf und zur Burnout - Prävention zeigen sich deutliche Hinweise, dass unter dem Gesichtspunkt der im theoretischen Teil dieser Studie beschriebenen zunehmenden Intensivierung der Lehrerarbeit neben der in diesem Kollegium beobachteten, tatsächlich in ihrer entlastenden Funktion wirkenden sozialen Unterstützung, insbesondere einer Kultur der inhaltlichen Zusammenarbeit eine zentrale Bedeutung für die konstruktive Bewältigung beruflicher Belastungen zukommt (vgl. BAUER, K.-O. / KOPKA, A. in: ROLFF, H.-G. u.a. (Hrsg.) 1996, S. 144).

Ohne Zweifel wird die beobachtete Person auch in Zukunft fortwährend einer hohen physischen und psychosozialen Belastung im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit ausgesetzt sein, deren Bewältigung gerade in ihrer Lebensphase eines allgemeinen Umbruchs z.B. durch das sich ankündigende Klimakterium und einer dadurch notwendigen physischen und psychischen Neuorientierung und dem allgemeinen, mit dem natürlichen Verschleißprozess verbundenem, Nachlassen der Kräfte von entscheidender Relevanz für die Gewinnung von AZ und allgemeinem Wohlbefinden ist (vgl. PERSON, E. S., in: KAAS, F.- I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H./ WITTCHEN, H. - U. (Hrsg. dt. Ausgabe). 1996, S. 339f).

Mindestens genauso bedeutsam ist in diesem Zusammenhang aber nach Auffassung der Verfasserin die bereits in der kategorialen Textinterpretation und in der Analyse des beobachteten Jahresgespräches herausgearbeitete, durchweg von Skepsis und grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber den tatsächlichen Handlungsmotiven ihrer Mitmenschen geprägte, problematische Grundeinstellung der Probandin der Fallstudie. Zwar benennt sie von ihr anzustrebende Maximen zukünftigen Denkens und Handelns wie z.B. die positive Annahme spontaner oder geplanter inhaltlicher und sozialer Unterstützung, die Entwicklung eines neuen Körperbewusstseins, die Suche nach sinnlichen und kulturellen Erlebnissen, die Intensivierung ihrer Partnerbeziehung und nicht zuletzt die bewusste Inanspruchnahme den allmählichen relativen Gesundungsprozesse begleitende Therapiemaßnahmen. Zum jetzigen Zeitpunkt ist es für die Verfasserin jedoch nahezu unmöglich zu prognostizieren, inwieweit die Persönlichkeitsmerkmale, Grundhaltungen und die daraus resultierenden Instrumentarien zur Förderung persönlichen und beruflichen Wachstums der Probandin es zulassen werden, die von ihr genannten, angestrebten Einstellungs- und Verhaltensmodifikationen tatsächlich zu realisieren und damit eine Wende in ihrer berufsbiographischen Entwicklung einzuleiten.

1. Die vergleichende Fallkontrastierung

Nach den erfolgten Einzelfallanalysen soll im Folgenden versucht werden, in der vergleichenden Kontrastierung der Fälle Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Dabei ist es Ziel der Verfasserin, mit Hilfe von Vergleichsdimensionen, die sich aus der Anlage der Fallstudien und der Auswertung der gewonnenen Daten unter Anwendung der Forschungsinstrumentarien der kategorialen Textinterpretation und der strukturellen Inhaltsanalyse ergeben haben, Synopsen zu bilden, welche Aufschlüsse über wichtige Einflüsse in der individuellen und beruflichen Sozialisation in den einzelnen Phasen des Berufslebens innovativer Grundschullehrerinnen geben. Schon bei der gezielten Auswahl möglichst unterschiedlicher, zum Teil extremer Fälle, wurde der Versuch unternommen, die Verteilung spezifischer Merkmale der betroffenen Population durch ein entsprechendes Sample abzubilden, um die im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandene Heterogenität zu focussieren (vgl. KELLE, U./ KLUGE, S., 1999, S. 75ff). Mit der Exploration der Ergebnisse der einzelnen Fallstudien sollen hemmende sowie förderliche objektive und subjektive Voraussetzungen einer konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung innovativer Lehrerinnen erfasst werden und diese in eine Struktur der beruflichen Sozialisation eingeordnet und dargestellt werden.

1.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fallstudien

Ausgehend von dem Modell der Abfolge von Phasen und Themen in der Berufslaufbahn von Lehrern nach HUBERMANN (1991, S. 249) ist zunächst ein eklatanter Unterschied zwischen den Probandinnen der Fallstudie augenfällig. Bewusst wurden von der Verfasserin für die Datenerhebung Lehrerinnen in verschiedenen Berufsphasen ausgewählt. Zudem waren die Größe, die Lage der Schule und deren Innovationsgrad weitere Determinanten. In der kategorialen Interpretation wurden analoge, ähnliche aber auch unterschiedliche Kategorien herausgearbeitet. Hieraus ergab sich das jeweils ausgewählte Feld der teilnehmenden Beobachtung, wobei in den Fallstudien 1, 3 und 4 ein die Probandin belastendes Feld, in der Fallstudie 2 ein entlastendes Feld Gegenstand der Untersuchung war. In einer Übersicht zusammengestellt ergibt sich damit folgendes Bild. Um Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten zwischen den Fallstudien hervorzuheben, sind diese in „**Kursivschrift fett**“ sichtbar gemacht.

A. FALLSTUDIE 1

FALLSTUDIE 1	
BERUFSJAHRE	10 durch die damalige Einstellungspraxis bedingt - 2 Jahre mit halber Stelle dann vollbeschäftigt - ½ Jahr Erziehungsurlaub -
BERUFSPHASE	2 - 3
THEMEN/ PHASEN	Stabilisierung → Neubewertung
BELASTUNGSFAKTOREN	<p>Verdichtung der pädagogischen Aufgaben</p> <p>* zeitlich und inhaltlich tägliche Arbeitsintensität *</p> <p>Hang zum Perfektionismus *</p> <p>hohes soziales Verantwortungsbewusstsein *</p> <p>problematische Familienverhältnisse der Klientel *</p> <p>Intensität individueller Elternberatung</p>
STRATEGIEN DER BEWÄLTIGUNG	<p>optimistische persönliche Grundeinstellung zum Leben *</p> <p>Liebe zu Kindern und zum gewählten Beruf *</p> <p>Freude an der täglichen Arbeit *</p> <p>Freude an neuen Herausforderungen *</p> <p>relative Unverbrauchtheit *</p> <p>Ausbildung von realistischen Sichtweisen *</p> <p>humorvolle Verarbeitung von negativen oder belastenden Erlebnissen *</p> <p>„kollektives Jammern“ zur Bewältigung *</p> <p>bewusst gesteuerte Erholungsphasen</p>
INTERVENTIONSMAßNAHMEN	<p>intensive soziale Unterstützung durch den praktizierten Kommunikations- und Kooperationsstil an der Bezugsschule *</p> <p>persönliche und berufliche Erfolgserlebnisse *</p> <p>kooperativer Führungsstil der Schulleitung *</p> <p>gute Chancen zur Übernahme von Verantwortung</p>
PRÄVENTIONSMAßNAHMEN	<p>positive persönliche und berufliche Grundeinstellung *</p> <p>initiiertes Lernprozess zum konstruktiven Umgang mit physischen und psychischen Ressourcen *</p> <p>Professionalisierungstendenzen in pädagogischen Handlungs- und Interaktionsmustern *</p> <p>zielgerichtete Fortbildungsmaßnahmen</p>
PROGNOSE	<p>gute Profilierungsmöglichkeiten durch aktive Mitarbeit an der bereits fortgeschrittenen internen Schulentwicklung *</p> <p>hohe Chancen einer weiteren konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung durch die kontinuierliche Erhöhung der Qualität der Bezugsschule *</p> <p>Erhalt der Gesundheit durch Arbeitszufriedenheit und allgemeines Wohlbefinden</p>

B. FALLSTUDIE 2

FALLSTUDIE 2	
BERUFSJAHRE	28 - Vollzeitbeschäftigung
BERUFSPHASE	4 - 5
THEMEN/ PHASEN	Gelassenheit → professionelle Distanz
BELASTUNGSFAKTOREN	<p>Verdichtung der pädagogischen Aufgaben</p> <p>*</p> <p>zeitlich und inhaltlich tägliche Arbeitsintensität</p> <p>*</p> <p>Tendenz zu physischer Selbstüberforderung</p> <p>*</p> <p>hohes soziales Verantwortungsbewusstsein</p> <p>*</p> <p>altersbedingtes Nachlassen der physischen Kräfte</p>
STRATEGIEN DER BEWÄLTIGUNG	<p>tief verankerte, humanistisch begründete Grundeinstellung zum Leben</p> <p>*</p> <p>Freude an der täglichen Arbeit</p> <p>*</p> <p>Freude an neuen Herausforderungen</p> <p>*</p> <p>humorvolle Verarbeitung von negativen oder belastenden Erlebnissen</p> <p>*</p> <p>„kollektives Jammern“ zur Bewältigung</p> <p>*</p> <p>direkte Einflussnahme in der Bezugsschule durch Übernahme einer Funktionsstelle</p>
INTERVENTIONSMAßNAHMEN	<p>intensiv erlebte soziale Unterstützung durch den praktizierten Kommunikationsstil an der Bezugsschule</p> <p>*</p> <p>berufliche Erfolgserlebnisse in der Funktionsstelle durch aktive Teilnahme an interner Schulentwicklungsarbeit</p> <p>*</p> <p>kooperativer Führungsstil der Schulleitung</p>
PRÄVENTIONSMAßNAHMEN	<p>positive persönliche und berufliche Grundeinstellung</p> <p>*</p> <p>erkennbar zunehmende Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit physischen und psychischen Ressourcen</p> <p>*</p> <p>zielgerichtete Fortbildungsmaßnahmen</p>
PROGNOSE	<p>Vollendung des Stadiums einer konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung im Sinne der Gelassenheit durch Perfektionierung professioneller Handlungs- und Interaktionsmuster in Unterricht und Schulentwicklungsarbeit</p> <p>*</p> <p>sichtbare Merkmale der Erhöhung der Qualität der unterrichtlichen und programmatischen Arbeit der Bezugsschule</p> <p>*</p> <p>Erhalt physischer und psychischer Kräfte durch Arbeitszufriedenheit und allgemeines Wohlbefinden</p>

C. FALLSTUDIE 3

FALLSTUDIE 3	
BERUFSJAHRE	3 durch die damalige Einstellungspraxis bedingt zunächst Teilzeit (20 Std.) diese wurde später bewusst beibehalten
BERUFSPHASE	1
THEMEN/ PHASEN	Berufseinstieg → Überleben und Entdecken
BELASTUNGSFAKTOREN	Defizite in der kürzlich abgeschlossenen Berufsausbildung * empfundene zeitlich und inhaltlich tägliche Arbeitsintensität * Intensität individueller Förderung von Kindern mit Entwicklungs- und/oder Lernstörungen * Intensität individueller Elternberatung
STRATEGIEN DER BEWÄLTIGUNG	starke persönliche Zuneigung zu den anvertrauten Kindern * erlebtes Wohlbefinden durch richtige Berufswahl * Freude an der täglichen Arbeit * Selbstbestätigung durch Übernahme besonderer Aufgaben (z.B. Dekoration der Schule, Verwaltung der Sporthalle) * „jugendliches“ Alter - physische Unverbrauchtheit * bewusst gewählte Teilzeitarbeit * Arbeit in anderen Bereichen der Lehrertätigkeit * bewusste Freizeitgestaltung
INTERVENTIONSMAßNAHMEN	erlebte soziale Unterstützung im Kollegium * erste pädagogische oder unterrichtliche Erfolgserlebnisse * kooperativer Führungsstil der Schulleitung
PRÄVENTIONSMAßNAHMEN	positive berufliche Grundeinstellung * Experimentierfreude bei unterrichtlichen Vorhaben * erste Lernzuwächse in pädagogischen Handlungs- und Interaktionsmustern * zielgerichtete Fortbildungsmaßnahmen
PROGNOSE	allmählicher Übergang in die Berufsphase der Stabilisierung und konstruktiven Neubewertung * gute Chancen einer weiteren konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung durch aktive Mitarbeit an der Erhöhung der Qualität der unterrichtlichen und programmatischen Arbeit der Bezugsschule * Erhalt der Gesundheit durch Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden

D. FALLSTUDIE 4

FALLSTUDIE 4	
BERUFSJAHRE	25 unterbrochen durch Erziehungsurlaub – überwiegend in Teilzeitbeschäftigung bzw. mit Stundenreduzierung
BERUFSPHASE	3 - 4
THEMEN/ PHASEN	Neubewertung → Selbstzweifel
BELASTUNGSFAKTOREN	Verdichtung der pädagogischen Aufgaben * ständige Konflikte auslösendes Verhältnis zu Eltern * Überforderung durch Rollen- und Aufgabenvielfalt * gespaltenes Schulprofil der Bezugsschule * materieller Notstand der Bezugsschule * gravierende gesundheitliche Defizite
STRATEGIEN DER BEWÄLTIGUNG	kritische ideelle und politische Grundeinstellung * Schuldzuweisungen an Personen oder Institutionen * Vermeidungsverhalten * „kollektives Jammern“ zur Bewältigung * zynische Ansätze der Verarbeitung von negativen Erlebnissen oder persönlichen Enttäuschungen * bewusste Suche nach sinnlichen bzw. intellektuellen Erlebnissen
INTERVENTIONSMAßNAHMEN	punktuell empfundene soziale Unterstützung durch den praktizierten Kommunikationsstil an der Bezugsschule * Annahme von schulinternen Maßnahmen der Personalentwicklung zur Erleichterung der persönlichen Arbeitsaufgaben * kooperativer Führungsstil der Schulleitung
PRÄVENTIONSMAßNAHMEN	beginnender Lernprozess im konstruktiven Umgang mit einschneidenden physischen und psychischen Belastungsreaktionen * Therapiemaßnahmen im physischen Bereich * zielgerichtete Fortbildungsmaßnahmen
PROGNOSE	sichtbare Merkmale der Erhöhung der Qualität der unterrichtlichen und programmatischen Arbeit der Bezugsschule und damit reelle Chancen zur Verwirklichung pädagogischer und unterrichtlicher Vorstellungen * Chancen einer berufsbiographischen Neuorientierung durch eine aktive und konstruktive Personalentwicklung der Bezugsschule * Chancen einer Stabilisierung physischer und psychischer Kräfte durch erhöhte Arbeitszufriedenheit und allgemeines Wohlbefinden * Gefahr einer berufsbiographischen Fehlentwicklung in Richtung → Konservatismus → Desengagement → Verbitterung

In einer ersten Sichtung dieser Aufstellung sind die Gemeinsamkeiten der Fallstudien in den einzelnen Kategorien offensichtlich. Die inhaltliche Aufstellung der Belastungsfaktoren überrascht nicht, sie entspricht exakt den Ergebnissen der Lehrerbeltungsforschung, die im theoretischen Teil dieser Studie ausführlich dargelegt wurden (vgl. BÖNSCH, M. in: Neue Deutsche Schule. 42/1990, S. 10 – 16). Selbiges gilt auch für die in den Fallstudien auffälligen Analogien der Strategien der Bewältigung. Deswegen werden diese Feststellungen hier nicht mehr näher erläutert (vgl. SPANHEL, D./ HÜBNER, H.- G., 1995). In einer vergleichenden Übersicht ergibt sich folgende Quantität der Übereinstimmungen in den einzelnen Kategorien. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Aufstellung in der Fallstudie 1. Hier werden die meisten Übereinstimmungen hinsichtlich der Belastungsfaktoren genannt, gleichzeitig weist die Probandin aber auch die höchste Anzahl der Übereinstimmungen in der Kategorie Bewältigung auf. Die Besonderheit der offensichtlichen Differenzen in der Fallstudie 4 wird im Verlaufe der weiteren Ausführungen gesondert behandelt.

E. VERGLEICHENDE ÜBERSICHT DER ÜBEREINSTIMMUNGEN
IN DER KATEGORIALEN INTERPRETATION DER FALLSTUDIEN

KATEGORIEN	ANZAHL DER ANALOGIEN			
	FALL 1 BERUFSPHA SE 2-3	FALL 2 BERUFSPHA SE 4-5	FALL 3 BERUFSPHA SE 1	FALL 4 BERUFSPHA SE 3-4
BELASTUNGSFAKTOREN	4	3	2	1
STRATEGIEN DER BEWÄLTIGUNG	6	4	4	2
INTERVENTION	2	2	2	2
PRÄVENTION	3	3	2	2
PROGNOSE	2	3	2	1

„Eine soziologische Analyse qualitativen Datenmaterials darf nicht bei der Konstruktion von Merkmalsräumen und der beschreibenden Darstellung des Zusammenhangs von Kategorien und Merkmalen stehen bleiben. Ziel muss es vielmehr sein, jene sozialen Strukturen aufzudecken, die durch die betrachteten Merkmalsräume repräsentiert werden.“ (KELLE, U./ KLUGE, S., 1999, S. 91)

Deswegen wird in einem nächsten Schritt der Merkmalsraum weiter reduziert und damit die Anzahl der Merkmalskombinationen verringert. Im Weiteren wird eine Aufschlüsselung der festgestellten Unterschiede unter dem Blickwinkel der zugeordneten Berufsphasen der einzelnen Probandinnen vorgenommen. Hier wird deutlich, dass die bereits herausdestillierten Unterschiede eng mit den jeweiligen Berufsphasen zusammenhängen und damit den entsprechenden Stadien der berufsbiographischen Entwicklung zugeordnet werden können.

F. VERGLEICHENDE ÜBERSICHT DER UNTERSCHIEDE IN DER KATEGORIALEN INTERPRETATION DER
FALLSTUDIEN NACH ZUGEORDNETEN BERUFSPHASEN

BERUFSPHASE	KATEGORIEN	UNTERSCHIEDE
PHASE 1 FALLSTUDIE 3	BELASTUNG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Defizite in der kürzlich abgeschlossenen Berufsausbildung ➤ Intensität individueller Förderung von Kindern mit Entwicklungs- und/oder Lernstörungen
	BEWÄLTIGUNG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstbestätigung durch Übernahme besonderer Aufgaben ➤ „jugendliches“ Alter – physische Unverbrauchtheit ➤ bewusst gewählte Teilzeitarbeit ➤ Arbeit in anderen Bereichen der Lehrertätigkeit
	INTERVENTION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ erste pädagogische und unterrichtliche Erfolgserlebnisse
	PRÄVENTION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimentierfreude bei unterrichtlichen Vorhaben ➤ erste Lernzuwächse in pädagogischen Handlungs- und Interaktionsmustern
	PROGNOSE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ allmählicher Übergang in die Phase der Stabilisierung und konstruktiven Neubewertung

BERUFSPHASE	KATEGORIEN	UNTERSCHIEDE
PHASE 2 – 3 FALLSTUDIE 1	BELASTUNG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hang zum Perfektionismus
	BEWÄLTIGUNG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ problematische Familienverhältnisse der Klientel ➤ optimistische persönliche Grundeinstellung zum Leben ➤ relative Unverbrauchtheit ➤ Ausbildung von realistischen Sichtweisen
	INTERVENTION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ persönliche und berufliche Erfolgserlebnisse ➤ gute Chancen zur Übernahme von Verantwortung
	PRÄVENTION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professionalisierungstendenzen in pädagogischen Handlungs- und Interaktionsmustern
	PROGNOSE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gute Profilierungsmöglichkeiten durch aktive Mitarbeit an der bereits fortgeschrittenen internen Schulentwicklung

BERUFSPHASE	KATEGORIEN	UNTERSCHIEDE
PHASE 3 – 4 FALLSTUDIE 4	BELASTUNG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ständige Konflikte auslösendes Verhältnis zu Eltern ➤ Überforderung durch Aufgaben- und Rollenvielfalt ➤ gespaltenes Schulprofil der Bezugsschule ➤ materieller Notstand der Bezugsschule ➤ gravierende gesundheitliche Defizite
	BEWÄLTIGUNG	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kritische ideelle und politische Grundeinstellung ➤ Schuldzuweisungen an Personen oder Institutionen ➤ Vermeidungsverhalten ➤ zynische Ansätze der Verarbeitung von negativen Erlebnissen oder persönlichen Enttäuschungen
	INTERVENTION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Annahme von schulinternen Maßnahmen der Personalentwicklung zur Erleichterung der persönlichen Arbeitsaufgaben
	PRÄVENTION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Therapiemaßnahmen im physischen Bereich
	PROGNOSE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Chancen einer berufsbiographischen Neuorientierung durch eine konstruktive Personalentwicklung der Bezugsschule ➤ Chancen einer Stabilisierung physischer und psychischer Kräfte durch erhöhte Arbeitszufriedenheit und allgemeines Wohlbefinden

BERUFSPHASE	KATEGORIEN	UNTERSCHIEDE
PHASE 4 – 5 FALLSTUDIE 2	BELASTUNG	➤ Tendenz zu physischer Selbstüberforderung ➤ altersbedingtes Nachlassen der physischen Kräfte
	BEWÄLTIGUNG	➤ tief verankerte, humanistische begründete Grundeinstellung zum Leben ➤ direkte Einflussnahme in der Bezugsschule durch Übernahme einer Funktionsstelle
	INTERVENTION	➤ berufliche Erfolgserlebnisse in der Funktionsstelle durch aktive Teilnahme an interner Schulentwicklungsarbeit
	PRÄVENTION	⊗
	PROGNOSE	⊗

In einem letzten Schritt der Exploration wurde versucht, aus den hier aufgeführten Unterschieden diejenigen Aussagen herauszufiltern, die nicht primär mit der jeweiligen berufsbiographischen Entwicklungsphase in Verbindung gebracht werden können, sondern welche in den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen der Probandinnen gesucht werden müssen. Hier ergibt sich folgendes Bild:

G. VERGLEICHENDE ÜBERSICHT DER DURCH PERSÖNLICHKEITSMERKMALE BEDINGTEN
UNTERSCHIEDE IN DER KATEGORIALEN INTERPRETATION DER FALLSTUDIEN

FALLSTUDIE	KATEGORIEN	PERSÖNLICHKEITSBEDINGTE UNTERSCHIEDE
PHASE 2 -3 FALLSTUDIE 1	BELASTUNG	➤ Hang zum Perfektionismus
	BEWÄLTIGUNG	➤ optimistische persönliche Grundeinstellung zum Leben
PHASE 4 – 5 FALLSTUDIE 2	BELASTUNG	➤ Tendenz zu physischer Selbstüberforderung ➤ altersbedingtes Nachlassen der physischen Kräfte
	BEWÄLTIGUNG	➤ tief verankerte, humanistische begründete Grundeinstellung zum Leben
PHASE 3 - 4 FALLSTUDIE 4	BELASTUNG	➤ ständige Konflikte auslösendes Verhältnis zu Eltern ➤ gravierende gesundheitliche Defizite
	BEWÄLTIGUNG	➤ kritische ideelle und politische Grundeinstellung ➤ Schuldzuweisungen an Personen oder Institutionen ➤ Vermeidungsverhalten ➤ zynische Ansätze der Verarbeitung von negativen Erlebnissen oder persönlichen Enttäuschungen

Im Kontext der einzelnen Berufsphasen aufgeschlüsselt zeigt sich, dass die genannten Belastungsfaktoren am höchsten zwischen den Fallstudien 1 und 2 korrelieren (vgl. Schaubild E). Dies mag im ersten Moment überraschen, da sie Probandinnen betreffen, welche in der Phase ihrer berufsbiographischen Entwicklung weit auseinander liegen. Aufschluss über diese zunächst nicht zu vermutende Parallele könnten nach Exploration weiterer Daten die persönlichkeitsbedingten Belastungsfaktoren und die Bewältigungsstrategien der Probandinnen geben, die eng im Zusammenhang mit den empfundenen Belastungen zu sehen sind (vgl. Schaubild G).

Betrachtet man dort die Belastungsfaktoren, so ist bei beiden Personen im Unterschied zu den übrigen Fallstudien der Trend zu persönlicher Überforderung auszumachen. Hinsichtlich der auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zurückzuführenden Bewältigungsstrategien entdeckt man eine weitere Analogie, nämlich die zunächst generell positive Einstellung zum eigenen Leben und der die Probandinnen umgebenden sozialen Umwelt. Die Fallstudie 3 zeigt hier keine relevanten, durch Persönlichkeitsmerkmale determinierten Belastungsfaktoren und auch keine solcherart begründeten Bewältigungsstrategien. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Probandin der Fallstudie noch am Beginn ihrer berufsbiographischen Entwicklung steht. In der Phase des Überlebens und Entdeckens scheint die Zeit für eine nachhaltige Herausbildung von den beruflichen Alltag determinierenden Persönlichkeitsstrukturen noch nicht gekommen.

Wie schon erwähnt, nimmt die Probandin der Fallstudie 4 im Kontext der Exploration der Analogien und Unterschiede in den einzelnen Fallstudien eine Sonderstellung ein. Bereits in der kategorialen Interpretation des Leitfadeninterviews und der strukturellen Inhaltsanalyse der teilnehmenden Beobachtung wurde die massive persönliche und berufliche Problematik der Probandin deutlich. In der hier vorgenommenen Zusammenstellung von individuellen Belastungsfaktoren zeigen sich deutliche Anzeichen für eine starke Burnout - Gefährdung bzw. für eine bereits real existierende Burnout – Problematik (vgl. RUDOW, B./ BUHR, J. in: RÖDER, H./ RESCHKE, K. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie. 3/ 1986 Universität Leipzig, S. 34 – 54).

Diese Annahme wird besonders deutlich im direkten Vergleich mit den Ergebnissen der Fallstudie 2. Beide Probandinnen arbeiten an derselben Schule und damit nahezu unter gleichen objektiven Rahmenbedingungen, schätzen jedoch die Realität ihres beruflichen Alltags in entscheidenden Bereichen völlig unterschiedlich ein. Unter den genannten Belastungsfaktoren besteht lediglich eine gemeinsame Einschätzung, diese betrifft die Verdichtung der pädagogischen Aufgaben. Dieser Faktor kann nach den Ergebnissen der Belastungsforschung als allgemein gültig angesehen werden und bildet damit keineswegs ein Spezifikum der Bezugsschule, wie auch die Parallelität zur Fallstudie 1 belegt. Zwar erscheint diese Nennung in der Fallstudie 3 nicht, auch dieser Umstand ist jedoch leicht mit der Berufsphase 1 der Probandin zu erklären, denn natürlich kann eine Verdichtung der Arbeitsintensität nur im Überblick über einen längeren Zeitraum konstatiert werden, die betreffende Person befand sich aber zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst seit knapp drei Jahren im Schuldienst.

Auch im Bereich der Bewältigungsstrategien gibt es nur wenige Übereinstimmungen zwischen der Fallstudie 4 und den übrigen Fallstudien. Sind sie vorhanden, so sind es entweder hinlänglich bekannte Instrumentarien der Bewältigung, wie z.B. „das kollektive Jammern“ oder die Suche nach außerberuflichen, individuellen Entspannungserlebnissen. Beides wird in den Recherchen zur Bewältigung von physischen und psychischen Belastung häufig genannt (vgl. WEBER, H./ LAUX, L. in: ABELE, A./ BECKER, P. (Hrsg.), 1994 (2. Aufl.), S. 139 – 154). Darüber hinaus weisen die Bewältigungsstrategien in der Fallstudie 4 keinerlei Ähnlichkeiten zu denen der übrigen Fallstudien auf.

Aber auch sie geben Hinweise auf eine ausgeprägte Burnout - Problematik, wie z.B. Schuldzuweisungen an andere, Vermeidungsverhalten und zynische Formen der Verarbeitung von belastenden Ereignissen (vgl. BECKER, G.E./ GONTSCHOREK, G., In: GUDJONS, H. (Hrsg.), 1993, S. 48 – 67).

Besonders wichtig erscheinen im Kontext des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit die arbeitspsychologischen Bedingungen für die Erhaltung der Leistungsfähigkeit von Lehrkräften. Unzweifelhaft benötigen alle Lehrerinnen und Lehrer einen langen Atem, für innovative Lehrerinnen und Lehrer trifft dies jedoch im Besonderen zu, gerade auch unter den aktuellen Eindrücken der teilweise fehlgeleiteten Konsequenzen der Bildungsbürokratie aus den Ergebnissen der PISA - Studie. Deswegen werden die Kategorien der Interventions- und Präventionsmaßnahmen der Probandinnen der einzelnen Fallstudien im Folgenden noch einmal näher beleuchtet. Bei deren Auswertung trifft die Verfasserin zunächst auf die im theoretischen Teil ausgeführten Aussagen der Entlastungsforschung, wie z.B. eine positive berufliche Grundeinstellung - eine Ausnahme bildet hier aus den bereits dargelegten Gründen lediglich die Probandin Fallstudie 4 - die positiven Auswirkungen sozialer Unterstützung im Kollegium und eines kooperativen Führungsstils von Schulleitungen. Beide Faktoren wurden in ihrer Bedeutung bereits ausführlich dargestellt und werden deshalb hier im Einzelnen nicht noch einmal detailliert analysiert (vgl. RUDOW, B. in: Zeitschrift für gesamte Hygiene. 34/1988, S. 330 – 333).

Als erfolgreiche Präventionsmaßnahme wird die übereinstimmende Aussage aller Probandinnen über ihre regelmäßige Teilnahme an zielgerichteten Fortbildungsmaßnahmen gewertet. Diese Einschätzung wird durch die auf fünf Jahre angelegte Mitarbeit der Bezugsschulen am BLK - Projekt „Lebenslanges Lernen“ unterstützt. Hier geht es nämlich um die Beschäftigung mit innovativen Lerntheorien und hieraus resultierenden, veränderten Formen der alltäglichen Unterrichtsgestaltung. Die konstruktive Beschäftigung mit so gearteten Inhalten impliziert immer auch eine kritische Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit und schließt die Bereitschaft zum Überdenken der eigenen Lehrerrolle mit den bereits erworbenen Handlungs- und Interaktionsmuster mit ein. Die Probandinnen der Fallstudien haben sich bereit erklärt, als verantwortliche Vertreter ihrer Schulen in diesem Projekt mitzuarbeiten, eine Beteiligung, die mit vielen zusätzlichen Arbeitsstunden der Vor- und Nachbereitung von gemeinsamen Arbeitstreffen, die grundsätzlich an Wochenenden stattfinden, verbunden ist und deswegen als Indiz für ein hohes berufliches Engagement gewertet werden kann. In der prognostischen Gesamteinschätzung kann zum jetzigen Zeitpunkt den Probandinnen ein kontinuierliches persönliches und berufliches Wachstum im Rahmen ihrer jeweiligen berufsbiographischen Entwicklungsphase attestiert werden, dies wiederum mit Ausnahme der Probandin der Fallstudie 4, welche nach aktueller Information der Verfasserin bezeichnender Weise ihre Mitarbeit in dem erwähnten Projekt eingestellt hat. Als Indiz hierfür soll hier noch einmal auf den konstruktiven, durchaus professionellen Ansatz in der Personalentwicklung durch die Schulleiterin der Bezugsschule der Fallstudien 2/4 verwiesen werden. In dem analysierten Jahresgespräch im Feld der teilnehmenden Beobachtung wird deutlich, dass handlungswirksame Zielvereinbarungen mit der Probandin der Fallstudie 4 getroffen wurden.

Dies geschah in dem Bestreben, einerseits Verbindlichkeit mit einer konsequenten Überprüfung der Resultate zu erzeugen, andererseits aber auch die Selbstständigkeit und die Motivation zur berufsbiographischen Neuorientierung der Probandin zu unterstützen (vgl. BUHREN, C. G./ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11. 2000, S. 257 – 296, BUHREN, C. G./ROLFF, H.-G., 2002).

Ausgehend von der vorgenommenen Literaturrecherche und dem damit verbundenen Prozess der Theoriegenerierung wurden von der Verfasserin vor dem Beginn der systematischen Exploration der empirischen Daten sieben Hypothesen formuliert. Die Form der Hypothesengenerierung wurde gewählt, um einen Anspruch wissenschaftlicher Arbeit zu gewährleisten, nämlich dass qualitativ entwickelte Konzepte und Typologien gleichermaßen empirisch und theoretisch informiert sein müssen, d.h. der theoretische Kontext in welchen die empirischen Daten und Beobachtungsmethoden eingebettet sind, muss deutlich werden (vgl. KELLE, U./KLUGE, S., 1999, S. 19ff. In der bis hierhin vorgenommen vergleichenden Fallkontrastierung bestätigen sich nach Ansicht der Verfasserin die ersten fünf der formulierten Hypothesen (vgl. S. 146/147).

1.2 Organisationsentwicklung der Bezugsschulen

Um dem Erkenntnisinteresse dieser Studie, welches in dem Bestreben begründet liegt, Wege zu suchen und aufzuzeigen, welche eine innovative Schulentwicklung mit der Gewinnung eines professionellen Selbstverständnisses („*professionelles Selbst*“, vgl. BAUER/KANDERS in: ROLFF, H.-G. u.a. (Hrsg.), 2000, S. 65) von Lehrkräften unter Berücksichtigung der Notwendigkeit einer Balance zwischen beruflicher Belastung und Entlastung ermöglichen können, rücken besonders die Hypothesen 6 und 7 in den Focus ihrer Evaluierung (vgl. S. 147). Hierzu scheint es notwendig, in einem letzten Schritt der Sichtung der empirischen Daten noch einmal den Blick auf die zum jetzigen Zeitpunkt erreichte und in Zukunft zu erwartende Qualität der Bezugsschulen zu lenken und auf Hinweise auf bereits stattgefundene, aktuelle oder intendierte Schulentwicklungsprozesse und die damit verbundenen Chancen der Entlastung durch eine pädagogische Professionalisierung der Probandinnen der Fallstudien zu überprüfen. Dabei werden viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Einzelschulen deutlich. Dies wertet die Verfasserin in Anlehnung an die Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung als Tatsache, die für die angestrebte Validität der Ergebnisse dieser Studie sprechen könnte. Eine Übersicht über die drei Bezugsschulen unter den genannten Kriterien ergibt folgendes Bild:

H. BAUSTEINE DER BEZUGSSCHULEN

(DIE ANGABEN ZUR GRÖÖE GELTEN FÜR DAS LAND SCHLESWIG-HOLSTEIN)

	BEZUGSCHULE FALLSTUDIE 1	BEZUGSCHULE FALLSTUDIE 2/ FALLSTUDIE 4	BEZUGSCHULE FALLSTUDIE 3
GRÖÖE - LAGE ANZAHL DER LEHRKRÄFTE	klein (ca. 50 Sch.) * insulares, dörflicher Einzugsbereich in extrem touristisch geprägter Infrastruktur * 5/ 3 teilzeitbeschäftigt	groß (ca. 240 Sch.) * innere Peripherie einer mittelgroßen Stadt Einzugsbereich: Siedlungsgebiet * 11 - teilw. teilzeitbeschäftigt	mittelgroß (ca. 120 Sch.) * ländliches Gebiet weitläufiger dörflicher Einzugsbereich, verstreute Einzelhöfe * 7 - teilw. teilzeitbeschäftigt
INNERE SCHULENTWICKLUNG	altersgemischtes Lernen * vielfältige offene Lernsituationen * Rhythmisierung des gesamten Schullebens * gezielte Förderung von Lernkompetenzen * interne Evaluation * Selbstwirksamkeit * Nachbarschaftsschule * Mitglied der Netzwerkes „Innovative Schulen“ (Bertelsmann-Stiftung)	seit 12 Jahren Erfahrung mit Klassen mit geöffnetem Unterricht * langjährige Erfahrung mit Integrationsklassen * gezielte Implementierung der Bausteine des neuen Lehrplans * Projektarbeit * Beginn einer kontinuierlichen Elternarbeit * gezielte Beschaffung differenzierender Materialien * konstruktiver Beginn programmatischer Schulentwicklungsarbeit	gezielte Implementierung des neuen Lehrplans * beginnende Projektarbeit * Ansätze einer inhaltlichen Mitgestaltung von Eltern * konstruktiver Beginn programmatischer Schulentwicklungsarbeit
SCHULLEITUNG	initiativ * innovativ * kooperativ * aktive Personalentwicklung * Delegation von Aufgaben und Verantwortung * fortgeschrittener Prozess der Qualitätsentwicklung (langjährige Schulprogrammarbeit)	initiativ * innovativ * kooperativ * aktive Personalentwicklung * beginnender Prozess der Qualitätsentwicklung (Schulprogrammarbeit)	initiativ * behutsame Implementierung von Innovationsprozessen * kooperativ * beginnender Prozess der Qualitätsentwicklung (Schulprogrammarbeit)
KOMMUNIKATIONS- UND KOOPERATIONSTIL	sozial unterstützend * spontane und institutionalisierte Kooperation * Teamarbeit * interne Evaluation (Kollegiumsentwicklung)	sozial unterstützend * spontane und beginnende institutionalisierte Kooperation	sozial unterstützend * spontane und beginnende institutionalisierte Kooperation
FORTBILDUNG	stabile Kontakte zu anderen innovativen Grundschulen * gezielte Unterstützung berufsbiographischen Wachstums einzelner Kollegiumsmitglieder * Teilnahme an innovativen Projekten und Wettbewerben auf Landes- und Bundesebene	erwünschte bzw. geforderte Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in Unterrichts – und Organisationsentwicklung * Mitarbeit in innovativen landes- und bundesweiten Projekten	Teilnahme von einzelnen Kollegiumsmitgliedern an Fortbildungsmaßnahmen in Unterrichts – und Organisationsentwicklung * Mitarbeit in dem bundesweiten Projekt „Lebenslanges Lernen“

Im Hinblick auf das Paradigma dieser Studie, welches den Focus auf die Entwicklung von Einzelschulen legt und damit hier die Priorität gegenüber der Systemkoordination sieht, bieten die besuchten Bezugsschulen gute bis hervorragende Möglichkeiten, in einem offenen vertrauensvollen Klima aus der Interaktion zwischen Kolleginnen und Kollegen sich mit reizvollen und herausfordernden Aufgaben auseinander zu setzen. Mit dieser Bewertung bekräftigt die Verfasserin die Aussagen der Hypothesen 6 und 7 (vgl. S. 147). Natürlich sind die Probandinnen der Fallstudien in Zeiten des Auf- oder Umbruchs neuen bzw. erhöhten Belastungen ausgesetzt. Jedoch, neuere Forschungsergebnisse im Kontext der Lehrbelastungsforschung weisen darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als eine der wichtigen persönlichen Ressourcen anzusehen ist und dass Lehrpersonen, die sich für Schulentwicklung interessieren bzw. engagieren, signifikant seltener mit Belastungs- und Burnout - Syndromen zu tun haben (vgl. ROLFF, H.-G. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim 1998, S. 295 – 325).

>> Gliederung

2. Neuansätze und Perspektiven

Im Sinne der Theoriegenerierung der „Grounded Theory“ wird in Rückführung auf das zu Beginn der Arbeit formulierte Erkenntnisinteresse in einem letzten Schritt der Versuch einer Verallgemeinerung der durch die vorliegende Studie gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen. Dabei ist es Ziel der Verfasserin, die - durch die Exploration der empirischen Untersuchungen extrahierten - zentralen Strategien der Bewältigung beruflicher Belastungen von innovativen Grundschullehrerinnen unter gleichzeitiger Gewinnung professioneller Kompetenzen auf den definierten Prozess einer positiven berufsbiographischen Entwicklung zu focussieren. Dies geschieht immer auch unter dem Blickwinkel der diesen Prozess förderlich begleitenden organisationspädagogischen Rahmenbedingungen und der Notwendigkeit von Schulentwicklung.

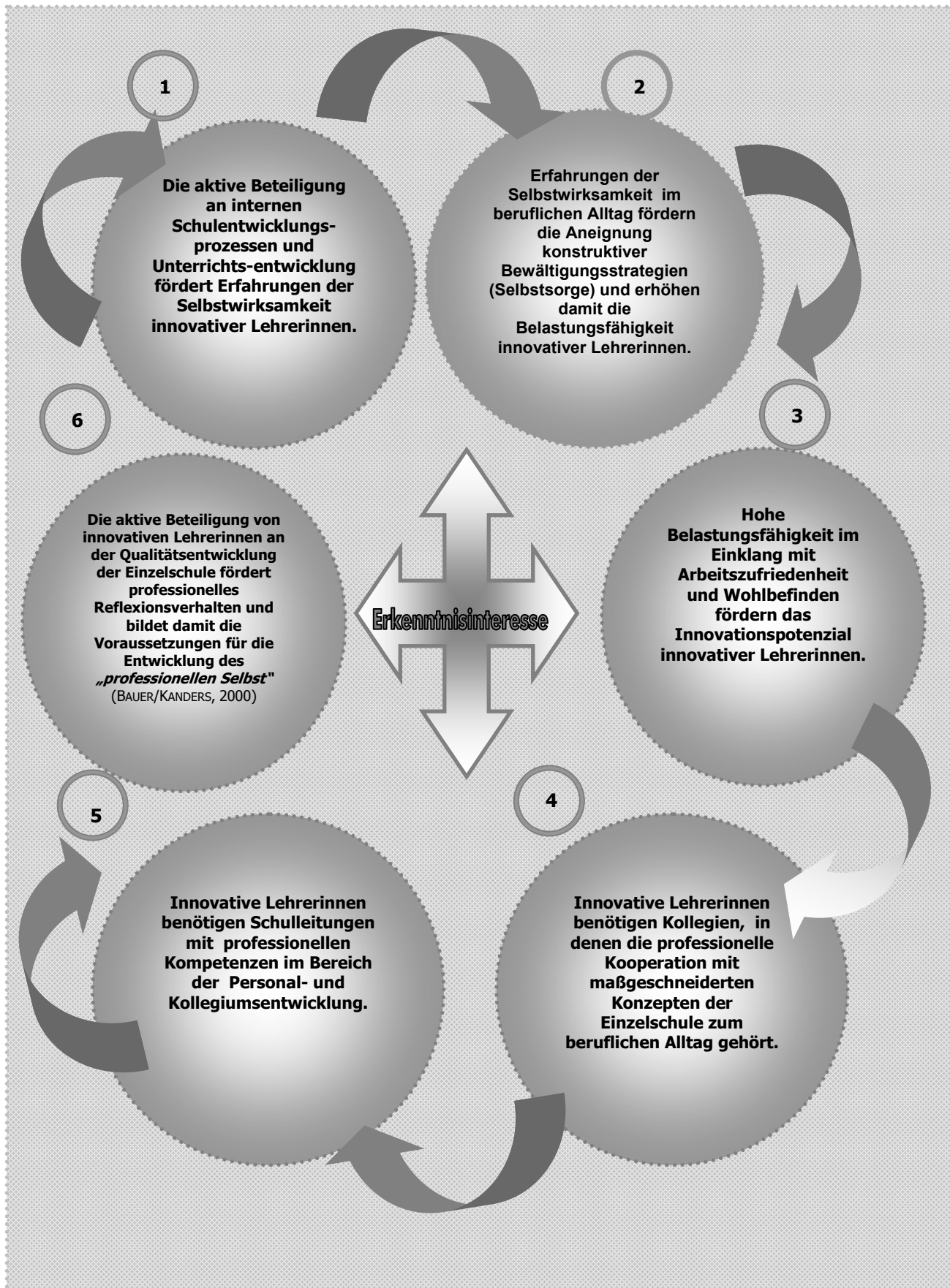
Mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie und auf dem Hintergrund der Erfahrung einer Lehrerin und Schulleiterin mit mehr als 30-jähriger praktischer Tätigkeit kommt die Verfasserin zu dem Ergebnis, dass ohne Zweifel ausschließlich die in der beschriebenen Weise disponierten Lehrkräfte eine entscheidende Rolle in Prozessen der internen Schulentwicklung spielen können. Sie bilden zudem das entscheidende Reformpotenzial für innovative Unterrichtsformen und verkörpern eine damit untrennbar neudefinierte Lehrerrolle.

2.1 Der dynamische Kreislauf gelungener berufsbiographischer Entwicklung

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert. Sie ist sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher, kann sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigen, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen und übernimmt persönlich Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich.“ (BAUER, K.-O. in: Pädagogik 11/2002, S. 21) Ausgehend von dieser Definition von BAUER sollen im Folgenden die aufgezeigten Forschungsergebnisse mit Hilfe des von der Autorin erarbeiteten Konzepts eines dynamischen Kreislaufs gelungener berufsbiographischer Entwicklungen noch einmal verdeutlicht werden (vgl. Abb. 20).

Dabei muss einschränkend festgestellt werden, dass dieser Prozess nur ungestört verlaufen kann, wenn die aufgezeigten Kriterien einer gelungenen Qualitätsentwicklung von Einzelschulen zumindest in den grundlegenden Bereichen erfüllt sind. Hinzu kommt, dass die Einzelschule sich hierzu in einen fortlaufenden Entwicklungsprozess begeben muss, der es für alle beteiligten Lehrkräfte unter Berücksichtigung ihrer persönlichen und beruflichen Voraussetzungen möglich macht, den sich ständig verändernden äußeren und inneren Bedingungen der Erfordernisse an eine erfolgreiche Erziehungs- und Unterrichtsarbeit mit konstruktiven pädagogischen Handlungsinstrumentarien und kooperativen Interaktionsmustern zu begegnen.

Abbildung 20 – Der dynamische Kreislauf gelungener berufsbiographischer Entwicklung



Dem hier aufgezeigten Kreislauf werden in einem letzten Schritt die in der Fallkontrastierung herausgearbeiteten Erträge der Fallstudien zugeordnet, bevor die Verfasserin den Versuch einer kritischen Bilanzierung der Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie vornehmen und Perspektiven zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen unter besonderer Berücksichtigung der Chancen und Risiken für die in diesen Prozess eingebundenen innovativen Lehrkräfte aufzeigen möchte. Diese erneute Exploration der Fallstudien wird unter dem Focus zweier relevanter Faktoren vorgenommen, nämlich zum Einen der im Sinne der Intervention, Prävention und positiven Auswirkung auf persönliches und berufliches Wachstum als förderlich einzuschätzenden Faktoren der inneren Schulentwicklung der Bezugsschulen und zum Anderen der Hemmnisse oder Störungen, die den aufgezeigten dynamischen Kreislauf konstruktiver berufsbiographischer Entwicklung bei den Probandinnen der Fallstudien in früheren Berufsphasen beeinträchtigt haben, zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung stören, bzw. in Zukunft behindern könnten.

FALLSTUDIE 1

- Die Probandin ist seit ca. 10 Jahren beruflich tätig, d. h. sie befindet sich in der Berufsphase 2 bis 3.
- Sie beteiligt sich seit längerer Zeit aktiv an Prozessen der internen Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Sie erfährt Selbstwirksamkeit im schulischen Alltag.
- Sie konnte bereits wirksame konstruktive Bewältigungsstrategien entwickeln.
- Sie äußert ein hohes Ausmaß an Arbeitszufriedenheit und seelischem Wohlbefinden im beruflichen Alltag.
- Sie arbeitet in einem Kollegium, das sich durch verschiedene, wirksame Formen der Kooperation auszeichnet, so z.B. durch die kollegiale Organisation der Aufgabenbereiche am Arbeitsplatz Schule.
- Sie arbeitet unter einer Schulleitung, die sich professionelle Kompetenzen im Bereich der Personal- und Kollegiumsentwicklung angeeignet hat, so z.B. durch Maßnahmen zur Ökonomisierung von Arbeitsabläufen, den Einsatz der Kolleginnen nach Kompetenzen und Neigungen und gezielte schulinterne und externe Fortbildung.
- Die Bedingungen für die Herausbildung professionellen Reflexionsverhaltens der Probandin sind zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung damit als gut einzuschätzen.
- Hemmnisse und Störungen einer weiteren konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung sind nach Auswertung der empirischen Daten auf folgenden Gebieten denkbar durch:
 1. gravierende Erlebnisse im privaten Umfeld der Probandin wie z.B. ernsthafte eigene Krankheiten oder in der Familie, die Änderung der Familienverhältnisse wie z.B. Familienzuwachs, Trennung, Todesfälle etc.,
 2. einschneidende Veränderungen in der personellen Zusammensetzung des Kollegiums oder Wechsel der Schulleitung,
 3. durch weitere bildungsadministrative Vorgaben mit einer sich bereits in der letzten Zeit abzeichnenden, weiteren Aufgabenverdichtung, die nicht auf den Stand der Qualitätsentwicklung der Bezugsschule zugeschnitten sind, wie z.B. die Einforderung diagnostischer Kompetenzen ohne entsprechende Vorlaufzeiten zur Kompetenzentwicklung, einzuhaltende Standards, ohne die Möglichkeit, diese prozesshaft im Rahmen einer kontinuierlichen Schulprogrammarbeit zu entwickeln, der Verpflichtung zur Durchführung von Vergleichsarbeiten ohne Rücksicht auf Grundwerte der Lern- und Erziehungskultur an der Bezugsschule, externe Evaluationsverfahren, welche eine Verunsicherung der Kollegien mit sich bringen und falschen Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten schüren können.

FALLSTUDIE 2

- Die Probandin ist seit ca. 35 Jahren beruflich tätig, d. h. sie befindet sich in der Berufsphase 4 bis 5.
- Mit Ausnahme der ersten Jahre ihrer beruflichen Tätigkeit, in der es für die Probandin zunächst um eine erste berufliche Orientierung und die Koordination ihrer privaten und beruflichen Erfordernisse ging, konzentrierte sie sich in ihrer Innovationskraft zunächst über nahezu zehn Jahre der Entwicklung neuer Unterrichtsformen im Kontext der ihr anvertrauten Klassenführungen. Seit ca. zwei Jahren beteiligt sich die Probandin zunehmend aktiv auch an Prozessen der allgemeinen internen Schulentwicklung. Die veränderte Rolle ihrer beruflichen Aufgabenstellung dokumentiert sich u.a. in der zusätzlichen Verantwortung mit der Übernahme einer Funktionsstelle.
- Mit den hier geschilderten im Laufe der vielen Jahre ihrer beruflichen Tätigkeit sich verändernden Determinanten der Aufgabenbereiche erfuhr und erfährt die Probandin zunehmend Selbstwirksamkeit im schulischen Alltag.
- Sie konnte im Laufe ihres langen beruflichen Lebens wirksame konstruktive Bewältigungsstrategien entwickeln und damit gravierenden physischen und psychischen Schäden wie z.B. der Gefahr der chronischen Überlastung mit den bekannten gesundheitlichen Schäden wie z.B. dem Burnout - Syndrom wirksam begegnen.
- Sie äußert trotz fortgeschrittenen Alters und der dadurch bedingten physischen und psychischen Verschleißerscheinungen ein hohes Ausmaß an Arbeitszufriedenheit und seelischem Wohlbefinden im beruflichen Alltag.
- Sie arbeitet in einem Kollegium, das sich durch verschiedene, wirksame Formen der Kooperation auszeichnet, dieses insbesondere zunächst im Bereich der sozialen Unterstützung und diese implizierende überwiegend spontane Formen der kollegialen Zusammenarbeit.
- Sie arbeitet seit ca. zwei Jahren unter einer neuen Schulleitung, die sich durch Ansätze professioneller Kompetenzen im Bereich der Personal- und Kollegiumsentwicklung auszeichnet, so z.B. durch die erfolgreiche Suche nach für die individuelle Entwicklung der Lehrkräfte sowie für die systemische Entwicklung der Schule sinnvollen und effektiven, personellen Einsatzmöglichkeiten.
- Der weitere Zuwachs professionellen Reflexionsverhaltens der Probandin ist zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung damit als relativ wahrscheinlich einzuschätzen.
- Hemmnisse und Störungen einer Beendigung der beruflichen Tätigkeit im Stadium der konstruktiven Mitarbeit und gelassenen Distanz sind nach Auswertung der empirischen Daten auf folgenden Gebieten denkbar durch:
 1. einschneidende gesundheitliche Einschränkungen durch altersbedingte Verschleißerscheinungen bzw. ernsthafte Erkrankungen,
 2. eine sich prozesshaft unbewusst herausbildende fehlende Distanz zu Vorgaben und Plänen der Schulleitung und deren direkter Umsetzung durch die Übernahme der Funktionsstelle als Konrektorin und damit die Gefahr des Verlustes der als wesentlichem Entlastungsfaktor bisher erlebten sozialen Unterstützung im Kollegium,
 3. die latente Gefahr der unreflektierten Übernahme und Erfüllung bildungsadministrativer Vorgaben ohne dem notwendigen Prozess der inneren Schulentwicklung der Bezugsschule genügend Erfahrungsraum und Entwicklungszeit zu geben. Dadurch bestünde die Gefahr der Erzeugung falschen Leistungsdrucks und Konkurrenzverhaltens im Kollegium, Faktoren, welche sich als hinderlich für den Erhalt von Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden der Probandin und damit gesundheitsschädigend auswirken könnten.

FALLSTUDIE 3

- Die Probandin ist seit ca. knapp drei Jahren beruflich tätig, d. h. sie befindet sich in der Berufsphase 1.
- Unter der neuen Schulleitung hat sie reelle Möglichkeiten, sich aktiv in den beginnenden Prozess der internen Unterrichts- und Schulentwicklung einzugeben, welche sie zunehmend nutzt.
- Sie erfährt bereits Selbstwirksamkeit in ihrer täglichen Arbeit in der Klasse.
- Sie beginnt schon jetzt, sich mit für sie wirksamen konstruktiven Bewältigungsstrategien auseinander zu setzen und über effektives Haushalten mit physischen und psychischen Kräften nachzudenken, ein Indiz für erhöhte Sensibilität im Umgang mit Fragen der objektiven und subjektiven beruflichen Belastung
- Sie empfindet in vielen beruflichen Alltagssituationen Arbeitszufriedenheit und seelisches Wohlbefinden.
- Sie arbeitet unter einer Schulleitung, die mit Konsequenz, aber dennoch mit Bedacht und Rücksicht auf die aktuelle Zusammensetzung des Kollegiums neue Wege der inneren Schulentwicklung für die Bezugsschule beschreitet. Die Bedingungen für eine konstruktive berufliche Weiterentwicklung der Probandin sind unter den vorgefundenen Voraussetzungen als förderlich für einen solchen Prozess einzuschätzen.
- Hemmnisse und Störungen einer konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung im Sinne einer Störung des Prozesses der Herausbildung und Stabilisierung wirksamer Handlungs- und Interaktionsmuster in der nächsten Berufsphase sind nach Auswertung der empirischen Daten auf folgenden Gebieten denkbar durch:
 1. einschneidende Erlebnisse im privaten Umfeld der Probandin wie z.B. die Änderung der Familienverhältnisse durch Heirat, Familienzuwachs, bzw. Trennung, ernsthafte eigene Krankheiten oder in der Familie, Todesfälle etc.,
 2. einschneidende Veränderungen im beruflichen Bereich, wie z.B. durch eine notwendige Aufstockung der Stundenzahl wegen der Pensionierung älterer Kollegen, die Versetzung an eine andere Schule oder andere organisatorische administrative Maßnahmen,
 3. durch weitere bildungsadministrative Vorgaben mit einer sich bereits in der letzten Zeit abzeichnenden, weiteren Aufgabenverdichtung, die nicht auf den beginnenden Prozess der Qualitätsentwicklung der Bezugsschule zugeschnitten sind, wie z. B. die Einforderung diagnostischer Kompetenzen ohne entsprechende Vorlaufzeiten zur Kompetenzentwicklung, einzuhaltende Standards, ohne die Möglichkeit, diese prozesshaft im Rahmen einer kontinuierlichen Schulprogrammarbeit zu entwickeln, der Verpflichtung zur Durchführung von Vergleichsarbeiten ohne Rücksicht auf die sich gerade in der Erarbeitung befindende Formulierung von Grundwerten der Lern- und Erziehungskultur an der Bezugsschule, externe Evaluationsverfahren, welche Ängste im Kollegium erzeugen und falschen Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten schüren können.

FALLSTUDIE 4

- Die Probandin ist seit ca., 30 Jahren beruflich tätig, d. h. sie befindet sich in der Berufsphase 4 bis 5.
- Sie beteiligt sich seit Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit aktiv an Prozessen der internen und Unterrichts- und Schulentwicklung, wobei nach ihrer Einschätzung die Selbstwirksamkeit zunächst durch das geschilderte Schulprofil der Bezugsschule, in letzter Zeit auch zunehmend von Irritationen und Unwillen gegenüber administrativen Maßnahmen, welche zu einer weiteren Aufgabenverdichtung führen, gestört ist.
- Sie leidet unter einer ständigen physischen und psychischen Überbelastung, die eine Mitursache für ihre gravierenden gesundheitlichen Defizite zu sein scheint und welche bereits nur schwer reparable Schäden hinterlassen hat.
- Obwohl sie im Laufe ihres beruflichen Lebens wirksame konstruktive Bewältigungsstrategien entwickeln konnte, reichen diese zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung nicht aus, um in Hinblick auf die unabdingbare Intervention und Prävention die Funktion nachhaltiger Wirksamkeit erfüllen zu können.
- Sie empfindet nur noch selten ein für sie ausreichendes Maß an Arbeitszufriedenheit und seelischem Wohlbefinden im beruflichen Alltag.
- Sie arbeitet in einem Kollegium, das sich durch verschiedene, wirksame Formen der Kooperation auszeichnet, dieses insbesondere zunächst im Bereich der sozialen Unterstützung und diese implizierende überwiegend spontanen Formen der kollegialen Zusammenarbeit.
- Sie arbeitet seit ca. zwei Jahren unter einer neuen Schulleitung, die sich durch Ansätze professioneller Kompetenzen im Bereich der Personal- und Kollegiumsentwicklung auszeichnet, so z.B. durch die erfolgreiche Suche nach für die individuelle Entwicklung der Lehrkräfte sowie für die systemische Entwicklung der Schule sinnvollen und effektiven, personellen Einsatzmöglichkeiten.
- Die Bedingungen für die Aneignung weiterer - sich mit der unabdingbar nötigen Effizienz und somit als nachhaltig geeignet erweisender - persönlicher und beruflicher Handlungs- und Interaktionsmuster der Probandin zur Intervention und Prävention der geschilderten beruflichen Belastungen sind zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung als relativ ungünstig einzuschätzen. Die genannten Faktoren werden deswegen von der Verfasserin als gravierendes Hemmnis und als elementare Störung einer weiteren konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung gewertet.
- Hinzu können zusätzliche Belastungen durch weitere bildungsadministrative Vorgaben mit einer sich bereits in der letzten Zeit abzeichnenden, weiteren Aufgabenverdichtung kommen, die nicht auf den beginnenden Prozess der Qualitätsentwicklung der Bezugsschule zugeschnitten sind, wie z. B. die Einforderung diagnostischer Kompetenzen ohne entsprechende Vorlaufzeiten zur Kompetenzentwicklung, einzuhaltende Standards, ohne die Möglichkeit, diese prozesshaft im Rahmen einer kontinuierlichen Schulprogrammarbeit zu entwickeln, der Verpflichtung zur Durchführung von Vergleichsarbeiten ohne Rücksicht auf die sich gerade in der Erarbeitung befindende Formulierung von Grundwerten der Lern- und Erziehungskultur an der Bezugsschule, externe Evaluationsverfahren, welche Ängste im Kollegium erzeugen und falschen Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten schüren können.
- Dennoch könnten sich mit den von der Schulleitung mit dem Jahresgespräch zur Personalentwicklung (vgl. Kapitel II, 6.6), eingeleiteten Maßnahmen zur Personalentwicklung für die Probandin neue Chancen eröffnen, Mut und Kraft zu mobilisieren, um die letzte Wegstrecke ihres beruflichen Lebens in solcherart konstruktive Bahnen zu lenken, welche es ihr ermöglichen, zu lernen, einerseits mit den ihr verbleibenden physischen und psychischen Kräften zu haushalten, andererseits mit der Gewinnung neuer Sichtweisen und Handlungsmuster wieder pädagogische und unterrichtliche Selbstwirksamkeit zu erleben. Beides müsste nach Einschätzung der Verfasserin noch möglich sein, dies jedoch nur mit einer großen persönlichen Bereitschaft zum Umdenken und einer langfristigen, sensiblen und fürsorglichen Begleitung durch die Schulleiterin und das Kollegium realisiert werden können.

Diese Zusammenstellung der als für die weitere berufsbiographische Entwicklung der Probandinnen der Fallstudien als förderlich einzustufenden Bedingungen an ihrem Arbeitsplatz sowie die Prognosen bezüglich der bereits real existierenden bzw. im Bereich des Möglichen liegenden zukünftigen Risiken von Störungen und Hemmungen einer solchen Entwicklung schärfen noch einmal den Blick auf den momentanen Entwicklungsstand der Bezugsschulen. Dabei ist zu konstatieren, dass zum Zeitpunkt der empirischen Erhebungen nachweislich entweder innovative Ansätze zur oder eine bereits fortgeschrittene Umgestaltung „organisationspädagogischer Rahmenbedingungen“ vorzufinden sind. Allerdings wird auch dort der weitere Erfolg bei der Umsetzung innovativer Vorhaben abhängig sein von der gelungenen Verankerung der Maßnahmen zur Organisationsentwicklung und zu innovativen Formen der Unterrichtsgestaltung in adäquate Kooperationsformen im Kollegium und umgekehrt. Außerdem müssen gezielte, individuelle Personalentwicklungs- und kollektive Fortbildungsmaßnahmen im Kollegium dazu beitragen, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Probandinnen der Fallstudien zu erhöhen, um deren selbstregulative Zielerreichungsprozesse und proaktive Handlungsmuster zu fördern. Proaktive Menschen sind visionär, ihre Aktivitäten bilden deswegen einen unverzichtbaren Bestandteil von Prozessen interner Schulentwicklung. Sie handeln aus eigenem Antrieb, weil sie Ziele haben, weil sie etwas Bestimmtes erreichen möchten. Sie können bewusster und effektiver mit Zeit und Kräften haushalten und im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit oft auf die erfolgreiche Umsetzung ihrer Zielsetzungen zurückblicken. Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung erhöht zudem die Ausdauer bei unerwarteten Schwierigkeiten und Barrieren und trägt damit indirekt zum Grad des Handlungserfolges bei. Und schließlich, wer an sich glaubt, kann auch die unvermeidlichen Rückschläge besser verarbeiten und einen neuen Versuch wagen. Selbstwirksame Lehrkräfte verfügen deswegen auch langfristig gesehen über nachhaltige Ressourcen, und dies sowohl in den Bereichen der Selbst-, der Sozial-, der Sach- und der Methodenkompetenz (vgl. SCHWARZER, R./ JERUSALEM, M., in: Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 44/ 2002, S. 28-53). Auch in diesem Bereich ist also das Augenmerk auf die Erfordernisse des Entwicklungspotenzials von Einzelschulen zu lenken, denn nur leistungsfähige, motivierte und qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer können den Motor zur angestrebten Qualitätsentwicklung der Einzelschule bilden.

2.2 Vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater – Selbstkonzepte innovativer Lehrkräfte

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses der vorliegenden Studie stehen innovative Grundschullehrerinnen, ihre Rolle in Prozessen interner Schulentwicklung und die damit verbundenen, zusätzlichen physischen und psychischen Belastungen, die Möglichkeiten zu deren konstruktiver Bewältigung und die Chancen persönlichen und beruflichen Wachstums im Laufe der berufsbiographischen Entwicklung in verschiedenen Berufsphasen. Im Zusammenhang mit diesem Paradigma des Forschungsansatzes ist die Feststellung, dass die angestrebte Orientierung der Unterrichtsformen in Richtung Offenheit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Lernenden eine erhebliche Wandlung der Lehrerrolle nach sich zieht, von besonderer Relevanz. Auf den ersten Blick könnte dieser Prozess mit einer zusätzlichen, elementaren Verunsicherung der Lehrerpersönlichkeit verbunden sein und damit einen weiteren Belastungsfaktor der ohnehin schon stark belasteten Lehrerinnen heraufbeschwören, insofern, als dass bereits erworbene traditionelle Formen pädagogischer Handlungs- und Interaktionsmuster in Frage gestellt werden müssen, wenn

schon Grundschulkindern ein neuer Handlungsspielraum im Unterricht eingeräumt wird. Das heißt aber nicht, *„den Lehrer oder die Lehrerin vom Zentrum an den Rand zu drängen. Abbau von Lehrerzentriertheit heißt, Lehrerinnen und Lehrern eine neue Stellung in Schule und Unterricht zuzugestehen, eine Stellung, die ihrer Ausbildung und Lebenserfahrung, die den Erwartungen der Kinder an Erwachsene entspricht und zugleich Kinder als Menschen ernst nimmt und ihren Potenzen als Akteuren im System Schule und Unterricht gerecht wird.“* (DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.), 2002, S. 70f) Auf den Grundschulbereich bezogen bedeutet dies konkret, überwiegend Lerngelegenheiten und -situationen zu arrangieren, welche zu Selbsttätigkeit und Selbststeuerung von nachhaltigen Lernprozessen anregen und auf die Aneignung der grundlegenden Lernkompetenzen Lesekompetenz, Methoden- und Sachkompetenz, sowie Selbst- und Sozialkompetenz ausgerichtet sind. Exemplarisch seien hier Strukturen wie das Lernen in altersgemischten „Lernfamilien“, Phasen der freien Arbeit, geplante Werkstattarbeit und Projektphasen genannt.

Einen weiteren elementaren Baustein bildet dabei die individuelle Lernprozessbegleitung von Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrerinnen und Lehrer, welche eine kompetente Lernberatung von Kindern und Eltern impliziert. *„Hierzu gilt es die innere Organisationsentwicklung der Einzelschule so zu verändern, dass Schule als pädagogische Einheit mit gestalterischen Freiräumen eine lern- und lebensfreundliche Organisation des Schulalltags ermöglicht und sich in einer anregenden Lern- und Schulkultur nieder schlägt“.* (GOTTSCHALK, A. in: DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.), 2002, S. 261)

BAUER/KANDERS formulieren im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung zur Interferenz zwischen Unterrichtsentwicklung und der Herausbildung eines professionellen Selbst von Lehrkräften die Hypothese, dass Lehrerinnen und Lehrer mit hohem pädagogischen Optimismus und einer positiven Beurteilung der eigenen pädagogischen Aufgabenerfüllung sich durch eine unterrichtliche Praxis der Vielfalt von geöffneten Unterrichtsformen auszeichnen (vgl. BAUER, K.-O. / KANDERS, M. in: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11, 2000, S. 297 – 326).

Diese Aussage korrespondiert mit den Forschungsergebnissen der vorliegenden Studie. Selbst unter kritischer Einbeziehung der aufgezeigten Unwägbarkeiten und Risiken eines konstruktiven Kreislaufs des persönlichen und beruflichen Wachstums im Kontext eines kontinuierlichen Zuwachses des Spektrums pädagogischer Interaktions- und Handlungsmuster durch die aktive Beteiligung an der internen Schulentwicklung liegt die Vermutung nahe, dass die Rollenanteile, welche die Wandlung des Lehrers vom allgemeinen Instrukteur zum individuellen Lernberater nach sich ziehen, die bisher nie da gewesene Chance einer kontinuierlichen Dynamik der berufsbiographischen Entwicklung bieten, welche Selbstwirksamkeit erleben lässt und mit kontinuierlichem persönlichem Wachstum verbunden sein kann. Diese Annahme wird - zumindest für den Grundschulbereich - durch die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt.

Durch die bereits erwähnte Untersuchung von BAUER (s.o.) wird ebenfalls bestätigt, dass eine Interferenz zwischen dem Wohlbefinden von Lehrkräften und den von ihnen praktizierten Unterrichtsformen besteht. Damit wurde analog der Erkenntnisse der vorliegenden Studie zum ersten Mal in einer breit angelegten empirischen Untersuchung nachgewiesen, dass *„ein methodisch abwechslungsreicher, schülerorientierter, mit wechselnden Sozialformen arbeitender und multimedial unterstützter Unterricht“* (BAUER, K.- O. in: Pädagogik. Heft 1/2002, S. 52) einen erheblichen Anteil an der Erreichung seelischen und körperlichen Wohlbefindens von Lehrerinnen und Lehrern bildet. Dieser Prozess kann damit auch als nicht zu unterschätzender Beitrag zum Erwerb konstruktiver Bewältigungsstrategien gewertet werden, er wird damit als nachhaltiger Faktor tatsächlicher beruflicher Entlastung wirksam. Der in diesem Zusammenhang von COMBE formulierte Begriff der *„Selbstsorge“* weist jedoch auch darauf hin, dass in diesen Wandlungsprozessen der Blick weiter geschärft werden muss, *„das heißt, sensibel zu sein für Umschlagstellen, wo aus dem Gefühl der Herausforderung ein Gefühl der Überforderung wird. Auch für Schulentwicklungsprozesse gilt: Wer von der Substanz lebt, wird bald keine mehr haben.“* (COMBE, A. in: ARNOLD, E./ BASTIAN, J./ COMBE, A./ SCHELLE, C./ REH, S., 2000, S. 21)

Um auf diesem - zumindest für die meisten Lehrerinnen und Lehrer - Neuland erfolgreich zu sein, ist es für innovative Lehrkräfte von besonderer Wichtigkeit, neben der Erfüllung ihrer Hauptaufgabe, nämlich in erster Linie das Wachstum anderer Menschen zu begleiten, auch den Prozess des eigenen Wachstums mit erhöhter Aufmerksamkeit zu verfolgen. Die Frage, formuliert von dem New Yorker Philosophen HIGGINS: *„Wie unterstützt meine Sorge um das Wachsen anderer auch mein Wachstum?“* (HIGGINS, C. in: Zeitschrift für Pädagogik. 4/2002, S. 495- 513), ist von elementarer Bedeutung für das langfristige Gelingen pädagogischer Arbeit.

2.3 Schule als lernende Organisation – Gewinnung von Professionalität in Prozessen interner Entwicklung von Einzelschulen

Welches sind die Charakteristika einer guten Schule? Inwieweit können die aufgezeigten Ansätze von Selbstkonzepten zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit zu einer konstruktiven berufsbiographischen Entwicklung beitragen? Können die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu einem vertieften Verständnis von Schulentwicklungsprozessen beitragen und die aktive Teilnahme an internen Schulentwicklungsprozessen der eigenen Schule als geeignetes Instrumentarium der Bewältigung beruflicher Belastung oder sogar der Entlastung empfehlen? Um diesen Fragen nachzugehen, ist es zunächst nötig, konkrete Qualitätsdimensionen zu entwickeln, welche als Kriterien eines fundierten Qualitätsverständnisses herangezogen werden können. Die Bereiche, in dem das System Schule agiert, sind ausgesprochen komplex, ebenso die Felder, welche eine erfolgreiche interne Schulentwicklung zu berücksichtigen hat. Dennoch können drei Komplexe im Kontext interner Schulentwicklung festgemacht werden, die Organisationsentwicklung (OE), die Unterrichtsentwicklung (UE) und die Personalentwicklung (PE).

Organisationsentwicklung (OE) soll verstanden werden als ein längerfristig angelegter Entwicklungs- und Veränderungsprozess, der auf dem Lernen aller durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung an Problemlösungs- und Neuerungsprozessen beruht. Diese Veränderungen können sich in neuen Strukturen, Funktionsverteilungen, Aufgabenbereichen, Führungsstilen und -techniken und Kommunikations- und Konferenzstrukturen niederschlagen. Sie münden in die Planung und Umsetzung konkreter Projekte wie z.B. der Einrichtung einer Steuergruppe für schulische Entwicklungsabläufe, der Erarbeitung eines Schulprogramms, der Erprobung neuer Konferenzstrukturen, in Maßnahmen zur Verbesserung der Kommunikationsstrukturen, Teambildung oder der Einleitung eines Prozesses zur Schaffung schulischer Zusammengehörigkeit und Identität (corporate identity).

Unterrichtsentwicklung (UE) ist als zentraler Bereich der inneren Schulentwicklung zu sehen, denn gelungener Unterrichtssituationen zu schaffen, muss das zentrale Anliegen der Institution Schule sein. Dabei umfasst UE alle Initiativen zur Veränderung des Unterrichts in Richtung einer Optimierung des Lehrens und Lernens in Hinblick auf den Lernerfolg und der unterrichtlichen Effizienz, aber auch in Bezug auf die Motivation und Interessenbildung der Schülerinnen und Schüler. UE impliziert z.B. die Entwicklung problemlösenden Lernens, die Schulung vernetzten Denkens im handlungsorientierten, fächerübergreifenden Unterricht, schüleraktivierende Unterrichtsformen wie z.B. Projekte, Werkstattarbeit und Freiarbeit, Maßnahmen zum selbstorganisierten Lernen verbunden mit der Entwicklung einer individuellen Lernkultur und - damit untrennbar verbunden - neue Formen der Leistungsbeurteilung.

Einen weiteren wichtigen Part spielt die gezielte Personalentwicklung (PE) im Rahmen der Organisationsentwicklung (OE) im System Schule. Personalentwicklung wird von MENTZEL definiert *„als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen erforderlichen Qualifikationen vermitteln“*. (MENTZEL, W., 1997, S. 15) Unter Personalentwicklung (PE) ist die individuelle Ebene der Organisation Schule zu verstehen. Hierin einbezogen sind Kooperations- und Interaktionsformen, Kommunikationstraining, Supervision und die Lehrer-Fremd- und Selbstbeurteilung. PE umfasst konkrete Projekte wie z.B. individuelle und kollegiumsinterne Feedback-Gespräche und Zielvereinbarungen, Inter- und Supervision, d.h. selbst- und fremdmoderierte Fallbesprechungsgruppen, individuelle und kollegiumsbezogene Fortbildungsplanung im Sinne einer methodischen, didaktischen und fachlichen Weiterbildung sowie zu Themen interner Schulentwicklung, neue Formen der Konferenzgestaltung und gezielte Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften, wie z.B. die Herausbildung diagnostischer Kompetenzen als Voraussetzung einer gelungenen individuellen Lernberatung von Schülerinnen und Schülern und der Elternberatung.

Es ist als unverzichtbare Aufgabe von Schulleitungen zu verstehen, Personal- und Organisationsentwicklung als Einheit zu begreifen und strukturelle Veränderungen immer auch mit Förderungs- und Bildungsmaßnahmen für das einzelne Kollegiumsmitglied zu verknüpfen und deren Umsetzung in Abstimmung mit den individuellen Erwartungen zu planen, durchzuführen und eine Ergebnissicherung vorzunehmen. Es bleibt die Institutionalisierung von kollegialer Teamarbeit ohne nachhaltige Wirkung, wenn sie nicht von gleichzeitigen Maßnahmen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit der Kolleginnen und Kollegen flankiert wird.

Hier bleibt kritisch anzumerken, dass zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige Schulleitungen mit den erforderlichen Kompetenzen ausgestattet sind, um die genannten Maßnahmen kompetent und Ziel gerichtet einzuleiten. Deswegen müssen auch schon lange im Amt verweilende Schulleitungen für ihre neuen Aufgabenbereiche besonders qualifiziert und sensibilisiert werden, und dies insbesondere im Bereich der Personalentwicklung. Nur mit der Verinnerlichung elementarer Strukturen eines kooperativen Führungsstils und der qualifizierten Bereitschaft, „Macht“ zu teilen und Verantwortung zu delegieren, kann eine Umsetzung der Prinzipien kollegialer Kooperation zum Erfolg führen. Das wirksamste Mittel für eine innovative Entwicklung der Einzelschule ist nachweislich die konstruktive Interaktion zwischen den Kolleginnen und Kollegen, die darauf orientiert ist, in einem offenen vertrauensvollen Klima zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Erfahrungsgrundlagen zu schaffen. Dies belegen die dargelegten Ergebnisse der vorliegenden Studie. In Zeiten des Auf- und Umbruchs sind die Kollegien von Einzelschulen mit neuen und reizvollen Herausforderungen konfrontiert, welche aber auch ein nicht zu unterschätzendes weiteres Belastungspotenzial bilden. Dieses kann jedoch wirksam zurückgedrängt werden, wenn die einzelne Lehrkraft den größten Teil der Arbeit mit anderen z.B. in interdisziplinären Teams erledigt. Auch die kollegiale Supervision einhergehend mit einer konstruktiven Feedbackkultur kann eine spürbar entlastende Wirkung entfalten.

Im Bereich der Lehrerfortbildung muss die individuelle Fortbildungsmaßnahme unter dem Focus der schulischen Erfordernisse gesehen und ein Transfer der in der Fortbildung erworbenen Erkenntnisse gewährleistet werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen auch darauf hin, dass - neben der individuellen Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern - gerade regelmäßige schulinterne Fortbildungsmaßnahmen sich besonders gut eignen, um ein gemeinsames pädagogisches Ethos, die Entwicklung einer neuen Lernkultur und die konkrete Umsetzung von praktischer Schulprogrammarbeit zu fördern. Dabei scheint eine qualifizierte Unterstützung in einem selbst gewählten Entwicklungsprozess der Einzelschule, d.h. bei der Planung, Durchführung und Auswertung bestimmter Vorhaben durch externe Berater sinnvoll. Auch die Mitarbeit in einem Netzwerk von Schulen mit ähnlichen Zielsetzungen oder in wissenschaftlich begleiteten Projektvorhaben scheinen sich positiv auf die Förderung professionellen Reflexionsverhalten auszuwirken.

2.4 Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um die Erhöhung der Qualität der Schule in Rückführung auf das Leitthema der Studie

Mit den Erkenntnissen dieser Studie wurde nachweislich aufgezeigt, dass die beschriebenen Grundsätze zur Umgestaltung von Unterrichtspraxis und Kooperationsstrukturen im schulischen Alltag einen erheblichen Anteil an der Erreichung seelischen und körperlichen Wohlbefindens von Grundschullehrerinnen bilden und damit wiederum Ressourcen und Kräfte mobilisieren können, um den kontinuierlichen Weg der Reform der Grundschule in den in dieser Arbeit dargelegten Prozess der Qualitätsentwicklung münden zu lassen.

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit sind jedoch auch von hoher bildungspolitischer Relevanz. Die öffentliche Berichterstattung über vergleichende Untersuchungen von Schulleistungen in Deutschland und im internationalen Kontext könnten den Eindruck erwecken, als sei die Diskussion über die erforderliche Erhöhung der Qualität von schulischer Leistung erst durch das schlechte Abschneiden deutscher Schulen angestoßen worden. Die Qualität der Einzelschule jedoch ist ein Thema, das innovative Grundschulen nicht erst seit PISA und IGLU beschäftigt. Bedenklich ist nach Einschätzung der Verfasserin in diesem Zusammenhang das in der letzten Zeit zu beobachtende, offensichtliche Bestreben der Bildungsadministration, – hier bezieht sich die Verfasserin auf das Land Schleswig-Holstein - Qualitätsentwicklung, Innovationen und deren nachhaltige Wirksamkeit durch detaillierte Vorgaben realisieren zu wollen.

Dabei ist zu beobachten, dass bürokratisierte Programme initiiert werden, ohne dass damit die entsprechenden Entwicklungsprozesse einhergehen, welche nach den die vorliegende Studie auszeichnenden Erkenntnissen und persönlichen Erfahrungen immer auf der Eigeninitiative und Selbstverpflichtung der daran Beteiligten bzw. der davon Betroffenen beruhen. Eine sinnvolle Qualitätsentwicklung beruht auf präzisen, sich prozessartig entwickelnden Kenntnissen und Erfahrungen in diesem Bereich, welche die Kompetenzen herausbilden, die zu ihrer nachhaltigen und immer wieder neuen Sicherung führen. Hierzu sollen im Folgenden einige Beispiele genannt werden. Ein Erlass, der die Lehrerinnen und Lehrer verpflichten soll, für jede Schülerin und jeden Schüler einen individuellen Lernplan zu erstellen und fortzuschreiben, ist nur dann sinnvoll, wenn im Kontext einer qualifizierten und verpflichtenden Lehrerfortbildung die erforderlichen diagnostischen Kompetenzen erworben werden konnten und solche Lernsituationen an der Einzelschule geschaffen werden, welche eine gezielte diagnostische Beobachtung ermöglichen.

Ähnliches gilt für die Verpflichtung, schon in der Grundschule Vergleichsarbeiten (VERA) durchführen zu müssen, ohne im Vorwege den unabdingbar erforderlichen Prozess der Entwicklung von Qualitätsstandards und Vergleichsmaßstäben in Gang zu setzen. Auch die externe Evaluation im Team (EVIT) kann ohne die Erfahrungen einer, die interne Schulentwicklung der Einzelschule prozessartig begleitende Selbstevaluation zu tiefer Verunsicherung der Kollegien führen und Ängste, falschen Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten schüren und damit die Totengräber jeder Innovation auf den Plan rufen.

Ebenso ist die Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung mit der Abschaffung der zentralen Ausbildungsinstitutionen als äußerst bedenklich einzuschätzen, da der notwendige Prozess der Qualifizierung der als Ausbildungsstätten vorgesehenen Schulen dabei weitgehend unberücksichtigt bleibt.

Last but not least sollte als Ergebnis dieser Arbeit und auf dem Hintergrund der eigenen berufsbiographischen Entwicklung der Verfasserin festgehalten werden: Eine viel stärkere Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher Forschung und praktischer pädagogischer Arbeit wäre mehr als wünschenswert. Mit der vorliegenden empirischen Untersuchung und der im methodischen Teil dieser Arbeit beschriebenen Einbeziehung der Bezugsschulen in den Forschungsprozess konnten Anstöße zur berufsbiographischen Entwicklung einzelner Lehrerinnen, aber auch zur Organisationsentwicklung in Einzelbereichen der Bezugsschulen gegeben werden. COMBE spricht in diesem Zusammenhang vom *„Forschungstyp einer fallorientierten Praxisforschung“* (COMBE, A. in: ARNOLD, E./ BASTIAN, J./ COMBE, A./ SCHELLE, C./ REH, S., 2000, S. 28f), welche einen entscheidenden Beitrag zur Implementation von Schulentwicklung liefern kann. *„Es ist offenbar für die Entwicklung von Schulen wichtig, dass man sagen und zeigen kann: Das ging und dies waren die Voraussetzungen. Das verweist wiederum auf die bedeutsame Rolle von Beispielen und exemplarischen Fällen.“* (ebd., S. 30) *„...Die fallorientierte Forschung operiert an der Strukturstelle der Umsetzung pädagogischer Konzeptionen in das Handlungsfeld. Es werden Antworten auf die Frage gegeben, wie Schulen unter bestimmten Kontextbedingungen mit selbstgestellten Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanforderungen umgehen.“* (ebd. S. 29)

Ein weiterer positiver Aspekt einer solchen Zusammenarbeit ist aus Sichtweise der Forscherin nicht zu unterschätzen. Während ihrer Besuche an den Bezugsschulen der vorliegenden Studie konnte sie in den Kollegien immer wieder eine starke Zurückhaltung, bzw. Ängste und Hemmungen gegenüber einer wissenschaftlichen Bearbeitung von Fragen des praktischen Schulalltags feststellen. Eine Intensivierung der gemeinsamen Bearbeitung von Praxisanalysen könnte nach Einschätzung der Verfasserin in zwei wichtigen Bereichen einen wertvollen Beitrag leisten: Sie würde zum einen die wissenschaftliche Exploration des komplexen Reformprozesses von Einzelschulen intensivieren und zum anderen innovative Lehrerinnen und Lehrer mit qualifizierter Unterstützung auf dem schwierigen Weg der Professionalisierung begleiten.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABELE, A./ BECKER, P. (Hrsg.): Wohlbefinden. Theorie - Empirie- Diagnostik. Weinheim u. München 1994 (2. Aufl.)
- ADORNO, TH. W.: Tabus über den Lehrerberuf. In: Neue Sammlung 5/1967, S. 487 – 496
- AEBLI, H.: Tabus über den Lehrerberuf. In: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987, S. 487 – 496
- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lernens. Stuttgart 1987
- AK GRUNDSCHULE – DER GRUNDSCHULVERBAND E.V./ GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT/ VERBAND BILDUNG UND ERZIEHUNG. Bundesgrundschulkonferenz 1995 in Berlin. Zukunft für Kinder – Grundschule 2000. Weinheim 1999
- ALTRICHTER, H./ POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1990
- ALTRICHTER, H./ SCHLEY, W./ SCHRATZ, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998
- ALTRICHTER, H.: Organisationsentwicklung von Schulen – die neue Mode der Saison? In: Erziehung und Unterricht. 145/1995, S. 518 – 529
- ALTRICHTER, H.: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München 1990
- ALTRICHTER, H.: Schulentwicklung und Professionalität. In: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000, S. 145 – 166
- ANDRESEN, U.: Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschulkinder lernen im Dreifachen Dialog. Weinheim 2001
- ANDRESEN, U.: Das kann ich doch! Von Kinderleistung mit und ohne Lust. Weinheim 2001
- ANTONOVSKY, A.: Unraveling the mastery of health. San Fransisco 1987
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek b. Hamburg 1973
- ARNOLD, E./ BASTIAN, J./ COMBE, A./ LEUE-SCHACK, K./ REH, S./ SCHELLE, C.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: CARLE, U./ BUCHEN, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. Weinheim und München 1999, S. 97 – 123
- ARNOLD, E./ BASTIAN, J./ COMBE, A./ SCHELLE, C./ REH, S.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg 2000
- ASTER, R./ MERKENS, H./ REPP, M. (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflektionen. Frankfurt/M. 1989
- AURIN, K.: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1991
- BAAKE, D./ SCHULZE, TH. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen – Probleme – Beispiele. Weinheim 1985
- BADURA, B./ PFAFF, H.: Für einen subjektorientierten Ansatz in der soziologischen Stressforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg.44 / 1992, S. 354 – 363
- BANDURA, A.: Self-efficacy: The exercise of control. New York 1997

- BÄRMANN, F.: Über die Schule. In: Die deutsche Schule. 9/1980, S. 530
- BARTH, A.-R.: Burnout bei Lehrern. Göttingen 1992
- BARTON, A.H. / LAZARSFELD, P. F.: Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: HOPF, CH. / WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 41– 89
- BASTIAN, J. (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung. - Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1998
- BASTIAN, J./ COMBE, A.: Angriffe auf den Lehrerberuf. In: Pädagogik 3/ 2003, S. 6 – 10
- BASTIAN, J./ COMBE, A.: Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. In: Pädagogik. 11/ 1998, S. 6 – 9
- BASTIAN, J./ HELSPER, W.: Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanz und Perspektiven. In: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000, S. 167 – 186
- BAUER, K.- O.: Der Lehrer als professioneller Pädagoge. In: TIEDTKE, B./ BÖTTCHER, W. (Hrsg.): Brüche – Dialoge – Utopien: Dokumentation des Bildungspolitischen Kongresses „Grundsatzdialoge“ der GEW vom 25./26. 09. 1992 in Hannover. Bonn 1993, S. 99 – 109
- BAUER, K.- O.: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraarbeit. In: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000, S. 55 – 72
- BAUER, K.-O. / KANDERS, M.: Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 2000, S. 297 – 326
- BAUER, K.-O. / KOPKA, A.: Wenn Individualisten kooperieren – Blicke in die Zukunft der Lehreraarbeit. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1996, S. 143 – 186
- BAUER, K.-O./ BURKARD, CH.: Der Lehrer – ein pädagogischer Profi? In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 7. Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1992, S. 193 – 226
- BAUER, K.-O./ KOPKA, A.: Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 8. Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1994, S. 267 – 308
- BAUER, K.-O.: Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrergesundheit. In: Pädagogik. Heft 1/2002
- BAUER, K.-O.: Vom Allroundtalent zum Professional. In: Pädagogik 11/2002, S. 18 – 22
- BECK, G./ SCHOLZ, G.: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/M. 1995
- BECKER, G.E./ GONTSCHOREK, G.: Kultusminister schicken 55 000 Lehrer vorzeitig in Pension – Konsequenzen aus dem Heidelberger Burnout – Test (BOT). In: GUDJONS, H. (Hrsg.) Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 48 – 67
- BECKER, H. S. / GEER, B.: Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: HOPF, CH. / WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 139 – 168
- BECKER, P./ MINSEL, B.: Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 2. Göttingen 1986
- BECKER, P.: Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 1. Göttingen 1982
- BECKMANN, K.- H.: Zur Lehrerbildung in den Jahren 1967 – 1987. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: RÖBE, E. (Hrsg.): Schule in der Verantwortung für Kinder. Ulm 1988, S. 175 – 198

BEHRENS, H.: Zwischen Lust und Frust – Bericht einer SL zur Halbtagsgrundschule. In: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998. Seelze 1998, S. 28 – 29
BELLENBERG, G./ KRAUSS-HOFFMANN, P.: Lebenslänglich Lehrer? In: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998. Seelze 1998, S. 23 – 24

BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Münstersche Erklärung vom 27. März 1998, Gute Schulen sind ... Kongressunterlagen: Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Münster, März 1998

BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Workshop 4B. Schulentwicklung und Personalentwicklung. Kongress „Innovative Schulen in Deutschland“. Münster, März 1998

BERTLING, B.(Hrsg.): Miteinander. Möglichkeiten kooperativer Grundschularbeit. Essen 1985

BIENER, K.: Gesundheitsprobleme im Lehrerberuf. Basel 1969

BIENER, K.: Stress: Epidemiologie und Prävention. Bern 1988

BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995

BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M. 1985

BLUMENSTOCK, L./ KLEIN, H./ PETILLON, H. (Hrsg.): Lernziel Grundschule weiterentwickeln. Grundlagen, Anregungen, Beispiele. Weinheim 2001

BOCHYNEK, B.: Heimlich zähle ich die Jahre bis zur Pensionierung. In: Pädagogik. 1/1993, S. 14 –15

BOCHYNEK, B.: Was macht Schule so anstrengend, wenn man älter wird?
In: Pädagogik. 2/1994, S. 14 – 15

BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 1991

BOLDT, H. (Hrsg.): Schule neu gestalten. Bertelsmann Stiftung 1996. Gütersloh 1996, S. 14 – 23

BOLL, D./ SCHLEY, W.: Leitvorstellung für die Vergabe des Sonderpreises „innovative Schulen“. Zusammenarbeit in der Schule. Innovative Prozesse durch „Organisationsentwicklung“. Oldenburg 1991

BÖNSCH, M.: Die alltägliche Tretmühle. Arbeitsbelastung/ Arbeitsplatzsituation von LehrerInnen. In: Neue Deutsche Schule. 42/1990, S. 10 – 16

BORG, I./ FRITZSCHE, TH.: Persönlichkeitsbedingte Unterschiede bei direkten und summierten Schätzungen der Arbeitszufriedenheit. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 32/1988, S. 34 – 39

BORG, M. G. / FALZON, J. M.: Stress an job satisfaction among primary school teachers in Malta. In: Educational Review. 41/ 1989, S. 271 – 279

BRAZELTON, T. B./ GREENSPAN, S.J. u.a.: The irrefutable needs of children. What every child must have to learn and flourish. New York 2000

BREHMER, I.: Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin 1987

BREHMER, I.: Ich bin eine zweigeteilte Frau. In: GUDJONS, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 21 – 29

BREHMER, I.: Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufs. Texte aus dem Lehrerinnenalltag. München 1980

- BRENNER, S. O.: Eine Studie über Lehrerstress bei schwedischen Grundschullehrern: Schlüsse und Vorschläge. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrer. Stuttgart 1983, S. 34 – 41
- BRIM, G.: Wer sich zu viel vornimmt... In: Psychologie heute. 1/1989
- Brinkmann, A.: Übersteigerte Erwartungen an Integration. In: RÖSNER, E./ BÖTTCHER, W./ BRANDT, J. (Hrsg.): Lehreralltag - Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim 1996, S. 217 – 219
- BRINKMANN, E.: Tipps für den Beginn. In: Jahrbuch der Grundschule. Fragen der Praxis. Befunde der Forschung. Seelze 1998, S. 24
- BRONSBURG, B./ VESTLUND, N.: Ausgebrannt. Die egoistische Aufopferung. München 1990
- BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Kinder lernen anders. Lengwil am Bodensee, 1998
- BRÜGELMANN, H.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28/1982, S. 609 – 623
- BRÜGELMANN, H./ FÖLLING-ALBERS, M./ RICHTER, S. (Hrsg.): Jahrbuch der Grundschule. Fragen der Praxis. Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderbd. 58. Seelze 1998
- BRÜGELMANN, H./ FÖLLING-ALBERS, M./ RICHTER, S., SPECK-HANDAM, A. (Hrsg.): Jahrbuch der Grundschule. Fragen der Praxis. Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderbd. 60. Seelze 1999
- BRUGGEMANN, A./ GROSKURTH, P./ ULLICH, E.: Arbeitszufriedenheit. Bern 1975
- BRUGGEMANN, A.: Zur Unterscheidung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit. In: Arbeit und Leistung. 28/1974, S. 281 – 284
- BUCHEN, S./ CARLE, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim u. München 1997
- BUCHEN, S.: „Ich bin immer ansprechbar“. Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Eine sozialpsychologische Frauenstudie. Weinheim 1991
- BUHREN, C. G./ KILLUS, D./ MÜLLER, S.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Dortmund 1998
- BUHREN, C. G./ ROLFF, H.- G.: Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: ROLFF, H.- G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 2000, S. 257 – 296
- BUHREN, C. G./ ROLFF, H.- G.: Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel 2002
- BUHREN, C.G./ LINDAU-BANK, P./ MÜLLER, S.: Lernkultur und Schulentwicklung. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung. Dortmund 1997
- BURDEN, P. R.: Teacher Development. In: Houston. 1990, S. 311 – 328
- BURISCH, M.: Ausgebrannt, verschlissen, durchgerostet. In: Psychologie heute. 9/1994, S. 22 - 23
- BURISCH, M.: Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio, Hongkong 1989
- BURK, K. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten – Teil 12. Frankfurt/M. 1996
- BURK, K./ RÖNTE-RASCH, B./ THURN, B. u. a.: Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim und Basel 1998

BUROW, O.-A.: Gestaltpädagogik – Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn 1983

BÜSSING, A.: Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. Konzeptionelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen der Arbeitszufriedenheit. In: FISCHER, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie. Stuttgart 1991, S. 85 – 113

CAPEL, S.: The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. In: British Journal of Educational Psychology. 57/ 1987, S. 279 – 288

CARLE, U./BUCHEN, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. Weinheim und München 1999

COMBE, A./RIECKE-BASULECKE, TH. (Hrsg.): Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim u. Basel 1997

COMBE, A./BUCHEN, S.: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim 1996

COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 9 – 48

COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996

COMBE, A./HELSPER, W.: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 501 – 520

COMBE, A.: Der Lehrer als Sisyphos. In: BUCHEN, S./CARLE, U. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim und München 1997, S. 165 – 177

COMBE, A.: Entlastung und Professionalisierung in Schulentwicklungsprozessen. In: COMBE, A./HELSPER, W./STELMASZYK, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung I. Weinheim 1999, S. 111 – 139

COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. München 1971

COMENIUS, J. H. FLITNER, A. (Hrsg.): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Frankfurt/M. 2000

COOPER, C. L./MARSHALL, J.: Sources of marginal and white collar stress. In: COOPER, C. L./MARSHALL, J. (Hrsg.): White collar and professional stress. Chichester 1980, S. 57 – 87

CORBIN, J./STRAUSS, A. L.: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park 1990a

CRANACH, M.V./KALBERMATTEN, U.: Zielgerichtetes Handeln in der sozialen Interaktion. In: HACKER, W./VOLPERT, W./CRANACH, M. V. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Berlin 1983, S. 59 – 75

DALIN, P.: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel und Berlin 1997

DANN, H.-D.: Subjektive Theorien zum Wohlbefinden. In: ABELE, A. /BECKER, P. (Hrsg.): Wohlbefinden, Theorie - Empirie- Diagnostik. Weinheim u. München 1994 (2. Aufl.), S. 97 – 137

DANZ, G.: Lehrer*insein als Lebenskonzept. Drei pensionierte Volksschullehrer*innen der Jahrgänge 1901, 1902, 1906 berichten. Weingarten 1980

- DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie. Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. München 1995
- DELORS, J.: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997
- DEMMER, M.: Vom faulen Sack zum armen Schwein? Oder: Kann die geplante OECD-Lehrerstudie die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Professionalisierung unterstützen?
In: Pädagogik 3/2003. S. 20 – 24
- DENZIN, N. K.: Interpretive biography. London 1989
- DENZIN, N. K.: The research act. New York 1978
- DER SPIEGEL: Horrorjob Lehrer. Nervenkrieg im Klassenzimmer. In: Nr. 24/ 1993, S. 34
- DER SPIEGEL: Tollhaus Schule. Unterrichtsprotokolle eines Hauptschullehrers.
In: Nr. 42/1988, S. 28 – 49
- DE SAINT-EXUPÉRY, A.: Der kleine Prinz. Düsseldorf 1956
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1972
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1974
- DEVEREUX, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M. 1984
- DEWEY, JOHN: OELKERS, J. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Weinheim 1993. (2. Aufl.)
- DIE ZEIT: Die Realität ist kein Schulfach. Lehrer fühlen sich überfordert. In: 2. April 1993
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim 1989
- DÖRNER, D./SCHAUB, H./STÄUDEL, T.: Ein System zur Handlungsregulation oder die Interaktion von Emotion, Kognition und Motivation. In: Sprache und Kognition. 7/1988, S. 217 – 232
- DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 114, Frankfurt/M. 2002
- DÜRR, H. P. (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie. Frankfurt/M. 1987
- EBERWEIN, H./MAND, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995
- EBERWEIN, H.: Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs.
In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 46/1995, S. 468 – 476
- EDELWICH, J./BRODSKY, A.: Ausgebrannt. Das „Burn-Out“ Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg 1984
- EDER, F.: Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In: ALTRICHTER, H./SCHLEY, W./SCHRATZ, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998, S. 357 – 394
- ELBING, E./DIETRICH, G.: Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Universität München. Institut für empirische Pädagogik. 1982

- ELSCHENBROICH, D.: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Ein Sittenbild der Erwartungen an Kindheit in Deutschland Ende des Jahrhunderts. München 2001
- ENZMANN, D./ KLEIBER, D.: Helfer – Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg 1989
- EYSENCK, H.-J./ RACHMAN, S.: Neurosen. Berlin 1971
- FABER, B. A.: „Burnout“ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme. In: TEHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln 1991, S. 217 – 230
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Lehrerinnen. In: Pädagogik. 12/1991, S. 54 – 57
- FAUST-SIEHL, G. / SCHMIDT, R./ VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 79/80. Weinheim 1990
- FEND, H.: 15 Merkmale einer guten Schule. In: TILLMANN, K. – J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989, S. 14 – 15
- FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München 1998
- FEND, H.: Schulklima. Weinheim 1977
- FENGLER, J.: Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. München 1991
- FIEDLER, K.: Zur Stimmungsabhängigkeit kognitiver Funktionen. In: Psychologische Rundschau. 7/1985, S. 125 – 134
- FISCHER, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben – Methoden – Wirkungen. Konstanz 1982
- FISCHER, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983
- FISCHER, D./ JACOBI, J./ KOCH-PRIEWE, B. (Hrsg.): Lehrerinnenarbeit und Schulentwicklung. Weinheim 1996
- FISCHER, D./ SCHRATZ, M. (Hrsg.): Schulentwicklung weiblich – männlich. Innsbruck und Wien 1998
- FISCHER, L.: Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie. Stuttgart 1991
- FLAAKE, K.: Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M. 1989
- FLAAKE, K.: Die eigenen Grenzen erkennen. Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen. In: Pädagogik. 1/ 1993, S. 25 – 27
- FLAAKE, K.: Grenzenlose Wünsche – beschränkte Möglichkeiten. Lehrerinnen und Entlastungsmöglichkeiten. In: Pädagogik. 10/ 1990, S. 34 – 37
- FLECK, C.: Vom „Neuanfang“ zur Disziplin? Überlegungen zur deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung anlässlich einiger neuer Lehrbücher. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 44/1992, S. 747 – 765
- FLICK, U. / V. KARDOFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg 2000

- FLICK, U.: Das Subjekt als Theoretiker? Zur Subjektivität subjektiver Theorien. In: BERGOLD, J. B./ FLICK, U. (Hrsg.): Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen 1987, S. 125 – 134
- FLICK, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg 1999 (4. Aufl.)
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim 2001
- FOLKMAN, S./ LAZARUS, R.S./ GRUEN, J.R./ DELONGIS, A.: Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. In: Journal of Personality and Social Psychology. 50/1986, S. 571 – 579
- FÖLLING-ALBERS, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Weinheim 1989 Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 75
- FÖLLING-ALBERS, M. u.a.: Kindheit heute. In: Grundschule. 5/1989, S. 10 – 37
- FÖLLING-ALBERS, M./ RICHTER, S.: Patentrezepte gibt es nicht. In: Grundschule. 2/1999, S. 9 – 10
- FÖLLING-ALBERS, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992
- FRANK, K. A./ KORNFELD, D.S.: Stress und Stressbewältigung. In: KAAS, F. – I./ OLDHAM, J. – M./ PARDES, H./ WITTCHEN, H.– U. (Hrsg. Dt. Ausgabe): Das große Handbuch der seelischen Gesundheit. Weinheim 1996, S. 373 – 384
- FREEMANN, A.: The coping teacher. In: Research in Education. 38/1987, S. 1 – 16
- FREITAG, M.: Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- u. Lehrer*gesundheits. Weinheim u. München 1989
- FREUDENBERGER, H.–J./ RICHELSON, G.: Ausgebrannt: Die Krise der Erfolgreichen – Gefahren erkennen und vermeiden. München 1990
- FRIEDMANN, R./ ROSEMAN, R. H.: Der A-Typ und der B-Typ. Reinbek b. Hamburg 1975
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek b. Hamburg 1973
- FRIES, O./ HUBLER, P./ LANDWEHR, N.: Umgang mit Belastungssituationen. Eine Anleitung zur Analyse und praktischen Veränderung. In: GUDJONS, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 161 – 166
- FULLER, F./ BROWN, O.: Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Hrsg.): Teacher education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part. II. Chicago 1975, S. 25 – 52
- GARDNER, H.: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1994
- GARDNER, H.: Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1994
- GARLICH, A.: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Konsequenzen für eine Neuorientierung der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift. 71/1994, S. 16 – 20
- GARZ, D./ KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Zur Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. 1994
- GARZ, D./ KRAIMER, K.: Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In: GARZ, D./ KRAIMER, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Opladen 1991, S. 1 – 33
- GEO WISSEN: Bildung. Wie das Lernen wieder Spaß macht. Nr. 31/2003

GEO WISSEN: DENKEN. Denken. Lernen. Schule. Nr. 01/1999

GERHARDT, U.: Typenbildung. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 435 – 439

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Lehrer. Beruf, Belastung, Verantwortung, Kinder. Frankfurt/M. 1981

GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Lehrerarbeit. Frankfurt/M. 1988

GIESECKE, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1997 (2. Aufl.)

GIESECKE, H.: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim 1997

GLASER, B. G./ STRAUSS, A. L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern 1998

GLASER, B. G./ STRAUSS, A. L.: Status Passage. Chicago 1971

GLASER, B. G./ STRAUSS, A. L.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967

GLASER, B. G./ STRAUSS, A. L.: Theoretical Sensitivity. Mill Valley 1978

GOTTSCHALK, A.: Situationen des Entdeckens. Entdeckendes Lernen. Impulse – Reihe, Bd. 3 Kronshagen 2002, S. 52 – 54

GOTTSCHALK, A.: Freiarbeit und Schulentwicklung. In: DREWS, U. / WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 114, Frankfurt/M. 2002, S. 251 – 262

GOTTSCHALK, A.: Lernen in jahrgangsübergreifenden Projekten. In: BURK, K. – H., Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 57. Frankfurt/M. 1996 , S. 48 – 54

GÖTZ, M.: Der Jena-Plan – ein reaktualisiertes Schulmodell mit einer problematischen Erblast. In: Das Kind. 20/1996, S. 39 – 53

GÖTZ, M.: Schulautonomie – problemhaltige Forderung der Reformdebatte. In: Grundschule. 9/1999, S. 47 – 48

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 2001

GRIMM, M. A.: Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt/M. 1993

GUDJONS, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993

GUDJONS, H.: Krisen als Wandlungen im Lehrerberuf. In: Pädagogik. 11/ 2002, S. 6 – 12

GUDJONS, H.: Gesund bleiben. Anleitung für den beruflichen Alltag. In: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998. Seelze 1998, S. 126 – 131

GÜHRS, M./ NOWAK, K.: Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. Meezen 1991 (3. überarb. Aufl.)

GUNZ, J.: Handlungsforschung: Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung. Wien 1986

- HAARMANN, D./ HORN, A.: Innovative Tendenzen in den Lehrplänen der Grundschulen. In: BRÜGELMANN, H./ FÖLLING-ALBERS, M./ RICHTER, S. (Hrsg.): Jahrbuch der Grundschule. Fragen der Praxis. Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderbd. 58. Seelze 1998, S. 139 – 150
- HÄBLER, H. / KUNZ, A.: Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. München 1985
- HACKER, H. u. a.: Die neue Schuleingangsphase. In: Grundschule. 6/1999, S. 8 – 14
- HACKER, W./ VOLPERT, W./ CRANACH, M. v. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Berlin 1983
- HACKER, W.: Arbeitspsychologie. Bern 1986
- HAENISCH, H./ KINDERVATER, C.: Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht. EU - Pilotprojekt zur Selbstevaluation: Ergebnisse der deutschen Projektschulen. Soest / Bönen 1999
- HAENISCH, H./ RIECKMANN, H.: Lehrerfortbildung in NRW. Soest 1992
- HAGSTEDT, H./ HILDEBRANDT-NILSHON, M.: Naive Unterrichtstheorien von Schülern. In: HAGSTEDT, H./ HILDEBRANDT-NILSHON, M. (Hrsg.): Schüler beurteilen Schule. Düsseldorf 1980, S. 27 – 41
- HAMEYER, U. / BUELER, X.: Grundschule als Initiativraum gestalten. Gute Schulen in systematischer Übersicht. In: Grundschule. 4/1997, S. 8 – 15
- HAMEYER, U./ LAUTERBACH, R./ WIECHMANN, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien. Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1992
- HAMEYER, U./ SANDFUCHS, U. u. a.: Schulprogramm in Teamarbeit. In: Grundschule. 3/2000, S. 8 – 14
- HAMEYER, U.: Blickpunkt Grundschulforschung. In: Grundschule. 6/2000, S. 8 – 9
- HAMEYER, U.: Perspektiven für die Reform der Grundschule. Beispiele aus 4 Ländern. Grundschule 2000, Eigendruck
- HAMEYER, U.: Was Kinder in Projekten lernen. In: Grundschule. 7/8 1995, S. 8 – 13
- HAMEYER, U./ SCHLICHTING, F. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Impulse-Reihe Bd. 3. Kronshagen 2002
- HÄNDLE, C.: Berufung statt Karriere. Ergebnisse der Lehrerinnenforschung. In: Unterschiede. 1/1991, S. 18 – 24
- HÄNDLE, C.: Lebenspraxis als Mutter und Vater. Doppelbelastung oder Qualifizierung für den Lehrerberuf? In: SCHÖN, B. (Hrsg.): Emanzipation und Mutterschaft. München 1989, S. 203 – 225
- HÄNDLE, C.: Lehrerausbildung. Geschichte – Organisation – Studium. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. EEE / Band 10. Stuttgart 1983, S. 615 – 640
- HÄNDLE, C.: PrimarlehrerInnen Ausbildung seit der Reformphase. Entwicklungen und Perspektiven. In: Die Grundschulzeitschrift. 53/1992, S. 31 – 34, S. 51
- HÄNDLE, C.: Qualifizierung von Lehrerinnen - doppelte Sozialisation. In: Grundschule. 9/1999, S. 49 – 60
- HANKE, G.: Mobbing in der Schule. In: Humane Schule. Mai 1996, S. 23 – 25
- HÄNSEL, D. / HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim 1996
- HÄNSEL, D.: Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: HÄNSEL, D./ HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim 1996, S. 165 – 175

HÄNSEL, D.: Bezugspunkt Lehrersein: Bestimmung, Formen und Wandel. In: HAMEYER, U./ LAUTERBACH, R./ WIECHMANN, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien. Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1992, S. II – 124 – 133

HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim 1975

HÄNSEL, D.: Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins.
In: Neue Sammlung. 31. Jg. 1991, S. 187 – 202

HÄNSEL, D.: Zukunft für die Reform der geschlechtersegregierten Lehrerbildung.
In: BRAUN, K.-H./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen 1997, S. 129 – 151

HANSEN, M.: Gibt es für die neue Schuleingangsphase wissenschaftliche Grundlagen?
In: GEW Schleswig-Holstein. 7/8 2000, S. 8 – 9

HAUPERT, B.: Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung. In: GARZ, D./ KRAIMER, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Opladen 1991, S. 213 – 254

HEIFETZ, L. J. / BERSANI, H. A.: Disrupting the Cybernetics of personal growth: Toward a unified theory of burnout in human services. In: FARBER, B. A. (Hrsg.): Stress and burnout in the human services professions. New York 1983, S. 46 – 62

HEINZE, T. u.a. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensheim 1980

HEINZE, T.: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen 1992 (2. Aufl.)

HENDRIKSEN, J.: Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule.
Weinheim und Basel 2002 (2. Aufl.)

HENTIG, H. v.: Ach, Die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim 2001

HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München und Wien 1993

HENTIG, H. v.: Was ist eine humane Schule? München 1976

HERRMANN, U.: Der lange Abschied vom geborenen Erzieher. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf – Berufsalltag – Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000, S. 15 – 32

HERZMANN, P.: Professionalisierung und Schulentwicklung. Opladen 2001

HEYER, P.: Zum Stand der Integrationsentwicklung in Deutschland. In: Grundschule 2/1997, S. 12 – 15

HIGGINS, C. in: Zeitschrift für Pädagogik. 4/2002, S. 495- 513

HINSCH, R.: Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern: Eine empirische Längsschnittuntersuchung. Weinheim 1979

HINZ, R. u.a.: Ein typisch weiblicher Beruf? In: Grundschule. 4/2000, S. 8 – 29

HIRSCH, G.: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München 1990

HOFER, M.: Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. In: Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1984, S. 105 – 126

- HOFFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen 1986
- HOFF, E.-H. (Hrsg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. München 1990
- HOFFMANN, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991
- HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.): Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim 1991
- HOFFMANN, E.: Zwischen Engagement und Enttäuschung oder: Das Burnout – Syndrom. In: Erziehung und Unterricht. 4/1988, S. 509 – 527
- HÖHER, P./ROLFF, H. – G.: Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: ROLFF, H. – G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9. Weinheim 1996, S. 187 – 220
- HOLLY, M. L./LAUGHLIN, C. S. (Hrsg.): Perspectives on Teacher Professional Development. London 1989
- HOLTAPPELS, H. – G.: Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München 1997
- HOMFELDT, H. – G./SCHULZ, W.: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. In: Forum Pädagogik. 2/1989, S. 67 – 73
- HOPF, CH./WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1993 (3. Aufl.)
- HOPF, CH.: Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. 2/1978, S. 97 – 115
- HORSTKEMPER, M.: Geschlecht und Professionalität. Lehrer und Lehrerinnen. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: BASTIAN, J. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000, S. 87 – 106
- HOYOS, C. G./FREY, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1999
- HUBER, G. L. : Qualitative Analyse. München 1992
- HUBERMANN, M.: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. (Übersetzung von Hubermann 1989) In: TEHART, E.: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991, S. 249 – 267
- HUBERMANN, M.: Teacher careers and school improvement. In: Journal of Curriculum Studies. 20 (2) 1988, S. 119 – 132
- HUBERMANN, M.: The professional life-cycle of teachers. In: Teachers College Record. 91 (1) 1989, S. 31 – 57
- HUBERTY, T. J./HUEBNER, E. S.: A national survey of burnout among school psychologists. In: Psychology of schools. 25/1988, S. 54 – 61
- HÜBNER, P. (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre. Berlin 1988
- HURRELMANN, K./LAASER, U. (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim und München 1998

HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3/1989, S. 91 – 103

HURRELMANN, K.: Die Struktur des deutschen Schulwesens im Jahre 2020. In: Pädagogik. 6/1997 S. 18 – 22

HURRELMANN, M./ Ulich, K. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991 (4. Aufl.)

HUSCHKE-RHEIN, R.: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. Bd. 2 Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Ein Lehr- und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Köln 1987

INNES, J. M./ KITTO, S.: Neuroticism, self- consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teachers. In: Personality and Individual Differences. 10/ 1989, S. 303 – 312

JACOBI, J.: Modernisierung durch Feminisierung? In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/1997, S. 929 – 944

JEHLE, P./ NORD-RÜDIGER, D.: Angst des Lehrers. Eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 6/1989, S. 194 – 217

JOAS, H.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M. 1992

JORGENSEN, D. L. : Participant Observation. A Methodology for Human Studies. London 1989

JÜRGENS, B. u. a.: Was machen gute Lehrer anders? In: Grundschule. 2/1999, S. 8 - 16

JUSTICE, B.: Wer wird krank? Der Einfluss von Stimmungen, Gedanken und Gefühlen auf unsere Gesundheit. Hamburg 1989

JÜTTEMANN, G./ THOMAE, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Berlin 1987

JÜTTEMANN, G./ THOMAE, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1999

KAAS, F.- I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H./WITTCHEN, H.– U. (Hrsg. Dt. Ausgabe): Das große Handbuch der seelischen Gesundheit. Weinheim 1996

KAHN, R. L.: Job burnout. Prevention and remedies. In: Public Welfare. 36/1978, S. 61 – 63

KAISER, A./ OUBAID, M. (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln 1986

KAISER, A.: Doppelqualifiziert auf halber Stelle? In: BUCHEN, S./ CARLE, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1. Weinheim und München 1997, S. 31 – 48

KAISER, A.: Grundschule – Frauenschule? In: BERTLING, B. (Hrsg.): Miteinander. Möglichkeiten kooperativer Grundschularbeit. Essen 1985, S. 23 – 25

KAISER, A.: Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik. In: Die Deutsche Schule. 85. Jahrg. 2/1993, S. 173 – 183

KALB, P. E. (Hrsg.): Die Schule entwickeln. Auf dem Weg zur „Guten“ Schule. Weinheim 2001

KAMPS, W.: Belastungswandel am Arbeitsplatz. In: Grundschule. 6/1997, S. 13 – 17

KARASEK, R. A.: Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. In: Administrative Science Quarterly. 24/1979, S. 285 – 308

KASPER, H./ WITTENBRUCH, W.: Kinder in offenen Lernsituationen. Lehren und Lernen in der Grundschule zwischen Reform und Konsolidierung. In: Grundschule. 6/1996, S. 8 – 31

- KASPER, H.: Schule ohne Schikane. In: Grundschule. 9/1997, S. 12 – 13
- KASTNER, B. u.a.: Konflikte und Kommunikation im Kollegium. In: Grundschule. 9/1997, S. 20 – 27
- KELCHTERMANS, G.: Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. In: Pädagogische Rundschau. 44. Jahrg. 1990, S. 321 – 332
- KELCHTERMANS, G.: Lehrer: Ihre Karriere und ihr Selbstverständnis. Eine biographische Perspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12/1992, S. 250 – 271
- KELLE, U./ KLUGE, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999
- KELLE, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodik interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1998 (2. Aufl.)
- KELLER, G.: Wir entwickeln unsere Schule weiter. Donauwörth 1997
- KEMPFFERT, G./ ROLFF, H. - G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim 2002
- KIRCHBAUM, G. u. a.: Kommunikation und Mobbing im Kollegium. In: Grundschule. 9/1997, S. 8 – 11
- KIRCHHOFF, D.: Grundschule und Schulleistungsstudien. In: Grundschule. 9/1997, S. 25 – 28
- KIRK, J. L./ MILLER, M.: Reliability and Validity in qualitative Research. Beverly Hills 1986
- KLAFFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19/1973, S. 487 – 516
- KLAFFKI, W.: Lehrerbildung in den 90er Jahren. Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag. In: HÜBNER, P. (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre. Berlin 1988, S. 26 – 45
- KLAFFKI, W.: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: STEFFENS, U./ BARGEL, T. (Hrsg.): HIBS, Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Bd. 5. Wiesbaden 1991, S. 31 – 42
- KLAFFKI, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. 2/1983, S. 281 – 296
- KLEINBECK, U./ RUTHENFRANZ, J. (Hrsg.): Arbeitspsychologie (1 – 42) Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie III. Bd. 1. Göttingen 1987
- KLEINING, G.: Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 38/1986, S. 724 – 750
- KLEINING, G.: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Bd. 34/1982, S. 224 – 253
- KLEMM, K.: Das Ende der versteinerten Strukturen. In: HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahresheft XVI/1998. Seelze 1998, S. 26 – 29
- KLEMM, K.: Lehrerarbeit und Schulentwicklung. In: journal für schulentwicklung 2. 2/1998, S. 8 – 16
- KLEMM, K.: Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen? In: ROLFF, H. – G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11. Weinheim 2000, S. 271 – 294
- KLEMM, K.: Zeit und Lehrerarbeit. In: ROLFF, H. - G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9. Weinheim 1996, S. 115 – 142

- KLIPPERT, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim 2000
- KLUGE, B.: Altersmischung. In: Grundschule. 6/1999, S. 10 – 11
- KLUGE, S.: Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999
- KNIGHT – WEGENSTEIN – AG: Die Arbeitszeit des Lehrers in der Bundesrepublik Deutschland. Zürich 1973
- KOCH – PRIEWE, B.: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt/M. 1986
- KOEPPING, K. P.: Authentizität als Selbstfindung durch den anderen. Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft. In: DÜRR, H. P. (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie. Frankfurt/M. 1987, S. 7 – 37
- KOHLI, M./ MARTIN, G. R. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ ULICH, K. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 303 – 317
- KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd.2 - Methoden. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Weinheim 1995
- KÖNIG, E.: Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd.2 - Methoden. Weinheim 1995, S. 11 – 29
- KORING, B. u.a.: Pädagogische Professionalität als Gegenstand allgemeiner Pädagogik. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 303 – 404
- KRAPPEN, G.: Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen. Göttingen 1982
- KREIENBAUM, M.-A. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Weinheim 1993
- KRETSCHMANN, R.: Stress im Lehrerberuf. Was sind seine Ursachen? Was kann getan werden? In: Paed. Extra & Demokratische Erziehung. 3/1990, S. 56 – 60
- KRETSCHMANN, R.: Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 325 – 356
- KROATH, F.: Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung. München 1991
- KUCKARTZ, U.: Auf dem Weg zur Professorin. In: Zeitschrift für Pädagogik 38/1992, S. 681 – 700
- KYRIACOU, C./ SUTCLIFFE, J.: Teacher stress and satisfaction. In: Educational Research. 21/1980, S. 89 – 96
- KYRIACOU, C./ SUTCLIFFE, J.: A model of teacher stress. In: Educational Studies. 4 /1978, S. 1 – 6 (1978a)
- KYRIACOU, C.: Coping actions and occupational stress among schoolteachers. In: Resarch and Education. 24/1980, S. 57 – 61 (1980a)
- KYRIACOU, C.: Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. In: Cambrige Journal of Education. 10/1980, S. 154 – 158 (1980b)

- KYRIACOU, C.: Teacher stress and burnout: an international review.
In: Educational Research. 29/1987, S. 146 – 152
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung Bd.1. Methodologie, München 1993 (2.Aufl.)
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung Bd.2. Methoden und Techniken. München 1993 (2. Aufl.)
- LANGE, H.: Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht.
In: Zeitschrift für Pädagogik. 1/1995, S. 21 – 38
- LAZARUS, R. S. / FOLKMAN, S.: Stress, appraisal and coping. New York 1984
- LAZARUS, R. S.: Psychological stress and the coping process. New York 1966
- LAZARUS, R. S.: Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München 1990.
- LAZARUS, R. / LAUNIER, R.: Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt.
In: NITSCH, J. (Hrsg.): Stress. Bern 1981, S. 213 – 260
- LECHNER, F. / REITER, W. / RIESENFELDER, A.: Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild. Innsbruck 1995
- LEONTJEW, A. A.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin 1982
- LEUSCHNER, G. / SCHIRMER, F.: Lehrergesundheits aus medizinischer Sicht.
In: Pädagogik. 1/ 1993, S. 6 – 7
- LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Veränderte Lebenswelt als Impuls für Innovationen in der Grundschule.
In: HAMEYER, U. / LAUTERBACH, R. / WIECHMANN, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien. Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1992, S. 55 – 69
- LIKET, T. M. E.: Freiheit und Verantwortung: Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1995
- LITTIG, K. – E.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Forschungsergebnisse und Forschungsschwerpunkte
In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 4/1980, S. 225 – 243
- MANDL, H.: Zur Psychologie der Textverarbeitung. München 1981
- MANDL, H. / FRIEDRICH, H. F. / HYRON, A.: Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In: MANDL, H. / SPADA, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München und Weinheim 1988, S. 123 – 160
- MAURER, F.: Lebensgeschichte und Identität. Frankfurt/M. 1981
- MAUTHE, A. / RÖSSNER, E. (Hrsg.): Schulqualität konkret. Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Dortmund 2000
- MAYDELL, J. V.: Probleme einer Feminisierung der Lehrerrolle. Diss. Hannover 1970
- MAYRING, P. / FALTERMEIER, T. / ULLICH, D.: Erträge biographischer Forschung in der Sozialpsychologie. In: JÜTTEMANN, G. / THOMAE, H. (Hrsg.): Biographie und Psychologie. Berlin 1987, S. 266 – 276
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 1996. (3. Aufl.)
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2000 (7. Aufl.)

- MAZUR, P. J./ LYNCH, M.D.: Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. In: Teaching & Teacher Education. 5/1989, S. 337 – 353
- MENTZEL, W.: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Freiburg 1997
- MERZ, J.: Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28/ 1981, S. 214 – 221
- MERZ, J.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim 1979
- METZ-GÖCKEL, S.: Die Macht der Lehrerinnen. In: KREIENBAUM, M. – A. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Weinheim 1993, S. 9 – 23
- MILLER, R. u.a.: Perspektiven erarbeiten – Entwicklungen vorantreiben. In: HEISTENBERG, W. u. a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahressheft XVI/1998. Seelze 1998, S. 84 – 125
- MILLER, R. u. a.: Entlastung in der Praxis. In: GUDJONS, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 93 – 132
- MILLER, R.: „Das ist ja wieder typisch“. Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 25 Trainingsbausteine. Weinheim 1995
- MILLER, R.: Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehramtsanwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen. Weinheim 1993 (3. Aufl.)
- MILLER, R.: Sich in der Schule wohl fühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Weinheim 1992 (5. Aufl.)
- MILSTEIN, M.M./ GOLASZEWSKI, T. J./ DUQUETTE, R. D.: Organizationally based stress: What bothers teachers. In: Journal of Educational Research. 77/ 1984, S. 293 – 297
- MÜLLER – LIMMROTH, W.: Arbeitsbelastung und Arbeitsbeanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin 1992 (2. Aufl.)
- MÜLLER – LIMMROTH, W.: Wie Lehrer systematisch krank gemacht werden. In: Die höhere Schule. 7/8/1993
- MÜLLER, E.: Ausgebrannt - Wege aus der Burnout-Krise. Freiburg 1994
- MUSKIN, P. R./ CALIGOR, E.: Der Umgang mit Krankheit und Tod. In: KAAS, F.- I./ OLDHAM, J. M./ PARDES, H./ WITTCHEN, H.– U. (Hrsg. Dt. Ausgabe): Das große Handbuch der seelischen Gesundheit. Weinheim 1996, 2. 396 – 407)
- NAGEL, U.: Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen 1997
- NEGT, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- NEUHAUS-SIEMON, E./ FÖLLING-ALBERS, M. u.a.: Grundschule 1969 – 1989 – 2009. In: Grundschule. 2/1989, S. 10 – 49
- NEUHAUS-SIEMON, E.: Die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen der frühen zwanziger Jahre und das Selbstverständnis ihrer Lehrer. In: ADAM, G. / HUßLEIN, E. / PFEIFFER, H. (Hrsg.): Erziehen als Beruf. Würzburg 1987, S. 235 – 256
- NIEMANN, H.: Neue Rolle: Schulleiterin. Leben mit anderen Anforderungen. In: Arbeitsplatz Schule. HEISTENBERG, W. u.a. Arbeitsplatz Schule. Die Grundschulzeitschrift. Jahressheft XVI/1998. Seelze 1998, S. 106 – 109
- NITSCH, J. (Hrsg.): Stress. Bern 1981
- OELKERS, J./ HALBFAS, H.: Eine neue Schulkultur? In: Grundschule. 8/1992, S. 10 – 14

- OEVERMANN, U./ ALLERT, T./ KONAU, E.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten: Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: HEINZE, TH. U.a. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensheim 1980, S. 15 – 69
- OEVERMANN, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Entstehung des Neuen. Frankfurt/M. 1991, S. 267 – 339
- OPASCHOWSKI, H. W.: Arbeit, Freizeit, Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat. Opladen 1986
- OPASCHOWSKI, H. W.: Was uns zusammenhält. Zukunft und Krise der westlichen Wertewelt. München 1991
- OSTERWALDER, F.: Schatten über der Schule – Schatten über den Lehrenden. Lehrerschelte und ihre historischen Funktionen. In: Pädagogik 3/ 2003, S. 30 – 33
- OVERBECK, G.: Krankheit als Anpassung. Der psychosomatische Zirkel. Frankfurt/M. 1984
- PÄDAGOGIK 11/ 1994. Themenschwerpunkt: Der schlechte Lehrer. Weinheim und Basel 1994
- PÄDAGOGIK 2/ 1994. Themenschwerpunkt: Als Lehrer älter werden. Weinheim und Basel 1994
- PÄDAGOGIK 2/ 1995. Themenschwerpunkt: Schule selbst gestalten. Weinheim und Basel 1995
- PÄDAGOGIK 7-8/ 1996. Themenschwerpunkt: Die neue Wut der alten Lehrer /Pädagogik und Postmoderne. Weinheim und Basel 1996
- PÄDAGOGIK 2/ 1997. Themenschwerpunkt: Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel 1997
- PÄDAGOGIK 4/ 1997. Themenschwerpunkt: Beruf: Lehrer – Beruf: Lehrerin. Weinheim und Basel 1997
- PÄDAGOGIK 6/ 1997. Themenschwerpunkt: Zukunft der Schule. Weinheim und Basel 1997
- PÄDAGOGIK 11/ 1998. Themenschwerpunkt: Pädagogische Schulentwicklung II. Weinheim und Basel 1998
- PÄDAGOGIK 6/ 2000. Themenschwerpunkt: Teamarbeit. Weinheim und Basel 2000
- PÄDAGOGIK 7-8/ 2000. Themenschwerpunkt: Schulentwicklung in der Region. Weinheim und Basel 2000
- PÄDAGOGIK 7-8/ 2001. Themenschwerpunkt: Belastung und Entlastung/ Schule der Nachdenklichkeit. Weinheim und Basel 2001
- PÄDAGOGIK 11/ 2002. Themenschwerpunkt: Wandel im Lehrerberuf. Weinheim und Basel 2002
- PETILLON, H.: Die Grundschule als Lern- und Spielschule. In: Grundschule. 12/1997, S. 8 – 19
- PHILIPP, E./ RADEMACHER, H.: Konfliktmanagement im Kollegium. Weinheim 2002
- PHILIPP, E./ ROLFF, H.- G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim 1999
- PHILIPP, E.: Gute Schule verwirklichen. Weinheim 1996 (2. Aufl.)
- PHILIPP, E.: Teamentwicklung in der Schule. Weinheim 1996
- PIEPER, A.: Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Frankfurt/M. 1986

- PIERCE, M. B./ MOLLOY, G. N.: Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout.
In: British Journal of Educational Psychology. 60/1990, S. 37 – 51
- PINES, A. M./ ARONSON, E.: Career Burnout. New York 1988
PINES, A.M. / ARONSON, E. / KAFRY, D.: Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart 1985
- POPP, W.: in: KÜMMEL, F. u.a.: Vergisst die Schule unsere Kinder? München 1982
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1982
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- PRIEBE, B./ ISRAEL, G./ HURRELMANN, K.: Gesunde Schule: Gesundheitserziehung – Gesundheitsförderung – Schulentwicklung. Weinheim und Basel 1993
- RABE-KLEBERG, U.: Professionalität und Geschlechterverhältnis - Oder: was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996, S. 276 – 302
- RAMSEGER, J.: Gibt es eine eigenständige Grundschulforschung? In: Beiträge der 3. Jahrestagung der AG Grundschulforschung. Kassel (GhK) 1994, S. 8 – 21
- RAUSCHER, H.: Lehrerbeurteilung und Beratung durch den Schulleiter. Schulleiter Handbuch Bd. 94. München 2000
- REDEKER, S.: Belastungserleben im Lehrerberuf. Frankfurt/M. 1993
- REH, S. / SCHELLE C.: Biographie und Professionalität. In: BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000, S. 107 – 124
- RÖBE, E. (Hrsg.): Schule in der Verantwortung für Kinder. Ulm 1988
- ROHMERT, W.: Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept.
In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaften. 38 (10NF) 1984, S. 193 – 200
- ROHRBACHER, K. (Hrsg.): Zugänge zur Philosophie Ernst Blochs. Frankfurt/M. 1995
- ROLFF, H – G.: Entwicklung von Einzelschulen. In: ROLFF, H.- G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim 1998, S. 295 – 325
- ROLFF, H.- G./ BAUER, K.- O./ KLEMM, K./ PFEIFFER, H./ SCHULZ-ZANDER, R (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 8. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1994
- ROLFF, H.- G./ BUHREN, C. G./ LINDAU-BANK, D./ MÜLLER, S.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim 2000
- ROLFF, H.- G.: Die Schule als besondere soziale Organisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4/1992, S. 306 – 324
- ROLFF, H.- G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und München 1993
- ROLFF, H. – G./ BAUER, K.- O./ KLEMM, K./ PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 7. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1992
- ROLFF, H. – G./ BAUER, K. – O./ KLEMM, K./ PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1996

- ROLFF, H. – G./BAUER, K. – O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1998
- ROLFF, H. – G./BAUER, K. – O./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 2000
- ROLFF, H. – G.: Schulentwicklung. In: GEW Schleswig-Holstein. 6/ 98, S. 4 – 9
- ROSENBUSCH, H.: Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn 1994
- ROSENSTIEL, L. V.: Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart 1992
- RÖSNER, E./BÖTTCHER, W./BRANDT, J. (Hrsg.): Lehreralltag - Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim 1996
- ROTH, E. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München und Wien 1997 (2. Aufl.)
- ROUSSEAU, J.-J.: Emil oder über die Erziehung. Paderborn, München, Wien, Zürich 1987
- RUDOW, B./BUHR, J.: Beziehungen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, personalen Eigenschaften und dem Belastungserleben sowie neurotisch-funktionellen Störungen bei Lehrern. In: SCHRÖDER, H./RESCHKE, K. (Hrsg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie. 3/ 1986 Universität Leipzig, S. 34 – 54
- RUDOW, B./SCHEUCH, K.: Zur Psychoprophylaxe und Psychohygiene im Lehrer- und Erzieherberuf. Theoretische Grundlagen und methodische Ansätze. Fortschrittsberichte und Studien. Berlin 1986
- RUDOW, B.: Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. In: Zeitschrift für gesamte Hygiene. 34/1988, S. 330 – 333
- RUDOW, B.: Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 4/1990, S. 75 – 85 (1990b)
- RUDOW, B.: Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 4/1990, S. 1 – 12 (1990a)
- RUDOW, B.: Zur psychologischen Tätigkeitsanalyse im Lehrerberuf. Konzeption, Probleme und Ergebnisse. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 36/1992, S. 137 – 143
- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit Bern 1995
- RUDOW, B.: Personalpflege im Lehrerberuf. Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: BUCHEN, S./CARLE, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1. Weinheim u. München 1997, S. 301 – 324
- RYAN, K. (Hrsg.): Teacher education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part. II. Chicago 1975
- SANGER, J./KROATH, F.: Der vollkommene Beobachter? Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und Sozialbereich. Innsbruck 1998
- SCHEUCH, K./KNOTHE, M.: Psychophysische Beanspruchung im Unterricht. In: BUCHEN, S./CARLE, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim u. München 1997, S. 285 – 300
- SCHEUCH, K./RUDOW, B./SCHREINICKE, G.: Zur Einordnung des Stress in ein Belastungs-Beanspruchungskonzept unter psychophysiologischen Gesichtspunkten. In: Zeitschrift für gesamte Hygiene. 28/1982, S. 449 – 453

- SCHEUCH, K.: Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen. Berlin 1991
- SCHEUERL, H.: Klassiker der Pädagogik - I - . Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München 1991
- SCHEUERL, H.: Klassiker der Pädagogik – II – Von Karl Marx bis Jean Piaget. München 1991
- SCHIFFLER, C. u.a.: Personalentwicklung. In: GEW Schleswig-Holstein. 6/ 2000, S. 4 – 8
- SCHLEY, W./ WALLRABENSTEIN, W.: Grundschule im Aufbruch: Lernen im Widerstand?
In: Die Grundschulzeitschrift. 76/1994, S. 6 – 13
- SCHLEY, W.: Wir können wir uns selbst aus dem Morast ziehen? Anstöße zur Lehrerverkooperation und Organisationsentwicklung. In: GUDJONS, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 167 – 180
- SCHMID, M.: Lehrergesundheit – Burnout. Pluspunkt. Zeitschrift für Sicherheit und Gesundheit in der Schule. 1/2000, S. 3 – 11
- SCHMIDBAUER, W.: Die hilflosen Helfer. Reinbek b. Hamburg 1977
- SCHMIDT, R. (Hrsg.): Dreier, A./ Kucharz, D./ Ramseger, J./ Sörensen, B.: Grundschulen planen, bauen, gestalten. Beiträge zur Reform der Grundschule. Sonderbd. 59. Weinheim 1999
- SCHMIDT, R. (Hrsg.): Ausbildung für die Grundschule. Studium – Vorbereitungsdienst – Fort- und Weiterbildung. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 94. Weinheim 1994
- SCHMITT, R. (Hrsg.): Bundesgrundschulkongress 1999. An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 105. Weinheim 1999
- SCHMITZ, G.S.: Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Berlin 2000. www.diss.fu-berlin.de/2000/29
- SCHMITZ, G. S.: Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: Psychologie i Erziehung und Unterricht. 1/2001, S. 49 – 67
- SCHNELL, I.: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. In: Grundschule. 2/1997, S. 29 – 31
- SCHÖNKNECHT, G.: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim 1997
- SCHÖNPFLUG, W.: Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit. Konzepte und Theorien.
In: KLEINBECK, U./ RUTENFRANZ, J. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Bd. Arbeitspsychologie. Göttingen 1987
- SCHÖNWÄLDER, H. - G.: Unser Jüngster wird 50. Altersstruktur der Lehrerschaft.
In: Pädagogik. 2/1994, S. 11 – 13
- SCHÖNWÄLDER, H. – G.: Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte.
In: GUDJONS, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 11 – 20
- SCHÖNWÄLDER, H. – G.: Der gestresste Sisyphos. In: Pädextra. 10/1993, S. 8- 9
- SCHÖNWÄLDER, H. – G.: Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. Versuch einer Orientierung.
In: BUCHEN, S./ CARLE, U. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1. Weinheim u. München 1997, S. 179 – 202
- SCHÖNWÄLDER, H. – G.: Lehrerarbeit. Arbeit ohne Theorie. Heidelberg 1983
- SCHÖNWÄLDER, H. – G.: Rationalität im Lehrerberuf. In: STRITTMATTER, P. (Hrsg.): Zur Lernforschung: Befunde – Analysen- Perspektiven. Weinheim 1990, S. 77 – 98

- SCHRATZ, M./ IBY, M. / RADNITZKY, E.: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden Instrumente. Weinheim 2000
- SCHRATZ, M./ STEINER-LÖFFLER, U.: Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim 1998 (1998b)
- SCHULTE, B. M.: Engagierte Frauen verändern Schule. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 4/1998, S. 6 – 10
- SCHÜMER, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38. 5/1992, S. 655 – 679
- SCHÜTZE, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 13/1983, S. 283 – 293
- SCHWARZ, B./ PRANGE, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Weinheim und Basel 1997
- SCHWARZER, R.: Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen 1996
- SCHWARZER, R./ LEPPIN, A.: Soziale Unterstützung und Wohlbefinden.
In: ABELE, A./ BECKER, P. (Hrsg.): Wohlbefinden. Theorie - Empirie – Diagnostik.
Weinheim u. München 1994 (2. Aufl.), S. 175 – 190
- SCHWARZER, R./ JERUSALEM, M.: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, S.28 - 53
- SEIBEL, H. - D./ LÜHRING, H.: Arbeit und psychische Gesundheit. Göttingen 1984
- SELYE, H.: Stress. Reinbek b. Hamburg. 1977
- SIKES, P. J./ MEASOR, L./ WOODS, P.: Teacher Careers. Crises and Continuities. London 1985
- SILVERMAN, D. (Hrsg.): Qualitative research. London 1997
- SILVERMAN, D.: Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London 1993
- SINGER, K.: Kränkung und Kranksein. Psychosomatik als Weg zur Selbstwahrnehmung. München 1988
- SINGER, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht. Frankfurt/M. 1981
- SINGER, K.: Schule macht leibhaftig krank. Wie kann sie Gesundheit schützen? Seelisch-leibliche Störungen als Notsignal von Kindern und Jugendlichen. Verstehen und helfen. AHS Bayern (Hrsg.) München 1991
- SÖLL, F.: Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim 2002
- SPANHEL, D. / HÜBNER, H. -G.: Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn 1995
- SPARKS, D.: Teacher burnout: A teacher center tackless the issue.
In: Today's Education. 68/1979, S. 37 – 39
- SPECK-HAMDAN, A.: Die Reform der Grundschule braucht Forschung.
In: Grundschulverband aktuell. Nr. 63, 1998, S. 3 – 7
- SPIEGEL SPECIAL Nr. 12/1997. Erziehung - Schwere Last. Menschenskind. Hamburg 1997

- SPIEGEL SPECIAL Nr. 3/2002. Lernen zum Erfolg. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss. Hamburg 2002
- STAHLBERG, D./ OSNABRÜGGE, G./ FREY, D.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. in: FREY, D./ IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie Bd. 3. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern 1985, S. 79 – 126
- STEINER, G.: Lernen: 20 Szenarien aus dem Alltag. Bern 1996 (2. überarb. Aufl.)
- STERN, C. (Hrsg.): Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses. „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. Gütersloh 2000
- STICHWEH, R.: Allgemeine Zugänge zum Problem der Professionalität. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996, S. 49 – 275
- STÖRMER, A.: Hallo, Herr Nachbar. In: RÖSNER, E./ BÖTTCHER, W./ BRANDT, J. (Hrsg.): Lehreralltag - Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim 1996, S. 109 – 111
- STRAUSS, A. L./ CORBIN, J.: Basics of Qualitative Research. London 1990
- STRAUSS, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991
- STRICKER, G.: Wie Lehrkräfte ihre Berufsbelastungen meistern. In: Akzente. 02/98
- SUSTECK, H./ HEYER, P.: Grundschule als Schule für alle - Zum Stand der Integrationsentwicklung in Deutschland. In: Grundschule. 2/1997, S. 8 – 17
- TABAKIN, G./ DENSMORE, K.: Teacher Professionalization and Gender Analysis. In: Teachers College record. 88/ 1986, S. 257 – 270
- TACKE, M./ CZERWENKA, C. u. a.: Welche Bedeutung hat das Alter einer Lehrerin? In: Grundschule. 6/1997, S. 8 – 12
- TAUSCH, R./ TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1979 (1979a)
- TAUSCH, R./ TAUSCH, A.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 1979 (1979b)
- TAUSCH, R.: Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlichen Stress-Belastungen – Möglichkeiten für Erwachsene und Jugendliche. in: MEYER, E. (Hrsg.): Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung. Baltmannsweiler 1991, S. 60 – 76
- TAUSCH, R.: Lebensschritte. Umgang mit belastenden Gefühlen. Reinbek b. Hamburg 1989
- TEHART, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000
- TEHART, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf . Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991
- TEHART, E./ CZERWENKA, C./ EHRICH, K./ JORDAN, F./ SCHMIDT, H.-J. u. a.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt 1994
- TEHART, E.: Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: ALTRICHTER, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998, S. 560 – 585
- TEHART, E.: Lehrerprofessionalität. in: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225 – 266

- TEHART, E.: Psychologische Theorien des Lehrerhandelns.
In: Die deutsche Schule. 76/1984, S. 1 – 16
- TEHART, E.: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers:
1970 – 1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3/ 1990,
S. 235 – 254
- TENNSTÄDT, K. - C./ KRAUSE, F./ HUMPERT, W./ DANN, H. - D.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM).
Bern 1990
- THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Göttingen 1968
- ULICH, E.: Arbeitspsychologie. Stuttgart 1992. (2. Aufl.)
- ULICH, K.: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen. Beziehungskonflikte. Zufriedenheit.
Weinheim und Basel 1996
- URBAN, W.: Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit und Berufsbelastung bei österreichischen
Hautschullehrern. In: Empirische Pädagogik. 6/1992, S. 131 – 148
- VOGEL, H./ SCHEUCH, K./ NAUMANN, W./ KOCH, R.: Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von
Lehrern. In: Zeitschrift für gesamte Hygiene. 34/ 1988, S. 642 – 643
- VOLPERT, W.: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In: KLEINBECK, U./ RUTHENFRANZ, J.
(Hrsg.): Arbeitspsychologie (1 – 42) Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie III. Bd. 1
Göttingen 1987
- WALLRABENSTEIN, W. (Hrsg.): Gute Schule – schlechte Schule. Reinbek b. Hamburg 1999b
- WALLRABENSTEIN, W./ BALHORN, H. u.a.: Sprache im Anfangsunterricht.
München - Wien – Baltimore 1981
- WALLRABENSTEIN, W.: Bausteine für die Halbtagsgrundschule. In: Die Grundschulzeitschrift. Auf dem
Weg zur Halbtagsgrundschule. Nr. 99. Seelze 1996, S. 9 – 14
- WALLRABENSTEIN, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer.
Reinbek b. Hamburg 1991
- WALLRABENSTEIN, W.: Offener Grundschulunterricht in Hamburg. Materialien zur kritischen
Bestandsaufnahme einer inneren Schulreform. Universität Hamburg, FB Erzwiss.
Hamburg 1990 (2. Aufl.)
- WEBER, H./ LAUX, L.: Bewältigung und Wohlbefinden. In: ABELE, A./ BECKER, P. (Hrsg.): Wohlbefinden
Theorie - Empirie- Diagnostik. Weinheim u. München 1994 (2. Aufl.), S. 139 – 154
- WEDEL-WOLFF, A. v.: Freie Arbeit lehren und lernen. In: Grundschule. 12/1996, S. 8 – 15
- WEHR, H.: Arbeitsplatz Schule, Wiesbaden 2001
- WEINER, B.: Theorien der Motivation. Stuttgart 1978
- WHO, Regionalbüro für Europa (Hrsg.): Einzelziele für „Gesundheit 2000“. Kopenhagen 1985
- WIECHMANN, J.: Die pädagogische Selbsterneuerung von Schule: Eine Untersuchung der
Schulentwicklung einer Region. Kiel 1994
- WINTERHAGER - SCHMID, L. u.a.: Auswirkungen der Orientierungskurse „Schulleitung als Aufgabe für
Frauen“ auf die Gestaltung von Schule. Zwischenbericht eines Forschungsprojektes.
Hildesheim 1995

WITZEL, A.: Auswertung problemzentrierter Interviews, Grundlagen und Erfahrungen.

In: STROBL, R./ BÖTTGER, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996, S. 49 – 76

WITZEL, A.: Das problemzentrierte Interview. in: JÜTTEMANN, G.: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundlagen, Verfahrensfragen, Anwendungsfelder. Heidelberg 1996, S. 227 – 256

WITZEL, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M. und New York 1982

WULK, J.: Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt 1988

ZAPF, D.: Arbeit und Wohlbefinden. In: ABELE, A./ BECKER, P. (Hrsg.): Wohlbefinden Theorie - Empirie-Diagnostik. Weinheim u. München 1994 (2. Aufl.), S. 227 – 245