

Kann die Kommunikationsstruktur in Schulen durch ein Training in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung verändert werden?

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation von

Heidrun Munker

aus

Lauf an der Pegnitz

Erstgutachter: Prof. Dr. Karl-Ludwig Holtz

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jochen Schweitzer-Rothers

Fach: Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Tag der mündlichen Prüfung: 26.06.07

Veröffentlichung als Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Kann die Kommunikationsstruktur in Schulen durch ein Training in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung verändert werden?

1	Einleitung	9
2	Warum soll die Kommunikationsstruktur in Schulen sich überhaupt ändern?	11
2.1	Schulentwicklung fordert diskursives Vorgehen	11
2.2	Die Umbruchphase des Schulentwicklungsprozesses erfordert die kommunikative Qualifikation der (Mit-)Träger	13
2.3	Die neuen Anforderungen an Unterrichtsentwicklung erfordern die Arbeit in Teams	15
2.4	Neue partizipative Erwartungen der Eltern erfordern die Ausbildung neuer Kommunikationsstrukturen.....	17
2.5	Unklarheit der Anforderungssituation der Lehrkräfte in der Moderne zwingt zu professionellen Aushandlungen	18
2.6	Spezifische Professionalitätsmängel der Profession erfordern ein professionelles kommunikatives Vorgehen	21
2.7	Professioneller kommunikativer Austausch reduziert Belastungsmomente des Lehrberufs.....	21
3	Was bewirkt eine systemisch-konstruktivistisch veränderte Kommunikationsstruktur in Schulen	23
3.1	Schulentwicklung kommt erst durch die Institutionalisierung von kommunikativen Räumen in Gang	23
3.2	Nur über ein verändertes Netzwerk der Kommunikation kann die Veränderung der Organisation Schule geschehen	25
3.3	Ein kommunikatives Aushandeln der gemeinsamen Konstruktionen beginnt.....	28
3.4	Eine „Interaktionskultur“ für Konferenzgespräche wird entwickelt.....	31
4	Welche Veränderungen bewirkt eine veränderte Kommunikationsstruktur beim Individuum	34
4.1	Erfolgreiches pädagogisches Handeln durch Wissen um Einflussnahme	34
4.2	Reflexiver Umgang mit Beschreibungen	37
4.3	Erwartungen an Eltern(gespräche) verändern sich	39
5	Welche Anteile soll die veränderte Kommunikationsstruktur enthalten	40
5.1	Kommunikation als Veränderungsmodul in der Weiterbildung	40
5.2	Grundtheorie der humanistischen Psychologie	41
5.2.1	Die Bedeutung der personenzentrierten Orientierung nach Carl R. Rogers für die Entwicklung des Individuums	41
5.2.2	Förderliche Haltungen und Vorgänge in einem förderlichen Gespräch	43
5.2.3	Warum „personenzentrierte Gesprächsführung“ in schulischen Kontexten	46
5.3	Analyse von Gesprächsverläufen nach den Grundregeln der Kommunikation von Paul Watzlawick	47
5.4	Die Klärung zwischenmenschlicher Beziehungen durch „aktives Zuhören“ und „Selbstoffenbarung“ nach Thomas Gordon	50
5.5	Förderung und Verbesserung der eigenen Kommunikationsfähigkeit nach Schulz von Thun	51
5.6	Entstehung des Begriffes „systemisch-konstruktivistische Gesprächsführung“ ..	53

6	Aufbau des Curriculums.....	55
6.1	Quelle der Veranstaltung	55
6.2	Beschreibung der Kontextbedingungen der Veranstaltung	55
6.3	Ausschreibungstext der Veranstaltung	56
6.4	Rahmenkonzeption der Veranstaltung	57
6.4.1	Entscheidende Gestaltungselemente des Trainings.....	57
6.4.2	Rollenspiele.....	58
6.4.3	Prinzip der Langsamkeit	59
6.4.4	Prinzip der praktischen Bewährung	60
6.5	Curriculum des Kurses	60
7	Design der Studie	63
7.1	Vorüberlegungen zur Methodik.....	63
7.2	Das besondere Problem der sozialen Erwünschtheit und der objektiven Erkenntnis im Untersuchungsfeld	64
7.3	Fragebogendaten als Selbstbeschreibungen	64
7.4	Beschreibung der Fragebogenkonstruktion	65
7.5	Hypothesen zur Veränderung nach Ablauf der Weiterbildung	66
8	Untersuchung	67
8.1	Gang der Untersuchung	67
8.1.1	Tabellarischer Überblick.....	69
8.2	Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu ausgewählten Themenbereichen und im Vergleich zur Kontrollgruppe (EBI).....	70
8.2.1	Beschreibungen der Untersuchungsgruppe.....	70
8.2.2	Methodisches.....	71
8.2.3	Ausgewählte Themenbereiche.....	73
8.2.3.1	Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufszufriedenheit (EBI)“	73
8.2.3.1.1	Thema und Items	73
8.2.3.1.2	Vergleiche mit der „Kontrollgruppe“ (EBI)	76
8.2.3.2	Intensität der Kommunikation.....	79
8.2.3.3	Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ (EBI).....	80
8.2.3.3.1	Thema und Items	80
8.2.3.3.2	Vergleiche mit der Kontrollgruppe (EBI)	83
8.2.3.3.3	Zusammenfassung.....	84
8.2.3.4	Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“ (EBI).....	85
8.2.3.4.1	Thema und Items	85
8.2.3.4.2	Vergleiche mit der Kontrollgruppe (EBI)	88
8.2.3.4.3	Zusammenfassung.....	90
8.2.3.5	Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Persönliche Arbeitsbelastung“ (EBI)	90
8.2.3.5.1	Thema und Items	90
8.2.3.5.2	Vergleiche mit der Kontrollgruppe (EBI)	91
8.2.3.5.3	Zusammenfassung.....	92
8.3	Unterschiede im Antwortverhalten innerhalb der Untersuchungsgruppe nach Dienstalster, Altersgruppen, Position und Geschlecht	92
8.3.1	Warum werden Unterschiede gemacht und wann sind Unterschiede relevant? ..	92
8.3.2	Unterschiede nach Dienstalstersgruppen	93
8.3.2.1	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufszufriedenheit	

	(EBI)“	94
8.3.2.2	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ (EBI)	96
8.3.2.3	Zusammenfassung: Unterschiede nach Dienstaltersgruppen.....	98
8.3.3	Unterschiede nach Lebensaltersgruppen	98
8.3.3.1	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“	98
8.3.3.2	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“	99
8.3.3.3	Zusammenfassung: Unterschiede nach Lebensaltersgruppen	100
8.3.4	Unterschiede nach dem Geschlecht	100
8.3.4.1	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufszufriedenheit“	101
8.3.4.2	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“	103
8.3.4.3	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“	104
8.3.4.4	Zusammenfassung in Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede.....	108
8.3.5	Unterschiede nach der Position der Befragten: Funktions- / Lehrerstelle	108
8.3.5.1	Unterschiede in der Stärke der Kommunikation	109
8.3.5.2	Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“	110
8.3.5.3	Zusammenfassung in Hinblick auf Unterschiede nach der Position	110
8.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Befragung.....	111
8.3.6.1	Das Antwortverhalten in Hinblick auf Fragen zum ,Themenbereich Berufszufriedenheit	111
8.3.6.2	Ergebnisse des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Frage nach der Intensität der Kommunikation	112
8.3.6.3	Ergebnisse des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Fragen im Themenbereich berufsbezogene Einflussmöglichkeiten	112
8.3.6.4	Ergebnisse des Antwortverhaltens im Themenbereich Erfahrungen im Berufsalltag	113
8.3.6.5	Ergebnisse des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Fragen nach der Bewertung der persönlichen Arbeitsbelastung.....	114
8.3.6.6	In Themenbereiche zusammengefasste Ergebnisse der ersten Befragung im Vergleich zur Kontrollgruppe (EBI)	114
8.4	Ergebnisse der zweiten Befragung	115
8.4.1	Ergebnisse im Hinblick auf Veränderungen gegenüber der ersten Befragung ...	115
8.4.1.1	Fragen zum Themenbereich Berufszufriedenheit - Signifikante Ergebnisse.....	116
8.4.1.2	Themenbereich: Erfahrungen im Berufsalltag- Signifikante Ergebnisse	119
8.4.1.3	Themenbereich: Persönliche Arbeitsbelastung - Signifikante Ergebnisse	122
8.4.1.4	Themenbereich: Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten.....	124
8.4.1.5	Thema: Intensität der Kommunikation - Signifikante Ergebnisse	127
8.4.1.6	Thema: Erlebte Veränderungen in der Kommunikation während der Weiterbildung.....	128
8.4.2	Nähere Bestimmung der Veränderungen im Antwortverhalten während der ersten Weiterbildungsphase	128
8.4.2.1	Ziel und Methode	128
8.4.2.2	Wie stark sind die Veränderungen, bei welchen Gruppen sind sie besonders stark festzustellen und in welche Richtung gehen die Veränderungen?.....	129
8.4.3	Themenbereich Berufszufriedenheit	130

8.4.3.1	Wie stark sind die Unterschiede zwischen erster und zweiter Befragung?	130
8.4.3.2	In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?	131
8.4.3.3	Bei welchen Items sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung nach Dienstaltersgruppen besonders stark?	132
8.4.3.4	Zusammenfassung	133
8.4.4	Thema: Erfahrungen im Berufsalltag	134
8.4.4.1	Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung	134
8.4.4.2	In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?	135
8.4.4.3	Bei welchen Items sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung nach Altersgruppen besonders stark?	135
8.4.4.4	Zusammenfassung	138
8.4.5	Themenfeld Persönliche Arbeitsbelastung	138
8.4.5.1	Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung	138
8.4.5.2	In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?	139
8.4.5.3	Zusammenfassung	139
8.4.6	Themenfeld Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten von Lehrern	139
8.4.6.1	Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung	140
8.4.6.2	In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?	140
8.4.6.3	Bei welchen Items sind besonders starke Unterschiede festzustellen?	141
8.4.6.4	Zusammenfassung	142
8.4.7	Thema: Intensität der Kommunikation	142
8.4.7.1	Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung	143
8.4.7.2	In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?	143
8.4.7.3	Zusammenfassung	144
8.4.8	Thema: Veränderungen in der Kommunikation	144
8.4.8.1	Stärke der Veränderung in der Kommunikation zwischen erster und zweiter Befragung	144
8.4.8.2	In welchen Subgruppen zeigen sich Unterschiede in der erlebten Veränderung der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern?	145
8.4.8.2.1	Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen	145
8.4.8.2.2	Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern	146
8.4.8.2.3	Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit den Eltern	146
8.4.8.2.4	Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit der Schulleitung	147
8.4.9	Zusammenfassung der Ergebnisse zum Antwortverhalten während der ersten Weiterbildungsphase	148
8.5	Vergleich der Ergebnisse aller vier Befragungen	151
8.5.1	Ziel und Methode	151
8.5.2	Ergebnisse nach Themenbereichen	152
8.5.2.1	Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Berufszufriedenheit“	152

8.5.2.2	Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Intensität der Kommunikation“.....	157
8.5.2.3	Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“	159
8.5.2.4	Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Berufsspezifische Erfahrungen“	163
8.5.2.5	Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Persönliche Arbeitsbelastung“	168
8.5.3	Zusammenfassungen	171
8.5.3.1	Kurzfristige Effekte während der Weiterbildung	171
8.5.3.2	Mittelfristige Effekte während der Weiterbildung	173
8.5.3.3	Langfristige Effekte während der Weiterbildung.....	174
8.6	Veränderungen in der Kommunikation aus Sicht der Teilnehmer	175
8.6.1	Wie viel hat sich in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern verändert?	176
8.6.2	Angaben über die Art der Veränderungen in der Kommunikation nach dem Besuch der ersten Weiterbildungsphase.....	177
8.6.2.1	Überblick	177
8.6.2.2	Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen.....	178
8.6.2.3	Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern	178
8.6.2.4	Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern	179
8.6.2.5	Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung	180
8.6.2.6	Erstes Fazit	180
8.6.3	Veränderungen am Ende der gesamten Weiterbildung	181
8.6.3.1	Überblick	181
8.6.3.2	Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen.....	181
8.6.3.3	Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern	182
8.6.3.4	Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern	182
8.6.3.5	Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung	183
8.6.3.6	Fazit	183
8.7	Wirkungen der Weiterbildung aus Sicht der Teilnehmer	184
8.8	Resonanz der Teilnehmer auf die Kursinhalte	188
8.9	Resonanz der Teilnehmer auf die Forschungsergebnisse	189
8.9.1	Ziel und Methode	189
8.9.2	Ergebnisse	190
8.9.3	Fazit:	191
9	Zusammenfassung: Wirkungen der Weiterbildung.....	193
9.1	Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe	193
9.2	Beschreibung der Untersuchungsgruppe	193
9.3	Vergleich der Angaben zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase	195
9.4	Bestimmung der „Wechsler“	197
9.5	Veränderte Selbstdarstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der gesamten Weiterbildung.....	199
9.5.1	Kurzfristige Effekte während der Weiterbildung:	199
9.5.2	Mittelfristige Effekte während der Weiterbildung:.....	200
9.5.3	Langfristige Effekte während der Weiterbildung:.....	200
9.6	Veränderungen in der Kommunikation aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	201
9.6.1	Angaben über die Art der Veränderungen in der Kommunikation nach dem Besuch der ersten Weiterbildungsphase.....	201

9.6.2	Veränderungen am Ende der gesamten Weiterbildung	202
9.6.3	Die Wirkungen der Weiterbildung aus Sicht der Teilnehmer(innen).....	203
9.7	Die Resonanz der Teilnehmer auf die Kursinhalte	205
9.8	Die Resonanz der Teilnehmer auf die Forschungsergebnisse	206
10	Gelingensbedingungen oder wie kommt es zu diesen Effekten:	207
11	Kritische Diskussion	210
11.1	Was konnte nicht untersucht werden?.....	210
11.2	Vergleich der Ergebnisse der Befragung mit Aussagen der Literatur	210
11.2.1	Vergleich der Untersuchungsgruppe mit der Kontrollgruppe.....	210
11.2.2	Veränderung des Antwortverhaltens am Ende der ersten Weiterbildungsphase	212
11.2.3	Veränderte Selbstdarstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der gesamten Weiterbildung.....	213
11.2.3.1	Kurzfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer.....	213
11.2.3.2	Mittelfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer	215
11.2.3.3	Langfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer	215
11.3	Abschließende Bewertung.....	217
11.3.1	Abschließende Bewertung in Hinblick auf die Frage nach der Veränderung der Kommunikationsstruktur	217
11.3.2	Abschließende Bewertung in Hinblick auf die Frage nach der Veränderung der Bewertung des Belastungs-/ Beanspruchungszusammenhangs.....	217
11.3.3	Abschließende Bewertung in Hinblick auf die Frage nach der Nützlichkeit des Fortbildungsinstrumentariums für die schulische Praxis.....	218
12	Anhang.....	219
12.1	Lehrplan der einzelnen Weiterbildungstage	219
12.1.1	Aktives Zuhören	219
12.1.2	Selbstkundgabe	220
12.1.3	Emotionale Aspekte	221
12.1.4	Kontextanalyse.....	222
12.1.5	Konstruktivistische Erkenntnistheorie + Umsetzung.....	223
12.1.6	Techniken des Perspektivenwechsels	224
12.1.7	Handlungsstile	225
12.1.8	Schule als Organisation.....	226
12.2	Fragebögen.....	227
12.2.1	I. Befragung	227
12.2.2	II. und IV Befragung.....	232
12.2.3	III. Befragung.....	236
12.2.4	Validierung	239
13	Literaturverzeichnis.....	241

1 Einleitung

„Seit Urzeiten galt für alles menschliche Empfinden das Alte als das Wahre, das Neue immer als bedenklich“ (Sloterdijk 1999, 51).

Das deutsche Schulsystem erlebt gegenwärtig eine Erhöhung der Gestaltungsspielräume der Einzelschule. Diese „erweiterte Selbständigkeit“ (Hepp/Weinacht 2003) der einzelnen Schule erfordert von den an ihr beteiligten Lehrkräften „Tätigkeiten, die vor 10 Jahren weit davon entfernt waren, zum normalen Berufsprofil von Lehrkräften zu zählen“ (Altrichter 2000, 146). Dazu gehört vor allem die Bereitschaft und Fähigkeit zu „interaktiv ausgehandelten Orientierungen“ (Combe/Buchen 1996, 284), um beispielsweise Zielvereinbarungen auszuarbeiten oder aus Evaluationsergebnissen Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Schule zu ziehen. Die Modernisierung im pädagogischen Bereich führt Mitsprachemöglichkeiten in organisatorischen Bereichen ein, in denen Lehrkräfte als „das unterste Glied einer von oben nach unten reichenden demokratischen Legitimationskette“ bislang keine Mitspracherechte hatten (Hepp/ Weinacht 2003, 6). Dafür ist jedoch „der Aufbau neuer Strukturen (...) für Kommunikation und Information notwendig“ (Altrichter 2000, 148).

Die Verstärkung kommunikativer Komponenten der Berufsausübung ist jedoch nicht nur für die Institutionenreform notwendig (Combe/Buchen 1996, 280) sondern Qualitätsinitiativen fordern sie in Hinblick auf neue Bildungsziele auch für die Unterrichtsentwicklung (Arnold et al. 2000, 182 zit. in Altrichter 2000, 148). Dabei stellen die Mitarbeit in einem Unterrichtsentwicklungsteam oder die Verpflichtung, sich mit Kolleginnen bezüglich der fachübergreifenden Aspekte des Unterrichts abzustimmen, quantitativ und qualitativ neue Anforderungen an die Fähigkeit zu kommunizieren. Aber auch der Zwang Schülerfeedback einzuholen oder der moderne Anspruch, mit Eltern in einer nicht-defensiven Weise zu kommunizieren machen neue kommunikative Fähigkeiten erforderlich.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an, indem sie Veränderungen im Kommunikationsverhalten und den Entwicklungen, wie sie sich im Zeitverlauf zwischen dem Ende der ersten Weiterbildungsphase und dem Ende der gesamten Weiterbildung zeigen, abfragen will.

Schulentwicklungsprozesse bringen durch ihre Forderung nach gemeinsamer Arbeit auch zeitliche und energetische Belastungen mit sich, die nicht durch den Wegfall anderer Tätigkeiten kompensierbar sind (Altrichter 2000, 153). Letztlich entscheiden jedoch nicht so sehr die quantitativen Aspekte der Anforderung als viel mehr die qualitativen Bewertungsprozesse darüber, ob neue Anforderungen als anregende Herausforderung oder als Belastung wahrgenommen werden (Combe 1996, 507). Dazu will die vorliegende Untersuchung überprüfen, inwieweit sich über eine Weiterbildung in „systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung“ die Selbstbeschreibungen der Teilnehmer hinsichtlich des Belastungs-/Beanspruchungsprofils verändern. Die Untersuchung benützt geprüfte Items als Folie zur Darstellung der Selbstbeschreibungen und nicht als Messung der realen Situation von Lehrern.

Der sich im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen stellende Anspruch an ein „professionelleres Bewusstsein“ der Lehrkräfte kann nicht allein auf der Ebene individueller Lehrer abgehandelt werden, sondern erfordert soziale Orte des „Umdenkprozesses“ (Altrichter 2000, 159). Ansatzpunkt für die kürzerfristige Weiterentwicklung einer professionellen Berufsgestaltung der Lehrer scheint die Weiterbildung zu sein (Hutmacher 1998, 83 zit. in Altrichter 2000, 159). Jedoch ist keine Entwicklungsstrategie „mehr verbreitet als die

Lehrerfort- und weiterbildung. Sie ist schon seit einer ganzen Reihe von Jahren das Hilfsmittel, dessen sich die Behörden bei der Einführung neuer Lehrpläne und bei anderen Veränderungen in der Schule bedienen. Trotzdem wissen wir, recht besehen, ziemlich wenig über den Effekt dieser Strategie“ (Dalin 1999, 336). Die nähere Untersuchung der beschriebenen Fortbildungsveranstaltung für Lehrer soll daher Effekte, die die Teilnehmer durch den Besuch der Weiterbildung bei sich beobachten, in Erfahrung bringen. Dann kann entschieden werden, ob das entwickelte Curriculum ein für die schulische Praxis nützliches Fortbildungsinstrumentarium darstellt, mit dem es gelingen kann, Schule als Organisation mit einer neuen Zusammenarbeit zu unterlegen.

Wie Bauer et al. (1996, 246) berichten, waren „in keinem der von ihnen untersuchten Fälle (...) Lehrer in eine Kultur der professionellen Zusammenarbeit eingebunden“, gleichzeitig hängt „die Qualität einer Schule zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab, und diese ist immer so gut, wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart 1996, 463). Entsprechend beschreiben Schulforscher die neue Lernrichtung dahingehend, dass die individuelle Autonomie durch kommunikative Vernetzung ergänzt werden muss (Altrichter 2000, 157). Ob die Kommunikationsstruktur in Schulen sich durch ein Training in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung verbessern lässt, ist von daher das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit.

2 Warum soll die Kommunikationsstruktur in Schulen sich überhaupt ändern?

2.1 Schulentwicklung fordert diskursives Vorgehen

Die neue Balance zwischen den Aufgaben von Bildungspolitik und Schuladministration auf der Gesamtsystemebene und den Eigenverantwortlichkeiten und Selbstentwicklungsaufgaben der einzelnen Schule bilden den Ausgangspunkt der neuen Ansätze für Schulentwicklung. Schulentwicklung, die in Richtung einer erweiterten Selbständigkeit der Einzelschule geht, meint, dass „Schulen vor Ort künftig größere Gestaltungsfreiheiten und mehr Eigenverantwortung“ eingeräumt werden“ (Hepp/ Weinacht 2003, 1). Damit wird eine ordnungspolitische Neujustierung eingeleitet, nämlich die Schule bis zu einem gewissen Umfang zu entstaatlichen und in bestimmten globalen Rahmenvorgaben genauer zu umreißen. Ziel ist es, sie dafür umso stärker in die subsidiäre Verantwortung der unmittelbaren Schulbeteiligten und der gesellschaftlichen Kräfte in ihrem näheren Umfeld hineinzugeben (ebd. 2).

Will man die Intensität der Kontroverse um das Thema erweiterte Selbständigkeit der Einzelschule verstehen, muss man die bis heute nachhaltig wirkende Vergangenheit berücksichtigen: So ist die Organisation Schule in Deutschland seit den Tagen des Allgemeinen Preussischen Landrechts von 1794 etatistisch geprägt, und sie organisiert sich auch im neuen Jahrtausend in Abhängigkeit von einer Anspruchshaltung an den leistungsverpflichteten Staat (Hepp/ Weinacht 2003, 1). Bisher hat das Bildungssystem nicht in einer autonomen Form und in trennscharfer Unterscheidung von anderen Systemcodes operiert. Vielmehr stellt die bisherige organisatorische und institutionelle Gestalt des Bildungssystems eine „Mischform unterschiedlicher Operationsformen zudem unter der Dominanz einer übergreifenden Außen- und Funktionsbestimmung – einer zu starken strukturellen Kopplung – durch den Selektionscode 'besser – schlechter'“ dar (Bastian/ Helsper 2000, 171). Die aktuelle Ausweitung der Autonomie nun bedeutet ein Herauslösen aus traditionellen hierarchischen Zuordnungsstrukturen, hin zu einer autonomeren Form des pädagogischen Operierens. Dabei kann der Begriff der Autonomie auf die Schule als „nichtrechtsfähige öffentliche Anstalt“ keine wörtliche Anwendung finden, denn die „Letztverantwortung“ verbleibt weiterhin beim Staat (Hepp/ Weinacht 2003, 3). Die erweiterte Selbständigkeit wird daher durch zahlreiche Vorgaben ergänzt, wie z.B. die Verpflichtung zu Schulprogrammen und Selbstevaluation, schulischen Vergleichsarbeiten sowie externen Leistungsvergleichsuntersuchungen. Zusätzlich sollen externe Qualitätsevaluationsmaßnahmen „die Informationslage in dem sich transformierenden Bildungssystem erhöhen und den zentralen Instanzen der Bildungspolitik und –verwaltung wieder neue Steuerungsmöglichkeiten eröffnen“ (Altrichter 2000, 145).

Ein gegenüber der traditionellen Kultusverwaltung elastischerer Rahmen der Organisation soll nun jedoch die Voraussetzungen dafür gewähren, dass in Bildungseinrichtungen nicht nur anders und anderes gelernt wird, sondern dass sie darüber hinaus in die Lage versetzt werden, sich selbst zu verändern. Bildungseinrichtungen, deren Eigenverantwortung und Gestaltungsspielraum bisher eingeschränkt war, sollen in Institutionen umgestaltet werden, die Selbständigkeit nicht nur zulassen, sondern auch fördern (Rolff 1993, 151). Dafür jedoch

müssen „Schulen, deren Personal fast ausschließlich aus Akademikern besteht und deshalb hochqualifiziert ist, (...) selbst noch lernen“ (Rolff 1993, 142).

Gerade im öffentlichen Schulwesen, wo häufig Klage geäußert wird, das enorme Anwachsen pädagogischer Aufgaben habe zu Überregulierung und damit Übersteuerung geführt, verbindet sich mit dem Modell der selbständigeren und eigenverantwortlichen Schule die Erwartung, dass die ‚verwaltete‘ Schule von überflüssigen bürokratischen und normativen Zwängen erlöst wird und stattdessen erzieherische und professionelle Spontaneität und Kreativität freigesetzt werden. Dies erfordert eine partizipative Aufgabenbewältigung im Sinne einer „Selbststeuerung unterer Einheiten“ (Hepp/ Weinacht 2003, 2). Erkenntnissen aus dem Bereich der Organisations- und Institutionsforschung zufolge hängt der Erfolg und die Verbesserungsfähigkeit von Schulen in erster Linie davon ab, ob und inwieweit es gelingen wird, die Schulen zu lernenden und selbststeuernden ‚pädagogischen Handlungseinheiten‘ zu entwickeln, deren Lehrer sich weitestgehend mit den Zielen ihrer Schule identifizieren (corporate identity), (Hepp/ Weinacht 2003, 5) . Die erweiterten Mitwirkungschancen der lokalen Akteure sollen durch die „Mobilisierung des gruppenspezifischen Sachverstands wie auch die Berücksichtigung der Sachnähe und Problembetroffenheit der Schulbeteiligten“ die Einzelschule zu einer adäquaten Wahrnehmung ihrer pädagogischen Aufgaben führen (Hepp/ Weinacht 2003, 4).¹

Als ganz neue Anforderung ergibt sich aus der geforderten Schulentwicklung der erhöhte Konsens- und Kooperationsbedarf (Hepp/Weinacht, 2003, 5): Eine selbständigere Schule geht mit der „Einbindung in Projektteams mit stark vereinnahmendem Pflichtcharakter“ einher, in denen Zielvereinbarungen und ein Schulprogramm erarbeitet und abgestimmt werden sollen. Eine „belastete Lehrerschaft“ tut sich jedoch schwer mit dieser Vorstellung, „zumal wenn darüber hinaus von den Lehrern noch gefordert wird, sich einem permanenten Prozess von Evaluierung, Fortbildung und Kooperation mit Partnern in schulübergreifenden Netzwerken zu unterziehen“ (ebd.). Diese neuartige Aufgabenzuweisung läuft auf eine „erhebliche Veränderung im Tätigkeitsprofil der Lehrerschaft“ hinaus und sie ruft zugleich „Ängste vor Überforderung und Überlastung wach, die wiederum Abwehrhaltungen auslösen können“ (ebd.). Die neuen Anforderungen bringen tatsächlich „zeitliche und energetische Belastungen für Lehrer/innen“ mit sich, wie bisherige Analysen gezeigt haben (Altrichter 2000, 153).

Schulentwicklung ist jedoch nur mit diskursivem Aufwand erreichbar (Altrichter 2000, 148), was den „vielen individualistischen Einzelkämpfern unter den Lehrern“ ein entscheidendes Umdenken abverlangt, da die größere Freiheit der Einzelschule vor allem eine kollektive ist (Hepp/Weinacht, 2003, 5). Es müssen Zielvereinbarungen getroffen, Evaluationsergebnisse

¹ Selbstorganisation im Bereich der öffentlichen Schulen ist indes auf die Binnenorganisation, und damit auf pädagogisch-unterrichtliche, administrative wie auch betriebsökonomische Aufgaben begrenzt. Wäre dieses nicht der Fall, liefe Selbstorganisation auf ein ungesteuertes System von unter den Bedingungen von Ungleichheit konkurrierenden Schulen hinaus. Das Sozialstaatsgebot in Verbindung mit dem Gebot der Chancengleichheit verlangt indes, dass der Staat die allgemeinen und grundsätzlichen Festlegungen im Schulwesen trifft (Hepp/ Weinacht 2003, 3). Dem Staat ist daher die Gesamtheit der Planung und Organisation des Schulwesens zugewiesen, d.h. die Aufsichts- und Gestaltungsrechte über die organisatorische Gliederung und die strukturellen Festlegungen, das inhaltliche und didaktische Programm, das Setzen von Lernzielen und die Organisation von Prüfungen und Berechtigungen (ebd.).

interpretiert und Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Schule gezogen werden. Der Schritt von der Systemebene zur Einzelschule im Zusammenhang mit deren Autonomisierung führt damit direkt zum Kollegium und seinen Kooperationsbeziehungen: „Was die Ziele einer „guten Schule“ sein sollen, kann nicht vorgegeben werden – weder durch die Administration noch durch Schul- oder Bildungstheorie. Vorgaben führen höchstens zur Verdinglichung von Zielen oder/ und zur „inneren Kündigung“ der Kollegien, die die Zielvorgaben auf der Oberfläche bejahen, im praktischen Handeln jedoch negieren“ (Rolff 1993, 171). Was eine gute Schule ist, entscheidet die Schule in dieser Überlegung letztlich selbst (vgl. Meyer 1972 in: Rolff 1993, 171). Die realen Handlungsziele kann sich das Kollegium daher nur selber geben: „Zunächst durch kooperative Zielklärung und dann durch kooperative Zielvereinbarung“ (Rolff 1993, 171). Gerade der Prozess der Zielklärung und der daraus folgenden Aktionsplanung ist ein komplizierter sozialer Prozess, der kommunikative Diskursfähigkeit verlangt um erfolgreich sein zu können, denn die „Qualität einer Schule hängt zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab, und diese ist immer so gut wie die Kooperationsbeziehungen, die dort herrschen“ (Terhart 1996, 463).

2.2 Die Umbruchphase des Schulentwicklungsprozesses erfordert die kommunikative Qualifikation der (Mit-)Träger

Die Wendung von Gesamtsystemstrategien in einzelschulbezogene Strategien befindet sich in Deutschland noch in einer Umbruchphase, wie dabei auftretende Widersprüche verdeutlichen: „So werden Autonomiebestrebungen von der Bildungspolitik und den Schulbehörden in der Schulpraxis noch mit Misstrauen und Unglauben aufgenommen, da die neue Politik im Widerspruch zu bisherigen Einengungen und Kontrollbestrebungen der Zentralen steht. Umgekehrt werden auf politisch-administrativer Ebene eine zu weit reichende Autonomie und Selbststeuerungsmöglichkeiten der Schulen mit Skepsis und Misstrauen betrachtet, teilweise wird auch der damit verbundene Macht- und Kontrollverlust befürchtet“ (Holtappels 2003, 105). Dies hat damit zu tun, dass mit dem grundlegenden Veränderungsprozess in Richtung Autonomie der Einzelschule, nicht nur in Deutschland², Neuland betreten wird, „ohne dass bereits eingetretene Trampelpfade für den Weg der Erneuerung bereit stehen“ (Holtappels 2003, 105). Damit einher geht auch, dass „mangels klarer Zieldefinition auch die Richtung der Schulentwicklung noch weitgehend ungeklärt“ (ebd.) ist. „Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden inzwischen Schulentwicklung

² In einem vorläufigen Fazit zu den Problemen und Potentialen der erweiterten schulischen Selbstständigkeit kommt Kotthoff (2003, 21) zu dem Schluss: „Angesichts der Tatsache, dass weder in England noch in Schweden eine Verbesserung der schulischen Qualität bzw. der Schülerleistungen festgestellt werden konnte, die direkt auf die Erweiterung der schulischen Selbstständigkeit zurückgeführt werden kann, liegt einerseits der Verdacht nahe, dass dieses Ziel durch andere zweckmäßigere Maßnahmen effektiver zu erreichen wäre. Andererseits lässt der in beiden Bildungssystemen festgestellte nicht unerhebliche positive Nutzen einer erweiterten schulischen Selbstständigkeit auch die begründete Vermutung zu, dass dieser mittel- und längerfristig auch zu einer Verbesserung der Qualität des Schulwesens und der Einzelschule führen wird.“ Zwar zeigt der bi-nationale Ländervergleich, dass erwartete Wirkungen der schulischen Selbstständigkeit (wie z.B. eine effizientere Ressourcenverwaltung und die Erhöhung der schulischen Qualität) bisher noch nicht eingesetzt haben bzw. noch nicht empirisch nachgewiesen werden konnten, daraus folgt aber für Kotthoff (2003, 22) nicht, „dass wir unser Heil (erneut) in einer ‚verwalteten Staatsschule‘ und bürokratischem Etatismus suchen sollten“. Vermutlich bedarf die Implementierung weitreichender Bildungsreformen, wie es die Reform des schulischen Steuerungsansatzes ist, eines behutsamen und kleinschrittigen Verfahrens (ebd.).

genannt (...) und fast alles, was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung“ (Kempfert & Rolff 2005, 37).

Durch diese Ungeklärtheit der Situation „droht der professionelle Habitus von Lehrerinnen und Lehrern in Zerreißproben verstrickt zu werden“ (Bastian/ Helsper 2000, 185). Einerseits beinhaltet die aktuelle Stärkung der Gestaltungsspielräume zwar ein Professionalisierungspotential der beteiligten Lehrkräfte, andererseits geschieht die Entwicklung zur einzelschulspezifischen Autonomie innerhalb von „makrosozialen Rahmungen, die nach wie vor die Schule als einen in sich inkonsistenten, widerspruchsvollen Handlungszusammenhang positionieren und die Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns nur unzulänglich verändern“ (ebd., 172). Die Entwicklung der selbstständigeren Einzelschule ist jedoch darauf angewiesen, dass die Professionalisierungspotentiale, die in diesen „Autonomisierungswegen“ enthalten sind, auch ausgenützt werden (ebd.), und die „Betroffenen“ durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen vorbereitet werden.

Das Beispiel des Schulprogramm verdeutlicht dies: In vielen Bundesländern ist in den Schritten zu einer erweiterten Selbständigkeit die Entwicklung von Schulprogrammen zum verbindlichen Auftrag geworden, wie z.B. in Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. In den restlichen Ländern gehört es nicht zur Regelpraxis in der Schulentwicklung, wird indes aber durch eine Vielzahl von Initiativen und Unterstützungssystemen gefördert, die mit Schulprogrammentwicklung als kompatibel anzusehen sind (vgl. Holtappels 2003, 166, Stand: Ende 2002).³ Die Hamburger Grundschulstudie (Holtappels 2002, zit. in Holtappels 2003, 183) macht jedoch deutlich, dass in den meisten Schulen eine intensivere Arbeit am Schulprogramm vorwiegend in der Hand „einer Aktivistin des Kollegiums liegt, nämlich bei der Schulleitung und zumeist auch der Steuergruppe“; die Gesamtkollegien hingegen sind ganz überwiegend nur teilweise bis randseitig beteiligt. Konzeptionelle Entwicklungsarbeit konzentriert sich somit stark auf engagierte Kreise im Kollegium. In einer früheren Niedersachsen Studie (Holtappels 1997) tritt dies noch deutlicher zu Tage, indem die Steuergruppen-Mitglieder fast durchgängig auch die Konzeptentwickler im Innovationsprozess sind. (Holtappels 1997, 184). Dies läuft jedoch der Intention entgegen, dass die Schule vor Ort die Selbstverantwortung für die eigene Entwicklung annimmt und die übergebenen Freiräume nutzt, „also Innovationsbereitschaft aus Einsicht in Zusammenhänge oder aus tatsächlichen Reformbedürfnissen heraus“ entsteht (Holtappels 2003, 95).⁴

Unabdingbare Voraussetzung hierfür scheint ein hinreichendes Qualifikationspotential zu sein, das an der Schule vorhanden sein muss. Ein Schulprogramm als „die in Praxis umge-

³ Die Schulentwicklungsforschung sieht in der Entwicklung von Schulprogrammen ein entscheidendes Instrument der Schulentwicklung (vgl. Fischer 1989; Holtappels 1996, 2003; Dalin, Rolff, Buchen 1995, Rolff/Bühren/Lindau-Bank/Müller 1998; Dalin 1999).

⁴ Das bloße Vorhandensein eines Schulprogramms stellt zudem keinen „valide(n) Indikator für Entwicklung“ dar (Holtappels, 2003,192), denn „Schulen mit und Schulen ohne vorgelegtem Schulprogramm unterscheiden sich insgesamt nur wenig“ (niedersächsische Studie Holtappels & Simon 2002 zit. in Holtappels, 2003, 191). Als validere Indikatoren für Entwicklung erweisen sich hingegen „die Lehrerpartizipation in der SP-Arbeit, die Lehrerakzeptanz des Schulprogramms und die von Lehrpersonen eingeschätzten Entwicklungswirkungen des Prozesses der SP-Arbeit“ (ebd.).

setzte Summe aller Absprachen über das pädagogische Konzept einer Schule und über alle ihre Traditionen“ benötigt Formen der Verständigung als Voraussetzung (Mamat, 1989, 9). Es zeigt sich jedoch, dass das „was in Schulen trotz aller Ideen, Initiativen und erprobter Ansätze fehlt (...) sind Verständigung und Vernetzung“ (ebd.). Schulprogrammarbeit benötigt jedoch einen bestimmten „Nährboden“ um Entwicklungswirkungen zu entfalten: So arbeitet jene Gruppe von Lehrern der Niedersachsen Studie (Holtappels & Simon 2002 zit. in Holtappels, 2003, 191), die Schulprogrammarbeit wirksam bewerten, in ihren Schulen in höherem Maße in festen Teams wie z.B. Klassenleitungstandems und Jahrgangsteams (ebd.). Entsprechend gehören in Schulen, die ein Schulprogramm mit hoher Qualität vorweisen (13%) Fortbildungsplanungen häufiger zum Konzept als in Schulen mit Schulprogrammen mit beträchtlichen Defiziten (19%) bzw. eher indifferenter Qualität (68%), (Holtappels 2003, 188). Schulprogramme erreichen ihre optimale Verwirklichung demnach erst dadurch, dass die Lehrer über die entsprechenden Kompetenzen als qualifizierte (Mit-)Träger der schulischen Prozesse verfügen: Denn innerhalb dieses Entwicklungsprozesses wird jedem Kollegiumsmitglied „ein hohes Maß an Kooperation“ abverlangt (Schönig 1995, 14).⁵

2.3 Die neuen Anforderungen an Unterrichtsentwicklung erfordern die Arbeit in Teams

Die mit den Schulentwicklungsprozessen einhergehenden neuartigen Aufgabenzuweisungen üben einen deutlichen Druck auf die „traditionelle Verfasstheit der Lehrerrolle“ aus, da sie mit einer Reihe von Merkmalen der traditionellen Berufskultur der Lehrer in Konflikt stehen, was gleichsam einem „Kulturbruch“ gleichkommt. Der teilweise heftige Widerstand gegen die „Schulentwicklungszumutungen“ könnte insofern auch als die „Verteidigung von beruflichen Errungenschaften gegen Verschlechterungen“ interpretiert werden anstatt als „Indiz für die Konservativität der Berufskultur der LehrerInnen und als Hemmnis für deren weitere Professionalisierung“ genommen zu werden (Altrichter 2000, 150). Den Vorteil der Bewahrung des Bewährten fasst Altrichter (2000, 152) wie folgt zusammenfassen: „Die eine ist eine individuelle Lehrerkultur, die bekannt und daher einschätzbar ist. Die andere ist das Versprechen einer gemeinschaftlicheren Kultur der Koordination und Zusammenarbeit in der Organisation, deren verschiedene Spielarten (...) meist weniger bekannt und daher in ihren Konsequenzen nicht einschätzbar sind.“

Die traditionelle Berufskultur der Lehrerschaft ist durch Individualismus charakterisierbar: „Dieser Lehrerindividualismus ist nicht zufällig entstanden. Er ist eine historisch entfaltete Antwort auf den Auftrag, Schule unter den gegebenen Bedingungen zu halten“ und ist im Laufe der Zeit immer mehr verfestigt und strukturell abgesichert worden (Lortie 1975 zit. in Altrichter 2000, 153). Die gegebenen Bedingungen beschreibt Altrichter (ebd.) als die impliziten Normen von Nebeneinanderherarbeiten und Nichteinmischung, die aus der Lehrertät-

⁵ Insgesamt wird Schulentwicklung nach dem von Holtappels (2003, 146) vorgeschlagenen „Mehr-Wege-Modell“ erst dann zu wirksamen Innovationen führen, wenn Organisations-, Lernkultur- und Personalentwicklung verknüpft sind. „Die Personal- und Lernkulturentwicklung müssen eingebunden sein in ein Schulentwicklungsprogramm, das Problemstellungen und Entwicklungsbedarfe im Zusammenhang mit der Schulorganisation, der Kooperation und dem sozialen Klima in der Schule analysiert“ (Holtappels 2003, 145). Schulentwicklung wird dann nicht in vereinzelt Entwicklungsmaßnahmen, sondern im Systemzusammenhang realisiert (Rolff 1998, 304).

tigkeit selbst resultieren: „aus der von BerufskollegInnen isolierten Arbeit im Klassenzimmer in der ‚zellular organisierten Schule‘, aus den unklaren und zum Teil widersprüchlichen Zielen, aus den ‚technologischen‘ Unsicherheiten, aus der fehlenden Rückmeldung über Wirkungen und den höchst unregelmäßig zu bekommenden ‚psychischen Gratifikationen‘“. In der Folge schleicht sich jedoch leicht ein „konstantes Gefühl des Versagens angesichts hoher Erwartungen“ ein (Terhart 1996, 464). Die Abschirmung gegen Andere stellt einen Schutz dar, indem sie das „äußere Sichtbarkeitsrisiko“ vermindert (Combe/ Helsper 1996, 38). Daher wird die Autonomie des Einzellehrers verteidigt. Pädagogische Innovationen, die die traditionellen Grenzen von Fach, Stunde und Klasse überschreiten, die die Verpflichtung zu Unterrichtsentwicklungsteams oder Arbeitsteilung enthalten, erscheinen dann „als Anschläge auf diese Autonomie“ (Altrichter 2000, 153, Rolff 1993, 129).

Im Gefolge von schulinternen Vergleichsarbeiten und externen Leistungsuntersuchungen hat sich jedoch die Aufmerksamkeit für Unterrichtsentwicklung verstärkt und ein Zwang zur Weiterentwicklung des Unterrichts⁶ wird deutlich. Dieser bringt neue Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit von Lehrern mit sich: Denn wie Untersuchungen belegen ist Unterrichtsentwicklung „nur als Gemeinschaftsarbeit sinnvoll und effektiv“ (Arnold 2000, 182 unveröffentl. Manuskript, zit. in Altrichter 2000, 148), so dass auch Unterrichtsentwicklung notwendig teamartige Kooperation benötigt. Demgegenüber birgt die Aufteilung der Lehrtätigkeit in Stunden und Fächer die Gefahr in sich, dass jeder Lehrer den Schülern sein Fachgebiet vermittelt, als ob es ein Ziel in sich selbst wäre, obgleich es nur Mittel zum Ziel der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung der Schüler ist. Der Gefahr, „dass sich für die Schülerinnen und Schüler der schulische Bildungs- und Erziehungsprozess aufzulösen beginnt in eine Reihe isolierter Veranstaltungen, die keinen Sinnzusammenhang erkennen lassen“ kann letztlich nur durch teamartige Kooperation von Lehrern entgegengewirkt werden (Rolff 1993, 133).

Die Anforderungen, die sich aus der Arbeit in Unterrichtsentwicklungsteams ergeben, fordern die Verstärkung kommunikativer und reflexiver Komponenten der Berufsausübung (Altrichter 2000, 149). Letztlich kann nur Teamarbeit im Kollegium dazu beitragen, die „individualistisch verkürzte Selbstinterpretation der beruflichen Anforderungen“ (Koch-Priewe 2000, 2) überwinden zu helfen. Die Isolation der Lehrer untereinander hingegen verhindert die aus der Berufsgruppe selbst erwachsende Form von Professionalität: „Der aus der Isolation am Arbeitsplatz resultierende Lehrerindividualismus als eines der festen Elemente in der Berufskultur der Lehrerschaft bildet eine stabile Barriere gegen die Entwicklung zu mehr Professionalität“ (Terhart 1995, 240). Gleichzeitig arbeitet der Individualismus auch „gegen jene Reflexivität“ da sie im Hinterfragen bewährte Praktiken bedroht und andere dazu auffordert, bewertende Urteile abzugeben (Altrichter 2000, 152).

Von einem gelungenen Beispiel kooperativer Arbeit, in welchem die zusätzliche Investition von Zeit und Energie durch einen Anstieg an Sinn kompensiert werden konnte, berichten Combe/ Buchen (1996, 35ff). Sie berichten, wie durch das neue Miteinander der zusätzliche Zeitaufwand dennoch „von allen als außerordentlich sinnträchtig erlebt“ wird (ebd., 37). Da die Vor- und Nachbereitung sowie der Unterricht von Mehreren getragen werden, entsteht

⁶ Terhart (1996, 455) sieht einen Trend vom wissenschaftszentrierten Angebotsunterricht zu personalen, erfahrungsorientierten Unterrichtskonzepten, in denen die eigenverantwortliche Arbeit der Schüler gestärkt wird.

„gerade angesichts der Riskanz und Verantwortlichkeit, der Kontingenzen und Probleme dieser offenen Vorgehensweise auch Stabilität und Sicherheit“ (Combe/ Buchen 1996, 37).

2.4 Neue partizipative Erwartungen der Eltern erfordern die Ausbildung neuer Kommunikationsstrukturen

Der gesamtgesellschaftlich wachsende Demokratisierungstrend in allen gesellschaftlichen Teilbereichen hat bei Eltern die Forderung nach mehr Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten entstehen lassen. In der Öffentlichkeit gewinnt die Auffassung an Boden, Schule sei ein von der gesellschaftlichen Lebenswelt durchdrungener Arbeits- und Lebensraum der an ihr Beteiligten. Dies spiegelt sich wieder in der Forderung der Eltern nach mehr innerschulischer Beteiligung. Die Einbindung in den schulischen Verantwortungszusammenhang steht den Eltern nach dem elterlichen Erziehungsrecht auch zu. Schule muss den Eltern von daher die Möglichkeit der Interesseneinbringung einräumen und sich der vermehrten Abstimmung mit Eltern stellen (Hepp 1990 zit. in Hepp/Weinacht 2003, 6).

Die Arbeitsgemeinschaft mit den Eltern bedarf jedoch auch der Fähigkeit auf Eltern eingehen zu können und mit Eltern vertrauensvoll und grenzenbewusst (d.h. unter Abwehr unangemessener oder problematischer Ansprüche von Eltern) zusammenarbeiten zu können. Vor dem Hintergrund der zeitgeschichtlichen Veränderungen des Gesellschaftssystems stellt dies in ganz neuer Weise Anforderungen an die Lehrkräfte: Wenn Erziehungsdefizite heute kontextuell weitergereicht werden, von der Öffentlichkeit an die Eltern, von Eltern an die Schule, dann gleicht das Ganze „einem Schwarzer-Peter-Spiel (...) aber am Ende wird der Schwarze Peter immer den Lehrerinnen und Lehrern in die Hand gereicht. Der Motor dieses Spiels ist die unbewusste Erwartung der Öffentlichkeit, die Schule und besonders die Lehrerinnen und Lehrer sollen und können die Kinder erziehen, weil sie ja schließlich für diese schwierige Aufgabe eine professionelle Ausbildung erhalten hätten“ (Huschke-Rhein 1998, S.62). Die Schule als Ganzes muss sich diesen Erwartungen stellen (ebd.). Aber auch jeder einzelne Lehrer muss mit den daraus resultierenden zunehmenden Anforderungen umgehen lernen, was im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zur Lehrerbildung (1998) seine besondere Beachtung findet, indem es heißt: „Das Verhältnis von Familie und Schule, die Möglichkeiten der Ausgestaltung eines positiven Verhältnisses sowie der Regelung von möglichen Konflikten ist in der Aus- und Weiterbildung (...) zu thematisieren“ (Terhart 2000, 53).

Aber auch die im Zuge der Bildungsexpansion⁷ gestiegenen Bildungserwartungen (Herrlitz et al. 1998, 229) erhöhen die Bedeutung professionell geführter Elterngespräche. Es ist vor allem die im aktuellen Schulsystem dominierende Selektionsfunktion, die in Widerspruch zu den Ansprüchen von Eltern gerät. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Schulabschlusswünsche der Eltern zu einem beträchtlichen Teil nicht erfüllt werden. Die Zahl der Hauptschüler ist dreimal so hoch wie die der Eltern, die sich für ihre Kinder den Hauptschul-

⁷ Aus bildungswissenschaftlicher Sicht meint Bildungsexpansion, dass immer mehr Gesellschaftsmitglieder mittlere und höhere Abschlüsse erwerben und länger im Bildungssystem verweilen, aus sozialstruktureller Sicht die Höherqualifizierung der Gesellschaft bzw. eine „Umschichtung nach oben“ (Geißler 1996, 250)

abschluss wünschen und beim Gymnasium fällt der Schüleranteil deutlich niedriger aus als die Quote der Eltern mit Abschlusswunsch Abitur. Diese negativen Ausleseerfahrungen enttäuschen die Bildungserwartungen der Eltern, was zu einer kritischen Haltung gegenüber den Lehrern führt (Rolff et al. 1994, 16ff). Lehrer befinden sich damit in einer schlechten Ausgangslage, denn sie sind „für die unangenehmen Seiten des Lebens zuständig. Sie verkörpern sozusagen das Realitätsprinzip. Sie beurteilen uns, kritisieren uns, zeigen uns, dass wir schlechter sind als andere, erinnern uns an unsere Unvollkommenheit und relative Machtlosigkeit. Wir alle sind von Lehrern tief gekränkt worden“ (Bauer 1990, 240). Viele Erwachsene, die das Gefühl haben, dass es die Lehrer waren, die ihnen oder ihren Kindern die Chance einer besseren Schulbildung und damit eines höheren sozialen Status verwehrt haben, übertragen ihre negativen Erfahrungen auf die Lehrer (Rolff/ Bauer/ Klemm/ Pfeiffer 1994, 16ff). Lehrer müssen von daher notwendig zur Gestaltung des schulischen Arbeitsbündnisses über das Fähigkeitenpotential verfügen, schwierige Gespräche „führen“ zu können.

2.5 Unklarheit der Anforderungssituation der Lehrkräfte in der Moderne zwingt zu professionellen Aushandlungen

In den Krisenszenarien des Lehrberufs der letzten beiden Jahrzehnte „war der Schritt vom utopischen Hoffnungsträger der pädagogischen Reform zum ‚pädagogischen Versager‘ oder krisengeschüttelten, belasteten Pädagogen nicht weit“ (Bastian/Helsper 2000, 168). Ein Rückblick in die Geschichte macht deutlich, dass an den Lehrer schon immer große Hoffnungen geknüpft wurden und sie wiederholt zu umfassenden Hoffnungsträgern einer pädagogischen Erneuerung von Gesellschaft sowie zu zentralen Fortschrittsträgern stilisiert wurden (ebd. 167). Zeidler⁸ (1926, 12ff, zit. in Bastian/ Helsper 2000, 167) stellt anschaulich in seiner kritischen Bilanzierung der Hoffnungen, die dem neuen Lehrer galten, die gleichzeitige Infragestellung des neuen Lehrers in den Raum.

In ähnlicher Weise fordern die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Wandel der Kindheit, dass die Lehrkräfte einerseits neue Aufgaben übernehmen, andererseits müssen

⁸ (Zeidler 1926, 12ff, zit. in Bastian/ Helsper 2000, 167) „Zum guten Teil der Zuchtmittel der alten Schule beraubt, an ihrer statt versehen mit allerhand kinderpsychologischen Kenntnissen, mit denen nichts oder wenig anzufangen war, wie denn überhaupt die experimentelle Pädagogik, von der man letzte Rettung aus der Wirrsal erhofft hatte, sich immer deutlicher als ein Fehlschlag erwies, als betörender Ableger des soeben noch lebhaft bekämpften mechanistischen Geistes – so stand der Lehrer da, ein Opfer der immer stärker sich seiner bemächtigenden Nervosität. Seine frühere Sicherheit war ihm genommen, eine neue ihm nicht wiedergegeben. So blieb ihm nichts anderes übrig, als zu laviieren, mit spähender Aufmerksamkeit all den ihm und seiner Arbeit drohenden Gefahren auszuweichen, ewig vermittelnd und ausgleichend, verschleiernd und beschönigend zwischen einer Schülerschaft, die ihm nur solange wohlgesinnt blieb, als er ihr mit seinen Anforderungen nicht zu nahe trat, einer mehr und mehr ‚aufgeklärten‘, d.h. oft genug anmaßenden und zu ständigem Widerspruch bereiten Elternschaft und schließlich einer Behörde, die kategorisch die Erreichung der festgelegten Ziele in den dafür bestimmten Zeiträumen verlangte – in der Tat eine wenig beneidenswerte Situation. Jede Unterrichtsstunde, die früher einfach und selbstverständlich ihren Lauf genommen und ihre zwar geringen, aber sicheren Wirkungen gehabt hatte, wurde nun zu einem mit vieler Berechnung konstruierten Kunstgebilde. Jede einzelne erzieherische Handlung war ein Risiko für sich, alles ging auf Messers Schneide. Es galt, alle Register zu ziehen, die Schüler für sich zu gewinnen, sie blenden, faszinieren, ablenken von sich selber, in einen Strudel künstlich erzeugten Interesses zu reißen.“

diese aktuell noch ‚neu gedacht‘ werden: Dabei wird seit den 90-er Jahren⁹ vor allem die Sozialisationsfunktion von Schule diskutiert unter der Frage, welche Konsequenzen die „Veränderte Kindheit“ für die Lehrerarbeit habe: Untersucht wird, wie sich die Sozialisationsbedingungen heutiger Kinder¹⁰ durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse verändert haben, welchen Einfluss diese Veränderungen auf die Fähigkeiten, das Verhalten und Befinden heutiger Kinder haben und welche neuen Anforderungen sich hieraus für die Schule ergeben. Die Diskussion, die geführt wird, reicht von einer Ausweitung der Lehrertätigkeit zu einer für die allgemeinen Lebensprobleme und die Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen zuständigen Tätigkeit bis hin zu einer deutlichen Beschränkung der Lehrertätigkeit auf die Vermittlung von Fachinhalten (Terhart in Rolff 1995, 239). Der Diskussion mangelt es jedoch noch an Trennschärfe, zwischen „einer entdifferenzierenden ‚Entgrenzung‘ einerseits und einer spezifizierenden (...) konzentrierten ‚Vertiefung‘ der Lehrertätigkeit andererseits“ (Bastian/Helsper 2000, 174). Während eine diffuse Entgrenzung den Lehrkräften sozialpädagogische Aufgaben zuweist, angesichts derer sie sich nur in „tiefreichende Paradoxien“ verwickeln können, erfordert andererseits die Vertiefung der Fachinhalte ebenfalls „diffuse, personorientierte, durch reflexive Nähe und Vertrauen gekennzeichnete Komponenten“, die durch die „ständige Arbeit an einem Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern unter Einbezug der Eltern“ notwendig werden (ebd).¹¹

Eventuell findet die Diskussion auch nicht zu einer endgültigen Lösung. Das grundsätzliche Aufgabenspektrum des Lehrerberufs hinsichtlich der Veränderung der Lehr- und Lernkultur sowie der komplexer und diffuser gewordenen Erziehungsaufgaben lässt sich in der Moderne nicht mehr in vereinfachend eindeutiger Weise festlegen, da es „in pluralistischen Gesellschaften nicht mehr möglich ist, aus einem übergeordneten Normenhorizont ein allgemein verbindliches und zugleich präzises Leitbild für den Lehrerberuf abzuleiten“ („Gemischte Kommission Lehrerbildung“ veröffentlicht in: Terhart 2000, 45). Hinzu kommt, dass nicht alle

⁹ In den 60-er und 70-er Jahren wurden die Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule, d.h. die Fragen der sozialen Chancengleichheit und Integration diskutiert. Seit dem Grundschulkongress in Frankfurt 1989 steht indes das Thema: „Veränderte Kindheit“ im Zentrum der Aufmerksamkeit, sowohl der Schulpädagogik, der soziologischen Kindheitsforschung, als auch der Lehrerschaft und der interessierten Öffentlichkeit (Enzelberger 2001, 275).

¹⁰ Mit Veränderungen der Sozialisationsbedingungen sind vor allem die Veränderungen in den kindlichen Lebenszusammenhängen in Familie und Freizeit gemeint: Veränderungen in der Familie werden durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Vielfalt an Familienkonstellationen, Ein-Eltern-Familien, Reduktion von Geschwisterkontakten, Müttererwerbstätigkeit sowie ein liberalerer, quasi partnerschaftlicher Umgang der Eltern mit ihren Kindern. Mit den Veränderungen in Bezug auf das Freizeitverhalten sind vor allem die Verlagerung von Freizeitaktivitäten zu institutionalisierten und pädagogisch betreuten Aktivitäten gemeint sowie der Verlust spontanen Spielens in straßen- und nachbarschaftsbezogenen Gruppen im sozialen Nahbereich zugunsten organisierter Freizeitbeschäftigung und eine deutliche Zunahme der Beschäftigung mit elektronischen Medien (Mansel 1996, 7-24).

¹¹ Oevermann (1996, 148ff) sieht in der Erfordernis einer „Rollenspezialisierung“ die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns. Rollenförmige spezifische Beziehungen in der Schule sind von der naturwüchsigen Praxis zu unterscheiden, jedoch muss pädagogisches Handeln auch auf Struktureigenschaften der naturwüchsigen Praxis zurückgreifen. (Oevermann (1996, 148): „Die Grundfrage ist also, ob und wie die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis überführt werden kann.“ Mit Arbeitsbündnis meint Oevermann ein Regelwerk, das der Mischung von diffusen Anteilen (Beziehungen zwischen „ganzen Menschen“) und spezifischen Anteilen (rollenförmige Beziehungen) in der Beziehung zwischen Lernendem und Professionellen eine klare Struktur gibt, denn ein Charakteristikum pädagogischer Beziehungen besteht darin, dass sie zwar spezifisch sind aber für den pädagogischen Erfolg auch diffuse Anteile notwendig sind.

zukunftsbezogenen Trendaussagen sofort zum Anlass genommen werden können, um das Aufgabenfeld des Lehrerberufs neu zu definieren, da neue Qualifikationsanforderungen nur begrenzt vorhersagbar sind (Terhart 2000, 46).

Bei nichtdefinierten Grenzen des Pädagogischen bzw. einem unklaren Lehrerleitbild¹² entwickelt sich aber die paradoxe Situation, dass den Lehrkräften und der Schule in entsprechenden soziokulturellen Problemkonstellationen entweder immer neue Aufgaben oder das Scheitern gegenüber Problembearbeitungen zugewiesen wird: „Ob es um Sucht, Drogenprophylaxe oder umfassende Gesundheit geht, ob familiäre Krisen durch die Lehrer aufgenommen und kompensiert werden sollen, ob es sich um gesellschaftlich eskalierende Probleme wie jugendliche Gewalt, Rechtsextremismus oder Fremdenfeindlichkeit handelt, stets wird den Lehrern und Lehrerinnen Versagen vorgeworfen und gleichzeitig werden sie für fähig erachtet, entscheidend an der Bewältigung und an der Verhinderung dieser sozialen Probleme mitwirken zu können.“ (Bastian/ Helsper 2000, 168). Darin kommt eine „Pädagogisierung“ komplexer sozialer Probleme zum Ausdruck, die nur zu einem kleinen Teil in der direkten Reichweite schulpädagogischen Handelns liegen (ebd., vgl. auch Grunder 1995, 267ff). Die Kehrseite dieser Pädagogisierung sozialer Probleme, die Lehrkräften Schuldzuweisungen zuschreibt, besteht in einer entlastenden Delegation auf Seiten der Lehrkräfte: So schreiben Lehrer die Ursachen innerschulischer Probleme wie Gewalt, Motivations- und Lernprobleme oder psychosoziale Belastungen von Kindern allein den vom eigenen Lehrerhandeln unbeeinflussbaren außerschulischen Konstellationen zu (Bastian/ Helsper 2000, 169). Eventuell lässt sich diese Divergenz zwischen den skizzierten „idealisierenden Bildern der omnipotenten Allzuständigkeit von Lehrern und Lehrerinnen bzw. dem Pendant sich entlastender Unzuständigkeitserklärungen der pädagogischen Akteure“ gegenüber der Übermacht der äußeren Verhältnisse nur im Zusammenhang mit dem ungeklärten Leitbild für den Lehrberuf verstehen (Bastian/ Helsper 2000, 181).

Die Lösung dieses grundsätzlichen Problems der Lehrerverberuf ist „jedoch nicht einfach machbar“, sondern (muss) in Interaktionen unter beträchtlicher Unsicherheit erarbeitet“ werden (Altrichter 2000, 154). Die diskursive Aushandlung dieser ungeklärten Anforderungssituation ist jedoch notwendig, weil es sonst weiterhin zwangsläufig zu Divergenzen und Reibungspunkten zwischen den verschiedenen Sozialisationskontexten kommt. In den diskursiven Aushandlungen geht es auch darum, „den einfachen Blick auf kindliche Verhaltensweisen“ zu erweitern, indem „der Prozess der Wahrnehmung und Bewertung durch Erwachsene (...) mitbedacht“ wird (Mansel 1996, 18). Die sozialisationstheoretischen Untersuchungen zur veränderten Kindheit sollten auch dem Zweck dienen, mit plausiblen Erklärungen für die Verhaltensweisen heutiger Kinder Entlastung und mehr Gelassenheit bei den Lehrkräften zu bewirken. Sie machten aber vor allem deutlich, dass die Schule noch nicht adäquat auf die Veränderungen in den Lebenszusammenhängen der Kinder reagiert hat (Bauer 1990, 217).

¹² Der Stand der gegenwärtigen Diskussion um die Spezifik der Lehrtätigkeit wird dargestellt in Combe 1996, Combe/ Buchen 1996, Combe/ Helsper 1996, Terhart 1995, 1997, 2000, Bauer/ Kopka/ Brindt 1996, Bauer 1998.

2.6 Spezifische Professionalitätsmängel der Profession erfordern ein professionelles kommunikatives Vorgehen

Schütze (1996, zit. in Bastian/ Helsper 2000, 170) sieht eine zentrale Schwäche des Lehrerberufs darin, dass die „höhersymbolische Sinnenebene“, die in einer Fachsprache mit entsprechenden wissenschaftlichen Erklärungen und empirisch gesicherten Wissensbeständen zum Ausdruck kommt, bei Lehrern kaum entwickelt ist. Mit der fehlenden Fachbegrifflichkeit entfällt jedoch ein Schutz der Lehrkräfte gegenüber beliebiger Laienkritik, und sie haben weniger Schutz vor äußeren Ein- und Übergriffen als die klassischen Professionen, die in der Ausbildung einer eigenen, elaborierten Fachsprache mit theoretischem Hintergrund eine eindeutige Grenzziehung vornehmen können. Gerade pädagogische Tätigkeiten sind Praxisvollzüge, die sich auch im Alltag finden und für die sich auch Laien als kompetent und zuständig erleben. Auf der Grundlage einer unzureichend entfalteten pädagogischen Professionalität kann sich diese fehlende Differenz zwischen Alltagstheorien und Laienwissen als Bedrohungsmoment erweisen.

Bastian/ Helsper (2000, 170ff) argumentieren, dass in dieser größeren Nähe zwischen professioneller pädagogischer und alltäglich pädagogischer Tätigkeit auch eine große Chance für die Arbeit der Lehrkräfte liegen könnte, indem das hierarchische Machtgefälle, das zu einem wesentlichen Punkt des Misstrauens gegenüber den klassischen Professionen avancierte, erst gar nicht auftritt: „Damit wären Anknüpfungs- und Verständigungsmöglichkeiten gegeben, die mit der Chance verbunden sind, dass die eine Seite – die professionellen pädagogischen Lehrkräfte – über ein Theorie- und Reflexionswissen verfügten, das für die andere Seite, die in alltäglicher Praxis naturwüchsig pädagogisch Handelnden, fruchtbar gemacht werden könnte“ (Bastian/ Helsper (2000, 170). In einem professionellen kommunikativen Austausch könnte die Nicht-Abgegrenztheit der pädagogischen Tätigkeiten als Anschlussfähigkeit in Diskursen nutzbar gemacht werden (ebd.). Laien-Professions-Diskurse könnten in ihrer ‚quer verlaufenden‘ Verständigung auf der Grundlage von Differenz in ein produktives Spannungsverhältnis gerückt werden. Die Nicht-Abgegrenztheit stellt dann ein Potential dar und weniger eine Bedrohung.

2.7 Professioneller kommunikativer Austausch reduziert Belastungsmomente des Lehrberufs

Die eigentümliche Anstrengung, die dem Lehrerberuf innewohnt, beschreibt Combe (1997, 10) als eine „sich kreislaufartig wiederholende Bewährungsdynamik“: Pädagogisches Handeln kommt nie zu einem sicheren Erfolg verbürgenden Ende, es hört nie auf, beginnt immer wieder neu und enthält deshalb eine Bewährungsdynamik, die nie endgültig gelöst werden kann (Gudjons 2000, 36). „Dieser strukturelle Kernkonflikt, es nie ‚richtig‘ machen zu können und den Erfolg (wenn überhaupt genau feststellbar) immer um den Preis des Vernachlässigens anderer Möglichkeiten zu erreichen, ist das Zentrum der berufstypischen LehrerInnen-Belastung“ (ebd. 37). Zugleich lassen sich „scheinbare Misserfolge“ leicht, Erfolge der Lehrkräfte hingegen nur schwer feststellen: „Einfache, auf Wissensvermittlung bezogene Ziele lassen sich noch am leichtesten auf ihre Erreichung hin überprüfen. Die anspruchsvolleren Bildungsziele hingegen entziehen sich einer eindeutigen Erfolgskontrolle, die zudem nur sehr langfristig angelegt werden könnte und allein deshalb wenig handlungsrelevant ist“

(Rolff 1993, 129). Eine Möglichkeit, mit dieser starken Ungewissheit über den beruflichen Erfolg produktiv umzugehen, könnte in der Verständigung mit Kollegen über berufliche Normen liegen (Altrichter 2000, 151), denn Erfolgsunsicherheit ist „nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu mildern, was im Übrigen für alle Professionen gilt“ (Rolff 1993, 130). Nach Lortie (1972, zit. in Altrichter 2000, 151) wurde im Lehrerberuf jedoch versucht, die Unsicherheit berufskulturell zu bannen. Dies geschieht durch das „Autonomie-Paritäts-Muster“, welches u.a. besagt, dass kein Erwachsener in den Unterricht eines Lehrers eingreifen soll (Autonomie).¹³ Fehlt jedoch der Gedankenaustausch dann fühlt sich ein Lehrer selbst in einem kleinen Kollegium einsam: „Gleiches gilt für die mangelnde Bereitschaft, soziale Probleme, Erziehungsprobleme und Konflikte offen anzusprechen. Schweigen alle Kollegen über diese Bereiche, gewinnt die einzelne Lehrperson den Eindruck, nur sie allein habe solche Probleme, wodurch Selbstzweifel und Schuldgefühle entstehen können“ (Kramis-Aebischer 1995, 123). Die neue Lernrichtung könnte also dahingehend beschrieben werden, dass die individuelle Autonomie im Lehrerberuf durch kollegiale Vernetzung ergänzt werden muss (Altrichter 2000, 157).

Nach Gusy¹⁴ (1995, 14ff) erschließt sich die Wirkung sozialer Unterstützung indirekt, indem sie dazu beiträgt, mehr Sicherheit in Bezug auf das eigene Handeln und die Effekte der eigenen beruflichen Tätigkeit zu erzeugen und somit der Burnout-Determinante Erfolgsunsicherheit entgegenzuwirken. Die differenzierte Wirkung sozialer Unterstützung in der Verarbeitung von berufsbedingten Belastungen beschreibt Gusy (ebd., 15) folgendermaßen: „Soziale Unterstützungsleistungen von KollegInnen und Vorgesetzten helfen bei der Ausbildung interner Standards für die Beurteilung der eigenen Arbeitsleistung, sie erhöhen die Handlungssicherheit der Beschäftigten, reduzieren das Ausmaß erlebter Erfolgsunsicherheit und bieten Rückmeldungen über eigene Vorgehensweisen, die Ergebnisse eigener Interventionen und des individuellen Arbeitshandelns und tragen somit zur Reduktion des Stress-Erlebens und zur Senkung des Risikos einer Entwicklung von Burnout bei.“ Gerade für die Stressoren „Probleme in der Interaktion mit Klienten“ und „Erfolgsunsicherheit“, die durch persönliche Anteile des Helfers mitbedingt sind, sind daher „spezifische Trainings zu entwickeln, in denen Interaktionskompetenzen verbessert und Erfolgskriterien bestimmt werden können“ (ebd., 205).

¹³ Dem Paritätsmuster zufolge sollen alle Lehrer gleich behandelt werden. Unterschiedliche Qualifikationsniveaus und unterschiedlicher Einsatz können auf informeller Ebene thematisiert werden, sie dürfen aber auf der formellen Ebene keine Rolle spielen (Lortie 1972, zit. in Altrichter 2000, 151).

¹⁴ Gusy (1995) hat in einer Längsschnittstudie die differenzierte Wirkung wahrgenommener sozialer Unterstützung in der Arbeit auf die Burnout-Entwicklung ermittelt. So spontan nachvollziehbar die Annahme ist, dass Menschen, die ‚Soziale Unterstützung‘ erfahren, mit Belastungen besser fertig werden (Puffereffekt) bzw. sich vergleichsweise wohler fühlen, wenn sie in ein sozial unterstützendes Netzwerk eingebettet sind (Direkteffekt sozialer Unterstützung), so unklar ist jedoch nach wie vor, welche Art von Unterstützung bei wem in welcher Situation welche Effekte hat. „Der ehemals geradezu als Wunder- oder Allheilmittel angepriesene „Social Support“ hat leider nicht immer halten können, was er versprach“ (Gusy 1995, 14). Soziale Unterstützung wird zwischenzeitlich als Einer unter vielen Wirkfaktoren betrachtet, die die Wirkung von Stressoren und zugleich die Voraussetzungen beeinflussen, mit Belastungen fertig zu werden.

3 Was bewirkt eine systemisch-konstruktivistisch veränderte Kommunikationsstruktur in Schulen

3.1 Schulentwicklung kommt erst durch die Institutionalisierung von kommunikativen Räumen in Gang

In der jüngeren Vergangenheit sind die schulpolitischen Profile und Entwicklungstrends in der Phase des Neuanfangs nach Kriegsende bis Ende der achtziger Jahre in der allgemeinen Wahrnehmung zumeist auf Reizbegriffe wie Gesamtschule, Förderstufe, Lehrpläne oder freie Schulwahl verdichtet gewesen. Nach dem Ende der 80er Jahre sind in der Diskussion über die Qualität einer 'guten' Schule die Kontroversen über die äußeren Schulstrukturen und die damit verbundenen Organisationsformen des gegliederten Schulwesens in den Hintergrund gerückt (Hepp/ Weinacht 2003, 1ff). Übereinstimmend weisen auch die Ergebnisse der PISA-Studien I und II darauf hin, dass mit einem Umstülpen der äußeren Schulstruktur allein keine Leistungsverbesserungen zu erzielen seien, denn sehr gute Lernleistungen erzielten sowohl Länder mit einem gegliederten Schulsystem wie die Niederlande als auch Länder mit einem integrierten System wie Finnland (Pressemeldung des HKM Wiesbaden vom 07.12.2004), so dass mittlerweile ein allgemeiner Konsens darüber besteht „dass Schulqualität und Schulkultur primär durch das innere Erscheinungsbild von Schule bestimmt werden“ (Hepp/Weinacht 2003, 1).

Das innere Erscheinungsbild von Schule in Form der pädagogischen Konzeption, der pädagogischen Ansätze und Gestaltungsweisen gilt dabei nicht als zu einem bestimmten Zeitpunkt als ausgearbeitet und endgültig entwickelt, vielmehr befindet sich die Schule in einem fortwährenden Entwicklungsprozess. Der hierfür gebrauchte Begriff der Schulentwicklung ist seit rund fünfzehn Jahren auf dem Vormarsch. Während der vorher verwendete Reformbegriff Assoziationen zu einem Vorgang der Einführung von Neuerungen implizierte, veranschaulicht der Begriff der Schulentwicklung dass Erneuerungen nicht nur als Reformmodell geplant und eingeführt werden können, sondern „dass einzelne Schulen selber vor Ort entwickelt werden müssen“ (Holtappels 2003, 15). Schulentwicklung bezieht sich also auf eine Erneuerung der Schule, welche gleichzeitig mit Anpassungsleistungen als auch einem pädagogischen Eigenprofil einhergeht. „Einerseits geht es darum, die fälligen Modernisierungen und Anpassungen an gesamtgesellschaftliche Veränderungen vorzunehmen, andererseits darum, das Eigenrecht der Schule auf ein selbstbestimmtes, nach pädagogischen Maßstäben formuliertes Arbeiten immer stärker im alltäglichen Schulbetrieb zu verankern“ (Meyer 1997, 50).

Dass die deutsche Schule über bislang nicht gelöste strukturelle und pädagogische Entwicklungsprobleme verfügt (Holtappels 2003, 7), offenbaren die ernüchternden Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien die aufzeigen, dass die deutsche Schule ihre Bildungsbemühungen und Förderkraft deutlich verstärken muss (Kempfert & Rolff 2005, 9). Verweisen die Ergebnisse doch auf gravierende Schwächen deutscher Schüler in den qualifikationsstrategisch relevanten Lernbereichen der Kernfächer. Das große öffentliche Interesse daran wird im Moment noch verstärkt dadurch, dass der Umbruch von der Industrie- zur

globalen Informations- und Wissensgesellschaft¹⁵ die Qualifikation der Arbeitskräfte zum wichtigsten Produktionsfaktor macht. „Die Sorge um die Qualität der Bildung hat heutzutage höchste Priorität (...) So wird es ohne Zweifel auch in absehbarer Zukunft bleiben“ (OECD 1991, 175). Durch Veränderungen, die zu einer „produktiven Organisationsdynamik“ (Schönig 2000, 71) von Schule führen, muss nun versucht werden, „möglichst ein Gleichgewicht zwischen Außenanforderungen und inneren Möglichkeiten der pädagogischen Bewältigung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ herzustellen (Holtappels 2003, 15).

Indes zeigen sich in Teilen der Lehrerschaft bzw. vielerorts „Widerstände gegen Wandel“ (Holtappels 2003, 98), was wiederum nicht ungewöhnlich ist, denn „Innovationsbemühungen treffen im Regelfall auch auf Widerstände“ (ebd. 134). Häufig kommen „psychologische Widerstände vor der Beteiligung an Veränderungen, etwa aufgrund von negativen Erfahrungen, Ängsten vor Verlust von Sicherheit oder Routinen, Unsicherheiten über eigene Kompetenzen und Rollen“ vor (ebd. 98). Schönig (2000, 39) stellt daher in seinem Modell der mehrdimensionalen Organisationsberatung die Frage, „welche Leistungen die Organisation als ganze für ihre Mitglieder erbringen muss, damit sich deren existentielle Angst und Unsicherheit verringert“. Um in Veränderungsprozessen zwischen der geforderten Aufgabenerfüllung einerseits und der subjektiven Arbeitsplatzzufriedenheit andererseits zu vermitteln (Schönig 2000, 65) sind insbesondere „entwicklungsförderliche Arbeitskulturen zu etablieren“ (Holtappels 2003, 18). Wenn im Rahmen von koordinierten Handlungen „sozial erzeugte Möglichkeiten für Kommunikation“ (Hejl 1997, 126) geschaffen werden, können die Systemmitglieder in diesen „eine gemeinsame Realität und damit einen Bereich sinnvollen Handelns und Kommunizierens“ erzeugen und auf ihn bezogen interagieren (Hejl 1990, 217). Institutionalisierte Kommunikationsformen, die in einer Schaffung von Zeiten und Räumen dafür bestehen, sind also die Voraussetzung für die Entwicklung der Organisation Schule (ebd.). Arno Combe (1997, zit. in Bastian/ Helsper 2000, 184) spricht von „adaptiven Subsystemen“, in denen die kollegiale Auseinandersetzung und Reflexion fest in den Arbeitsrhythmus von Lehrkräften eingebaut wird: „Vor allem bedarf es der Institutionalisierung – auf der Ebene der einzelnen Schule – von reflexiven kommunikativen Räumen“ (Bastian/ Helsper 2000, 184).

Damit Schulentwicklung in der Praxis überhaupt in Bewegung kommt, müssen dafür zuvorderst die notwendigen Strukturen geschaffen werden, die Lehrer „in eine Kultur der professionellen Zusammenarbeit“ einbinden (Bauer et al. 1996, 246). Eine solche „collaborative culture“ wird in Zukunft von wachsender Bedeutung sein: „Die Zukunft der Schule wird entscheidend davon abhängen, ob es gelingt, Schulen als Organisationen mit solchen Kulturen einer ganz selbstverständlichen tagtäglichen Zusammenarbeit zu unterlegen“ (Heargraves zit. in Bauer et al. 1996, 246). Dann kann der Prozess der Schulentwicklung ein sozialer, interaktiver Prozess werden, in dem „die Lernprozesse der einzelschulspezifischen kollektiven Akteure in begründete und reflexiv gestaltete institutionelle Entscheidungen und Institutionalisierungen“ münden (Bastian/ Helsper 2000, 184).

¹⁵ Vgl. Wissensbilanz, Hrsg.: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Juni 2005, 2. Auflage

3.2 Nur über ein verändertes Netzwerk der Kommunikation kann die Veränderung der Organisation Schule geschehen

Als Produkt der sich seit dem 17. Jahrhundert entwickelnden Naturwissenschaften ging die „abendländische Erkenntnislehre“ (Glaserfeld 1997, 38) von einem mechanistischen Systembegriff aus, der unterstellt, dass grundsätzlich alles steuerbar ist „und wenn irgendein Ereignis oder Prozess im Rahmen unseres gegenwärtigen Wissens nicht voraussagbar und kontrollierbar ist, dann wird uns ein wenig mehr Wissen und vor allem ein wenig mehr Know-how befähigen, die freien Variablen vorauszusagen und zu kontrollieren“ (Bateson 1982, 54). Hinter diesem „ontologischen Denken“ (Gripp-Hagelstange 1995, 15) steht der Versuch, die der Welt inhärente Unberechenbarkeit zu beherrschen und damit menschliche Ungewissheiten und Ängste zu reduzieren (Fischer 1993, 19ff). Nach wie vor werden Organisationen gemäß diesem mechanistischen Weltbild und der „Subjektphilosophie“, die dieses kennzeichnet, behandelt (Fischer 1993, 29). Organisationen sind in diesem Verständnis Maschinen gleichgesetzt, und sowohl deren Entwicklung als auch das Verhalten der einzelnen Mitglieder sind berechenbar, wenn genügend Informationen vorliegen (Kolbeck/ Nicolai 1996, 17).

Demgegenüber verdeutlichen Erkenntnisse der neueren Systemtheorie, dass die Vorstellung von der Beherrschbarkeit sozialer Systeme einen „Mythos“ darstellt, „den Theoretiker kultivieren, die noch den erkenntnistheoretischen Illusionen der Kybernetik Erster Ordnung huldigen“ (Fischer 1993a, 17). Dieser Perspektive zufolge kann ein soziales System aufgrund seiner selbstreferentiellen Funktionsweise nicht von außen geändert werden. Das haben zahlreiche Reformversuche der Bildungspolitik auch im Schulsystem verdeutlicht: „Top-Down-Modelle als singuläre Strategie können bestenfalls äußere Strukturen – und auch diese zumeist nicht durchgängig – verändern, nicht aber die zugleich intendierte Innovation der inneren pädagogischen Organisation und Handlungsweisen auf der unteren Ebene der einzelnen Schule“ (Holtappels 2003, 98). Aus diesen Gründen „wendet man sich nun von Gesamtlösungsstrategien ab, weil sie nicht funktionieren, weil sie nicht akzeptiert werden und weil sie für die meisten Einzelschulen nicht passen“ (Rolff 1993, 9). Lediglich lassen sich im Rahmen der Steuerung die Rahmenbedingungen schaffen, damit sich soziale Ordnungen selbst erzeugen können. So wurden zahlreiche innere und äußere Reformen seit Mitte der 70er Jahre durch Praxiserprobung zwar von einzelnen innovativen Schulen angestoßen, sie wurden jedoch gleichzeitig von der Schuladministration gestützt. „Reformwurzeln einzelner Schulen bilden zumeist Ausgangspunkt für Schulentwicklung, die aber keineswegs immer zum ‚Selbstläufer‘ werden, sondern von der Gesamtsystemebene aufgegriffen und auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems – über Steuerungshandeln – in formelle Verfahren gebracht werden, bevor sie zur Regelpraxis werden können“ (Holtappels 2003, 104). Jedoch haben Teile der Schulpraxis damit ihre Selbstentwicklungsfähigkeit bewiesen, während gleichzeitig „die Bildungspolitik mit Gesamtsystemstrategien an Grenzen gestoßen“ ist (Bastian 1998, 21 zit. in Holtappels 2003, 105).

Die Gestaltung und Kontrolle einer Schule entzieht sich letztlich auch der direkten Steuerung durch die Schulleitung. Genauso wie die Schulleitung versucht, das soziale System zu strukturieren und zu ordnen, wird sie selbst ebenfalls strukturiert und geordnet: „Das vermeintlich hierarchisch höherstehende, mächtige Subjekt macht nicht nur das andere Sub-

jekt zum Objekt, es ist umgekehrt selbst Objekt und steht unter dem Neigungswinkel des anderen Subjektes“ (Fischer 1993, 29).

Im Zusammenhang mit angeordneten Veränderungsprozessen „bestimmt“ hingegen ein Kollegium als autopoietisches¹⁶ System selbst, welche Interventionen es wahrnimmt und mit welcher internen Logik eine Auswertung der wahrgenommenen Beeinflussungsversuche vorgenommen wird. Von allen mit Bildungs- und Schulentwicklung Befassten wird daher mittlerweile die Einsicht geteilt, dass die Realität in den Schulen „entscheidend durch die dort arbeitenden Lehrkräfte geprägt wird, und dass insofern auch Reformvorhaben im Schulbereich nicht ohne oder gar gegen, sondern schlussendlich immer nur mit den Lehrkräften vollzogen werden können“ (Terhart in: Rolff 1995, 225).

Letztlich ist die einzelne Schule sowohl für die Umwelt als auch für sich selbst eine undurchschaubare Einheit: „Was genau im Inneren des Systems abläuft, in welcher Weise Gedanken, Kommunikationen, Entscheidungen gebildet und miteinander verbunden werden, bleibt jeder Fremd- wie Selbstbeobachtung verschlossen“ (Mingers 1994, 67), denn „Menschen haben Ambivalenzen, Beziehungen ihre Mehrdeutigkeiten und soziale Systeme ihre Widersprüche und Paradoxien“ (Schmitz 1993, 51). Diese Tatsache der „Unberechenbarkeit und Selbstorganisation“ des sozialen Systems Schule macht den Umgang mit ihr äußerst schwierig (Fischer 1993b, 26): „Wie wir schon gesehen haben, sind nichttriviale Maschinen lästige Zeitgenossen: man weiß nicht, was sie tun und auch nicht, was sie nicht tun werden. Man sehnt sich daher nach der trivialen Maschine und versucht alles, was nach Nichttrivialität aussieht, schleunigst zu trivialisieren“ (Foerster 1997, 41), denn triviale Maschinen ermöglichen „uns das Denken zu ersparen: der Formalismus denkt für uns“ (Foerster 1997, 34). In bestimmten Bereichen sind die Bemühungen der Menschen, die Umwelt zu trivialisieren durchaus hilfreich, die Grenzen werden jedoch in sozialen Systemen deutlich, denn wie sich gezeigt hat, führt z.B. eine Erhöhung des Inputs nicht zu einer proportionalen Erhöhung des Outputs „Noch mehr Kontrolle, noch bessere Analyse, noch größerer Druck und noch besser definierte Strukturen führen zu keiner weiteren Leistungs- und Produktivitätsverbesserung“ (Schmitz 1993, 141). In den Forschungen zur Qualität von Schule kristallisiert sich indes immer deutlicher heraus, dass die Institution nicht „von außen durch vermeintlich offensichtliche Forschungsergebnisse, durch administrative Erlasse oder durch die Schul-

¹⁶ Die neuere Systemtheorie nach Luhmann konzipiert Systeme als operational geschlossen. Luhmann übernimmt damit ein Konzept, das von den chilenischen Biologen und Neurophysiologen Maturana und Varela für die Beschreibung biologischer Systeme entwickelt wurde (vgl. Varela 1997, Maturana 1994, Maturana & Varela 1987) und übertrug dieses Konzept auf psychische und soziale Systeme. Maturana & Varela erforschten in Abweichung vom traditionellen biologischen Denken, das die Beziehung lebender Systeme zu ihrer Umwelt betrachtet, zunächst den internen Aufbau lebender Systeme und schlugen als konstitutives Element des Lebendigen die zirkuläre Organisationsform von Systemen vor. Das Kunstwort „Autopoiesis“ beschreibt diese Funktionsweise eines jeden Lebewesens, ohne dabei die äußeren Merkmale der Lebewesen benennen zu müssen (Maturana/ Varela 1987, 55). Autopoiesis geschieht, indem die Komponenten des Systems in einem zirkulären Prozess ununterbrochen miteinander interagieren und auf der Basis der eigenen Operationsweise eben die Bestandteile produzieren, die zur Erhaltung des Systems notwendig sind. „Insofern heißt Autopoiesis: Produktion des Systems durch sich selber“ (Luhmann 1997, 97). Die Autopoiesis generiert die Autonomie lebender Systeme und damit die Fähigkeit, die eigenen Regeln zu spezifizieren. Dadurch erhalten autopoietische Systeme ihre spezifische Gestalt durch alle Produktionsprozesse hindurch aufrecht. Während die Organisation eines autopoietischen Systems also erhalten bleibt, ist seine Struktur, die Relation seiner Bestandteile zueinander, indes offen für Veränderung.

verwaltung ohne hinreichende Motivation und Beteiligung der Lehrerkollegien verändert werden kann“ (Pribe 1993, 87).

Eine funktionelle Eigenschaft der einzelnen Schule liegt darin, dass sie als autopoietisches System einem „Selbstlauf“ folgt, den sie gegenüber von außen erhobenen Veränderungsansprüchen verteidigt (Heintel & Krainz 1994, 165). Dies macht auch die eigentümliche Charakteristik eines autopoietischen Systems aus, „dass es sich sozusagen an seinen eigenen Schnürsenkeln emporzieht und sich mittels seiner eigenen Dynamik als unterschiedlich vom umliegenden Milieu konstituiert“ (Maturana & Varela 1987, 54). Um seine eigene Identität nicht zu verlieren, muss ein System sogar darauf achten, die systemeigenen Strukturen aufrecht zu erhalten und „mehr desselben Verhaltens zu äußern, im Sinne eines ´weiter-so´“ (Hejl & Stahl 200, 117). Das heißt jedoch auch, „die Strukturen der Schule bleiben nur solange so, wie sie sind, solange Schüler und Lehrer die altbekannten Rollen spielen, d.h. die Verhaltensweisen zeigen, welche die Struktur der Schule erzeugen“ (Simon 2002, 147).

Die Struktur einer Schule wird erzeugt über Kommunikationen, die als Bestandteile eines sozialen Systems ein Netzwerk bilden. In diesem Netzwerk „wird das erzeugt, was wir unter Handeln verstehen“ (Luhmann 1997, 19). Durch ihre Interaktionen „erzeugen Kommunikationen wiederum dasselbe Netzwerk, von dem sie selbst erzeugt wurden“ (Riegas, Vetter 1990, 39). Die Kommunikationen, die aus diesem reproduktiven Prozess hervorgehen, haben also die gleiche Organisation und ähnliche Eigenschaften wie die ursprünglichen Elemente (Kolbeck, Nicolai 1996, 81). Will man also in einem System neue organisatorische Lösungen einführen, ist dies über eine veränderte Kommunikation der am sozialen System Beteiligten möglich. In einem sozialen System als einem „Netzwerk von Kommunikationen“ (Luhmann 1989, 12, zit. in Berghaus 2003, 264) sind veränderte Kommunikationsweisen und Veränderungen im sozialen System¹⁷ nicht zu trennen. Sie sind vielmehr in einem „zirkulären Verhältnis“ zu denken (Luhmann 1997, 13): „Wenn sich daher (...) Kommunikationstechniken ändern, wenn sich das Geschick und das Feingefühl für Ausdrucksmöglichkeiten ändern, wenn sich Codes von mündlicher zu schriftlicher Kommunikation ändern und vor allem, wenn die Kapazitäten für Reproduktion und Speicherung wachsen, dann werden neue Strukturen möglich und vielleicht notwendig, um die neuen Komplexitäten zu bewältigen. Allerdings müssen diese Änderungen in der Kommunikation durch Kommunikation eingeführt werden. Es gibt niemanden außerhalb des Systems, der es planen und steuern könnte. Das System evoluiert durch Selbstreferenz“ (Luhmann 1989, 12, zit. in Berghaus 2003, 264).

Will man also Veränderungen in einem sozialen System initiieren, kann dies nur über Veränderung der Kommunikation geschehen, über eine Kommunikation, in der es nicht um die Erfassung objektiver Tatbestände geht, sondern um das Verständnis der Organisationsmitglieder vom Funktionieren ihrer Organisation (vgl. Kieser 2002, 305). Als entscheidendes Mittel zur Diskussion der Bedingungen in sozialen Systemen schlagen Gester und Clement (2001, 62ff) die Metakommunikation vor. Sie sehen dies als Mittel zum Erhalt der funktionalen Qualität derselben. Ist Metakommunikation hingegen nicht gegeben, kommt es zu rigi-

¹⁷ Der erste Teilband seines großen Abschlusswerkes von 1997: „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ trägt den Titel: „Gesellschaft als soziales System“. Dies verdeutlicht, dass Luhmann Gesellschaftstheorie als Systemtheorie verstand (Berghaus 2003, 262). In diesem Sinne beinhalten die Begriffe Gesellschaft und soziales System einen identischen Inhalt. Aus Gründen der Stimmigkeit in dieser Arbeit verwende ich den Begriff „soziales System“.

den, ausschließlich binnenorientierten, Kommunikationsregeln. Dies führt dazu, dass die Organisation sich von der „Außenwelt und ihren Veränderungsanforderungen abkoppelt. Sie ist dann in einer dynamisch sich verändernden Umwelt gegenüber Veränderung resistent geworden.

Wenn durch Metakommunikation neue Informationen in einem System eingeführt werden, wirkt diese veränderte Kommunikation rekursiv auf die Organisation zurück (Bardmann 1994, 141). Wenn ein Akteur durch die neuen Informationen seine Beschreibungen ändert, entsprechend denen er sich verhält, ändert sich auch sein Verhalten. „Und da Interaktionssysteme sich aus solchen Verhaltensweisen zusammensetzen, ändern auch sie ihre Strukturen, wenn sich die Wirklichkeitskonstruktionen der Teilnehmer an der Interaktion verändern“ (Simon 2002, 147), denn „die *Konstruktion sozialer Wirklichkeit* wie sie von einzelnen durchgeführt wird und die *soziale Konstruktion von Wirklichkeit*, wie sie in der Interaktion der einzelnen Gesellschaftsmitglieder entsteht, nicht von einander zu trennen“ (Lindemann/Vossler 1999, 89). Hejl (1994, 117) gibt jedoch zu bedenken, dass „die subjektive Stabilität der einzelnen Mitglieder sozialer Systeme wesentlich anfälliger gegen Störungen (ist) als die Stabilität der von ihnen unterstellten Gemeinsamkeiten, also der Organisation des sozialen Systems.“ D.h. Verhaltensveränderungen weniger Individuen führen noch nicht zu Organisationsveränderungen, wenn die große Zahl anderer Komponenten in der ihnen bekannten Weise weiter handelt, und daher eine gewisse „Autonomisierung der Organisation gegenüber Einzelkomponenten“ bedeutet (ebd.). Diese relative Autonomie der Organisation hängt zusammen mit ihrer Zweckmäßigkeit, die in der Erzeugung von Stabilität liegt (Geißler 1994, 115). Die Dynamik sozialer Systeme ist jedoch keine eigenständige, sondern entsteht aus dem Zusammenwirken der sie konstituierenden Subjekte“ (Lindemann/ Vossler 1999, 89). Wie auch in der individuellen Entwicklung wandelt sich ein einmal erreichter Stabilitätszustand in einem sozialen System dann, „wenn er in immer mehr Situationen keine befriedigenden Ergebnisse mehr liefert. „Als autopoietisch (und somit als autonom) betrachtete soziale Systeme bestehen selbst aus einzelnen autopoietischen Systemen“ (ebd). Das Entstehen eines umfangreichen Systems unterstellter Gemeinsamkeiten, das aus dem Zusammenwirken der ein soziales System konstituierenden Subjekte entsteht, ist daher letztlich „als Ergebnis ihrer subjektiven Entwicklung(en) zu erklären“ (Lindemann/ Vossler 1999, 89).

3.3 Ein kommunikatives Aushandeln der gemeinsamen Konstruktionen beginnt

Vor dem Hintergrund, dass Systeme nur ausschnitthaft¹⁸ auf die Umwelt reagieren können, die stets komplexer ist als die Systeme sind, müssen (sowohl psychische als auch soziale) Systeme Strategien des selektiven Verhaltens entwickeln (Luhmann 1984, 47). Die Übernahme fremder Selektionsleistungen ist eine solche Möglichkeit, welche genau im Kommunikationsprozess aktualisiert wird (Retter 2003, 206). Information wird auf einem Hintergrund

¹⁸ Das Beispiel der Selektivität der menschlichen Wahrnehmung demonstriert dies: Die menschliche Kapazität zur Informationsaufnahme durch die Wahrnehmungsorgane beträgt 10^9 Bit/pro Sekunde. Das Bewusstsein kann in der gleichen Zeit jedoch nur 10^2 Bit verarbeiten, so dass sich ein Selektionsfaktor von 10^7 ergibt. Würde der Mensch die notwendige Auswahl rein zufallsgesteuert vornehmen, so würde die Wahrnehmung zusammenhanglos, hochkonfus und sinnlos geschehen. Dass wir aber unsere Wahrnehmung sinnvoll organisieren, gilt als ein Hinweis darauf, dass selektives Verhalten nach bestimmten Kriterien Sinn macht (vgl. Keidel 1963, 44ff).

möglicher Kontingenzen konstituiert (Luhmann 1984, 195) und in einer die Systemgrenzen überschreitbaren Form mitgeteilt, in der Hoffnung, dass die andere Seite diese Mitteilung und die darin enthaltene Information versteht (Mayer 2003, 90). Diese Vorstellung von Kommunikation als Selektionsleistung in der neueren Systemtheorie widerspricht dem alltagssprachlichen Verständnis, welches unter Kommunikation die Übertragung von Information von einer Person auf die andere versteht. Kommunikation ist dann ein konstruktives Phänomen, welches auf der Basis von Selektionen zu einer komplexeren, sich selbst stabilisierenden neuen Gesamtsituation führt, die ein neues emergentes System darstellt (Retter 2003, 206).

In der Kommunikation wird Wirklichkeit gezeichnet, die Handlungen generiert, denn „Weltbildkonstruktionen sind Ergebnis kommunikativen Handelns“ (Hagen, Luhmann 2004, S.9). Die Erzeugung von kollektiv geteilten Wirklichkeitsbildern ist zugleich erforderlich um soziales Zusammenleben zu ermöglichen. Denn sind „die Wirklichkeitskonstruktionen verschieden, so ist auch das daraus resultierende Denken und Handeln verschieden“ (Fischer 1993, 34). Menschen sind in Bereichen, die für das Zusammenleben wesentlich sind, jedoch darauf angewiesen, sich über die Bedingungen des Seins auszutauschen und eine gemeinsame soziale Konstruktion von Wirklichkeit zu schaffen. Nur auf diesem Weg können konsensfähige Ziele und ein adäquates Handeln erreicht werden. Dabei allerdings können „(l)ebende Systeme mit einem unendlich großen und niemals vorhersagbaren Repertoire an möglichen Verhaltens- und Erlebensweisen (...) im Laufe ihrer Zugehörigkeit zu einem System „trivialisieren“ (werden), d.h. es werden Klassen von Verhaltensweisen ausgebildet, die zu den Systemregeln passen, andere werden unterdrückt“ (Foerster 1981, zit. in Schlippe & Schweitzer 1996, 96).

Gemeinsam geteilte Wirklichkeitsannahmen erlauben daher nicht den Rückschluss, dass mehrere Individuen auch wirklich die gleiche Wirklichkeit erkannt haben. Gewöhnlich ist das gemeinsame Weltbild auch durch das demokratische Prinzip begründet, denn das, was für objektive Wahrheit gehalten wird, entsteht auch dadurch, dass die eigene Vorstellung von anderen bestätigt wird: „Dinge, die nicht nur von uns, sondern auch von anderen wahrgenommen werden, gelten ganz allgemein, d.h. im Alltagsleben wie auch in der Epistemologie, als real“ (Glaserfeld 1997, 33). Die Annahme, dass es sich bei den eigenen Wahrnehmungen um die wirkliche Wirklichkeit handelt, wird also vor allem durch intersubjektive Wiederholungen betätigt. Da jedoch die Erkenntnissubjekte von anderen „ebenso subjektive Konstrukte im Erlebensfeld des handelnden Subjekts sind wie alle anderen Dinge, Verhältnisse und Vorgänge, kann die Tatsache, dass ein anderer mir ein Erlebnis bestätigt, dem Erlebten unmöglich eine unabhängige, ontologische ‚Existenz‘ verleihen“ (ebd. 37). Kollektive Wirklichkeitskonstruktionen weisen also letztlich nur auf eine Übereinstimmung in den die Wirklichkeitskonstruktionen steuernden Prozessen hin (Glaserfeld 1997, 35-36). Die aus den subjektiv und eigenverantwortlich zu tätigenen Wirklichkeitskonstruktionen resultierende Vielfalt und Freiheit kann von Menschen aber als Risiko begriffen werden, so dass sie zu ‚angepassten‘ Konstruktionen verleitet werden, wie Experimente zeigen (Asch 1951, dargestellt in Merten 1999, 104ff): Menschen reagieren auf die Verunsicherung durch Nicht-Akzeptanz ihrer Wirklichkeitskonstruktion mit Aggressivität. Aus konstruktivistischer Perspektive lässt sich so begründen, dass und warum Menschen sich an der Meinung anderer orientieren, denn „sie fürchten die Absonderung mehr als den Irrtum“ (Toqueville, zitiert in Noelle-Neumann 1980, 62). In sozialen Zusammenhängen kann es daher von größter Wichtigkeit sein, an die unbedingte Voraussetzung zu erinnern, „dass der radikale Konstruktivis-

mus eine Theorie des Wissens sein will und nicht eine Theorie des Seins“ (Glaserfeld 1997, 34).

Jedoch werden durch „Parallelisierung“ in sozialen Systemen vergleichbare Beschreibungen ausgebildet, die zu den sozial erzeugten Wirklichkeitskonstruktionen sozialer Systeme führen (Hejl 1997, 125). Dann ersetzen „sozial ausgearbeitete Festlegungen die individuellen in vielen Bereichen“ (ebd. 123). Dabei können zwei Fälle unterschieden werden: Die abgestimmten Vorstellungen ´richtigen` Handelns in sozialen Systemen können die Form eines Zwangscharakters einnehmen. In diesem Fall läuft die Ausbildung der kognitiven Zustände, die ein erfolgreiches Handeln gemäß den bereits definierten Realitäten ermöglichen, nach dem Muster der Anpassung, und damit einer einseitigen Zustandsveränderung. Da auch diese sozial festgelegten Realitätsdefinitionen letztlich nur Wirklichkeitskonstrukte darstellen, „die mittels Kommunikation sozial konstruiert und bewusstseinsabhängig“ sind (Wollnik 1992, 1780), stellt sich für jeden einzelnen sofort die Frage, ob er die „alten Antworten“ übernehmen will. Denn neben dem Zwangscharakter, den Handeln auf der Basis sozial erzeugter Beschreibungen von Realität haben kann, muss im anderen Fall auch der „ebenso wichtige Aspekt der Erzeugung und/oder Veränderung dieser Realitätsdefinitionen“ hervorgehoben werden (Hejl 1997, 126).

Wenn also „menschliche Wirklichkeit in Prozessen menschlicher Kommunikation ´gesellschaftlich konstruiert“ wird (Schlippe & Schweitzer 1996, 78) und zugleich „ein Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich gesehen werden kann und die unterschiedlichen Perspektiven zu unterschiedlichen Konsequenzen, Urteilen, Entscheidungen führen“ (ebd. 80), dann verweist dies auf die subjektive Verantwortung. Zwar bilden die geteilten Wirklichkeitskonstruktionen den Bezugsrahmen für individuelles und kollektives Handeln. Dennoch bedeutet das konstruktivistische Postulat des subjektiven Konstruierens von Wirklichkeiten, dass es nicht die Eine und richtige Beschreibung der Wirklichkeit gibt (Glaserfeld 1997, 21). Daher braucht es das Bewusstsein um die subjektive Verantwortung (Foerster 1999, 40), wenn es darum geht, die gemeinsamen Konstruktionen des Zusammenlebens in der Organisation Schule zu erforschen, kommunikativ auszuhandeln und unter der Prämisse eines Konsenses auf die Zukunft bezogen zu planen. Erst dann wird ein Kollegium einen „dialogischen Raum“ einrichten, in dem es „mit Freude und Spaß die Fülle möglicher Existenzformen und die verschiedenen Auffassungen und Annahmen vergleicht, Ideen entwickelt, sich austauscht, debattiert“ (Varela 2002, 123). Gerade in der Schule als gesellschaftlich konzipierter Stätte der Erziehung und Bildung, stellt dies eine besonders notwendige Aufgabe dar, da die gesellschaftliche Wirklichkeit der reflexiven Moderne (Zitat: Ulrich Beck) in ihrer Qualität und Struktur nicht mehr in ihrer Gesamtheit erkennbar ist.

Hinsichtlich der konstruktivistischen Bedingungen der Lehrerarbeit müssen also sowohl die Selbstverantwortlichkeit des Lehrers als auch die des Kollegiums gefördert bzw. entwickelt werden. „In humanistischer Perspektive geht es um die Nutzung der menschlichen Ressourcen und um die Notwendigkeit radikaler Veränderungen in punkto Rollenverteilung, Einfluss und Formen der Zusammenarbeit“ (Dalin 1999, 147). Dazu bedarf es jedoch „ganz anderer Einstellungen“ (ebd. 147) um dahin zu kommen, dass „die Akteure sich ihre Lösungen wirklich zu Eigen machen“ (ebd. 148). Lehrer hingegen, die die Bedingungen ihrer erfolgreichen Berufstätigkeit nicht mitgestalten, „werden ihrer beruflichen Motivation und ihrer Verantwortung durch das System selber entfremdet, für das sie sich nur noch sehr begrenzt (mit) verantwortlich fühlen“ (Herrmann 2000, 20).

3.4 Eine „Interaktionskultur“ für Konferenzgespräche wird entwickelt

Wenn Menschen ihr Handeln in den Dienst eines Sinnbezugs stellen, und sie ihre Mitgliedsrolle in einer Organisation ausbilden, müssen sich ihre Handlungen mehr am Sinn der Organisation orientieren als am personalen Anteil (Kneer, Nassehi 1992, 43). Die konkreten Handlungen der einzelnen Personen sind dann an Erwartungen geknüpft: „Soweit das Handeln des Menschen in die Organisation hineingezogen wird, dient es nicht mehr ohne weiteres seiner Selbstdarstellung. Der Mensch muss auf die Rationalisierung des sozialen Systems mit eigenen Formen der Selbstrationalisierung und der Selbstabstraktion, mit Vertagung von Gefühlen und Ausdrucksbedürfnissen parieren, durch neuartige Strategien des Selbstbewusstseins und vielleicht durch eine neuartige Ethik antworten, die mit ‚mehrfachen Systemreferenzen‘ zu rechnen lernt und kompliziertere Formen der Koordination von bewussten Systeminteressen der Personen und der Sozialsysteme benötigt“ (Luhmann 1972, 26).

Diese Perspektive betont die Differenzierung der personalen Gesamtheit der Handlungsfähigkeit einer Person in einen am Sinn der Organisation orientierten und einen personalen Anteil. Der Mensch als Person steht in der neueren Systemtheorie außerhalb des sozialen Systems (Berghaus 2003, 32). Er bleibt in dieser Perspektive zwar nicht völlig unberücksichtigt, denn psychische Systeme als dem Menschen zuzuordnende Systeme stellen die Umweltvoraussetzung für soziale Systeme dar (Luhmann 1984, 288). „Tatsächlich ist es ein fundamentales Ergebnis seiner Theorie, dass soziale Systeme und psychische Systeme verschiedene Schuhe sind. Psychische Systeme sind in der Umwelt sozialer Systeme und soziale Systeme in der Umwelt psychischer Systeme“ (Fuchs 1992, 22). Der Einbezug von Personen als psychische Systeme in den Kommunikationsprozess geschieht in der wechselseitigen Durchdringung psychischer und sozialer Systeme. Kommunikation besteht dann nicht aus den Handlungen einzelner Personen, sondern Personen lassen sich als „Teilnehmer an der Kommunikation“ identifizieren (Luhmann 1997, 106).¹⁹ Dass Menschen nicht kommunizieren können, begründet Luhmann damit, dass die Systeme aus denen der Mensch besteht, operational geschlossen sind. Operativ geschlossene Systeme können nicht außerhalb ihrer Grenzen operieren. Der Mensch kann immer nur seine eigenen Gedanken fassen, aber nicht direkt an den Gedanken eines anderen Bewusstseinssystems teilhaben, obschon er annehmen kann, dass ein zweites Bewusstseinssystem ebenfalls einen Gedanken hat, aber dies ist wiederum sein eigener Gedanke. „Es gibt keine bewusste Verknüpfung eines Bewusstseins mit einem anderen Bewusstsein“ (Luhmann 1995, 38). Folglich gibt es auch keine Kommunikation zwischen dem geschlossenen System des einen Bewusstseinssystems und einem anderen, sondern Kommunikation kann nur über die Konstitution von sozialen Systemen zu Stande kommen (Kneer, Nassehi 1992, 67). In dieser „nichtpsychologischen“ Sichtweise sozialer Systeme (Luhmann 1984, 32) steht die Strukturierung menschlicher Kommunikation und nicht das Individuum mit seinen innenweltlichen Prozessen im Fokus der Aufmerksamkeit (Gester & Clement 2001, 79).

¹⁹ Erst von einer zweiten Ebene der Beobachtung aus, lässt Kommunikation sich „nachträglich“ in die Handlungen der einzelnen Personen „dekomponieren“ (Berghaus 2003, 60). „Auf die Frage, woraus soziale Systeme bestehen, geben wir mithin die Doppelantwort: aus Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung. (...). Kommunikation ist die elementare Einheit der Selbstkonstitution, Handlung ist die elementare Einheit der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung sozialer Systeme“ (Luhmann 1984, 240).

Die Perspektive, dass der Mensch als Person z.B. dem System des Lehrerkollegiums nur zu einem gewissen Anteil zugerechnet werden kann, stellt gerade für das Kollegium einer Schule eine wichtige Errungenschaft dar: Häufig geschieht im Organisationssystem Schule eine „Überbetonung des personalen Anteils der Interaktionen (z.B. Selbstdarstellung eines Lehrers auf einer Konferenz als kompetenter Pädagoge oder Abgleiten der Interaktion einer Arbeitsgruppe in eine 'Kaffeeklatschatmosphäre'). Darüber hinaus ist die professionelle, am Ziel der Organisation orientierte Interaktion häufig unterentwickelt (z.B. die Zielsetzungen der Gespräche sind unklar, förderliche Gesprächsregeln werden laufend verletzt, die Beziehungsdefinitionen sind überwiegend negativ)“, (Fleischer 1990, 29). Überwiegen in der unterrichtlichen Situation asymmetrische Beziehungen, so treffen in Konferenzen alters- und statusmäßig gleichrangige Interaktionspartner aufeinander. „Diese Ebene ist für Lehrer häufig ungewohnt, zumindest jedoch sind Lehrer auf diese Situation nicht professionell vorbereitet“ (Fleischer 1990, 6). Fritz (1979, zit. in Fleischer 1990, 2) spricht zudem davon, dass in Konferenzen „Wälle gegen die Angst“ gebaut werden: „Konkurrenzängste in Bezug auf die Kollegen, Ängste vor Schülern, Ängste vor Fehlentscheidungen, Ängste den eigenen Ansprüchen als Lehrer nicht gerecht zu werden.“ Diese Probleme versucht ein Lehrer vor seinen Kollegen zu verbergen oder durch inhaltliche Absprachen zu entgehen. In Schulen, als in besonderem Maße personengetragenen Einrichtungen (Bieler 2001, 82), stellt dies einen Zustand dar, der nicht zu einem förderlichen Umgang beiträgt und deshalb verbesserungsbedürftig ist. Dies beschreibt auch Hurrelmann (1975, 152), der aufzeigt, dass „sowohl die informalen Kommunikationen zwischen den Kollegen wie die formalen Kommunikationen in den Konferenzen (...) weit davon entfernt (sind), den Charakter von Beziehungen zwischen gleichberechtigten und autonom handelnden Experten anzunehmen, die sich in fachlichen und beruflichen Problemen konsultieren und beraten.“ Daher kommt der spezifisch menschlichen Fähigkeit, die Herausbildung und Abgrenzung sozialer Identitäten und Rollenverständnisse nach sinnhaften Kriterien zu steuern, besondere Bedeutung zu.

Dafür braucht es einerseits die Ausbildung eines professionellen Selbst (Bauer et al. 1996, 15ff). Ein professionelles Selbst organisiert die Differenz zwischen Persönlichkeit im Ganzen und dem für berufliches Handeln relevanten Teil der Person. Das professionelle Selbst ist mehr als eine Ansammlung von Kompetenzen, aber weniger als der persönliche Kern eines Pädagogen. Nur in einer extremen Form der Identifikation mit dem Beruf wird das professionelle Selbst zum Mittelpunkt der Person, dann wird Lehrersein als Existenzform wahrgenommen (Bauer et al. 1996, 234). Dies kann zwar mit großer Leistungsfähigkeit verbunden sein, ist aber nicht ohne Risiken. Daher braucht es die Ausbildung des professionellen Selbst, die „durch das Individuum kontrolliert und höchstwahrscheinlich durch Maßnahmen der Fortbildung gefördert werden kann“ (Bauer et al. 1996, 14). Fortbildung kann sich legitimerweise auch nur an diesen professionellen Teil des Selbst wenden, während andere Bereiche der Persönlichkeit einer privaten Sphäre zuzurechnen sind (Bauer et al. 1996, 234).

Andererseits benötigen die konkreten Interaktionsakte und deren Verflochtenheit innerhalb einer Schule die Entwicklung eines Konsenses bezüglich eines anzustrebenden Sinns²⁰ „Die

²⁰ "Sinn" ist für Luhmann ein Mechanismus zur Reduktion von Komplexität: Der Mensch kann die Komplexität seiner vielschichtigen Umwelt nur eingeschränkt erfassen und ist zur Komplexitätsreduktion gezwungen, will er handlungsfähig bleiben. In der unendlich komplexen Umwelt wird nach bestimmten Kriterien nur ein kleiner Teil herausgefiltert. Soziale Systeme vermitteln durch Komplexitätsreduktion zwischen der unbestimmten Weltkomplexität und der Komplexitätsverarbeitungskapazität des einzelnen Menschen. Ihre Funktion liegt in der Reduktion von Komplexität der Umwelt auf ein vom System handhabbares Maß von Systemkomplexität. „Sys-

Schulziele stellen beispielsweise einen solchen Sinnbezug dar, d.h. die Schule als soziales System reduziert die Vielzahl möglicher Handlungsorientierungen ihrer komplexen Umwelt auf bestimmte oder doch bestimmbare ausgewählte Handlungsmöglichkeiten und kann dadurch menschliches, hier: pädagogisches Handeln (...) sinnhaft orientieren“ (Wöhler 1973, 151). Die durch die gemeinsamen Ziele geschaffene „symbolische Sinnwelt“ fördert Gefühle der Zugehörigkeit und Sicherheit, der Einzelne kann sich vergewissern, dass er richtig handelt: „Die symbolische Sinnwelt legitimiert die Wirklichkeit und Richtigkeit der (beruflichen) Identität und der Interaktionen des Einzelnen“ (Fleischer 1990, 30). Immer wenn die Interaktionen problematisch werden, ist es notwendig auf den Sinn und die Ordnung der zugrunde liegenden Erwartungen zurückzugreifen. Das soziale System Kollegium besteht also nicht aus personell unterscheidbaren Teilen, sondern aus einer Anzahl aufeinander verweisender Handlungen, die sich von solchen Handlungen unterscheiden lassen, die nicht zum System gehören (Willke 1987, 229).

Die Interaktionsmuster, die in einer Organisation vorkommen, haben jedoch nicht von Anfang an oder ´einfach so` die Ordnung, die für die Erfüllung des Sinnverständnisses notwendig ist: „Menschen schließen sich wohl in den meisten Fällen aus bewusst erlebten Gründen oder gar zu bestimmten Zwecken zusammen: um Bedürfnisse zu befriedigen, Probleme zu lösen. Damit wird der Grundstein für eine formale Ideologie ihres Zusammenschlusses gelegt. Diese Gründe sind eine Sache, die Probleme, die in der Fortführung des Zusammenlebens auftreten, eine andere“ (Luhmann 1972, 27). Die Entwicklung der Organisation Schule muss daher einhergehen mit der gezielten Erweiterung der Kollegiumsentwicklung hinsichtlich der Kommunikations- und Kooperationsformen. Es müssen „besondere Formen individuellen und kollegiumsbezogenen Kommunikations- und Interaktionslernens“ in die Planung der Personalentwicklung einbezogen werden (Holtappels 2003, 144). Ein Ziel könnte sein, dass das Kollegium die schulische Selbsterneuerung als prozesshafte Aufgabe für das Kollegium begreift, die eines regen Reflexionsprozesses über die pädagogisch-organisatorischen Ansätze der Schule und eines internen Erfahrungsaustausches in Arbeitsgruppen darüber bedarf. (Holtappels 1997, 172). Im Idealfall werden dann die „inhaltlich konstruktiv, problembearbeitende Gesprächsführung und befriedigende zwischenmenschliche Interaktionen übereinstimmen“ (Fleischer 1990, 29).

teme dienen der Reduktion von Komplexität (...) und zwar durch Stabilisierung einer Innen/ Außendifferenz. Alles, was über Systeme ausgesagt wird – Differenzierung in Teile, Hierarchiebildung, Grenzerhaltung, Differenzierung von Struktur und Prozess, selektive Umweltentwürfe usw. -, lässt sich funktional analysieren als Reduktion von Komplexität“ (Luhmann 1969, 256). Entsprechend definiert Luhmann Sinn als „Verweisungsstruktur“, die den „nächsten Schritt zur Selektion“ vorgibt Luhmann (1987, 94). Sinn ist damit eine Struktur, die eine Wahrnehmung im Hinblick auf frühere oder folgende Handlungen relationiert.

4 Welche Veränderungen bewirkt eine veränderte Kommunikationsstruktur beim Individuum

4.1 Erfolgreiches pädagogisches Handeln durch Wissen um Einflussnahme

Das professionelle kommunikative Handeln eines Lehrers betrifft auch den Umgang mit Wissen: So muss Schule „Wissen in seiner kommunikativ instrumentellen Form“ verwenden (Kraus 2002, 160) und den Schülern transparent machen, warum „bestimmte Weisen des Handelns und Denkens als wünschenswert betrachtet werden“ bzw. deren Bedeutung vermitteln (Glaserfeld 1996, 284). Die „übliche Rechtfertigung des Wissens“ kann dabei nicht aufrechterhalten werden (Glaserfeld 1996, 284). Dafür wird „die Möglichkeit erfolgreicher Kommunikation als eine grundlegende Voraussetzung pädagogischen Handelns“ benötigt (Kraus 2002, 86). Jedoch werden unsere alltäglichen Überzeugungen über erfolgreiche Kommunikation durch das radikal-konstruktivistische Grundpostulat der informationellen Geschlossenheit menschlicher Kognition in Frage gestellt. Aus der Annahme, dass Menschen Informationen nur im Zuge ihrer Selbstorganisation konstruieren können, ergibt sich die Frage, welche Möglichkeiten der Pädagogik zur zielgerichteten Einflussnahme bleiben.

Dass Kommunikation immer noch als Übertragungsvorgang im Sinne des informationstechnischen Kommunikationsmodells von Shannon/Weaver (1949) erklärt wird, stellt eine alltagsprachliche und letztlich eine der unheilvollsten Annahmen im Kommunikationsprozess dar, weil deren Plausibilität zugleich einen Indikator für deren Richtigkeit abzugeben scheint (Rusch 1999, 153), „und auch Pädagogen scheinen normalerweise zu glauben, dass Lehrer Wissen auf Schüler übertragen können“ (Luhmann 1986, 93). Unterschiedliches Wissen und unterschiedliches Verstehen werden dann „grundsätzlich inhuman“ beantwortet (Krippendorf 1990, 57): „Wahrnehmungs-, Wissens- oder Begriffsunterschiede kann man erstens als Fehler, als pathologisch, als hinterhältige Verhaltensweise oder als bloße Unterhaltung erklären und abweisen“ (ebd.).

Der konstruktivistische Kommunikationsansatz geht dagegen nicht von einer direkten Bedeutungsübertragung aus, gleichzeitig ist die Vermittlung des Lehrstoffs aber notwendig auf Sprache angewiesen. Zwar räumt Glaserfeld (1996, 292) ein, dass „die Unfähigkeit der Schüler, das, was gelehrt wird, zu verstehen“ nicht ausschließlich auf die unterschiedliche Verwendung von Sprache zurückzuführen ist, dennoch ist „der blinde Glaube an die Wirksamkeit einer Sprache wahrscheinlich das verbreitetste Hindernis für einen erfolgreichen Unterricht.“ Glaserfeld problematisiert, dass Worte nicht für jeden die gleiche Bedeutung haben: „Der Benutzer einer Sprache muss (...) annehmen, dass jede Re-Präsentation, die er mit einem Wort assoziiert hat, den Re-Präsentationen ähnlich ist, die das Wort bei anderen Benutzern der gleichen Sprache aufruft. (...) Dabei ist es freilich unbegründet und naiv, anzunehmen, dass diese Re-Präsentationen bei allen Sprechern einer Sprache genau die gleichen sind. Man kann bestenfalls nachweisen, dass die Re-Präsentationen mehrerer Individuen in bestimmten Zusammenhängen kompatibel sind“ (Glaserfeld 1996, 166). In der

konstruktivistischen Perspektive interpretiert der Rezipient²¹ nicht nur fortlaufend die Informationsangebote nach Kriterien der Relevanz, sondern er kann auch auf die Bedeutung eines Zeichens selektiv zugreifen. Der Sprecher kann also nur annehmen, dass er auf die Wirklichkeitskonstruktionen seines Gegenübers einwirkt, indem er durch die Verwendung von Zeichen zu Konstruktionen anregt, und er kann nur versuchen, mit Hilfe eines bestimmten Zeichensystems bei seinem Gegenüber eine „hinreichend ähnliche“ Bedeutungskonstruktion auszulösen, die eine gegenseitige Bezugnahme möglich macht (Lindemann/Vossler 1999, 82). Ob dies gelingt, kann nur innerhalb der weiteren Beobachtung zum Ausdruck kommen.

Zwar kann es so aussehen, als würde ein bestimmter Stimulus beim Gegenüber einen bestimmten Response auslösen, und damit gleichsam instruktive Interaktion ermöglichen. Aber selbst wenn die Reaktion eines Gegenübers auf ein Verhalten innerhalb gewisser Grenzen vorhersehbar zu sein scheint, so stellt diese Vorhersehbarkeit letztlich nur eine unsichere Annahme dar. Dies mag auf den ersten Blick gegen die Wirkung von kommunikativem Handeln sprechen, „bei näherer Betrachtung scheint es jedoch, als wäre die subjektive Konstruktion von Informationen in Folge von Perturbationen durch die Systemumwelt nicht nur vorteilhaft, sondern sogar notwendig, um mit begrenzten kognitiven Mitteln potentiell unendlich viele unterschiedliche Situationen erfolgreich zu bewältigen“ (Kraus 2002, 130). Auch wenn also die individuelle strukturelle Organisation der Kognition entscheidend für die Konstruktionsleistungen eines Individuums ist, erwerben Interaktionspartner, die wechselseitig aufeinander einwirken und sich dabei beobachten neue kognitive Handlungsschemata. Die so stattfindenden Lernprozesse geschehen für jeden Interaktionspartner jedoch unter den Bedingungen seiner zum Zeitpunkt der Interaktion zur Verfügung stehenden Kognition, denn die „orientierende Interaktion“ (Rusch 1999, 166) orientiert „den zu Orientierenden innerhalb seines kognitiven Bereichs auf Interaktionen hin, die unabhängig sind von der Art der orientierenden Interaktion selbst“ (Maturana 1982, 55). Jedoch ist durch die wechselseitige Orientierung interagierender kognitiver Systeme eine gewisse Verzahnung der Lernprozesse zu beobachten (Rusch 1994, 63).

Sprache vermag es durch die Unmöglichkeit instruktiver Interaktion also nicht, das Denken der Schüler zu instruieren in Hinblick darauf, wie Schüler bestimmte Lerninhalte konstruieren sollen. Pädagogen brauchen daher das Wissen um die Notwendigkeit, sich durch rekursive Interaktionen um die Schaffung „konsensueller Bereiche“ zu bemühen (Maturana 1982, 255): Sprache vermag es jedoch durch die mitlaufende Kontrolle der Orientierungserwartungen die Schaffung konsensueller Bereiche zu fördern und so kommunikatives Handeln erfolgreich werden zu lassen: „Da Kommunikationsteilnehmer lieber verstanden als missverstanden werden wollen, antizipieren sie weitestmöglich Orientierungserwartungen ihrer Kommunikationspartner, was auch unter diesem Aspekt kognitive Prozesse der Kommuni-

²¹ Unterschiedliche Rezipienten nehmen unterschiedliche Selektionen aus dem Informationsangebotangebot vor. Darüber hinaus verknüpft der Rezipient selektive Bestände des Wahrgenommenen mit seinem internen Kontext, der durch Wissen und Einstellungen, aber auch durch seine situative Disposition bestimmt ist. Die dritte Selektionsmodalität wird durch den externen Kontext beigesteuert: Situative Randbedingungen definieren für den Rezipienten eine Umwelt, die ebenso die Auswahl des Angebotes beeinflussen. Insofern bildet der Rezipient Kombinationen von Inhalts-, Erfahrungs- und Situationsvariablen, die als selektive Kombinationen zu bezeichnen sind und damit Konstrukte darstellen. Wirkungen sind in dieser Perspektive „abhängig von der Struktur der trimodalen Selektion einerseits und der daraus erzeugten Konstruktion aus uni-, bi- und/oder trimodalen Konstrukten andererseits“ (Merten 1999, 358).

katbildung zu hochgradig sozial geprägten Operationen werden lässt“ (Schmidt 1995, 152). Sprache gibt damit zwar Richtungen vor, in welche die begriffliche Konstruktion gehen soll, sie kann diese jedoch letztlich nicht determinieren. Die Lehrkraft kann also in der direkten Interaktion nur Orientierung bei der Begriffs konstruktion bieten.

Eine Lehrkraft kann aber indirekt als relevanter Umweltfaktor Einfluss nehmen auf die Konstruktionen der Schüler. Diese werden zwar von jedem Individuum nach seinen eigenen Regeln geschaffen, sie geschehen aber in der rekursiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt denn jedes System ist auf den Austausch mit seiner Umwelt angewiesen (Luhmann 1984, 35). Diese System/Umwelt-Differenz erzeugt Spannung und Anreiz zur Ausdifferenzierung im System (Luhmann 1997, 433). System und Umwelt stellen so füreinander eine permanente Quelle von Irritationen dar, die bei beiden Strukturveränderungen auslösen kann (Luhmann 1996 zit. in Berghaus 2003, 52). Aus einer systembeobachtenden Perspektive ist in dieser Überlegung nicht der Zustand der stetigen Veränderung, sondern der Zustand des Stillstands erklärungsbedürftig: „Wie schafft es eine Organisation (hier: psychisches System), sich nicht zu verändern?“ (Schmitz 1993, 54). Trotz seiner kognitiven Autonomie ist jeder Schüler an seine Lehrkraft als seine Umwelt gekoppelt (vgl. Luhmann 1984, 35, auch Berghaus 2003, 52). Treten in dieser strukturellen Koppelung Erfahrungen auf, die den bisherigen Konstruktionen widersprechen, so folgt daraus eine Perturbation, die notwendig akkomodiert werden muss, um die durch den Widerspruch zwischen eigener Konstruktion und neuer Erfahrung bedingte Perturbation zu eliminieren (Glaserfeld 1996, 287). Die Lehrkraft kann also perturbativ auf das Denken und Handeln ihrer Schüler Einfluss nehmen. Sie braucht hierfür jedoch „den Mitvollzug auf Seiten des die Wirkungen erleidenden Systems“ (Luhmann 1984, 35).

Eine enge strukturelle Koppelung durch eine stärkere Beziehungsorientierung auf der Seite der Pädagogen kann in dieser Überlegung zu effektiveren Interaktionsbeziehungen führen. Mit welchen persönlichen Potentialen und Verhaltensweisen Schüler im sozialen System Schule relevant werden, bestimmen maßgeblich die kommunikativen Handlungen des Lehrers (vgl. Luhmann 1987, 193-241). Wenn Pädagogen in sozialen Interaktionen mit den Schülern also „ein weniger technisches, dafür (...) ein mehr menschliches Verständnis“ praktizieren, können sie auf diese Weise effektivere Interaktionsbeziehungen evolvieren (Luhmann 1997a, 72). Eine gelingende soziale Interaktion ist indes nicht nur für den Lernenden von Vorteil sondern auch für den Lehrenden bedeutsam für die Entwicklung kognitiver Schemata: Zum einen macht der Adressat die Erfahrung, welche Reaktionsweisen positiv bewertet werden und kann diese als funktionierende Handlungsmuster etablieren. Zum anderen erwirbt der Sender Wissen darüber, welches Orientierungsverhalten zu den gewünschten Resultaten führt und gewinnt Wissen über seine Einflussmöglichkeiten (Rusch 1999, 174).

4.2 Reflexiver Umgang mit Beschreibungen

Solange es Pädagogik gibt, wird die Devise der römischen Antike „Quidquid agis, prudenter agas et respice finem“ (Was immer du tust, handle klug und bedenke die Folgen) diskutiert (Reischmann 2001, 124ff). Dies deutet an: Es geht nicht um Handeln schlechthin, sondern um besonnenes, verantwortungsvolles Handeln.²² Der neueren Systemtheorie zufolge geschieht dies dann, wenn Handeln und Beobachten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, weil Handeln ohne reflektierte Beobachtung leicht zum Aktionismus wird: „Aktivisten` aber richten oft mehr Schaden an als die Zauderer. Handeln ist überlebensnotwendig, aber ein Unterlassungshandeln kann ebenso notwendig sein“ (Siebert 2004, 73). Die Beobachtung als „Bindeglied zwischen Wissen und Handeln“ gehört daher notwendig in das Professionswissen von Lehrern (ebd., 72).

In naturwüchsiger Form basieren unsere Unterscheidungen vielfach auf binären Codes, d.h. auf dualisierenden Trennungen wie gut – schlecht etc. Solche Vereinfachungen erleichtern zwar die Orientierung und oft auch das Handeln, aber sie fördern auch Stereotype und Stigmatisierungen. Deshalb ist es wichtig, die selbstreflexive Kontrolle durch „Beobachtungen II. Ordnung“ einzuführen. Die eigene Beobachtung stellt zunächst immer nur die Bezeichnung einer Seite der Unterscheidung dar bzw. eine Beschreibung stellt nur eine Hälfte der Unterscheidung dar. Alle im Rahmen von Beschreibungen verwendeten Begriffe sind jedoch an Gegenbegriffe gebunden, die im Rahmen der Beschreibung der verwendeten Unterscheidung zwar gegeben, aber nicht aktualisiert sind (Fuchs 1992, 32). Die individuelle Beobachtung führt also erst mal nicht dazu, die Welt mitzuteilen, sondern im Vorgang des Etikettierens die Welt einzuteilen. Dies liegt daran, dass die Unterscheidung, die in der Beobachtung verwendet wird, um dieselbe zu bezeichnen, selbst nicht beobachtet werden kann, sie ist für den Beobachter unsichtbar. Sie macht den „blinden Fleck“ der eigenen Beobachtung aus, da „ein Beobachter (und auch ein Selbstbeobachter) nicht sehen kann, was er nicht sehen kann, und zwar vor allem sich selber nicht“ (Luhmann 1997, 1061). Erst eine zweite Perspektive kann die in der ersten Beobachtung verwendete Unterscheidung beobachten (vgl. Luhmann 1990, 7ff zit. in Berghaus 2003, 260).²³

Beschreiben als selbstreferentieller Vorgang bezieht sich zunächst vor allem auf die beschreibende Person selbst, denn als „einsamer Erzeuger seiner Realitäten ist der Mensch von einer unabhängigen Objektwelt ebenso ausgeschlossen wie von der Psyche anderer Menschen“ (Ludewig 1992, 62). Eine Beschreibung sagt damit mehr über den Beschreibenden als über das Beschriebene aus (Foerster 1997, 48). Der systemische Ansatz fokussiert daher durch die „Wie-Fragen“ auch mehr den Beobachter und weniger den beschriebenen Sachverhalt: „Wie nimmt ein System wahr, wie erzeugt ein System in sich die Vorstellung, Wirklichkeit wahrzunehmen? Wie regelt sich ein System?“ (Hejl 2000, 40). Der Unterschied, der hier erzeugt wird, besteht darin, dass versucht wird, die Perspektive des wahrnehmenden Systems und seine Differenzierungsschemata zu verstehen. „Der Blick von außen kann

²² In diesem Sinne spricht Reischmann von „competent action“ und „reflective action“ (ebd., 125).

²³ Auch sie weist jedoch in der der eigenen Beobachtung zugrunde liegenden Unterscheidung einen „blinden“ Fleck auf. Genauso weist eine dritte Beobachtung, die die zweite Beobachtung beim Beobachten der ersten Beobachtung beobachtet, einen „blinden Fleck“ auf (vgl. Luhmann 1990, 7ff zit. in Berghaus 2003, 260).

für das Handeln innen genutzt werden. Die stillschweigenden (rationalen und irrationalen) Vorannahmen, die das Handeln der beteiligten Akteure leiten, können dadurch in Frage gestellt werden. Jeder einzelne erhält so die Möglichkeit, die Beschreibungen seiner selbst und seiner Umwelt auf ihre Nützlichkeit zu überprüfen“ (Simon 2002, 142). Vor dem Hintergrund, dass Menschen Gewissheit suchen, die Struktur zur Ordnung ihres Handelns geben könnte, kann diese konstruktivistische Perspektive zu großen Verunsicherungen führen, da sie den äußeren Bezugspunkt, an dem die eigenen Beobachtungen verankert und für gültig befunden werden können, aufgibt (Luhmann 1997, 195) und stattdessen dazu auffordert, die eigene Konstruktivität zu hinterfragen.

Eine reflexive Kontrolle in diesem Sinne stellt jedoch gerade für Pädagogen und ihre „Einzelkämpfersituation“ im Klassenzimmer eine besondere Notwendigkeit dar: „Vor allem die Lehrenden sollten solche ‚Metabeobachtungen‘ trainieren, sie sollten nicht nur erkennen, wann Teilnehmer/innen (Anm. d. Verf.: SchülerInnen) sich missverstehen, sondern auch, warum sie ihre Wirklichkeiten unterschiedlich konstruieren“ (Siebert 2003, 23). Sie müssen dafür die eigene Konstruktivität und Perspektivität reflektieren und zur Perspektivenverschränkung bereit sein.

In den verschiedenen Konzepten zur Lehrerprofessionalität stellt gerade diese Bereitschaft zur Reflexivität die Gemeinsamkeit dar: „Versuche, die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern seitens der Wissenschaft definitorisch festzulegen, betonen neben fachlichen und organisatorischen Fähigkeiten vor allem (selbst)reflexive Komponenten und eine grundsätzliche Bereitschaft zu Zusammenarbeit und Austausch“ (Fenkart/ Krainz-Dürr 1996, 199 zit. in Reh/ Schelle 2000, 108). Eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Berufstätigkeit gilt als ein Charakteristikum von Professionalität: „Wenn es richtig ist, dass eine Profession ständig dazu gezwungen ist, ihr Wissen angesichts sich wandelnder Problemlagen und Identitätsformationen ihrer Klientel neu und anders zu denken, und wenn es richtig ist, dass pädagogisches Handeln ein antwortendes, aber letztlich planmäßig nicht zu strukturierendes Geschehen ist (...), so verlangt dies soziale Räume für Dispute über den Eigensinn der Arbeit und ständige Auseinandersetzungen über ihre Bedingungen, Handlungsgrundlagen und Handlungsmöglichkeiten. Eine Selbstthematization und ständige Prozessreflexion ihrer Arbeit erscheint unentbehrlich“ (Combe/ Helsper 1996, 21). Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im beschriebenen Sinn bedeutet, dass durch Selbstreflexivität neue Handlungsräume zu erschließen sind (Reh/ Schelle 2000, 110). Reflexivität stellt damit eine Art Schlüsselkompetenz für Pädagogen dar.

Zunehmend wird in der Professionalisierungsdebatte die Bedeutung von biografischer Reflexionsfähigkeit deutlich: „Professionalisierung des einzelnen Lehrers oder der einzelnen Lehrerin ist immer auch an sprachliche Prozesse der Konstruktion und Figuration einer eigenen beruflichen Geschichte und des eigenen beruflichen Handelns gebunden“ (Reh/ Schelle 2000, 108). Für das reflexive Bearbeiten des eigenen Handelns ist es „eine Voraussetzung für Pädagogen, Geschichten über das eigene Handeln als Pädagoge und die eigene Berufsgeschichte erzählen zu können“ (Reh/ Schelle 2000, 120). Dahinter steht die Erkenntnis, dass Lehrer dauernd mit der eigenen Biografie zu tun haben, wenn sie erziehen (von Hentig 1982, 220). „Wie soll der Lehrer oder die Lehrerin, die keine Geschichten über ihren Unterricht, über ihr pädagogisches Handeln und über ihre Berufsgeschichte erzählen können, dieses weiterentwickeln?“ (Reh/ Schelle 2000, 121).

4.3 Erwartungen an Eltern(gespräche) verändern sich

Lehrergespräche mit Eltern sind in der konstruktivistischen Perspektive, anders als in der Alltagsauffassung, nicht dann erfolgreich, wenn sie Einigkeit erzielen, sondern dann, wenn sie erfolgen und Anschlusskommunikation nach sich ziehen. Das ist „ein tiefreichender Bruch mit der Tradition. Es kommt dann weder auf Ziele noch auf gute Gesinnungen, weder auf Kooperation noch auf Streit, weder auf Konsens noch auf Dissens, weder auf Annahme noch auf Ablehnung des zugemuteten Sinnes an“ (Luhmann 1997, 90). Da Lehrer nicht prüfen können, ob beide Kommunikationspartner dasselbe meinen, können Elterngespräche also nicht durch Konsens definiert sein, zumal gewiss ist, dass Kommunikation „im Vollsinn einer vollständigen Übereinstimmung unerreichbar ist und Kommunikation stattdessen funktioniert“ (Luhmann 1997, 82). Lehrer müssen davon ausgehen, dass Elterngespräche, „praktisch immer ein Missverstehen ohne Verstehen des Miss“ darstellen (Berghaus 2003, 82). Die weitere Affirmation oder Negation kann nur durch weitere Akte von Kommunikation geschehen, denn „allein aus der Anschlusskommunikation ist ersichtlich, was verstanden oder nicht verstanden wurde“ (Mayer 2003, 90). Erst Anschlussoperationen machen Kommunikation erfolgreich, denn ohne diese ist die Existenz des sozialen Systems gefährdet.

Gerade bei „problematischen“ Schülern macht die Vermittlung von Lerninhalten die „fallrekonstruktive Komponente des Bezuges auf die Person, die Lernbiographie, die lebensweltliche Einbettung“ des Schülers und damit die ständige Arbeit an einem Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Eltern erforderlich (Bastian/Helsper 2000, 174). Die dann stattfindende Kommunikation in Elterngesprächen bezieht sich jedoch nur scheinbar direkt auf den von Lehrern oder Eltern als „problematisch“ angesehenen Schüler. Tatsächlich bezieht sie sich mehr auf die vom Sprecher nach seinen eigenen Gesetzen wahrgenommene innere Abbildung der Umwelt, also letztlich auf ihn selbst, denn „die Systeme operieren mithin unter der Illusion eines Umweltkontaktes“ (Luhmann 1997, 93). In dieser Selbstbezüglichkeit nehmen psychische Systeme in ihrer Umwelt nur das wahr, was zu ihrem "Thema passt" (Schmidt 1992, 310). Durch Kommunikation nun können in einem Elterngespräch neue Denkmöglichkeiten eingeführt werden, zwischen denen der Empfänger wählen kann, indem Information auf einem Hintergrund möglicher Kontingenzen konstituiert wird (Luhmann 1984, 195). Derartige Kommunikation stabilisiert sich einerseits im Wechselspiel gegenseitiger Erwartungen und erweitert sich andererseits fortlaufend durch die so geschaffenen Möglichkeiten weiterer Bezugnahmen. Gerade monokausale Erklärungsmodelle die einerseits häufige Ursache von Konflikten zwischen Schule und Elternhaus darstellen und andererseits den hohen Diversifikationsgrad der Möglichkeiten vernachlässigen, können dadurch erweitert werden. Kommunikation als ein konstruktives Phänomen kann zu „einer komplexeren, sich selbst stabilisierenden neuen Gesamtsituation“ führen (Retter 2003, 206). Ihre Möglichkeiten bestehen in dieser Perspektive darin, durch vielfältigste Assoziationen neue Verknüpfungen herzustellen, neue Erklärungsmöglichkeiten einzuführen und dadurch neue Erfahrungen anzustoßen. Das Wissen darum kann sich bei Pädagogen auswirken in Richtung „einer ungeheuren Erweiterung des Denkraumes, die sich in der Grundhaltung 'Es könnte auch ganz anders sein` widerspiegelt“ (Dörfler 1998, 9). Dadurch kann ein vertrauensvoller Dialog mit den Eltern in Gang kommen, in dem es zu einem Austausch über die „bestimmte Art, Welt zu beobachten“ kommt (Luhmann 1997, 12), und der fortlaufend die Möglichkeit weiterer Bezugnahmen bietet.

5 Welche Anteile soll die veränderte Kommunikationsstruktur enthalten

5.1 Kommunikation als Veränderungsmodul in der Weiterbildung

„Kommunikation ist das Zauberwort der Postmoderne geworden, das in vielerlei modischen Schattierungen den Blick für die Komplexität des Objekts offensichtlich flächendeckend verstellt hat“ (Merten 1993, S.188).²⁴ Zugleich täuscht die faktische Banalität aller Kommunikation erfolgreich darüber hinweg, dass sie sich theoretisch keinesfalls banal erklären lässt (Merten 1999, 79). Dies führt dazu, dass „ein so allgegenwärtiges Phänomen wie Kommunikation (...) – jederzeit willkommen als Gemeinplatz, aber heimatlos für jeden und für keinen da, ein Bankert vieler Disziplinen – mit ihrer eigenen Unbestimmtheit eins werden“ muss (Thayer 1976, 5). In diesem Sinne macht ihre Universalität zugleich ihre Dubiosität aus (ebd.). Zudem offenbart die Diskussion der existenten Definitionen und Modelle der kontemporären Kommunikationsforschung, dass „weder die Definitionen noch die Modelle einer ernsthaften Prüfung an dem Instrumentarium der Wissenschaftstheorie standhalten“ (Merten 1999, 80). In einer begriffskritischen Studie kam Merten (1977, 29) auf 160 Definitionen oder definitorische Sätze. Kommunikation ist demnach zu verstehen ist als ein hochkomplexes Phänomen, dem eine kurze und einfache Definition nicht gerecht wird.²⁵ Angesichts dieser Schwierigkeiten, die sich bei der definitorischen Bestimmung von „Kommunikation“ auftun, rät Merten (1993, 188) ganz auf den Begriff zu verzichten: „Unter diesen Umständen wäre es nur folgerichtig und wissenschaftlich korrekt, den Begriff der Kommunikation als theoretischen Begriff – mit Würde und Anstand versteht sich – sorgfältig zu beerdigen und für das, was nun genau Kommunikation ist oder ausmacht, einen neuen Begriff einzuführen.“ Eine häufige Verwendung findet bereits der Begriff der Interaktion, der augenscheinlich eng mit Kommunikation zusammenhängt. Graumann (1972, 1179), der beiden Begriffen in einer Untersuchung nachgegangen ist, kommt zu dem Schluss, „dass für die Zwecke der empirischen Forschung (...) zwischen menschlicher Interaktion und Kommunikation kein Unterschied mehr gemacht wird“.

Dem beschriebenen Kurs liegt ein konstruktivistischer Zugriff auf das Thema zugrunde, der von einer individuell unterschiedlichen Erweiterung oder Intensivierung des bisherigen Ge-

²⁴ Der Begriff war durch die Jahrhunderte lange Zeit eher ungebräuchlich und noch 1906 wird er nur als „(lat.) Mitteilung, auch soviel wie Verbindung, Verkehr“ (Meyers großes Konversationslexikon 1906, 331), nicht aber im Zusammenhang von Interaktion aufgeführt. Vermutlich wird der Begriff der Kommunikation erst nach dem zweiten Weltkrieg gebräuchlich. Letztlich wohl als Folge der Tatsache, dass gerade im zweiten Weltkrieg kommunikative Forschung aller Art, sei es auf dem Gebiet der Massenmedien, der Propaganda oder der Kybernetik, stark gefördert wurde (ebd.). Heute stellt die Kommunikationswissenschaft eine sehr junge Wissenschaft mit fehlender Anciennität dar, auf der jedoch alle anderen Wissenschaften ruhen.

²⁵ Die Analyse der 160 Definitionen bzw. definitoiden Sätze stellt folgendes Bild dar: „Das Gros (50,6%) der Explikate (nämlich: Transmission, Reiz-Reaktion und Austausch) führt auf logische Widersprüche: Kommunikation stellt (...) weder die Übertragung von irgendetwas dar noch kann sie kausal respektive semiotisch durch Stimuli erklärt werden, noch findet ein Austausch statt. Die Explikate Interaktion und Verhalten sind Synonyme für Kommunikation, das Explikat Beziehung stellt nur eine formale Relationierung von Kommunikator und Rezipient her und die restlichen Explikate (Interpretation, Teilhabe, Verständigung) sind als Folgen des Kommunikationsprozesses zu verstehen“ (Merten 1999, 79).

sprächsverhaltens ausgeht. Zwar sind bereits vorhandene Handlungsrepertoires etwas sehr Persönliches, Individuelles, „aber sie sind auch wieder nicht so persönlich, dass man sie nicht gezielt lernen oder verbessern könnte“ (Bauer 2000, zit. in Bastian/Helsper 2000, 63).

5.2 Grundtheorie der humanistischen Psychologie

Die Humanistische Psychologie liefert die erkenntnisleitenden Grundtheorien für die konzipierte Weiterbildung. Die Humanistische Psychologie stellte in ihren Anfängen eine Bewegung dar, die als „dritte Kraft“ in der Psychologie neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus eine neue Sicht- und Betrachtungsweise auf den Menschen zu verankern suchte (Quitmann 1991, 26). Der klassischen Psychoanalyse zufolge sind alle psychischen Vorgänge und geistigen Tätigkeiten Ausdrucksformen der zwei Grundtriebe, die den Menschen determinieren: Diese sind der nach Lust strebende Lebenstrieb und der destruktiv gerichtete Aggressionstrieb. Daneben vertritt der Behaviorismus ein mechanistisches Menschenbild, nach welchem das Verhalten des Menschen dadurch bestimmt ist, Zuwendung zu bekommen und Strafe zu vermeiden. Die Umwelt stellt in beiden Modellen eine unveränderliche Konstante dar. Die humanistische Psychologie nun verfiert ein interaktives Menschenbild, in dem der Mensch als erlebende Persönlichkeit mit seiner sozialen wie natürlichen Umwelt in aktiver Austauschbeziehung steht. Sie will die Annahme der beschriebenen internen und externen Determinierung überwinden helfen (Pallasch & Kölln 2002, 18). Aus dieser neuen Sicht- und Betrachtungsweise auf den Menschen sind zwei Grundannahmen im Zusammenhang mit dem Thema Gesprächsführung besonders hervorzuheben (Pallasch 1995, 162ff): Zum einen die im Individuum vorhandenen und nie völlig ausgeschöpften Kräfte zu Wachstum und Selbstverwirklichung in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Zum anderen die einzigartige subjektive Realität jedes Individuums als eine psychische Konstante. Die kommunikative Auseinandersetzung kann dazu beitragen, dass Menschen zu einer differenzierten Wahrnehmung ihres Selbst finden und helfen, das jeweilige Selbstkonzept zu erweitern (Pallasch & Kölln 2002, 19).

5.2.1 Die Bedeutung der personzentrierten Orientierung nach Carl R. Rogers für die Entwicklung des Individuums

„Was ich zeigen möchte ist, dass der personzentrierte Ansatz (...) in seiner unaufdringlichen Art in drastischer Weise subversiv und revolutionär ist“ (Rogers 1975, 51).

Die „personzentrierte Gesprächsführung“²⁶ nach Carl R. Rogers (1902 -1987) ist eine Weiterentwicklung der von Carl R. Rogers entwickelten humanistisch orientierten

²⁶ Die begriffliche Fassung „Partnerzentrierte“ oder auch „Person(en)zentrierte“ Gesprächsführung erklärt sich aus der Absicht heraus, schon in der Formulierung den Fokus der bewussten Abgrenzung zur direktiven Gesprächsführung anzugeben. Übersetzungen aus dem amerikanischen Sprachgebrauch haben überdies zu Unklarheiten im deutschsprachigen Raum beigetragen (Pallasch 1995, 164).

Gesprächspsychotherapie (Pallasch 1995, 164). Carl R. Rogers hat seine Vorstellungen von förderlichen Gesprächen in einer helfenden Beziehung im Laufe seines Lebens immer weiter ausdifferenziert: Der zunächst non-direktiv (1938), später klientenzentriert (1950) bezeichnete Ansatz wurde in Abgrenzung zu direktiven traditionellen Denk- und Handlungsweisen der Psychologie entwickelt (Schmid 1991, 19). Die Anwendung des Begriffes 'personenzentriert' schließlich bedeutete für Rogers eine Übertragung des klientenzentrierten Konzepts aus der Psychotherapie auf nicht-therapeutische Bereiche (Schmid 1991, 125). Dies geschah aus der Erkenntnis heraus, „dass es sich hierbei nicht einfach um eine bestimmte Form von Psychotherapie handelt, sondern um einen Zugang zu jeder Art von menschlicher Beziehung“ (Rogers 1961, zit. in Schmid 1991, 189).

Nach Rogers besteht die ganze Aufgabe der professionellen Gesprächsführung darin, „einen Verfallszustand der Kommunikation zu behandeln. Der emotional fehl angepasste Mensch, der Neurotiker, befindet sich zum einen in Schwierigkeiten, weil die Kommunikation in ihm selber zusammengebrochen ist, und zum zweiten, weil – daraus resultierend – seine Kommunikation mit anderen gestört ist. (...)“ (Rogers 1973, 321). Für Rogers kommt „eine positive Persönlichkeitsveränderung von Bedeutung nur in einer Beziehung zustande“ (Rogers 1959, zit. in Schmid 1991, 169). Diese entwickelt sich aus dem Charisma der Empathie des Therapeuten und wirkt als eine Kraft, die das Hilfreiche eines Gespräches ausmacht (Schmid 1991, 151). Darin sieht er auch „das Einzigartige dieses therapeutischen Ansatzes (...), dass sein Schwerpunkt mehr auf dem Prozess der Beziehung selbst als auf den Symptomen oder ihrer Behandlung liegt“ (Rogers 1983, 17).

Das Konzept der „personenzentrierten Orientierung“ (Rogers 1983, 22) wird vor allem durch die innere Einstellung des Beraters zum Gesprächspartner getragen: „Wie sehen wir den anderen. Gestehen wir jedem Menschen seinen ihm gemäßen Wert, seine ihm gemäße Würde zu? Wenn wir diese Auffassung auf der verbalen Ebene vertreten, wie weit ist sie dann auf der Verhaltensebene praktisch wirksam?“ (Rogers 1972, 35). Der personenzentrierte²⁷ Ansatz ist in Rogers' Intention „mehr eine grundlegende Philosophie, die ihren Ausdruck in Einstellungen und Verhaltensweisen findet, als einfach eine Technik oder Methode“ (Schmid 1991, 243). Damit hat sie auch im Bildungsbereich Bedeutsamkeit: „Der Pädagoge kann ein Klima personenzentrierter Art hinsichtlich der Haltungen schaffen, in der kognitives wie affektives Lernen stattfinden kann“ (Schmid 1991, 227). Insbesondere die Forschungsstudien von David Aspy und Flora Roebuck (1972) sowie Reinhard und Anne-Marie Tausch (1963) belegen, dass Schüler mehr vom 'Wesentlichen' lernen und darüber hinaus mehr Kreativität und Problembewusstsein entwickeln, wenn ein Lehrer aufrichtig und verständnisvoll ist und Anteil nimmt: „Zum ersten Mal verfügt der Lehrer, der die menschliche Seite betont, über Beweise, die seine Haltung im Unterricht stützen“ (Rogers 1984, 10).

Die für den Ansatz von Rogers zentrale Wirkdimension liegt in der Fähigkeit des Menschen zur Selbstaktualisierung begründet, die dem Menschen als wichtigste Triebfeder menschl-

²⁷ Rogers (1983, zit. in Schmid 1991, 125): „Ich glaube, es gab viele Philosophen und spirituelle Führer (...), die die Person als sehr wichtig angesehen haben. So will ich bestimmt den Begriff 'personenzentriert' nicht als originale Erfindung beanspruchen; ich glaube, wir versuchten, ihm eine besondere Bedeutung zu geben, besonders in der Beratung und Therapie, so dass die Beziehung auf die Person, die Hilfe sucht, zentriert ist, und später gingen wir langsam dazu über, die Person, die Hilfe gibt, miteinzuschließen“.

chen Verhaltens anheim gegeben ist. Damit verfügt der Mensch über ein ihm innewohnendes Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung und konstruktiven Gestaltung seines Lebens: „Der Mensch bewegt sich dabei in Richtung größerer Differenzierung von Funktionen. (...) Er bewegt sich in Richtung auf größere Unabhängigkeit oder Selbstverantwortlichkeit“ (Rogers 1972, 422). Diese „inhärente Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte“ sorgt unter günstigen Umständen, für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit (Rogers 1983, 41)²⁸ und ermöglicht die Realisierung seiner Potentiale (Rogers 1983, 41-42). Zwar ist diese Annahme der Aktualisierungstendenz nicht im wissenschaftlichen Sinne überprüfbar, jedoch gilt diese Schwierigkeit der empirischen Überprüfbarkeit nach Grawe (Grawe et al. 1994, 119) im Grunde für alle therapeutischen Ansätze der Humanistischen Psychologie.

Eine psychisch gesunde Form der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt sorgt für die Integration von Erfahrungen in das Selbstkonzept eines Individuums, indem Wahrnehmungsreize angstfrei symbolisiert werden (Schmid 1991, 132). Im Zustand der Kongruenz bilden das Verhalten des Individuums und sein inneres Bewusstsein ein spannungsfreies Ganzes und nähern sich dem Ideal der „fully functioning person“ an (Rogers 1972, 442). Lässt ein Individuum hingegen wichtige Körper- und Sinneserfahrungen nicht in seinem Bewusstsein zu, so befindet es sich im Zustand der Inkongruenz, und je mehr Erfahrungen vom Individuum nicht zugelassen werden, desto mehr neue Erfahrungen bleiben von der Integration ins Selbstkonzept ausgeschlossen (Rogers 1972, 453). Das Selbstkonzept befindet sich entsprechend in einem ständigen Veränderungsprozess, gleichzeitig besitzt es die Tendenz, sich nicht verändern zu wollen (Rogers 1980, 212; zit. in Schmid 1991, 132). Hier kann die professionelle Gesprächsführung wirksam werden: Unter bestimmten, durch die Person des Helfers herzustellenden Bedingungen ist es möglich, ein Klima zu schaffen, in welchem es dem Gesprächspartner möglich wird, verzerrt symbolisierte oder verdrängte Erfahrungen wahrzunehmen und sein Selbstkonzept zu verändern (Rogers 1972, 445ff, vgl. auch Tausch 1990, 15).

5.2.2 Förderliche Haltungen und Vorgänge in einem förderlichen Gespräch

Sah Rogers es in den Anfängen der Entwicklung seines Konzeptes als genuine Arbeit des Beraters an, eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen, so betonte er in seinen späteren Schriften die Bedeutung der Basisvariablen Echtheit, Akzeptanz und Empathie in der Person des Helfers für die Förderung wesentlicher seelischer Funktionen durch Gespräche (Tausch & Tausch 1990, 300). Die folgenden Haltungen und Aktivitäten kennzeichnen eine förderliche Beziehung:

Einfühlsames Verstehen und die Fähigkeit, diese Empathie auch zu kommunizieren:

Rogers stellte es als seine Absicht dar, „durch eine feinfühligste Empathie ein Begleiter des Klienten zu sein und ihm dabei den Mut zu geben, seine Reise der Selbstentdeckung fortzu-

²⁸ In diesem Streben ist der Mensch grundsätzlich konstruktiv: „Der innerste Kern der menschlichen Natur, die am tiefsten liegenden Schichten seiner Persönlichkeit, (...) ist von Natur aus positiv – von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch“ (1976b, 99).

setzen“ (zit. in Schmid 1991, 236). Bei der Einfühlung nach Rogers (1976c, 36) handelt es sich „um eine komplexe, stark beanspruchende, starke und doch subtile und sanfte Art des Zusammenseins“. Die helfende Person taucht ein in die Welt komplexer Sinngehalte des Klienten und bemüht sich „in seinen Schuhen einige Schritte in seiner Erlebniswelt zu gehen“ (Tausch & Tausch 1990, 33). Die Aufnahme von verbalen und nonverbalen Symbolisierungen, von Gedanken und Gefühlen und die Wiedergabe ihrer Bedeutung für den Klienten wird als genuine Verhaltensform des partnerzentrierten Vorgehens angesehen (Tausch & Tausch 1990, 34): „Und dies kann nur jemand, der in sich stabil genug ist, um zu wissen, dass er sich selbst nicht verlieren wird in der Erlebniswelt des anderen, die sich als fremd oder bizarr herausstellen kann, und dass er ohne Schwierigkeiten in seine eigene Welt zurückkehren kann, wann er will“ (Tausch & Tausch 1990, 36). Nichtsdestotrotz braucht einfühlendes Verstehen eine kritische Distanz. Der „Als-ob-Charakter“ beim Eintauchen in die Erlebniswelt des Klienten darf nicht verloren gehen, damit dem Helfer der Blick für andere Zusammenhänge nicht verloren geht (Tausch & Tausch 1990, 23). Empathisches Verhalten der helfenden Person korreliert mit der Selbstauseinandersetzung des Gesprächspartners und begünstigt Veränderungen: So konnten Rogers/ Gendlin u.a. (1967, zit. in Schmid 1991, 221) in einer Studie nachweisen, dass jene Patienten, die innerhalb des therapeutischen Prozesses den höchsten Grad an „genauer Empathie“ erhielten, die größte Reduktion an schizophrener Pathologie zeigten. Tausch & Tausch haben in den 60er Jahren den Versuch unternommen, diese Basisvariable als „Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte“ zu operationalisieren und überprüfbar zu machen: „Diese Bezeichnungen charakterisieren das Geschehen von einem äußeren Standpunkt.“ (Tausch & Tausch 1990, 50).

Akzeptanz oder bedingungsfreie Wertschätzung:

Unter Akzeptanz versteht Rogers, die Fähigkeit des Helfers, seinen Gesprächspartner ohne Vorbedingung in seinem Fühlen und Erleben anzunehmen. Diese Haltung von Achten kann nicht trainiert oder durch Redewendungen ersetzt werden, sondern benötigt die tatsächliche innere Einstellung (Tausch & Tausch 1990, 66): „Der Ausdruck ‚uneingeschränkte Achtung‘ mag etwas unglücklich gewählt sein, da er wie ein absolutes Alles-oder-Nichts-Konzept klingt. Es ist aber wahrscheinlich auf Grund meiner Erläuterungen offensichtlich, dass vollständige uneingeschränkte Achtung nicht existiert. Vom klinischen und experimentellen Gesichtspunkt her wäre meiner Auffassung nach eine genaue Definition: Der erfolgreiche Psychotherapeut lebt uneingeschränkte Achtung für den Klienten während vieler Momente im Kontakt mit ihm, jedoch von Zeit zu Zeit nur eingeschränkte Achtung (...) In diesem Sinne ist uneingeschränkte Achtung eine Frage des Ausmaßes in jeder menschlichen Beziehung“ (Rogers 1957, 98 zit. in Tausch & Tausch 1990, 68). Die helfende Person muss also nicht mit den Gedanken, Gefühlen oder Handlungen des Klienten übereinstimmen. Vielmehr geht es darum, ihn in seiner individuellen Erlebniswelt möglichst vorbehaltlos zu respektieren. Wenn der Klient hingegen empfindet, dass er in seinem Fühlen und Erleben nicht akzeptiert wird, dann ist die Wahrscheinlichkeit heilsamer Erfahrungen und Wandlungen gering (Tausch & Tausch, 1990, 67).

Echtheit oder Kongruenz:

Die Echtheit bzw. Selbstkongruenz einer helfenden Person ist die maßgeblichste, jedoch die am schwierigsten zu verwirklichende Grundhaltung des Helfers. Sie wird als die Fähigkeit der Kontaktaufnahme und des In-Kontakt-Seins mit sich selbst charakterisiert, wodurch es der helfenden Person gelingt, wesentliche Anteile ihrer selbst, vor allem negativ besetzte, nicht abzuspalten oder zu ignorieren (Tausch & Tausch 1990, 86). Damit ist gemeint, dass

dem Therapeuten seine Wahrnehmungen bewusst sind, er sie akzeptiert und seine Grenzen und Möglichkeiten mitteilen kann, denn „nur indem ich die authentische Realität, die in mir ist, bin, kann der andere mit Erfolg nach der Realität in sich suchen“ (Rogers 1965, zit. in 87) und „umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Klient in konstruktiver Weise sich verändern und wachsen wird“ (Rogers 1982, 75). Sollte das Verhalten des Helfers sich hingegen fortwährend von seinem inneren Erleben und Fühlen unterscheiden, so würde solch ein „Unechtsein-Fassadenhaftigkeit“ (Tausch & Tausch 1990, 84) die positive Entwicklung des Klienten behindern, denn anstelle einer echten Du-Du-Beziehung käme bloß die Begegnung einer professionellen Maske mit einer hilfeschuchenden Person zustande.

Die hier skizzierten Basishaltungen sind nicht im eigentlichen Sinne des Begriffes ‚Lernen‘ zu erlernen. Einige Menschen verfügen über ein natürliches Gespür für diese Grundhaltungen und wenden sie ganz unbewusst an. Bei den meisten Menschen hingegen sind diese Haltungen zwar vorhanden, aber überlagert. „Sie können durch Übung wieder sensibilisiert und bewusst gemacht werden“ (Pallasch 1995, 165). Als unabdingbare Voraussetzung sind sie für eine erfolgreiche Gesprächsführung grundlegender als die Anwendung umschriebener Techniken wie Tausch & Tausch hinreichend empirisch untersucht haben (Tausch & Tausch 1990, 281-292). Übertragen auf den Schulbereich bedeutet dies, dass die Aufmerksamkeit des beratenden Lehrers weniger auf die Anwendung einer umschriebenen Technik als vielmehr auf die Umsetzung der partnerzentrierten Haltung gerichtet sein muss. Damit kann auch das übergreifende Lernziel in einem Grundlehrgang für schulische Berater in der Aneignung der partnerzentrierten Haltungen gesehen werden (vgl. Tscheulin 1980 zit. in Fleischer 1990, 278). Diese sind nicht nur für professionelle Beratungssituationen notwendig, sondern auch Bedingung für die Förderung des Lernens der Schüler (Tausch & Tausch 1990, 300):

Damit ein Gesprächspartner persönlich lernen kann, sind vor allem zwei Vorgänge bedeutsam: die Selbstöffnung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person („Selbstexploration“), (Tausch & Tausch 1990, 117). Nicht immer sind Selbstöffnung und die Selbstauseinandersetzung im Gespräch deutlich voneinander zu trennen, sie sind manchmal ineinander verwoben und manchmal zeitlich aufeinander folgende Vorgänge (ebd. 119). Selbstöffnung ist zu verstehen als die Bereitschaft einer Person, für sie bedeutsame Erfahrungen einer anderen Person mitzuteilen. Bei hoher Selbstöffnung „äußert sich ein Mensch über das Zentrum seiner Person, über sein Ich und über die hiermit zusammenhängenden bedeutsamen Wahrnehmungen, Gefühle und Erlebnisse“ (Tausch & Tausch 1990, 120). Zur Einschätzung des Ausmaßes der Selbstöffnung zitieren Tausch & Tausch (1990, 121) eine von Carkhuff entwickelte Skala. Die Selbstöffnung einer Person gegenüber einer anderen ist gleichzeitig die notwendige Bedingung für die Auseinandersetzung mit sich selbst (Tausch & Tausch 1990, 130): In der Selbstauseinandersetzung setzt sich die Person mit den erlebten Bereichen und mit den unlebendigen Aspekten ihrer Person auseinander (Tausch & Tausch 1990, 138). Forschungsergebnisse zeigen, dass konstruktive Wandlungen hinsichtlich der Selbstentwicklung und des selbstverantwortlichen Handelns deutlich mit einer intensiven Selbstauseinandersetzung zusammen hängen (ebd.). Keinesfalls dürfen Rogers Ausführungen zur Selbstexploration im Sinne einer Problemorientierung missverstanden werden (Ellinger 2002, 488ff): Zwar folgt der Berater dem zu Beratenden in seinen Gedankengängen, auch bis zur Ursache des Problems, und verhilft ihm durch die Begleitung des erneuten Durchlebens zur affektiven Umbesetzung. Die Lösung des Problems geschieht aber nicht durch die Fokussierung der Ursachen, als vielmehr im Zuge der Wahrnehmungserweiterung, die sich auf dem Wege des erneuten Durchlebens entwickelt (Rogers 1976, 37ff).

5.2.3 Warum „personenzentrierte Gesprächsführung“ in schulischen Kontexten

Die „personenzentrierte Gesprächsführung“ kann zwischen Therapie und Beratung angesiedelt werden. Sie stellt die Basis aller therapeutischen und beraterischen Bemühungen dar. Graduelle Unterschiede im Umgang mit inter- oder intrapsychischen Konflikten des Ratsuchenden zeigen sich an der Tiefe der Gespräche (Pallasch 1995, 165). Im pädagogischen Bereich erfüllt die „Partnerzentrierte Gesprächsführung“ ihre wichtigste Funktion im diagnostischen Vorfeld, wenn es darum geht, das Problem zu erfahren, um anschließend über weitere Behandlungsformen entscheiden zu können. Hier findet sie auch ihre besondere Berechtigung, denn „wie der Allgemeinmediziner über ein Grundrepertoire an basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, das ihm zunächst zur Erstellung der Diagnose dient, so sollte ein Pädagoge über ein äquivalentes Repertoire verfügen“ (Pallasch 1995, 168). Auch das breite Repertoire unterschiedlicher Gesprächsverhaltensweisen, über das ein Lehrer im täglichen Schulbetrieb verfügen muss, stellt ein Argument für die Aneignung der partnerzentrierten Gesprächsführung im Sinne eines Basisverhalten dar. In vielen schulischen Momenten ist ein Lehrer zwar Situationen ausgesetzt, in denen er stärker strukturieren oder Entscheidungen treffen muss. Häufig verhindert auch der Zeitdruck tiefergehende Gespräche. Aber gerade diese Situationen erfordern für ihre konstruktive und erfolgreiche Bewältigung die Grundsätze der partnerzentrierten Gesprächsführung, denn sie stellt eine „Teilkompetenz“ konstruktiven zwischenmenschlichen Handelns dar (Fleischer 1990, 278).

Darüber hinaus fördern die in der Therapiesituation entdeckten Variablen das Lernen sowohl der Schüler als auch der Lehrer: So bahnt sich im pädagogischen Unterrichtsgespräch im Rahmen des Bemühens, das innere Bezugssystem des Schülers zu erfassen, die Dimension und Bedeutung seiner Begriffe zu entschlüsseln, ein gemeinsames Verstehen an. Dieser „Verständigungs-Verstehens-Prozess“ wirkt wie „die filigrane Arbeit am psychischen Geflecht miteinander verwobener Verästelungen“ (Pallasch 1995, 162). Das daraus erwachsende Verstehen fördert das persönliche Lernen der Schüler (Tausch & Tausch 1990, 300, vgl. auch Rogers 1972, 28) und damit auch das Lernen an sich, denn nach Geißler (1994, 115) wird menschliches Lernen primär gespeist durch die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner inneren Natur. Aber förderliche Gesprächsbedingungen, die das Verhalten der Kollegen untereinander prägen, wirken auch auf das persönliche Lernen der Lehrer: Viele Lehrer versuchen sich mit ihren belastenden Erlebnissen in langen Stunden des Nachdenkens alleine auseinander zu setzen. Aber sie kommen in ihrer Auseinandersetzung kaum voran, denn ohne eine helfende Person als Gegenüber drehen sie sich bei der Betrachtung ihrer Schwierigkeiten und Probleme häufig im Kreis (Tausch & Tausch 1990, 139). Ein kollegialer Umgang im Sinne von echter Anteilnahme und Akzeptanz hingegen kann zu einer Verminderung der seelischen Belastungen führen. Dies wirkt sich wiederum förderlich auf die Selbstentwicklung und Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte aus (vgl. Rudow 1994, 17ff).

5.3 Analyse von Gesprächsverläufen nach den Grundregeln der Kommunikation von Paul Watzlawick

Kommunikationsprozesse laufen nach bestimmten Mustern und Regeln ab. Das Wissen um die Regularitäten der Kommunikation macht es möglich, Gesprächsverläufe von einer übergeordneten Ebene her zu betrachten und Störungen zu identifizieren. Zur Analyse von kommunikativen Problemlagen bieten die von Watzlawick et al. (1969) als „Axiome“ formulierten Grundsätze Anhaltspunkte und Kriterien. Gelungene Kommunikation kann in dieser Perspektive als die angemessene Beachtung dieser kommunikativen Grundsätze bezeichnet werden. Bei Nichtbeachtung dieser Regeln kann es zu Beziehungsstörungen kommen.

1. Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren:

„Verhalten hat vor allem eine Eigenschaft, die so grundlegend ist, dass sie oft übersehen wird: Verhalten hat kein Gegenteil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken: Man kann sich nicht nicht verhalten. Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungskarakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann“ (Watzlawick et al. 1969, 51). Kritiker wenden jedoch ein, dass erst wenn Menschen sich sehen und sich aufeinander beziehen, ist es ihnen nicht möglich, nicht zu kommunizieren. Jede Begegnung beinhaltet dann eine Information für den jeweiligen Kommunikationspartner, auch wenn sie nicht miteinander sprechen, denn beide Kommunikationspartner nehmen das Verhalten des anderen als bedeutungsvoll auf und interpretieren es. Die Gleichsetzung von „Kommunikation“ und „Verhalten“ ist indes widersprüchlich, denn „Verhalten existiert unabhängig von Kommunikation“ (Retter 2002, 192). Zwar verhält man sich immer, aber man kommuniziert nicht immer, weil man sich nicht immer wechselseitig wahrnimmt (ebd. 196). Verhalten ist nicht deckungsgleich mit „wechselseitig wahrgenommenem Verhalten“ als der Voraussetzung für Kommunikation (ebd. 193). In der Begründung, dass Verhalten kein Gegenteil habe, sieht Retter einen weiteren logischen Fehler: „Das „Gegenteil“ als Sachverhalt existiert generell nicht: kein Gegenstand der realen Welt hat ein Gegenteil. Wenn wir von „Gegenteil“ sprechen, handelt es sich um Zuordnungen, die wir in Aussagen über Sachverhalte bzw. Gegenstände treffen“ (Retter 2002, 193).

2. Axiom: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt:

Jede Kommunikation hat „einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick et al. 1969, 56). Im Beziehungsaspekt kommt zum Ausdruck, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht. Dabei ist klarzustellen, „dass Beziehungen verhältnismäßig selten bewusst und ausdrücklich definiert werden. Im allgemeinen ist es so, dass die Definition der Beziehung um so mehr in den Hintergrund rückt, je spontaner und ‚gesunder‘ die Beziehung ist, während ‚kranke‘ (d.h. konfliktreiche) Beziehungen u.a. durch wechselseitiges Ringen um ihre Definition gekennzeichnet sind, wobei der Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert“ (Watzlawick et al. 1969, 55). Da der Gesprächspartner den Inhalt aber nur dann akzeptiert, wenn er auch die Definition der Beziehung akzeptiert, ist die Beziehungsebene sowohl

in unterrichtlicher als auch in beraterischer Hinsicht sehr wichtig (Watzlawick et al. 1969, 79-89).²⁹

Eine Widersprüchlichkeit zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt kann zu Interpretationsproblemen beim Empfänger führen, im schlimmsten Fall hat sie den Charakter einer „Beziehungsfalle“ (Retter 2002, 176). Retter (2002, 197) wendet hier ein, dass in vielen Alltagsroutinen „der Beziehungsaspekt keine besondere Bedeutung“ besitzt. Erst in nicht-alltäglichen Situationen wie einem Missverständnis, einem Konflikt, bei gegensätzlichen Interessen oder im Fall von persönlicher Zuwendung tritt der Beziehungsaspekt besonders hervor und dominiert nicht, sondern qualifiziert den Inhaltaspekt in einer bestimmten Weise.

3. Axiom: Jede zwischenmenschliche Kommunikation erfährt aus der Sicht der beteiligten Personen eine Interpretation in Gestalt einer Interpunktion von Ereignisabfolgen.

„Dem unvoreingenommenen Beobachter erscheint eine Folge von Kommunikationen als ein ununterbrochener Austausch von Mitteilungen“ (Watzlawick et al 1974, 57), während im Alltag das eigene Verhalten wechselseitig als Reaktion auf das Verhalten des Partners definiert wird: Jeder sieht den Beginn eines Kommunikationsablaufes in einem bestimmten Anfangspunkt, wodurch die Kommunikationsabfolge für beide Partner eine subjektive Interpunktion erhält, die nicht objektiv gegeben ist, sondern willkürlich erfolgt (Watzlawick 1969, 57-61): „Von außen gesehen, ist weder der eine noch der andere Standpunkt stichhaltig, da die Interaktion der Partner nicht linear sondern kreisförmig ist“ (Watzlawick et al. 1974, 93). In diesem Axiom, das besagt, dass Kommunikation kreisförmig ist und die Bestimmung eines Anfangs, gekennzeichnet durch die Interpunktion, unmöglich sei, schlägt sich die Besonderheit des kybernetischen Ansatzes der Autoren nieder: „Unsere These ist, dass zwischenmenschliche Systeme (...) als Rückkoppelungskreise angesehen werden können, da in ihnen das Verhalten jedes Individuums das jeder anderen Person bedingt und seinerseits von dem Verhalten der anderen bedingt wird“ (ebd. 32).

Erst wenn die Interpunktion der Ereignisfolge so verändert wird, dass eine Kommunikation über die Kommunikationssituation entsteht, kann die Kommunikation aus ihrer Ausweglosigkeit („Beziehungsfalle“) befreit werden (Watzlawick et al. 1969, 82). Jeglicher kommunikative Austausch ist daher mit Notwendigkeit von Metakommunikation als „Kommunikation über Kommunikation“ begleitet, er wird durch diese Beredung, die eine Beobachtung 2. Ordnung in sich birgt, erst in seiner inneren Bedeutung verständlich (Bateson 1951a, S.233).

4. Axiom: Menschliche Kommunikation kann in digitaler und analoger Weise erfolgen:

Die Unterscheidung bezeichnet zwei Arten der Informationsverarbeitung: Digitale Kommunikation meint die Bedeutung der sprachlichen Zeichen, die unabhängig von dem Inhalt sind, den sie bezeichnen. Analog sind Zeichen, die einen direkten Bezug zu dem Bezeichneten herstellen, wie dies für Körpersprache, Mimik und Gestik gilt. Nach Watzlawick et al. (1969, 64) werden Inhalte digital, Beziehungen hingegen hauptsächlich analog vermittelt: „Überall wo die Beziehung zum zentralen Thema der Kommunikation wird, erweist sich die digitale Kommunikation als fast bedeutungslos“. Von daher wird analoger Kommunikation oft eine größere Bedeutung beigemessen als digital vermittelten Informationen, denn „es ist leicht,

²⁹ Diese Implikation sensibilisiert für Kämpfe um die Definitionsmacht bei der Herstellung eines konsensuellen Bereiches in Mikro- wie Makrokontexten wie Lewis Carroll zum Ausdruck brachte: „Die Frage ist (...) wer oder was hier Herr ist. Das ist alles“.

etwas mit Worten zu beteuern, aber schwer, eine Unaufrichtigkeit auch analogisch glaubhaft zu kommunizieren. Eine Geste oder eine Miene sagt uns mehr darüber, wie ein anderer über uns denkt, als hundert Worte“ (ebd.). Dahinter steht die Annahme „nichtverbale Signale seien spontan und unmanipuliert, so dass man sich auf sie mehr als auf Aussagen verlassen könne“ (Argyle 1972, 73). Da analoge Kommunikationsformen differente Bedeutungen haben können, ist es für die Beziehungsklärung jedoch häufig erforderlich, über digitale Rückmeldungen abzusichern, wie man die Beziehung unterschieden haben will. Besonders in emotional aufgeladenen Situationen können die Konsequenzen einer Botschaft erst dann voll verstanden werden, wenn sie digital vermittelt wurden (Retter 2002, 197). Die beiden Kommunikationsmodalitäten sind somit aufeinander bezogen und ergänzen sich wechselseitig.

5. Axiom: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe können symmetrisch oder komplementär sein:

Symmetrische Sozialbeziehungen beruhen auf der Gleichrangigkeit der Partner. Allen werden die gleichen Verhaltensspielräume zugestanden, ihr Verhalten ist umkehrbar. Komplementäre Beziehungen beruhen auf gegenseitig sich ergänzenden Unterschieden: Beide verhalten sich in einer Weise, „die das bestimmte Verhalten des anderen voraussetzt, es gleichzeitig aber auch bedingt“ (Watzlawick et al 1969, 70). Entscheidend ist, dass die Beziehungsdefinitionen einander entsprechen. Für die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler wäre ideal, wenn „die Kommunikationspartner – je nach der Situation wechselnd – imstande sind, entweder eine symmetrische oder eine komplementäre Form der Kommunikation zu wählen, d.h. sich entweder als gleich in der Wahl der Kommunikationsmittel oder als spiegelbildlich aufeinander bezogen zu bestimmen, wobei die Chancen für diese Wahl gleich verteilt sind“ (Mollenhauer 1972, 75). Räumt ein ranghöherer Kommunikationspartner dem rangniedrigeren gleiche Rechte ein, spricht Watzlawick (zit. in Retter 2002, 182) von Metakomplementarität. Diese wird verwirklicht, wenn z.B. ein Schulleiter seinen Lehrern eine symmetrische Beziehung anbietet, die „diesen das Gefühl gibt, als Person voll anerkannt zu sein“ (Fleischer 1990, 167).

Die Watzlawick` sche Theorie sieht die zwischenmenschliche Kommunikation als durch Regeln („Axiome“) gesteuert an. Die alltägliche pragmatische Kommunikation folgt einer inneren Logik, ähnlich der Eigendynamik kybernetischer Modelle. Dem Denken in Begriffen von Rückkoppelungssystemen liegt ein Verständnis zugrunde, das nicht nach den Ursachen für eine Kommunikationsstörung fragt, sondern eine beschreibende Position einnimmt (Watzlawick et al. 1969, 47). Die Beschreibung von Kommunikation als einem System bewirkt, dass im Zentrum der Beobachtung das Beziehungsgefüge, also die Reflexion und Strukturierung menschlicher Kommunikation steht, oder wie Bateson sagt: „Der psychologische Mensch war tot und der soziale Mensch hatte seinen Platz eingenommen“ (Ruesch u. Bateson 1951, S.11).

5.4 Die Klärung zwischenmenschlicher Beziehungen durch „aktives Zuhören“ und „Selbstoffenbarung“ nach Thomas Gordon

Die Merkmale konstruktiver Konfliktregelung sind nach Gordon (1977) die Identifizierung und Offenlegung der Probleme. Die grundsätzliche Vorgehensweise besteht darin, dass bei Konflikten zuerst die persönliche Ebene bearbeitet wird. Dabei werden die mit dem jeweiligen Konflikt verbundenen Emotionen und Kognitionen der Beteiligten gegenseitig wahrgenommen und zur Sprache gebracht. Ist ein gegenseitiges emotionales Verständnis erreicht, dann ist eine Situation geschaffen, in der am Sachproblem weitergearbeitet werden kann. Ziel ist zum einen das Gefühl aller Beteiligten, vom jeweils Anderen verstanden worden zu sein, und zum anderen nicht das Finden eines Kompromisses, sondern das Schaffen einer neuen integrativen Regelung: „Der einzige Ausweg (aus der Gefahr, dass Beziehungsstörungen in der Schule die Inhaltsvermittlung beeinträchtigen) liegt unseres Erachtens – analog zu dem dialektischen Satz: Wer sich nicht in Gefahr begibt, kommt darin um – darin, dass man gerade durch die gestörten Beziehungen hindurch muss, um sie zu verändern, d.h. dass man lernen muss, Beziehungsdefinitionen und –störungen zu erkennen und darüber zu reden – dies wäre Metakommunikation - um ihrer Wirkung nicht hilflos ausgeliefert zu sein“ (Brunner et al 1978, 63 zit. in Fleischer 1990, 182).

In der metakommunikativen Mitteilung sind die subjektiven Sichtweisen des Senders in der Formulierung von „Ich-Botschaften“ bzw. der „Selbstoffenbarung“ enthalten: Eine Ich-Botschaft ist eine Aussage, die der Sender über sich selbst trifft und die sich in der Regel auf eine Empfindung oder ein Gefühl bezieht. Sie wirkt dementsprechend auf der Ebene der Emotion und der Beziehung. Mit einer solchen Botschaft stellt sich der Sender auf eine Ebene mit dem Empfänger, mit dem Ziel, Angriffe und Verletzungen von Empfindlichkeiten zu vermeiden. Sie wirkt nicht so bedrohlich und provoziert entsprechend nicht so viel Abwehr wie eine Du-Botschaft (Gordon 1995, 120ff, vgl. auch Gordon 1977, 113ff). Klarheit und Kongruenz in Person, Sache und Ausdruck lässt Kommunikationspartner zu echten Partnern werden: Eigene Gefühle, negative wie positive, in Bezug auf den Gesprächsgegenstand und die involvierten Personen zu kennen und zunächst für sich selbst zu akzeptieren, ist die wesentliche Technik, um Klarheit in der Person zu gewinnen und einen möglichst störungsfreien Kontakt auf der Beziehungsebene eingehen zu können. Klarheit in der Aussage heißt, schlicht und präzise das zu formulieren, was gesagt werden muss. Auf der non-verbalen Ebene wirkt derjenige klar, der den Blickkontakt nicht scheut, aber auch nicht zum Machtkampf werden lässt. Eine offene und möglichst natürliche Körperhaltung unterstützt dies (Seifert 1999, 115ff). Ich-Botschaften eignen sich auch, um Einwände vorzubringen. Naturgemäß tauchen in einem Veränderungsprozess häufig Einwände gegen Neuerungen auf. Sie enthalten wichtige Informationen für eventuell notwendige Korrekturen und sollten daher sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene ernst genommen werden. Inhaltlich geben sie Aufschluss über kritische Punkte der Planung. Auf der emotionalen Ebene decken sie neuralgische Punkte auf, deren Umsetzung auf Widerstand stoßen könnte (ebd.).

Ein zweiter wichtiger Schritt in einem effektiven Kommunikations- und Konfliktregelungsprozess ist der Vorgang des Rückmeldens in Form des „aktiven Zuhörens“. Gordon hat dem empathischen Verhalten von Rogers in der Form des „aktiven Zuhörens“ einen zentralen Stellenwert eingeräumt. Auch er will keine Technik vermitteln, sondern „einen neuen Geist des Miteinanders bewirken“, der von Respekt und Vertrauen getragen ist (Schenk & Schenk

1998, 81). Das aktive Zuhören beinhaltet nonverbale Techniken der Aufmerksamkeitsbekundung oder es kann auf der verbalen Ebene in der Technik des Paraphrasierens zur Anwendung kommen. Auf der Ebene der Emotion bekommt das aktive Zuhören Intensität durch Empathie. Sie ist das Äquivalent zur emotionalen Selbstwahrnehmung und beinhaltet das Einfühlen in den Sender, seine Gefühle und seine Sichtweisen (Goleman et al 2002, 74ff). Empathie ist jedoch nicht gleich Mitgefühl, es geht nicht darum, selbst in den Gefühlen des Gegenübers zu versinken, sondern aus der Kenntnis der Gefühlswelt des Anderen heraus sinnvoll agieren zu können. Da nicht jeder Informationen sofort gezielt und sortiert formulieren kann, kommen die Kernpunkte häufig erst über Umwege zur Sprache, so dass auch aus der Abfolge im Erzählfluss und dem Raum, den einige Punkte einnehmen, sowie aus der körpersprachlichen Art und Weise wie berichtet wird, die emotionale Bewertung entnommen werden kann, die hilft, die subjektive Sichtweise offenbar werden zu lassen. Das „auf den Punkt bringen“ des Zuhörers durch die eigene Zusammenfassung besitzt dann regulative und selektive Funktion. Auch wenn durch das aktive Zuhören bereits ein breiter Informationsfluss generiert worden ist, kann er durch die paraphrasierende Haltung zum einen noch erweitert, zum anderen in die Richtung gelenkt werden, die für die Angelegenheit von Bedeutung ist. Da nach Schulz von Thun (2004, 234) das mitteilende Verhalten leichter gelingt als das aufnehmende Verhalten, kommt dem letzteren eine größere Bedeutung zu, weil es mehr vermisst wird: „Es gibt wohl kaum eine moderne Schlüsselqualifikation, in der sich Menschen voneinander derart stark unterscheiden, wie die Fähigkeit zum Zuhören. Weil es aber eine stille Ressource ist, wird sie erst bei längerer Bekanntschaft erkennbar.“

Dem Ansatz von Gordon (1977, 44ff) zufolge lassen sich zwischenmenschliche Beziehungen nur klären, wenn verstanden wird, wer das Problem bzw. wer welches Problem besitzt. Er hat zudem eine Reihe von Verhaltensweisen als nicht förderlich für helfende Gespräche identifiziert, die er als „Straßensperren“ bzw. als „Sprache der Nicht-Annahme“ bezeichnet (Gordon 1977, 51ff).

5.5 Förderung und Verbesserung der eigenen Kommunikationsfähigkeit nach Schulz von Thun

Schulz von Thun integriert in seinem Modell der Kommunikation die Kommunikationstheorien anderer Autoren - insbesondere die Erkenntnisse von Watzlawick und Gordon - und bietet konkrete Praktiken zur Verbesserung von Kommunikation im Alltag (Retter 2002, 272). Es eignet sich in besonderer Weise für das Verständnis von Alltagskommunikation und für unser Selbstverständnis als Kommunikanten (ebd. 288).

Nach Schulz von Thun (1981, 25) kann jede Nachricht unter vier Aspekten betrachtet werden: Sie enthält einen *Sachaspekt*, der zu erkennen gibt, worüber informiert wird. Diese Seite der Nachricht steht immer dann im Vordergrund, wenn es „um die Sache geht“. Jede Nachricht enthält im *Beziehungsaspekt* eine implizite Beziehungsdefinition, die zwei Botschaften unterscheidet, nämlich was der Sender vom Empfänger hält und wie er seine Beziehung zum Empfänger sieht. Der *Appell* einer Nachricht stellt offene oder verdeckte Beeinflussungsversuche dar: Wozu möchte der Sender den Empfänger veranlassen? Neben der Information kommen im *Selbstoffenbarungsaspekt* einer Nachricht zudem immer die beabsichtigte und unabsichtliche Selbstdarstellung zum Ausdruck. Diesem „Nachrichtenquadrat“ (ebd. 161) zufolge enthält ein- und dieselbe Nachricht viele Botschaften gleichzeitig. Ein Sender sendet immer auf allen vier Seiten, und je nach Kontext erhält die eine oder

andere Seite mehr Gewicht. In gleicher Weise empfängt „ein vierohriger Empfänger“ (ebd. 45) die Nachricht unter dem Aspekt, auf welchen er besonders eingestellt ist.³⁰ Im Falle von „einseitigen Empfangsgewohnheiten“ (ebd. 44) kann es zu einem systematischen Fehler der Decodierung kommen. Zudem unterscheidet Schulz von Thun zwischen expliziten und impliziten Botschaften (ebd. 33) und kongruenten und inkongruenten Nachrichten, die sich gegenseitig auf der Mitteilungsebene und auf der Meta-Ebene qualifizieren (ebd. 35-36).

Nach Schulz von Thun (1981, 166) liegen die Ursachen für Kommunikationsfehler einerseits in den Tiefen unserer Persönlichkeit verwurzelt. Er stellt daher den Umgang mit den eigenen Gefühlen vor das Einüben von Verhaltensweisen: „Das Lernziel „Kommunikationsfähigkeit“ braucht ein Curriculum, das die seelische Gesundheit der Gesamtpersönlichkeit fördert. Mit anderen Worten: Selbsterfahrung und Selbstakzeptierung haben der Einübung eines neuen Verhaltens voraus- oder zumindest mit ihr einherzugehen“ (ebd. 166). Die ursprüngliche Annahme, dass kommunikatives Idealverhalten sich im Sinne einer Technik einüben ließe, ist der Auffassung gewichen, dass das äußere Verhalten durch die entsprechenden Gefühle und die innere Einstellung gedeckt sein muss. Seelisch sinnvolles zwischenmenschliches Verhalten braucht eine innere und äußere Übereinstimmung. Und genau dieses „ideale innere Zumutesein“ lässt sich nicht nach einem Lernmodell trainieren (ebd. 167). „Aus heutiger Sicht hat eine Selbsterfahrung, die den Umgang mit den eigenen Gefühlen in den Vordergrund stellt, zunächst einmal Vorrang vor dem Einüben von Verhaltensweisen“ (ebd. 167).

Wie jemand kommuniziert ist andererseits jedoch auch „interaktionsbedingt“ (ebd. 89). Individuelle Persönlichkeitsausrichtungen als die Eigenschaften der Elemente und die Relationen zwischen den Elementen führen dazu, dass es „in jeder Kommunikation eine Art surplus, eine Eigendynamik (gibt), die nicht nur aus der Summe der Anteile der einzelnen Kommunikationspartner zu erklären ist (Brunner u.a. 1978, 52 zit. in Schulz von Thun 1981, 87). „Bei Störungen einzelner Individuen wird die Art des Miteinanders ´unter die Lupe genommen` und verändert, nicht das einzelne Individuum“ (ebd. 88). Durch diese Beziehungsabhängigkeit jedes individuellen Verhaltens bleibt ein kommunikatives Training in seinen Wirkungen letztlich immer begrenzt. Aber da es kein Leben ohne Bedingungen gibt, gibt es auch „keinen Grund mit dem Abbau der humanitätsbehindernden Bedingungen innerhalb des Individuums zu warten, bis die äußeren Bedingungen besser sind“ (ebd. 168). „Seien diese nun humanitätserleichternd oder –erschwerend: Immer kommt es entscheidend auf die Menschen an, die innerhalb und trotz dieser Bedingungen, u.U. auch gegen sie, die Menschlichkeit durch ihr Verhalten verwirklichen“ (ebd.).

³⁰ Ist er auf den Sachinhalt eingestellt, will er das dargestellte Sachproblem verstehen. Beachtet er die Beziehungsseite, wird er versuchen herauszufinden, wie der Sender ihn sehen will und zu ihm als Bezugsperson steht. Hört er vor allem auf die Appellseite der Nachricht, wird er erfahren, wozu der andere ihn bewegen möchte. Schenkt er der Selbstoffenbarung des Senders besondere Aufmerksamkeit, dann wird er versuchen zu verstehen: „Was geht im Augenblick in ihm/ihr vor?“

5.6 Entstehung des Begriffes „systemisch-konstruktivistische Gesprächsführung“

Das angebotene Training in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung setzt sich zusammen aus Bausteinen der Gesprächspsychotherapie, dem konstruktivistischen Gedankengut sowie der neueren Systemtheorie. Es ist in seiner Gesamtheit an der Vermittlung der folgenden Leitlinien ausgerichtet:

In der angebotenen Weiterbildung wird über die Vermittlung von Basisbausteinen der personenzentrierten Gesprächsführung eine Erweiterung der kommunikativen Handlungskompetenz angestrebt. Weil Lernen umso effektiver wird, je mehr das Individuum sich aktiv in den Lernprozess einbringen kann, erhält das Wahrnehmen eigener persönlicher Anteile im Sinne eines selbstexplorativen Vorgehens besonderes Gewicht. Die Selbsterfahrungsanteile ermöglichen „die Verknüpfung des ‚Lernen für die berufliche Praxis‘ als Anwendungspotential mit der gleichzeitigen ‚Nutzung bzw. Anwendung für sich selbst‘ als persönlichen Gewinn“ (Pallasch & Kölln 2002, 11). Über die Vermittlung von Kommunikationstechnologien und die notwendigen theoretischen Grundlagen der humanistischen Psychologie wird die Anbahnung einer **personenzentrierten Haltung für den Erziehungs- und Bildungsbereich** angestrebt.

Die Einführung in die konstruktivistischen Ideen weist auf die Konstruktion unserer Wirklichkeitsmodelle hin, deren Kategorien zur Beurteilung in sozialen Bezügen nicht Wahrheit oder Objektivität sind, sondern Vereinbarungen. Die geteilten Wirklichkeitskonstruktionen bilden den Bezugsrahmen für individuelles und kollektives Handeln. Dennoch bedeutet das konstruktivistische Postulat des Konstruierens von Wirklichkeiten **subjektive Verantwortung**: „Wenn ich selbst der einzige bin, der entscheidet, wie ich handle, dann bin ich für meine Handlungen verantwortlich“ (Foerster 1999, 40). Foerster (ebd.) bezeichnet es als „eines der populärsten Spiele, das man heute spielt (...) jemand anderen für meine Handlungen verantwortlich zu machen“. Aus systemischer Sicht hängen effektive Aufgaben- und Problembewältigungen zwar „nicht nur von den einzelnen Personen ab, sondern auch von der übersummativen Fähigkeit des Systems der Ganzheit“, aber den meisten Beteiligten innerhalb der Schule fehlt bereits „das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer hohen Problemlösungskapazität“ (Fleischer 1990, 1).

Systemisches Denken ermöglicht zudem, durch **systemische Selbst-Reflexion** die interaktionellen Folgen der eigenen Handlungsstrategien zu verdeutlichen. Systeme haben die Möglichkeit, die „Wirkungsweise ihrer eigenen Operationen in ihrer Umwelt und die Rückwirkungen von dort ins System“ zu beobachten (Schweitzer 1998, 54). Gerade das Selbst eines Lehrers ist in vielfältiger und dichter Weise in soziale Kontakte eingebunden. Durch Reflexion können Systeme aus ihrem „Pool möglicher Identitäten“ eine passende auswählen (Schweitzer 1998, 54). „Jeder von uns wird zunehmend eine bunte Mischung von Potentialen, wobei jedes Potential eine oder mehrere der Beziehungen, in die wir uns einlassen, darstellt“ (Gergen 1990, 195 zit. in von Schlippe & Schweitzer 1996, 80). Das Selbst ist also kein individuelles Konstrukt, sondern Ausdruck seiner Beziehungen: Durch systemische Selbst-Reflexion lassen sich „Veränderungen vorausschauend vor denken, lassen sich virtuelle (bislang noch nicht verwirklichte) Identitäten durchspielen“ (Willke 1993, 123 zit. in Schweit-

zer 1998, 54). Eine selbstreflexive Bewusstheit bietet damit die Möglichkeit zu großer persönlicher Bereicherung im gemeinhin als anstrengend erlebten Arbeitsalltag der Schule.

Darüber hinaus kann die individuell erworbene Kompetenz der Kursteilnehmer in systemisch- konstruktivistischer Perspektive auch Auswirkungen auf das „häusliche“ Kollegium haben. Indem die Teilnehmer ihre **Haltung der Perspektivenvielfalt** in Gesprächen und Konferenzen einbringen, vertreten sie eine ungewohnte Sichtweise auf das Problem: Die Sache selbst verliert dann an Bedeutung, „(s)tatt dessen verlagert sich das Interesse auf die Art und Weise, wie soziale Gruppen die Sache sehen, benennen und kategorisieren“ (Gergen 1990, 197 zit. in von Schlippe & Schweitzer 1996, 80). Oder wie Schweitzer (1998, 49) formuliert: „Systeme haben nicht ein Problem, sondern um die Wahrnehmung einer alarmierenden Situation herum organisiert sich ein System. Bleibt dieser Systemzusammenhalt rund um das Problem als ´verbindende Mitte` und gemeinsamer Inhalt zentriert, dann verfestigen sich Problembeschreibungen, Problemwahrnehmungen, auf das Problem bezogene Handlungen. Die Problematik chronifiziert. Dieser kommunikative Prozess kommt zum Ende, wenn eine Kommunikation begonnen wird, die nicht mehr um das Problem, sondern um Lösungen oder problemfreie Zustände kreist. Wie ein Problemsystem in Kommunikation erzeugt wird, so wird es auch in Kommunikation wieder aufgelöst.“ Damit kann die Kompetenzerweiterung Einzelner langfristig ein Kollegium von innen heraus verändern und im Sinne einer „Reform von innen“ wirken.

Das systemische Denken sowie die dazugehörige Gesprächsführung und Interventionen führen zu einem systemisch-konstruktivistischen Denk- und Handlungsansatz und begründen die Benennung des Trainings als systemisch-konstruktivistische Gesprächsführung.

6 Aufbau des Curriculums

6.1 Quelle der Veranstaltung

Dr. Alfred Zinn, Schulpsychologe des Staatlichen Schulamtes Darmstadt, gilt als der Begründer der Lehrgänge „Partnerzentrierte Gesprächsführung 1 und 2“ für Lehrer. Er beobachtete den gestiegenen Bedarf nach kommunikativer Kompetenz und beraterischer Qualifikation im pädagogischen Arbeitsfeld. Er entwickelte ein Trainingsdesign, das Lehrern für ihre praktische Arbeit konkrete Hilfen anbietet. Gleichzeitig gelang es ihm eine Brücke zu schlagen zwischen der theoretischen Fundierung und den praktischen Fertigkeiten. Der besondere Reiz dieser Veranstaltung liegt vermutlich in der Vielfältigkeit des Rahmenkonzepts begründet: Dr. A. Zinn verknüpfte Wissensinhalte der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie, der Hypnotherapie, der Wissenschaftstheorie des Konstruktivismus und den Interventionstechniken der neueren Systemtheorie.

Dieses Konzept schließlich gab er an die aktuelle Kursleiterin und Verfasserin dieser Arbeit weiter, nachdem er sie als Teilnehmerin kennen gelernt hatte. Von dieser wurde die Präsentation der Inhalte schrittweise umgestaltet. Das thematische Grundkonzept besteht jedoch unverändert weiter

6.2 Beschreibung der Kontextbedingungen der Veranstaltung

Die Fortbildung wird von der Verfasserin der Arbeit seit dem Jahr 2000 im halbjährlich beginnenden Turnus im Rahmen von HELP (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik) auf Schloss Heiligenberg in Seeheim-Jugenheim (Sitz der Regionalstelle Bergstraße/Odenwald und der Regionalstelle Darmstadt/Dieburg) durchgeführt. Seit der nach dem 1. Januar 2005 wirksam gewordenen Umstrukturierung des HELP, wird die Veranstaltung vom Dezernat Fortbildung der Staatlichen Schulämter Bergstraße-Odenwald und Darmstadt-Dieburg getragen. Sie läuft in gleicher Weise weiter, was den Anmeldemodus, die Kostenfreiheit und die Räumlichkeiten angeht.

Die Veranstaltung umfasst acht Fortbildungstage, sie gliedert sich in den Einführungskurs (vier Tage) und den Aufbaukurs (vier Tage), für den sich die Teilnehmer erneut anmelden müssen. Der zeitliche Abstand zwischen den jeweils ganztägigen Veranstaltungen beträgt circa vier Wochen. Eingedenk der Ferien ergibt dies, bei Belegung beider Kursabschnitte, eine geschlossene, sich über zwei Schulhalbjahre erstreckende Weiterbildung. Lehrer aller Schularten können sich zu einer freiwilligen Teilnahme entschließen und der Eingang der Anmeldung entscheidet über die Teilnahme.

Die Teilnehmer an der Befragung, wurden darüber informiert, dass dieser Kurs in intensiver Weise evaluiert werden sollte. Durch den Verweis auf die „von außen“ geforderte Notwendigkeit einer Evaluation, sollten unnötige Störquellen, wie z.B. das Gefühl nur zum Zwecke der Befragung anwesend zu sein, vermieden werden. Die Fragebögen wurden mit einem Zahlen-Buchstaben-Code versehen an die Teilnehmer ausgegeben und unmittelbar wieder eingesammelt. Befürchtungen, die die Teilnehmer vor Beginn der ersten Befragung dennoch

äußerten und die in Richtung Datenschutz gingen, sollten durch diese Personalisierung der Daten aufgehoben werden. Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Kurses erklärten sich zur Mitarbeit bereit und füllten die Fragebögen zu den jeweiligen Zeitpunkten der Befragung aus.

Die zu untersuchende Experimentalgruppe setzte sich aus 41 Teilnehmern zusammen, die sich auf zwei parallel verlaufende Kurse verteilten und nahezu zeitgleich (im Abstand von ein bis wenige Tage) verliefen. Die Einteilung erfolgte nach räumlicher Zugehörigkeit zu den Schulämtern. Durch die Parallelität konnten Teilnehmer, die an einem Tag verhindert waren, in der jeweiligen anderen Gruppe teilnehmen, was als Angebot von allen Betroffenen wahrgenommen wurde. Nach Ablauf des Einführungskurses beendete eine Lehrerin ihre Teilnahme, zwei Teilnehmerinnen waren durch Umzug bzw. Schwangerschaft an der weiteren Teilnahme gehindert und ein Teilnehmer konnte den Aufbaukurs aufgrund einer langfristigen Erkrankung nur an den beiden letzten Veranstaltungstagen besuchen. Im beschriebenen Kurs war zudem das gesamte Kollegium, einer Schule für Kranke anwesend. Die Idee einer erweiterten Befragung des „Vierer-Kollegiums“ zerschlug sich durch den Wegzug und die Schwangerschaft von zwei Mitgliedern dieser Gruppe.

6.3 Ausschreibungstext der Veranstaltung

„Im Moment halten Veränderungsprozesse die Schule in Atem; für das Gelingen dieser Prozesse ist eine förderliche Kommunikationskultur an Schulen unabdingbar!

In der Fortbildungsreihe geht es um die Frage, wie sich das Wissen um Veränderung gezielt nutzen lässt, um schulische Entwicklungsprozesse zu unterstützen, zu beschleunigen und um Reibungsverluste im Kontext von Schulentwicklung zu vermeiden. Es soll deutlich werden, welche emotionalen Aspekte bei den Betroffenen wirksam sind und was schief gehen kann, wenn man Veränderungen durchsetzen möchte.

Kommunikation ist zwar bislang weder ein Schul- noch ein Ausbildungsfach, erfordert aber genauso wie Lesen, Schreiben und Rechnen ganz spezifische Kompetenzen. Neben einer wertschätzenden Grundhaltung ist es unser Einfühlungsvermögen, an dem sich unser Können ablesen lässt. Wie geschickt wir Gespräche führen – die Betonung liegt auf führen – entscheidet häufig über den Erfolg.

Es steht außer Frage, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Schule einwirken. Doch: Nicht wie der Wind weht, sondern wie ich die Segel setze, darauf kommt es an.“

Auf den Grundlagen des Einführungskurses aufbauend werden wir im Fortgeschrittenenkurs vertiefend die Möglichkeiten einer professionellen Kommunikationskultur kennen lernen und gemeinsam prüfen, wie wir sie für Veränderungsprozesse in der Schule nutzen können. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Patentrezepten für gelungene Kommunikation, sondern um die Entwicklung eines persönlichen Kommunikationsstils, in dem sie ihre Wahrnehmung und situationsangemessene Reaktion schulen.“

6.4 Rahmenkonzeption der Veranstaltung

Die Inhalte und Methoden der Veranstaltung haben zum Ziel, die Entwicklung von Professionalität und Menschlichkeit miteinander zu verbinden. Jedem der insgesamt acht einzelnen Seminartage liegen drei Bausteine zugrunde:

- Wissensvermittlung,
- Einübung von Fertigkeiten,
- Anwendung des Gelernten auf Fälle aus der eigenen Berufspraxis.

Der Auswahl der Lernmethoden liegen drei Prinzipien zugrunde:

- Praxisorientierung,
- Personenzentriertheit,
- Erlebnisaktivierung.

6.4.1 Entscheidende Gestaltungselemente des Trainings

a) *Zeitliche Gestaltung eines Kurstages*: Jeder Veranstaltungstag beginnt um 9.00 Uhr, von 12.30– 14.00 Uhr ist Mittagspause, in welcher die meisten Teilnehmer sich auf den 10minütigen Weg in den Ort machen um gemeinsam zu Mittag zu essen. Von 14.00 –16.00 Uhr schließt sich der nachmittägliche Veranstaltungsteil an.

b) *Experimentierphase*: Zwischen den insgesamt acht Kurstagen liegen circa drei-vier Wochen Zeitabstand. Es wird betont, dass die Teilnehmer am Kurstag selber bestenfalls Anregungen erhalten. Die eigentliche Lernphase liegt jedoch zwischen den einzelnen Veranstaltungstagen, wenn die Teilnehmer mit den neuen Verhaltensweisen in der Schule und zu Hause experimentieren.

c) *„Stand der Dinge“* oder die Einzelabfrage: Das persönliche Angesprochenwerden am Morgen aktiviert die Teilnehmer, sich am Geschehen des Tages zu beteiligen. Dabei scheint nicht entscheidend zu sein, ob TN antworten mit: „Ich hatte keine Gelegenheit, es auszuprobieren“ oder Ähnlichem. Der Unterschied, der den Unterschied macht, scheint eher in dem „sich als Gruppe neu finden, deren Teil ich bin“ zu liegen. Zwar entspannt und lockert die Atmosphäre sich auch, wenn der Tag mit dem Austausch in der Kleingruppe beginnt, jedoch kommt dann zu leicht eine Stimmung der „Beliebigkeit“ oder „Unverbindlichkeit“ in der Gruppe auf.

d) *Einteilung in Kleingruppen*: Die Einteilung in Kleingruppen von drei Personen erfolgt mithilfe eines Kartensets (3 Assen, 3 Buben, 3 Könige ...). Die Teilnehmer ziehen eine Karte und bilden mit den beiden anderen „Karten“ eine Kleingruppe. Falls die Teilnehmerzahl nicht durch drei teilbar ist, werden Joker untergemischt, die „die Qual der Wahl“ bedeuten, indem die Betroffenen sich eine Gruppe aussuchen dürfen, der sie sich anschließen.

e) *Rollenaufteilung in der Kleingruppe*: Die Mitglieder der jeweils entstandenen Kleingruppe nehmen im Wechsel die Rolle des „Sprechers“, des „aktiven Zuhörers“ und des „Beobachters“ ein. Der Beobachter wacht über die Zeit (5 min/Sprecher) und achtet auf die Einhaltung des Arbeitsauftrages. Eine Kleingruppe dauert daher 20 min, die sich zusammensetzen aus

15 min, in denen in wechselnder Rollenübernahme geübt wird und 5 min einer kurzen Schlussbesprechung. Auf die Einhaltung dieser Zeitgrenzen wird geachtet.

f) Einführung des Rollenspiels: Anfängliche Hemmschwellen gegenüber dem Rollenspiel können durch die Betonung des Schutz- und Schonraumes in der geschlossenen Veranstaltung überwunden werden. Dazu gehört die Betonung, dass im Nichtkennen auch Vertrauensschutz liegt (mündl. Zitat U. Clement, Aufbaukurs 2004), sowie die Betonung der Schweigepflicht. Das Rollenspiel stellt am ersten Tag eine Überwindung dar, die zunehmend in Freude am Spiel und Neugierde des Ausprobierens mündet. Einzelnen Teilnehmern, die sich nicht im Plenum zeigen möchten, steht dies selbstverständlich frei. Ihre Übungssituation findet dann in der Kleingruppe statt sowie in der teilnehmenden Beobachtung.

g) Dauer der Rollenspiele: Rollenspiele werden nicht bis zum „bitteren Ende“ durchgespielt, vielmehr unterbricht die KL an übungstechnisch interessanten Stellen. Dies wird mit dem Kurs auch so abgesprochen.

h) Übungsfälle aus dem Schulalltag: Die „Fälle“ werden im Einführungskurs von der Kursleiterin mitgebracht. Im Unterschied zum Einführungskurs bringen die Teilnehmer im Aufbaukurs auch „eigene Fälle“ aus ihrem konkreten Alltag mit. Zwar wird dieses Angebot bereits zu Beginn des Einführungskurses gemacht, jedoch erfahrungsgemäß erst im zweiten Kursabschnitt wahrgenommen. In der jeweiligen „Eröffnungsrunde“ des Tages werden eventuell mitgebrachte „Fälle“ gesammelt und entschieden, wie vorgegangen werden soll.

i) Auswahl der Fälle: Die Fälle für den jeweiligen Tag sind so ausgewählt, dass sie die Aufmerksamkeit durch ihre Vorgaben in besonderer Weise auf das Thema des Tages lenken.

j) Anfangs- und Endritual: Die im Kurs verwendete Musik des Anfangs- und Endrituals stammt von Tony O'Connor: Bushland Dreaming. Sie zeichnet sich aus durch ihre entschleunigende und doch belebende Wirkung. Viele andere Versuche haben sich hingegen nicht bewährt.

k) Schlussrunde: Vor der „individuellen Bilanzierung“ des Tages im Abschlussritual steht immer die Frage an die Gruppe: „Wenn Sie jetzt an den heutigen Tag zurückdenken, gibt es etwas, was Sie noch sagen möchten?“ Vieles scheint jedoch in den mannigfaltigen Gesprächsrunden des Tages bereits gesagt worden zu sein.

6.4.2 Rollenspiele

Nach Bauer müssen „Fortbildungsveranstaltungen so konzipiert sein, dass sie zum Modell für pädagogisches Handeln mit der eigenen Klientengruppe werden“ (Bauer 1996, 242). Die Komplexität der im Handlungsfeld Schule auftretenden Gesprächsbedingungen erfordert hierfür das Üben „an möglichst heterogenen Beispielen“ die eine Ausrichtung an offenen und variablen Anwendungssituationen erforderlich machen (Schenk & Schenk 1998, 148). Um der Vielfältigkeit der kommunikativen Wirklichkeit in der Schule gerecht zu werden, eignet sich daher für Übungssituationen weniger die Orientierung an Gesprächs-Prototypen als vielmehr das freie Handeln, das nach Johan Huizinga (1987, 22) im Spiel stattfindet: „Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann“. Gester/Clement (2001, 58) beschreiben als ein wichtiges Element des Spiels das der „Spannung, welche Ungewissheit und Chance bedeutet sowie Streben nach Entspannung. Die Spannung nimmt mit dem

Wettbewerbscharakter des Spieles zu. Trotz des Spieles als Jenseits von Gut und Böse entsteht hierdurch ein gewisser ethischer Gehalt: Die Fähigkeiten des Spielers, die Spannung durch Gelingen zu lösen, werden auf die Probe gestellt.“ Dabei muss jedoch für die Teilnehmer des Kurses die Ernsthaftigkeit und Authentizität der Anwendungssituation in Hinblick auf eine Zweckerfahrung jederzeit präsent sein, damit das Spiel seine Wirkung entfalten kann: „Das Spiel bindet und löst. Es fesselt. Es bannt, das heißt: es bezaubert“ (Huizinga 1987, 19). Zugleich machen die Beteiligten im Spiel die Erfahrung der Selbstwirksamkeit: „In der Sphäre eines Spieles haben die Gesetze und Gebräuche des gewöhnlichen Lebens keine Geltung. Wir ´sind` und wir ´machen` es ´anders`“ (ebd. 21).

Auf der Basis dieser Rollenspiel-Modelle können die Teilnehmer durch eigenes Spiel bzw. Beobachtung das von ihnen angestrebte Verhalten üben: „Diese Übungsphase wird in dem Kurs nicht abgeschlossen werden können, weil die meisten Teilnehmer im Kern ein völlig neues Verhalten aufbauen und dabei alte, festsitzende Gewohnheiten und Überzeugungen erst abbauen müssen. Dieser Vorgang ist am besten als Wachstumsprozess zu beschreiben, der Zeit in Anspruch nimmt und niemals völlig zum Abschluss kommt“ (Schenk & Schenk 1998, 148).

6.4.3 Prinzip der Langsamkeit

Normale Gespräche zeichnen sich aus durch ihre Natürlichkeit, Lebendigkeit und ihre Spontaneität. Es wird gesprochen ohne abzuwarten oder genau hinzuhören, es wird diskutiert, kontrovers geredet, die eigene Meinung verteidigt, es werden eigene Erlebnisse eingestreut, Argumente des Anderen bezweifelt und viele Missverständnisse geschaffen. Pallasch (1995, 166) bezeichnet dies als die „Ping-Pong-Gespräche“, die wie ein Ball aufgefangen und möglichst geschickt zurückgeschlagen werden. In Fortbildungen mit dem Thema Kommunikation werden alle diese Eigenschaften und Verhaltensmuster „nun von den Teilnehmern als ´liebenswert` und ´neu` entdeckt“ (ebd. 166). Die neuen Gesprächstechniken und die neuen Gesprächshaltungen hingegen werden zunächst als unnatürlich und einengend erlebt. Gerade wenn die Erzählung des Gegenübers eigene Assoziationen auslöst, die stark emotional besetzt sein können, fällt es besonders schwer, diese zu kontrollieren. Die beiden schwierigsten Hürden stellen am Anfang das kontrollierte Zurückhalten der eigenen Person sowie der eigenen Meinung dar. Die Aneignung der Verhaltensmerkmale neuer Konzepte für Gesprächsführung dauert daher auch längere Zeit und bedarf wiederholten Übens. Da die neue Gesprächsform nicht für die normalen alltäglichen Gespräche bestimmt ist, bieten sich zudem „gerade die normalen Gespräche als Vergleich- und Kontroll- und Überprüfungsinstanz des bisherigen und des neuen Gesprächsverhaltens sehr gut an“ (Pallasch 1995, 167). Ausgehend von einem erhöhten Bewusstseitsgrad der Wirksamkeit des Gesprächsverhaltens können dann Gestaltungsmöglichkeiten vermehrt wahr- und aufgenommen werden (vgl. Holtappels 2003, 118).

6.4.4 Prinzip der praktischen Bewährung

In der Durchführung eines Trainings in der Lehrer-Bildung steht im Vordergrund, dass die Authentizität der Anwendungssituation im Sinne einer Zweckerfahrung für die Teilnehmer zu jeder Zeit präsent sein muss. Lernangebote müssen daher die Konfrontation mit „relevanten Inhalten“ (Siebert 2003, 24) berücksichtigen. Zudem müssen diese eingebettet sein in das Lösen authentischer Probleme, um den Erwerb von neuem Wissen zugleich mit der Entwicklung von Denkmustern und Überzeugungssystemen der „Expertenkultur“ zu verknüpfen (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1997, 368 zit. in Siebert 2004, 74). Nur Inhalte, die als wichtig und bedeutsam bewertet werden, erreichen zudem eine nachhaltige Wirkung (ebd. 28). Andernfalls besteht die Gefahr, dass das vermittelte Wissen äußerlich bleibt und keinen Eingang in den Schulalltag findet. Wenn Bildungsangebote sich in diesem Sinne „praktisch bewähren“ (Siebert 2004, 72) ermöglichen sie den Teilnehmern die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Im vorliegenden Kurs geschieht dies unter anderem durch das Anwenden des Gelernten auf relevante Fallbeispiele oder die Erarbeitung von mitgebrachten „Supervisionsfällen“ im Kurs.

Gesprächstrainings für Lehrer müssen zudem offen sein für die Komplexität der im Handlungsfeld Schule auftretenden Ansprüche und Gesprächsbedingungen und die Summe der dabei möglichen Störfaktoren (Reimers 1992, 11-16). Erforderlich ist daher eine Ausrichtung an offenen und variablen Anwendungssituationen. Verfolgt das Gesprächstraining hingegen ein Konzept das sich auszeichnet durch die Einübung isolierter Skills und einer Orientierung an Prototypen einer idealisierten Gesprächspraxis., so scheint dieses Verfahren zwar die Wünsche nach einer griffigen Technologie zu erfüllen, der Vielfältigkeit der kommunikativen Wirklichkeit wird ein solches Vorgehen jedoch nicht gerecht. Im untersuchten Training wird daher zwar die Einübung neuer Techniken in simulierten Belastungssituationen eingeübt, dennoch wird von Beginn an die Entwicklung je unterschiedlicher Stile bei den Beteiligten betont.

6.5 Curriculum des Kurses

Das im Curriculum des Kurses umgesetzte Prinzip der Langsamkeit beschreibt eine zwischen 36-50-jährige Teilnehmerin folgendermaßen: „Es beginnt sehr langsam und wird dann aber richtig viel“ (mündl. Zitat, Fall 13). Es zeigt folgenden thematischen Aufbau:

(1)	<p>„Aktives Zuhören“: Einüben der notwendigen eigenen Zurückhaltung sowie der gleichzeitig erforderlichen Aktivität der Technik des aktiven Zuhörens.</p> <p>Dieses Thema zieht sich quasi als Leitfaden durch den Kurs und mündet am letzten Kurstag in einer Zusammenfassung. Auf dem Weg dahin wird in zahlreichen „Etüden“ die Verfeinerung des aktiven Zuhörens geübt, die Wahrnehmung in Hinblick auf die Beobachtung der Körpersprache des Gegenübers versucht zu sensibilisieren (Zuhören mit den Augen), es werden mögliche Beziehungsangebote in systemischer Perspektive vorgestellt sowie das Hören auf bildliche Beschreibungen in der Sprache des Gegenübers hervorgehoben, ein Hinweis auf die Kommunikationsebenen gegeben sowie die menschliche Motivationsdynamik und die damit einhergehenden Grenzen und Möglichkeiten psychosozialer Beratung erläutert.</p>
-----	--

<p>(2)</p>	<p>„Selbstkundgabe“: Darstellen und Einbringen der eigenen Meinung (in Abgrenzung von verdeckten Zuschreibungen).</p> <p>Schrittweise wird das Einnehmen der „Gesprächsführerrolle“ erarbeitet und aufgebaut. Die „personenzentrierte Gesprächsform“ stellt einerseits eine gewährende Beziehungsform dar, in der der Ratsuchende Akzeptanz erlebt, die ihn dazu ermutigt über belastende Erlebnisinhalte zu sprechen. Sie ist andererseits eine strukturierende Vorgehensweise, in der Probleme eingegrenzt und die emotionale Auseinandersetzung unterstützt werden. Einerseits entscheidet der Ratsuchende über welche Probleme gesprochen wird und in welche Richtung sich die Problembearbeitung bewegt, andererseits wird der Prozess vom Berater durch die Anwendung unterschiedlicher Techniken aktiv geführt. Die für die Gesprächsführung notwendigen Aktivitäten werden im Rollenspiel praktisch eingeübt und im Theorieteil untermauert. Zugleich wird die innere Ausrichtung auf die Rolle des „Gesprächsführers“ durch die Beschäftigung mit den eigenen Hörgewohnheiten und Handlungsstilen angeregt. In vielen Fallbearbeitungen und Rollenspielvarianten reflektieren die Teilnehmer die Angemessenheit und Wirkung des eigenen kommunikativen Verhaltens quasi „nebenbei“.</p>
<p>(3)</p>	<p>Emotionale Aspekte: Eigene Hörgewohnheiten (4-Ohren-Modell von Schulz von Thun), Einführung in Hirnforschung zum Themenbereich „Emotionale Kompetenz“, Beobachtung der Körpersprache des Gegenüber.</p> <p>Kommunikation, Verstehen und Verständigung sind in der systemischen Perspektive schwieriger als die schulische Pädagogik gerne suggeriert und gemeinhin annimmt. Das Missverstehen und das Aneinandervorbeireden sind der kommunikative Normalfall. Für Bildungssituationen bedeutet dies, dass es dann vor allem auf das „Differenzerleben“, auf das Hören von gemachten Unterschieden und Unterscheidungen ankommt (Siebert 2003, 22). Verbindung wiederum entsteht durch die strukturelle Koppelung von Lehr- und Lernsystem, die den individuellen Lernprozess zu einem „sozialen Konstruktivismus“ (ebd.) werden lässt, in dem gemeinsam gelernt wird. Ein Schlüssel zum Erreichen des Anderen bzw. zum Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen liegt daher in dem Wissen über die emotionale Ankopplung. Nach Ludwig (1991, 25ff) handeln Berater „umso erfolgreicher, je eher es ihnen gelingt, sich an die Struktur der teilnehmenden Person ‚anzukoppeln‘.“</p>
<p>(4)</p>	<p>Kontextbedeutung: Bedeutung von Kontextvariablen für das einzelne Gespräch, unter besonderer Beachtung des „Wahrheitsbegriffes“ nach H. v. Foerster + Beziehungsangebote.</p> <p>Die Anwendung der neuen Gesprächsformen reicht nicht immer aus, um zu einer „vertrauensvollen Kooperationsbeziehung“ (Fleischer 1990, 317) zu gelangen. Die Wirkung der beschriebenen Gesprächsform ist abhängig von einem Mindestmaß an Vertrauen zwischen den Gesprächspartnern. Arbeitsbeziehungen im Kontext von Schule sind jedoch nicht immer von gegenseitigem Vertrauen geprägt, als vielmehr von hierarchischen Strukturen. Im Kurskonzept muss daher die Berücksichtigung der Kontextvariablen als systemisches Thema seinen Platz haben.</p>
<p>(5)</p>	<p>Beschäftigung mit der konstruktivistischen Erkenntnistheorie + Umdeuten.</p> <p>Schrittweise werden im Theorieteil parallel die notwendige konstruktivistische und systemtheoretische Grundlegung der systemischen Interventionen erarbeitet.</p>

(6)	<p>Techniken des Perspektivenwechsels: Verschlimmerungsfragen, Verbesserungsfragen, Verflüssigen</p> <p>Gerade im Fall von Kommunikationsstörungen kann das Wissen um die Zirkularität von Kommunikationsprozessen dabei helfen, in der Praxis verfahrenere Situationen transparent zu machen. Das Kurskonzept muss daher die Möglichkeit zu der Erfahrung enthalten, wie durch Fragen die verschiedenen Perspektiven in einem möglichen Beziehungsgefüge offen gelegt und wieder Bewegung in festgefahrene Situationen gebracht werden kann.</p>
(7)	<p>Beobachterrolle + Beschäftigung mit dem je eigenen Handlungsstil (anhand des Modells der Handlungsstile nach Schulz von Thun).</p> <p>Die Fähigkeit eines Menschen zum konstruktiven Umgang mit Problemen hängt von innerpsychischen Merkmalen des Problemlösers selbst ab, von seiner inneren Landkarte. In der konstruktivistischen Perspektive sind die Wahrnehmung eines Problems und dessen Bewertung stets an die jeweilige Person gebunden. Der systemische Ansatz fokussiert daher mehr den Beobachter, der die Beschreibung der Sachverhalte im Rahmen seiner Beobachtung hervorbringt, und als Teil der Welt konzipiert wird, die er in seinen Beobachtungen hervorbringt. Die systemische Perspektive geht daher nicht von den auf eine ontologische Wirklichkeit abzielenden Was-Fragen aus, sondern fokussiert die „Wie-Fragen“: „Wie nimmt ein System wahr, wie erzeugt ein System in sich die Vorstellung, Wirklichkeit wahrzunehmen? Wie regelt sich ein System?“ (Hejl 2000, 40). Der Unterschied, der hier erzeugt wird, besteht darin, dass versucht wird, die Perspektive des wahrnehmenden Systems und seine Differenzierungsschemata zu verstehen. „Der Blick von außen kann für das Handeln innen genutzt werden. Die stillschweigenden (rationalen und irrationalen) Vorannahmen, die das Handeln der beteiligten Akteure leiten, können dadurch in Frage gestellt werden. Jeder einzelne erhält so die Möglichkeit, die Beschreibungen seiner selbst und seiner Umwelt auf ihre Nützlichkeit zu überprüfen“ (Simon 2002, 142).</p>
(8)	<p>Schule als Organisation: Theoretische Beschäftigung mit der Funktionsweise von Organisationen sowie Reflektion des je eigenen Standortes und der eigenen Bedingungen innerhalb der jeweiligen Organisation anhand eines Fragenkataloges.</p> <p>In den Köpfen der Lehrkräfte existiert mithin „kein voll ausgebildetes „Organisationsbewusstsein“, sondern weitgehend die Perspektive „Ich und meine Klasse“ anstelle der Sichtweise „Wir und unsere Schule“, die für Schulleitung typisch ist“ (Rolff 1993, 130). Die modernen Organisationstheorien sehen Das Konzept einer sich selbst erneuernden Schule ist anspruchsvolle Strategie der Weiterentwicklung des Bildungssystems, das den Mensch als gestaltenden Faktor des Organisationslebens sieht (Schönig 2000, 36.). „Auf eine solche Praxis sind die heutigen Schulen kaum vorbereitet. Sie müssen die Fähigkeit zur Selbstorganisation erst lernen und sie mit einem Verantwortungsbewusstsein für die Entwicklung der ganzen Schule verbinden. (Rolff 1993, 201). Schulen können sich nicht ohne die Erweiterung der Kenntnisse der Lehrerschaft bezüglich ihres Organisationsdenkens verändern (Holtappels 2003, 118, vgl. Senge 1990, 139).</p>

Die ausführliche Darstellung des Curriculums befindet sich im Anhang.

7 Design der Studie

„Nur durch eine erhöhte Praxis sollten die Wissenschaften auf die äußere Welt wirken: denn eigentlich sind sie alle esoterisch und können nur durch Verbessern irgendeines Tuns exoterisch werden. Alle übrige Teilnahme führt zu nichts.“ (Johann Wolfgang von Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre)

7.1 Vorüberlegungen zur Methodik

Die nähere Untersuchung der beschriebenen Fortbildungsveranstaltung für Lehrer soll die Sicht der Teilnehmer auf Effekte, die sie durch den Besuch der angebotenen Weiterbildung bei sich beobachten, in Erfahrung bringen. Dann kann entschieden werden, ob das entwickelte Curriculum ein für die schulische Praxis nützliches Fortbildungsinstrumentarium darstellt.

Schweitzer formuliert in seinen Überlegungen zur Forschungsmethodik stark den Nutzen, den die Forschung für die Praxis aufweisen sollte. Nach Schweitzer (1998, 66) ist „der Weg der Produktentwicklung, also wie gute Praxis erdacht und entwickelt wird (...) nur selten Gegenstand von Evaluationsforschung“. Er zitiert Moch (1993, 82, ebd.), demzufolge als Qualitätskriterium für die Ergebnisse „weniger deren „Richtigkeit“ als vielmehr deren Praxisverwertbarkeit im Mittelpunkt stehen“ sollte. Insgesamt erachtet Schweitzer es für den Forschungsprozess als günstig, wenn Forschung nicht zu viel Aufwand erfordert und es ermöglicht, dass für wichtige Probleme der Praxis pragmatische Lösungsansätze entwickelt werden können (Schweitzer 1998, 83).

Das Vorhaben, eine Fortbildung für Lehrer in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung in Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Organisation Schule und deren Veränderbarkeit zu untersuchen, stellt vermutlich ein Novum dar.³¹ Die durchgeführte Untersuchung soll daher in erster Linie eine Repräsentativität und Wiederholbarkeit gewährleisten. Es empfiehlt sich daher zur Messung und zum späteren Vergleich der Selbstbeschreibungen der Teilnehmer geprüfte Skalen zu benutzen. Dies hat den Vorteil, dass die dokumentierte Verteilung der Antworten zugleich als Vergleichsgruppe dienen kann. Hierfür werden für die Fragebogenkonstruktion Teile aus dem „Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern/das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI)“ entnommen. Die Untersuchung benützt diese geprüften Items als Folie zur Darstellung der Selbstbeschreibungen und nicht als Messung der realen Situation von Lehrern.

Der herkömmlichen Forschungsmethodik sind Grenzen gesetzt: Nichtsdestotrotz „bleibt quantitative Forschung eine sinnvolle Bewährungsprobe für vermeintliche Allgemeinbehauptungen, die aus vereinzelt Beobachtungen gewonnen werden“ (Schweitzer 1998, 68). Um sich sowohl der Nützlichkeit der herkömmlichen Methodik zu bedienen als auch ihre

³¹ Friedemann Schulz von Thun bestätigte dies in einem Gespräch am 29.03.05.

Begrenzung zu erweitern, soll die quantitative Untersuchung angereichert werden durch qualitative Methoden. Die qualitativen Methoden in der vorliegenden Untersuchung sollen die quantitativen Befunde aufklären helfen. Damit soll versucht werden, dem Handlungsdruck der Praxis in besonderer Weise gerecht zu werden (Kardorff 1988, zit. in: Schweitzer 1998, 67).

7.2 Das besondere Problem der sozialen Erwünschtheit und der objektiven Erkenntnis im Untersuchungsfeld

Ein wesentlicher Faktor im Hinblick auf Verzerrungen des Antwortverhaltens ist das Phänomen der sozialen Erwünschtheit („social desirability“, häufig abgekürzt als „SD“). Damit wird die Neigung von Befragten umschrieben, in Untersuchungssituationen so zu antworten, dass die Antworten im normativen System ihrer Bezugswelt als sozial erwünscht gelten, um die Anerkennung ihrer Person zu steigern. Die Kandidaten stellen Hypothesen darüber auf, was erwartet wird und verhalten sich dementsprechend; häufig entgegen ihres erfolgreichen eigenen Persönlichkeitsstils (vgl. Tourangeau & Smith, 1996; Schumann, Scott & Beatty, 1994). Da im vorliegenden Fall die Kursleiterin den von ihr gehaltenen Kurs untersucht, empfiehlt sich die schriftliche Befragungssituation, die aufgrund ihrer Anonymität die Neigung zu sozial erwünschten Antworten vermutlich herabsetzt.

Entsprechend erweist sich auch die „Objektivierung beobachteter Wahrheiten“ bei der vorliegenden Untersuchung als besondere Herausforderung, da Aussagen über einen Wirklichkeitsbereich gemacht werden sollen, zu dem die Beobachterin dazugehört. Dann „kann der Beobachter sich also nicht als „außenstehend“ idealisieren und seine Erkenntnis als „objektiv“ ansehen, da er sich und seinen eigenen Einfluss, der womöglich das, was beobachtet wird, erzeugt oder aufrechterhält, nicht aus seiner Beschreibung der Wirklichkeit wegdenken kann“ (Simon 2002, 141).³² Um der Gefahr zu entgehen, die Komplexität der Objektivierung zum Mittelpunkt der Untersuchung werden zu lassen, setzt das Untersuchungsdesign sich aus einer Mischform von qualitativen und quantitativen Komponenten zusammen.

7.3 Fragebogendaten als Selbstbeschreibungen

In der vorliegenden Untersuchung wird methodisch ein Vorher-Nachher-Vergleich angewandt. Die Art und Weise des Vorgehens bei der Messung geschieht in Anlehnung an Schweitzer (1998, 184 ff): Demnach sind Fragebogendaten „Selbstbeschreibungen“, die dann eine Erkenntnis versprechen, „wenn man diese Beschreibung nicht als Hinweis auf

³² Dass die Beobachtung einer „objektiven Erkenntnis“ aus Gründen der Selbstbezüglichkeit indes grundsätzlich fragwürdig ist, betont Werner Heisenberg: „Das Neue an der Erkenntnissituation der Quantentheorie bestand in der Feststellung, dass wir nur das beobachten können, das sich nicht wirklich von uns trennen lässt; so dass der Begriff der „objektiven Beobachtung“ gewissermaßen in sich widerspruchsvoll wird“ (Heisenberg 1942, 115). Otto Neurath, ein Pionier für alternative Sozialwissenschaften folgte aus diesen Überlegungen: „In der Wissenschaft gibt es keine Tiefen; überall ist Oberfläche“ (Neurath 1981, 305).

das, was „wirklich geschieht“ überstrapaziert, sondern als „Beschreibung der subjektiven Repräsentation des Gegenstands der Beschreibung versteht“ (Schweitzer 1998, 181). Das von ihm gewählte Untersuchungsdesign diente dazu, zu überprüfen, „ob und wie systemische Weiterbildung zur besseren Bewältigung der alltäglichen Kooperationsprobleme in unterschiedlichen Gesundheits- und Sozialberufen beiträgt“ (Schweitzer 1998, 181). In der vorliegenden Untersuchung soll überprüft werden, inwieweit sich über die Teilnahme an der Weiterbildung die Selbstbeschreibungen der Teilnehmer des Systems Schule verändern.

Wie werden diese Selbstbeschreibungen verstanden? Das Beantworten von Fragen ist ein Akt der Selbstinterpretation und Darstellung nach außen. Der Antwortende kreiert ein Bild von sich, wie er von anderen gesehen werden will. Mit dieser Perspektive werden Effekte, die anderweitig als Störungen, Verzerrungen oder als Fehler interpretiert werden, wie etwa der Einfluss sozialer Erwünschtheit auf das Antwortverhalten, als das Antwortverhalten mitbestimmende aber im einzelnen weiterhin unbekannt bleibende Faktoren integriert. Durch die Perspektive auf das Antwortverhalten als Selbstinszenierung stellt sich nicht die Frage nach dem richtig oder falsch einer Antwort, sondern das Antwortverhalten wird als aktuelle, situative Selbstdarstellung verstanden, die nicht danach hinterfragt wird, wie es wirklich ist, sondern „nur“ verstanden sein will.

7.4 Beschreibung der Fragebogenkonstruktion

Für die Fragebogenkonstruktion werden Teile aus dem „Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern, das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI)“ entnommen. Dieses stellt ein geprüft Instrument dar, das in drei Bundesländern an 1.100 Lehrern angewandt wurde. Die statistischen Kennwerte der Fragebatterie werden zu einem externen Mittelwert-Vergleich mit den Ergebnissen der angeführten Forschungsarbeit herangezogen. Die folgenden Items wurden aus dem EBI entnommen:

- Berufszufriedenheit:³³ Zur Erfassung der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Berufstätigkeit wurden 15 Items ausgewählt, die auf Tennstädt (1985) und Schönwälder (1991) zurückgehen. In der Abfolge der Items sollten oftmals nacheinander inhaltlich entgegen gesetzte Statements mit derselben Skala bewertet werden. Um den Grad der Zustimmung zu den einzelnen Statements als Teil des Gesamtausdrucks der Berufszufriedenheit interpretieren zu können, wurden – entsprechend dem Vorgehen der Autoren des EBI – die Skalen einzelner Items so umkodiert, dass für alle Mittelwerte gilt: ein hoher Mittelwert ist Teil einer hohen Berufszufriedenheit, die in der Kombination aller Aussagen gemessen worden ist.
- Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten: Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten³⁴ wurden im Fragebogen mit 12 Statements abgefragt. Die einzelnen Items haben als Quelle Krampen (1979) und wurden von Jehle & Krause (1994) modifiziert und um modifizierte Items ergänzt.

³³ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt 2000, S. 76

³⁴ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt 2000, S. 71-72

- Erfahrungen im Berufsalltag: Unter der Überschrift „Erfahrungen die Lehrer in ihrem Beruf machen“³⁵ wurden 21 Statements zusammengefasst, welche in dem Fragebogen, der dem „Erfurter Belastungsinventar“ (EBI) zugrunde liegt, den Themenbereich des Burnout erfassen sollen. Die Autoren des EBI beziehen sich dabei auf die Ursprungs-Quelle von Barth (1985), die in modifizierter Form verwendet wurde.
- Persönliche Arbeitsbelastung: Die erlebte Belastung³⁶ wird im Fragebogen mit sieben Statements abgefragt. Die ursprüngliche Quelle für diese Statements bildet Tennstädt (1985).

Zusätzlich, und nicht im EBI enthalten, wird in quantitativer und qualitativer Weise die Veränderung des Kommunikationsverhaltens untersucht. Es wird danach gefragt, wie intensiv die Teilnehmer der Weiterbildung die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen, mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Eltern und der Schulleitung erleben. Des Weiteren wird an die Teilnehmer die Frage gerichtet, was sich in ihrem Kommunikationsverhalten seit dem Besuch der Weiterbildung verändert hat. In gleicher Form wird nach der Umsetzbarkeit der Weiterbildungsinhalte in die Praxis gefragt. Auch die quantitative Einschätzung der Praxisrelevanz wird qualitativ ausdifferenziert. Am Ende des Fragebogens gibt es noch ein Feld, in welchem nach dem interessantesten Thema der Veranstaltung gefragt wird.

7.5 Hypothesen zur Veränderung nach Ablauf der Weiterbildung

- Die Teilnahme an der systemisch-konstruktivistischen Fortbildung fördert die Reflektion des eigenen Handelns und des beruflichen Selbstverständnisses.
- Das Umgehen mit systemischer Selbstreflexion im Seminar fördert die Bereitschaft, sich mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung zu befassen.
- Bilder, die Aspekte von Selbstverantwortlichkeit transportieren nehmen zu.
- Das veränderte Kommunikationsverhalten wirkt nach innen, auf Kollegen und Schüler und Schulleitung, und damit auf die Organisation Schule ein
- Das veränderte Kommunikationsverhalten beeinflusst das Verhältnis von Eltern und Schule und wirkt damit auch nach außen.
- Wissen um systemische Zusammenhänge und konstruktivistische Grundlagen erzeugt veränderte Selbstbeschreibungen in Richtung eines reduzierten Belastungs-/Beanspruchungsempfindens.

³⁵ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt 2000, S. 81-83

³⁶ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt 2000, S. 75

8 Untersuchung

8.1 Gang der Untersuchung

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Sicht der Teilnehmer auf Effekte, die sie durch den Besuch der angebotenen Weiterbildung bei sich beobachten, in Erfahrung zu bringen.

Hierfür werden in einem ersten Schritt die Teilnehmer nach ihrer soziodemographischen Zusammensetzung beschrieben und in Gruppen: Altersgruppen und Dienstaltersgruppen, sowie nach ihrer formalen Position (Lehrerstelle oder Funktionsstelle) eingeteilt. Diese Gruppeneinteilung bildet die Grundlage für spätere Differenzierungen im Antwortverhalten. In einem zweiten Schritt wird das Antwortverhalten der Teilnehmer respektive der Untersuchungsgruppe auf Items, die auch zur Herstellung des „Erfurter Belastungsinventars (EBI)“ dienen, dargestellt. Das Antwortverhalten der Untersuchungsgruppe dient zur Beschreibung des Status der Teilnehmer am Beginn der Weiterbildung. Dieser „Anfangsstatus“ ergibt sich zum einen aus dem direkten Antwortverhalten der Teilnehmer und zum anderen aus dem Vergleich mit den Antworten der Personen, die sich an Untersuchung zum EBI beteiligt haben, im Folgenden auch „Kontrollgruppe“ genannt. Nach der Beschreibung der Untersuchungsgruppe und der Erhebung ihres Anfangsstatus im Vergleich zur Kontrollgruppe wird in einem nächsten Schritt nach Unterschieden innerhalb der Untersuchungsgruppe bei der Beantwortung der vorgelegten Items in der ersten Erhebung gesucht. Die Fragestellung dabei ist die, ob und inwieweit sich in der ersten Befragung die Reaktionen der Teilnehmer auf die vorgelegten Items nach den oben vorgenommenen Differenzierungen: Dienstalter, Lebensalter, Position und Geschlecht unterscheiden.

Am Ende der ersten Weiterbildungsphase wird der größte Teil der Fragen, die den Teilnehmern zu Beginn der Weiterbildung gestellt wurden, diesen nun erneut zur Beantwortung vorgelegt. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, das Antwortverhalten ein und derselben Personengruppe zu zwei verschiedenen Zeitpunkten - zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase - zu vergleichen. Dieser Vergleich dient dazu, Veränderungen bei den Teilnehmern im Laufe des Besuchs der Weiterbildung festzustellen. Diese Veränderungen werden in einem nächsten Schritt genauer bestimmt und es wird danach gefragt, welche Teilgruppen aus der Untersuchungsgruppe besonders viele oder wenige Unterschiede in der Beantwortung der (identischen) Items aus der ersten und zweiten Befragung gemacht haben. Schließlich wird in einem nächsten Schritt festgestellt, bei welchen Items und bei welchen Teilgruppen (Lebensalter, Dienstalter, Position, Geschlecht) es zu einem unterschiedlichen Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Befragung gekommen ist. Diese Differenzierungen dienen dazu, die Veränderungen bzw. die Entwicklungen der Teilnehmer während der ersten Weiterbildungsphase möglichst genau zu bestimmen.

Des Weiteren werden die Teilnehmer zu Beginn und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase erneut befragt. Die zur Beantwortung stehenden Items sind weitestgehend identisch mit den Antwortvorgaben aus der ersten und zweiten Befragung (an Anfang und Ende der ersten Weiterbildungsphase). Durch den anschließend durchgeführten Vergleich der Angaben von erster und zweiter Befragung mit den Angaben aus der dritten und vierten Befragung wie auch durch den Vergleich der Angaben aus der ersten mit der vierten Befragung wird es möglich, kurzfristige, mittelfristige und langfristige Veränderungen im Antwortverhalten zu unterscheiden.

Darüber hinaus werden die Teilnehmer gebeten am Ende der ersten Weiterbildungsphase und am Ende der gesamten Weiterbildung ihre subjektiv erlebten Veränderungen in der

Kommunikation mit innerschulischen und außerschulischen Gesprächspartnern zu beschreiben. Die Antworten der Teilnehmer ermöglichen eine differenzierte Analyse der dargestellten Veränderungen im Kommunikationsverhalten und den Entwicklungen, wie sie sich im Zeitverlauf zwischen dem Ende der ersten Weiterbildungsphase und dem Ende der gesamten Weiterbildung zeigen. Schließlich werden die Teilnehmer am Ende der gesamten Weiterbildung gebeten, ob und wenn ja konkret beispielhaft anzugeben, in wie weit ihnen diese Weiterbildung bei der Bewältigung ihrer schulischen Aufgaben geholfen hat. Darüber werden Aussagen gewonnen, wie die Teilnehmer selber die Wirkungen ihres Besuchs dieser Weiterbildung einschätzen. Schließlich werden die Teilnehmer gefragt, welches Thema aus der Weiterbildung für sie das interessanteste war. Hierüber werden Informationen über die subjektiven Bedeutungen des Curriculums bei den Teilnehmern gewonnen.

Abschließend werden den Teilnehmern am Ende der gesamten Weiterbildung ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung in Hinblick auf die Veränderungen während ihrer Weiterbildung vorgestellt und von den Teilnehmern ob ihrer Relevanz bewertet. Damit wird eine Feed-back-Schleife zwischen Forschung, Forschungsergebnissen und Forschungsgegenstand hergestellt.

8.1.1 Tabellarischer Überblick

	Schritte	Themen	Methoden
1.	Beschreibung der UG	Soziodemografische Subgruppen: Lebensalter, Dienstalter, Position, Geschlecht	Gruppen
2.	Antwortverhalten der UG in der I. Befragung	Themenbereiche aus EBI: <ul style="list-style-type: none"> - Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten - Persönl. Arbeitsbelastung - Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten - Erfahrungen, die Lehrer im Beruf machen 	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl der Antworten - Mittelwert + Standardabweichung - Vertrauensbereich
3.	Vergleich mit der KG	Antwortverhalten	Vertrauensbereich des Mittelwertes der UG mit Mittelwert KG
4.	Unterschiede innerhalb der UG im Antwortverhalten bei Befragung I.	Unterschiede nach Subgruppen	Varianzanalyse und eta-Quadrat für erklärte Varianz
5.	Vergleich Antwortverhalten Befragung I + Befragung II.	Veränderungen zwischen Anfang u. Ende der 1. WB-phase innerhalb derselben UG	Vorher-nachher-Vergleich <ol style="list-style-type: none"> 1. Mittelwertsunterschiede (t-test verbunden) 2. Wilcoxon-Rangtest
6.	Bestimmung der Veränderungen zwischen I. + II. Befragung	Haben sich best. Gruppen (Alter, ...) besonders verändert in ihrem Antwortverhalten bei best. Themenbereichen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bestimmung von Veränderungsgruppen nach Stärke der Veränderung (Diff. Der Skalenpunkte) 2. Veränderungsgruppen gekreuzt mit Subgruppen
7.	Einfluss von Subgruppen auf Themenbereiche bei den Veränderungen von I. zu II. Befragung	Prüfung von Subgruppen und Themenbereiche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Veränderungsgruppen nach Stärke der Veränderung je Themenbereich 2. Veränderungsgruppe gekreuzt mit Subgruppen
8.	Vergleich aller vier Befragungen	Kurz-, mittel- und langfristige Veränderungen	Vergleich: BI + BII (kurz), BIII + B IV (mittel), BI + BIV (lang)
9a.	Darstellung der TN von Veränderungen in der Kommunikation am Ende der I. WB-phase u. am Ende der gesamten WB	Kommunikation mit Kollegen, Eltern, Schülern und SL	Mittelwertsvergleich für Unterschiede zw. Kollegen, Eltern, Schülern u. SL \Rightarrow Vertrauensintervall für Unterscheidung nach Kommunikationspartner (eine Gruppe \rightarrow verschied. Fragen)
9b.	Darstellung der TN von Veränderungen in der Kommunikation am Ende der I. WB-phase u. am Ende der gesamten WB	Kommunikation mit Kollegen, Eltern, Schülern und SL	Offene Fragen und Vergleich der Antworten nach Kommunikationspartner u. WB-phases
10a.	Wirkung der WB aus Sicht der TN	Subjektive Wahrnehmung der WB-effekte	Mittelwertsvergleich \Rightarrow Vertrauensbereiche
10b.	Wirkung der WB aus Sicht der TN	Subjektive Wahrnehmung der WB-effekte	Offene Fragen und Vergleich der Antworten nach WB-phases
11.	Resonanz der TN auf WB-Inhalte	Subjektive Bewertung des Wahrgenommenen	Offene Befragung
12.	Resonanz der TN auf Untersuchungsergebnisse	Veränderungen der TN u. der Zusammenhang zur WB	Standardisierte Abfrage zu einzelnen Ergebnissen

8.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu ausgewählten Themenbereichen und im Vergleich zur Kontrollgruppe (EBI).

8.2.1 Beschreibungen der Untersuchungsgruppe

Insgesamt haben 41 Personen an der ersten Befragung teilgenommen. Diese 41 Personen setzen sich aus 35 Frauen und 6 Männern zusammen. Der Anteil der Männer beträgt damit 15%. Die Altersspanne unter den Kursteilnehmer reicht – zum Zeitpunkt der Befragung – von 28 bis 62 Jahre. Die Angaben der Befragten zu ihrem Geburtsjahr wurden in Jahrgangsgruppen zusammengefasst. Danach sind 13 Personen (oder 32% der Befragten) bis 35 Jahre alt, 21 Personen (oder 51% der Befragten) zwischen 36 und 50 Jahre alt und 7 Personen (das entspricht 17%) zwischen 51 und 62 Jahre alt (vgl. Tab 2). Von den 41 Befragten haben 39 Personen angegeben, seit wann sie im Schuldienst tätig sind. Diese Jahresangaben reichen von 2004 bis 1965. Zusammengefasst ergeben sich drei Dienstaltersgruppen: 32% der Befragten sind seit weniger als fünf Jahren im Schuldienst, 44% seit mindestens fünf und höchstens 19 Jahren, und 20% seit mindestens zwanzig Jahren im Schuldienst tätig. 5% haben keine Angaben dazu gemacht (Tabelle 3). Unterschieden nach der aktuellen Position im Schulbetrieb sind 33 Personen als Lehrer(in) tätig, acht Personen bekleiden eine Funktionsstelle (Tabelle 4). In welchen Schulformen arbeiten die Untersuchten? Elf Personen – das entspricht einem Anteil von 27 Prozent – unterrichten in der Grundschule, weitere sieben Befragte arbeiten in der Hauptschule und fünf Personen unterrichten in der Realschule. Aus den Schultyp Sonderschule kommen sechs (= 15%) der Befragten und ebenso viele arbeiten im Gymnasium. Eine Person unterrichtet in der Berufsschule (vgl. Tabelle 4a). Damit sind unter den Befragten alle aktuellen Schulformen vertreten.

Tabelle 1

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	35	85
männlich	6	15
Gesamt	41	100

Tabelle 2

Altersgruppen	Häufigkeit	Prozent
bis 35 Jahre	13	32
36-50 Jahre	21	51
51-62 Jahre	7	17
Gesamt	41	100

Tabelle 3

Dienstaltersgruppen	Häufigkeit	Prozent
unter 5 Jahre	13	32
5 bis 19 Jahre	18	44
20 Jahre +	8	20
keine Angabe	2	5
Gesamt	41	100

Tabelle 4

	Häufigkeit	Prozent
Lehrer(in)	33	80
Funktionsstelle	8	20
Gesamt	41	100

Tabelle 4a

	Häufigkeit	Prozent
Grundschule	11	27
Hauptschule	7	17
Realschule	5	12
Sonderschule	6	15
Gymnasium	6	15
Berufliche Schule	1	2
keine Angaben	5	12
Gesamt	41	100

8.2.2 Methodisches

Die verwendeten Items und die Methodik der Auswertung der Antworten ermöglichen die Darstellung des Antwortverhaltens aus der ersten Befragung auf drei Ebenen.

Erste Ebene: das unmittelbare Antwortverhalten der Befragten (Untersuchungsgruppe)

Zweite Ebene: das Antwortverhalten der Befragten im Vergleich zum Antwortverhalten der Befragten, an denen das Erfurter Belastungsinventar (EBI) getestet wurde (im weiteren Kontrollgruppe³⁷ genannt).

³⁷ Diese „Kontrollgruppe“ bestand zwar ausschließlich aus Gymnasiallehrer, wogegen in der Untersuchungsgruppe die verschiedensten Schulformen vertreten sind (vgl. Tabelle 4a), doch die Autoren des Erfurter Belastungsinventar nehmen für sich in Anspruch, einen theoretisch und methodisch weiterführenden Ansatz der schulischen Belastungsforschung entwickelt zu haben, der "über die spezifische Aufgabenstellung dieses - auf das Gymnasium bezogene - Projekt“ hinausgeht Böhm-Kasper et al. 2001, 72). Somit sind – dem Anspruch der Autoren nach – die entwickelten Skalen und Items auch auf Unterrichtende anderer Schulformen anwendbar.

Dritte Ebene: Unterschiede im Antwortverhalten von Teilgruppen innerhalb der Untersuchungsgruppe. Diese Teilgruppen bestehen aus a) Dienstaltersgruppen, b) Lebensaltersgruppen c) Unterscheidungen nach der Position (Lehrer / Funktionsstelle) und d) Unterscheidungen nach dem Geschlecht (weiblich / männlich).

Die Angaben der Teilnehmer am Beginn der Weiterbildung wurden auf diesen drei Ebenen bearbeitet. Die Darstellung des Antwortverhaltens (erste Ebene) wurde so gewählt, dass einerseits Vergleiche zu den Befragungsergebnissen aus dem Erfurter Belastungsinventar hergestellt und andererseits innerhalb der Gruppe der Befragten unterschiedliche Reaktionen auf die Antwortvorgaben ermitteln werden können. Die Form der Darstellung der Ergebnisse aus dem Erfurter Belastungsinventar (EBI) gibt die Behandlung der Angaben der Befragten auf der Ebene der Mittelwerte vor – soll der Vergleich der Angaben aus der „Kontrollgruppe“ (EBI) mit der Untersuchungsgruppe möglich werden. Für den Vergleich der Angaben der Untersuchungsgruppe mit der Kontrollgruppe (zweite Ebene) wurden Unterschiede im Antwortverhalten dann festgehalten, wenn der Mittelwert der Kontrollgruppe (EBI) außerhalb der auf der Basis eines Vertrauensbereichs von 90 % ermittelten Spanne des Mittelwerts der Untersuchungsgruppe liegt³⁸. In diesem Fall wird ein signifikanter Unterschied zwischen Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe festgestellt.

Für die Ermittlung bedeutsamer Mittelwertsunterschiede innerhalb der Untersuchungsgruppe wurde das Signifikanzniveau ebenfalls auf 90% festgelegt. Ist die Überschreitungswahrscheinlichkeit größer wird von einem zufälligen Unterschied ausgegangen³⁹. Für die Bestimmung der Stärke von bedeutsamen Unterschieden innerhalb der Untersuchungsgruppen wurde Eta-Quadrat – als Maßzahl für die erklärte Varianz – ausgewiesen und für die Interpretation die von den Autoren des EBI verwendete Regel übernommen, wonach ein starker Einfluss der unabhängigen Variablen auf die gemessene abhängige Variable dann vorliegt, wenn Eta-Quadrat mindestens den Wert von 0,12 annimmt.⁴⁰ Demnach gelten für die Bestimmung bedeutsamer Unterschiede innerhalb der Untersuchungsgruppe zwei Kriterien: zum einen darf die Überschreitungswahrscheinlichkeit für die Unterschiede der Mittelwerte nicht höher als 10% sein, zum anderen muss der Anteil der erklärten Varianz mindestens 12% betragen.

Wie werden diese festgestellten Unterschiede verstanden?

Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe (Ebene2) oder innerhalb der Untersuchungsgruppe (Ebene 3) werden dahingehend interpretiert, dass sich diese Gruppen unterschiedlich darstellen. Damit ist impliziert, dass das Beantworten von Fragen ein Akt der Selbstinterpretation und Darstellung nach außen ist. Der Antwortende kreiert ein Bild von sich, wie er von anderen gesehen werden will. Mit dieser Perspektive werden Effekte, die anderweitig als Störungen, Verzerrungen oder als Fehler interpretiert werden, wie etwa der Einfluss sozialer Erwünschtheit auf das Antwortverhalten, als das Antwortverhalten mitbestimmende aber im einzelnen weiterhin unbekannt bleibende Fakto-

³⁸ Zum Verfahren vgl. Voß, W. (2000): Praktische Statistik mit SPSS, München, S. 183 ff (Test des arithmetischen Mittels)

³⁹ Zum Verfahren vgl. Voß, W. (2000): Praktische Statistik mit SPSS, München, S. 192 ff (Varianzanalyse einfacher Klassifikation)

⁴⁰ Böhm-Kasper, O.; Bos, W.; Körner, S., Weishaupt H. (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium, Weinheim und München, S. 83

ren integriert. Durch die Perspektive auf das Antwortverhalten als Selbstinszenierung stellt sich nicht die Frage nach dem richtig oder falsch einer Antwort, sondern das Antwortverhalten wird als aktuelle, situative Selbstdarstellung verstanden, die nicht danach hinterfragt wird, wie es wirklich ist, sondern „nur“ verstanden sein will. Dabei helfen auftretende Unterschiede in den Inszenierungen zwischen den Gruppen, diese Gruppen besser voneinander abzugrenzen und genauer zu identifizieren.

8.2.3 Ausgewählte Themenbereiche

8.2.3.1 Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufszufriedenheit (EBI)“

8.2.3.1.1 Thema und Items

Das Thema Berufszufriedenheit wurde im Fragebogen mit fünfzehn Statements, die in einem ersten Themenkomplex zusammengefasst waren, abgefragt. Alle Statements zu diesem Thema wurden dem Fragebogen, der dem „Erfurter Belastungsinventar“ (EBI) zugrunde liegt, entnommen⁴¹.

Das Antwortverhalten der Befragten gibt die nachfolgende Tabelle wieder. Jedes Statement konnte auf einer Skala von „trifft nicht zu (1)“, über „trifft eher nicht zu (2)“ und „trifft eher zu (3)“ bis zu: „trifft völlig zu (4)“ beurteilt werden.

Dabei werden je Statement die Anzahl der Antworten, der Mittelwert aller Antworten, die Standardabweichung der jeweiligen Mittelwerte, sowie die Grenzen des Konfidenzintervalls eines jeden Mittelwertes auf der Basis von 90% dargestellt⁴².

Tabelle 5

Erste Befragung der Untersuchungsgruppe				90 % Konfidenzintervall der Differenz	
Statements					
Skala:					
trifft nicht zu (1)					
trifft eher nicht zu (2)					
trifft eher zu (3)		Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Schwan- kungs- bereich des Mittelwertes	Oberer Schwan- kungs- bereich des Mittelwertes
trifft völlig zu (4)	N				
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	41	2,90	0,77	2,70	3,10

⁴¹ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt, 2000., S. 76

⁴² „Messtheoretisch erfüllen rangskalierte Merkmale zwar nicht die für das metrische Messniveau notwendige Voraussetzung der Äquidistanz der einzelnen Messpunkte. Verschiedene Untersuchungen haben aber gezeigt, dass die Analyse solcher Variablen auch mit Verfahren, die ein metrisches Messniveau erfordern (wie etwa die Varianzanalyse), nicht zu nennenswerten Verzerrungen der Analyseergebnisse führt“ Allerbeck, K, 1978: Messniveau und Analyseverfahren - Das Problem "strittiger Intervallskalen", Zeitschrift für Soziologie, 7: 199-214.

b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	41	1,98	0,91	1,74	2,21
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	40	1,55	0,68	1,37	1,73
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	41	3,05	0,80	2,84	3,26
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	41	1,78	0,65	1,61	1,95
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	41	3,24	0,70	3,06	3,43
g) Freizeit und Hobbys geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	39	2,26	0,64	2,08	2,43
h) Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	41	1,76	0,77	1,55	1,96
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>überford</u> ert.	41	1,90	0,74	1,71	2,10
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	40	2,25	0,81	2,03	2,47
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	40	1,45	0,68	1,27	1,63
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.	41	1,88	0,81	1,66	2,09
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unterford</u> ert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	41	1,73	0,87	1,50	1,96
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	41	3,05	0,59	2,89	3,20
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	41	1,85	0,96	1,60	2,11

In der Abfolge der Items sollten oftmals nacheinander inhaltlich entgegen gesetzte Statements mit derselben Skala (siehe oben: von „trifft nicht zu (1)“, über „trifft eher nicht zu (2)“ und „trifft eher zu (3)“ bis zu: „trifft völlig zu (4)“) bewertet werden. Um den Grad der Zustimmung zu den einzelnen Statements als Teil des Gesamtausdrucks der Berufszufriedenheit interpretieren zu können, wurden – entsprechend dem Vorgehen der Autoren des EBI – die Skalen einzelner Items so umkodiert, dass für die folgende Tabelle für alle Mittelwerte gilt: ein hoher Mittelwert ist Teil einer hohen Berufszufriedenheit, die in der Kombination aller Aussagen gemessen worden ist

Tabelle 6

	Erste Befragung für den Vergleich teilweise umkodiert				
Urteile zur Berufszufriedenheit im Überblick Original-Skala: trifft nicht zu (1) - trifft eher nicht zu (2) - trifft eher zu (3) - trifft völlig zu (4), z. T. Umkodiert: niedriger Wert entspricht niedriger Berufszufriedenheit	<u>Eigene Messung</u> Anzahl der Antworten	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
Statements					
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	41	2,90	0,77	2,70	3,10
b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen. – umkodiert -	41	3,02	0,91	2,79	3,26
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden. – umkodiert -	40	3,45	0,68	3,27	3,63
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	41	3,05	0,80	2,84	3,26
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann - – umkodiert -	41	3,22	0,65	3,05	3,39
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	41	3,24	0,70	3,06	3,43
g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf - – umkodiert -	41	2,61	0,86	2,38	2,84
h) Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde - – umkodiert -	41	3,24	0,77	3,04	3,45
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>überfordert</u> . - – umkodiert -	41	3,10	0,74	2,90	3,29
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	40	2,25	0,81	2,03	2,47
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß - – umkodiert -	41	3,46	0,87	3,23	3,69
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen. – umkodiert -	41	3,12	0,81	2,91	3,34
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unterfordert</u> , da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	41	3,27	0,87	3,04	3,50
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	41	3,05	0,59	2,89	3,20
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen. –	41	3,15	0,96	2,89	3,40

umkodiert -					
-------------	--	--	--	--	--

Aus dem Antwortverhalten zeigt sich eine hohe Berufszufriedenheit insbesondere aus den inhaltlichen Zustimmungen zu den Aussagen, dass es in dem gewählten Beruf nicht schwer sei, „glücklich zu werden“ und dass die Arbeit „Spaß macht“. Gleichzeitig fand die Aussage: „kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ innerhalb der Statements zur Berufszufriedenheit die geringste Zustimmung

8.2.3.1.2 Vergleiche mit der „Kontrollgruppe“ (EBI)

Fasst man alle Items als ein Mittel zur Bestimmung der Berufszufriedenheit bei Untersuchungsgruppe zusammen, so ergibt sich eine Kennzahl der (mittleren) Berufszufriedenheit (gemessen auf einer Skala von 1 bis 4) von 3,08. Unter den 1018 Befragten Lehrer und Lehrern die an der Befragung zur Herstellung des „Erfurter Belastungsinventar (EBI)“ teilgenommen haben, liegt die durchschnittliche Berufszufriedenheit – berechnet aus dem Mittelwerte der Einzelstatements – bei 2,98 und damit etwas geringer als in der Untersuchungsgruppe der Lehrer und Lehrer, die am Beginn der Weiterbildungsmaßnahme standen.

Die folgende Tabelle zeigt auf der Ebene der Mittelwerte das Antwortverhalten der Befragten bei den einzelnen Items sowie zum Vergleich die im EBI ausgewiesenen Mittelwerte. Für die Interpretation von unterschiedlichem Antwortverhalten dienen die Angaben des unteren und oberen Konfidenzintervalls eines jeden Mittelwertes auf der Basis von 90% Sicherheit. Danach liegt ein interpretierbarer Unterschied zwischen dem Antwortverhalten der Untersuchungsgruppe im Vergleich zu der für das EBI Befragten (Kontrollgruppe) dann vor, wenn der Mittelwert des EBI außerhalb der Spannweite der Mittelwerte, die für die Untersuchungsgruppe ermittelt wurden, liegt.

Tabelle 7

	Vergleich erste Messung mit den Ergebnissen aus der Kontrollgruppe						
Urteile im Überblick Original-Skala: trifft nicht zu (1) trifft eher nicht zu (2) trifft eher zu (3) trifft völlig zu (4) z. T. Umkodiert: niedriger Wert entspricht niedriger Berufszufriedenheit	<u>Eigene Messung</u> Anzahl der Antworten	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)	Messung EBI Mittelwert	Messung EBI Standardabweichung
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	41	2,90	0,77	2,70	3,10	2,80	0,64

b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen. – umkodiert -	41	3,02	0,91	2,79	3,26	3,03	0,85
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden. – umkodiert -	40	3,45	0,68	3,27	3,63	2,94	0,81
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	41	3,05	0,80	2,84	3,26	2,97	0,96
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann - - umkodiert	41	3,22	0,65	3,05	3,39	2,90	0,85
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	41	3,24	0,70	3,06	3,43	3,01	0,70
g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf - - umkodiert -	41	2,61	0,86	2,38	2,84	2,80	0,78
h) Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde -umkodiert-	41	3,24	0,77	3,04	3,45	2,86	0,87
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>über</u> fordert. - - umkodiert -	41	3,10	0,74	2,90	3,29	3,18	0,80
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	40	2,25	0,81	2,03	2,47	2,20	0,83
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß -umkodiert -	41	3,46	0,87	3,23	3,69	3,43	0,68
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen. – umkodiert -	41	3,12	0,81	2,91	3,34	3,36	0,72
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unter</u> fordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	41	3,27	0,87	3,04	3,50	3,33	0,76
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	41	3,05	0,59	2,89	3,20	2,92	0,66
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen. – umkodiert	41	3,15	0,96	2,89	3,40	3,00	1,00

Inhaltlich zeigen sich in der Untersuchungsgruppe eine gegenüber der Kontrollgruppe signifikante höhere Zustimmung zu folgenden (sinngemäß umformulierten, d.h. der Umkodierung angepassten) Aussagen

In unserem Beruf ist es nicht schwer, glücklich zu werden (vgl. c)

Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann (e)

Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden (f, original)

Ich kann mir im momentan keine andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.(h)

Eine geringfügig geringere Zustimmung zeigt sich bei der Aussage:

Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs genügend gewachsen (l, umformuliert).

8.2.3.2 Intensität der Kommunikation

Die Fragen zur Intensität der Kommunikation dienen als Bestandsaufnahme, um spätere mögliche Veränderungen in der Intensität der Kommunikation erkennbar werden zu lassen. Es wurde danach gefragt, wie intensiv die Teilnehmer der Weiterbildung zu Beginn der Maßnahme die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen, mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Eltern und der Schulleitung erleben.

Tabelle 8

Erste Befragung					
Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit ...				90 % Konfidenzintervall der Differenz	
Statements	N	Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Schwankungsbereich des Mittelwertes	Oberer Schwankungsbereich des Mittelwertes
Skala: nicht intensiv (1) weniger intensiv (2) eher intensiv (3) sehr intensiv (4)					
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	41	2,88	0,81	2,66	3,09
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	41	3,15	0,76	2,95	3,35
c) ... den Eltern?	41	2,78	0,69	2,60	2,96
d) ... der Schulleitung?	39	2,72	0,89	2,48	2,96

Insgesamt wurde die Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern als „eher intensiv“ (Skalenwert 3) eingeschätzt. Da sich die Schwankungsbereiche der Mittelwerte aus dem Angaben zu den verschiedenen Kommunikationspartnern überschneiden – so liegen die Angaben zur Intensität der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen im Mittel zwischen 2,66. und 3,09 und mit den Schülerinnen und Schülern im Mittel zwischen 2,95 und 3,35 – können bei den Angaben keine signifikanten Unterschiede in der Intensität der Kommunikation zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern festgestellt werden. Zugleich liegen keine Vergleichswerte zum EBI vor, weil dieses Thema dort nicht befragt wurde.

8.2.3.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ (EBI)

8.2.3.3.1 Thema und Items

„Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ wurden im Fragebogen mit zwölf Statements erfragt. Alle Statements wurden dem Fragebogen, der dem „Erfurter Belastungsinventar“ (EBI) zugrunde liegt, entnommen⁴³. Das Antwortverhalten der Befragten gibt die nachfolgende Tabelle wieder. Jedes Statement konnte auf einer Skala von „völlig unzutreffend (1)“, über „trifft eher nicht zu (2)“ und „trifft eher zu (3)“ bis zu: „trifft völlig zu (4)“ beurteilt werden.

Dabei werden je Statement die Anzahl der Antworten, der Mittelwert aller Antworten, die Standardabweichung der jeweiligen Mittelwerte, sowie die Grenzen des Konfidenzintervalls eines jeden Mittelwertes auf der Basis von 90% dargestellt.

Tabelle 9

Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten	Erste Befragung				
	<u>Eigene Messung</u> Anzahl der Antworten	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
Original-Skala: völlig unzutreffend (1) - trifft eher nicht zu (2) - trifft eher zu (3) - trifft völlig zu (4),					
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	41	2,22	0,76	2,02	2,42
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	41	3,37	0,58	3,21	3,52
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	41	1,93	0,69	1,75	2,11
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	41	2,46	0,67	2,29	2,64

⁴³ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt, 2000., S. 71- 72

e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	41	2,37	0,62	2,20	2,53
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	41	3,02	0,65	2,85	3,20
g) Die Fähigkeiten des Lehrers sind <u>keine</u> wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.	41	1,44	0,71	1,25	1,63
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	41	3,17	0,59	3,02	3,33
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	41	2,41	0,74	2,22	2,61
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	41	2,12	0,75	1,93	2,32
k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	41	3,29	0,68	3,11	3,47
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	41	2,76	0,70	2,57	2,94

Die stärkste Zustimmung erhielten die Statements:

„Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts „ (Mittelwert 3,37, Standardabweichung 0,58)

„Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher“ (Mittelwert 3,29, Standardabweichung 0,68).

„Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun“ Mittelwert 3,17, Standardabweichung 0,59)

„Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“ (Mittelwert 3,02, Standardabweichung 0,65)

Die geringste Zustimmung erhielt die Aussage:

„Die Fähigkeiten des Lehrers sind keine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten“ (Mittelwert 1,44, Standardabweichung 0,71).

Das Antwortverhalten kann dahingehend verstanden werden, dass die Befragten sehr großen Wert darauf legten, ihren persönlichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts zu dokumentieren.

8.2.3.3.2 Vergleiche mit der Kontrollgruppe (EBI)

Tabelle 10 - Übersicht

Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten –Statements Skala: völlig unzutreffend (1) - trifft eher nicht zu (2) - trifft eher zu (3) - trifft völlig zu (4)	<u>Eigene Messung</u> N	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert	Messung EBI Mittelwert	Messung EBI Standardabweichung
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	41	2,22	0,76	2,02	2,42	2,20	0,81
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	41	3,37	0,58	3,21	3,52	3,41	0,63
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	41	1,93	0,69	1,75	2,11	1,78	0,66
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	41	2,46	0,67	2,29	2,64	3,02	0,96
e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	41	2,37	0,62	2,20	2,53	2,01	0,70
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	41	3,02	0,65	2,85	3,20	3,14	0,63
g-neu) Die Fähigkeiten des Lehrers sind eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten ⁴⁴ .	41	3,56	0,71	3,37	3,75	3,64	0,61
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	41	3,17	0,59	3,02	3,33	3,36	0,59
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	41	2,41	0,74	2,22	2,61	2,42	0,77
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	41	2,12	0,75	1,93	2,32	2,07	0,70

⁴⁴ Das Statement wurde in der Dokumentation zum Vergleich mit der Kontrollgruppe umformuliert (statt „keine“, „eine“) und umkodiert

k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	41	3,29	0,68	3,11	3,47	3,14	0,63
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	41	2,76	0,70	2,57	2,94	2,53	0,71

Im Vergleich zur Kontrollgruppe haben die Lehrer aus der Untersuchungsgruppe zu Beginn der Weiterbildung signifikant niedrigere Zustimmungen zu Aussagen gemacht, in denen die persönlichen Einflussmöglichkeiten auf das eigene Wohlbefinden, die berufliche Laufbahn, das Schülerverhalten und das Unterrichtsgeschehen erfragt wurden. Folgende Aussagen wurden signifikant als weniger (bzw. stärker) zutreffend beurteilt als in der Vergleichsgruppe.

Tabelle 11

Statement	Zustimmung in der Untersuchungsgruppe stärker oder schwächer als in der Kontrollgruppe
„Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab“	schwächer
„Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt“	stärker
„Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun“	schwächer
„Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.“	stärker

8.2.3.3 Zusammenfassung

Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigen sich zu Beginn der Weiterbildung in der Untersuchungsgruppe im Vergleich zu den für das EBI Befragten signifikant niedrigere Zustimmungen zu Aussagen, in denen die persönlichen Einflussmöglichkeiten auf das eigene Wohlbefinden, auf die berufliche Laufbahn, auf das Schülerverhalten und auf das Unterrichtsgeschehen erfragt wurden. Dies zeigt sich zum einen in einer stärkeren Zustimmung zu den Aussagen: „Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt“ und: „Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden“. Zum anderen wurde den Statements: „Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab“ und „Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun“ weniger stark zugestimmt als in der Kontrollgruppe. Pointiert könnte man sagen, in der Untersuchungsgruppe ist eine stärkere „Opfer-Haltung“ festzustellen als in der Kontrollgruppe:

8.2.3.4 Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“ (EBI)

8.2.3.4.1 Thema und Items

Den Teilnehmern an der Weiterbildung wurden - analog zur Befragung der Kontrollgruppe (EBI)⁴⁵ - „Aussagen über Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen“ zur Beantwortung vorgelegt. Jedes Statement sollte auf einer Skala von „nie (1)“, über „selten (2)“ und „häufig (3)“ bis zu: „immer (4)“ beantwortet werden. Das Antwortverhalten der Befragten gibt die nachfolgende Tabelle wieder. Dort werden je Statement die Anzahl der Antworten, der Mittelwert aller Antworten (MW), die Standardabweichung (s) der jeweiligen Mittelwerte, sowie die Grenzen des Konfidenzintervalls eines jeden Mittelwertes auf der Basis von 90% dargestellt.

Tabelle 12

Erfahrungen im Berufsalltag	Erste Befragung				
	<u>Eigene Messung</u> Anzahl der Antworten	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
Original-Skala: nie (1) - selten (2) - häufig (3) - immer(4),					
a) Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	41	2,29	0,56	2,15	2,44
b) Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	41	2,90	0,58	2,75	3,06
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	41	1,98	0,61	1,81	2,14
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	41	2,98	0,35	2,88	3,07
e) Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	41	1,56	0,63	1,39	1,73
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	41	2,17	0,77	1,97	2,37

⁴⁵ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt, 2000., S. 83

g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	40	2,80	0,46	2,68	2,92
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	41	1,90	0,80	1,69	2,11
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	41	2,54	0,50	2,40	2,67
j) Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	41	1,63	0,62	1,47	1,80
k) Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	41	1,56	0,71	1,37	1,75
l) Ich fühle mich voller Energie.	40	2,88	0,46	2,75	3,00
m) Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	41	1,73	0,59	1,58	1,89
n) Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	41	2,29	0,75	2,10	2,49
o) Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	41	1,90	0,62	1,74	2,07
p) Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	41	1,54	0,60	1,38	1,69
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	41	2,93	0,47	2,80	3,05
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	40	2,85	0,36	2,75	2,95
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	41	1,49	0,64	1,32	1,66
t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	41	2,93	0,57	2,78	3,08
u) Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	41	1,83	0,63	1,66	1,99

Die stärkste Zustimmung erhielten die Aussagen: „Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen“ (MW: 2,98, s 0,35), „Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen“ (MW: 2,93, s 0,47) sowie: „In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um“ (MW: 2,93, s 0,57). Hier finden sich sowohl hohe Zustimmungen wie auch geringe Streuungen in den Urteilen. Das Antwortverhalten hier ist innerhalb der Untersuchungsgruppe relativ einheitlich.

Die geringste Zustimmung der Befragten findet sich zu den Aussagen: „Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre“ (MW 1,49, s 0,64) sowie: „Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten“ (MW 1,54, s 0,60). Auch hier sind die Urteile innerhalb der Untersuchungsgruppe relativ einheitlich, d.h. die Standardabweichungen gering.

8.2.3.4.2 Vergleiche mit der Kontrollgruppe (EBI)

Tabelle 13

Erfahrungen im Berufsalltag	<u>Eigene</u> <u>Mes-</u> <u>sung</u>	<u>Eigene</u> <u>Messung</u>	<u>Eigene</u> <u>Messung</u>	<u>Eigene</u> <u>Messung</u>	<u>Eigene</u> <u>Messung</u>	Messung EBI	Messung EBI
Original-Skala: nie (1) - selten (2) - häufig (3) - immer(4),	N	Mittel- wert	Stan- dard- abweich- ung	Unterer Wert	Oberer Wert	Mittel- wert	Standard- abweich- ung
a) Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	41	2,29	0,56	2,15	2,44	2,29	0,64
b) Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	41	2,90	0,58	2,75	3,06	2,84	0,59
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	41	1,98	0,61	1,81	2,14	2,09	0,66
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	41	2,98	0,35	2,88	3,07	2,98	0,40
e) Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	41	1,56	0,63	1,39	1,73	1,56	0,55
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	41	2,17	0,77	1,97	2,37	2,37	0,75
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	40	2,80	0,46	2,68	2,92	2,18	0,45
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	41	1,90	0,80	1,69	2,11	,18	0,74
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	41	2,54	0,50	2,40	2,67	2,32	0,53
j) Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	41	1,63	0,62	1,47	1,80	1,53	0,60
k) Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	41	1,56	0,71	1,37	1,75	1,56	0,65
l) Ich fühle mich voller Energie.	40	2,88	0,46	2,75	3,00	2,33	0,60
m) Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	41	1,73	0,59	1,58	1,89	1,85	0,66
n) Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	41	2,29	0,75	2,10	2,49	2,59	0,68

o) Bei manchen Schülern kümere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	41	1,90	0,62	1,74	2,07	2,07	0,57
p) Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	41	1,54	0,60	1,38	1,69	1,65	0,63
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	41	2,93	0,47	2,80	3,05	2,05	0,49
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	40	2,85	0,36	2,75	2,95	2,14	0,48
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	41	1,49	0,64	1,32	1,66	1,66	0,71
t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	41	2,93	0,57	2,78	3,08	2,92	0,59
u) Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben - umkordiert	41	3,17	0,63	3,01	3,34	3,01	0,54

Im Vergleich zur Kontrollgruppe haben die Lehrer aus der Untersuchungsgruppe zu Beginn der Weiterbildung signifikant häufiger Erfolgserlebnisse genannt, als „Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen“.

Tabelle 14

Aussagen über Erfahrungen im Berufsalltag	Zustimmung in der Untersuchungsgruppe stärker oder schwächer als in der Kontrollgruppe
„Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.“	stärker
„Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.“	stärker
„Ich fühle mich voller Energie..“	stärker
„Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen“	stärker
„Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.“	stärker
„Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit “	schwächer
„Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite“	schwächer

Eine gegenüber der Kontrollgruppe signifikant seltenere Zustimmung zeigt sich bei den Statements: „Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“ und „Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite“.

Im Vergleich mit dem Antwortverhalten aus der Kontrollgruppe zeigt sich, dass es im Antwortverhalten zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe bei folgenden Statements signifikante Unterschiede gibt: „Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“, „Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse“, „Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen“, „Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.“

Inhaltlich bedeutet dies, dass sich die Mitglieder der Untersuchungsgruppe in ihrer Leistungsfähigkeit subjektiv höher einschätzen als die Mitglieder in der Kontrollgruppe.

8.2.3.4.3 Zusammenfassung

Im Vergleich zur Kontrollgruppe haben die Lehrerinnen und Lehrer aus der Untersuchungsgruppe zu Beginn der Weiterbildung signifikant häufiger Erfolgserlebnisse als „Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen“ genannt. Zugleich schätzen sich die Teilnehmer der Weiterbildung als erfolgreicher ein als dies ihre Kollegen aus der Kontrollgruppe getan haben.

8.2.3.5 Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Persönliche Arbeitsbelastung“ (EBI)

8.2.3.5.1 Thema und Items

Die Persönliche Arbeitsbelastung wurde im Fragebogen mit sieben Statements abgefragt. Alle Statements wurden dem Fragebogen, der dem „Erfurter Belastungsinventar“ (EBI) zugrunde liegt, entnommen⁴⁶.

Den Teilnehmern an der Weiterbildung wurden in dem Fragebogen unter der Überschrift: „Wie bewerten Sie ihre persönliche Arbeitsbelastung in Ihrem Lehrerberuf?“ sieben Statements vorgelegt. Jedes Statement sollte auf einer Skala von „völlig unzutreffend (1)“, über „trifft eher nicht zu (2)“ und „trifft eher zu (3)“ bis zu: „trifft völlig zu (4)“ beurteilt werden. Das Antwortverhalten der Befragten gibt die nachfolgende Tabelle wieder.

⁴⁶ Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI), Pädagogische Hochschule Erfurt, 2000., S. 75

Tabelle 15

Persönliche Arbeitsbelastung Skala: völlig unzutreffend (1) - trifft eher nicht zu (2) - trifft eher zu (3) - trifft völlig zu (4)-	Erste Befragung				
	<u>Eigene Messung</u> Anzahl der Antworten	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys	41	2,63	0,73	2,44	2,83
b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen.	41	2,88	0,68	2,70	3,06
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein	41	2,56	0,81	2,35	2,77
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	41	2,22	0,72	2,03	2,41
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	41	1,88	0,71	1,69	2,07
f) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	41	2,20	0,68	2,02	2,37
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespant	41	2,51	0,71	2,33	2,70

Den höchsten Wert - das bedeutet: die höchste Zustimmung - fand die Aussage: „Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen“. Gleichzeitig fand die Aussage: „Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde“ die geringste Zustimmung unter den 41 Befragten

8.2.3.5.2 Vergleiche mit der Kontrollgruppe (EBI)

Tabelle 16

Persönliche Arbeitsbelastung Skala: völlig unzutreffend (1) - trifft eher nicht zu (2) - trifft eher zu (3) - trifft völlig zu (4)- Statement a und b wurde umkodiert	<u>Eigene Messung</u>	<u>Eigene Messung</u>	<u>Eigene Messung</u>	<u>Eigene Messung</u>	<u>Eigene Messung</u>	Messung EBI	Messung EBI
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Wert	Oberer Wert	Mittelwert	Standardabweichung
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys - umkodiert	41	2,37	0,73	2,17	2,56	2,64	0,78

b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen - umkodiert	41	2,12	0,68	1,94	2,30	2,46	0,74
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein	41	2,56	0,81	2,35	2,77	2,80	0,82
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet..	41	2,22	0,72	2,03	2,41	2,60	0,84
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	41	1,88	0,71	1,69	2,07	2,16	0,78
f) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	41	2,20	0,68	2,02	2,37	2,42	0,83
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt	41	2,51	0,71	2,33	2,70	2,79	0,80

Bei allen Statements stellen sich die Untersuchten im Vergleich zur Kontrollgruppe (EBI) subjektiv als geringer belastet dar.

8.2.3.5.3 Zusammenfassung

Zu Beginn der Weiterbildung zeigt sich bei den Untersuchten eine hohe Bebrufszufriedenheit – gemessen an der Zustimmung zu den entsprechenden Statements aus dem Erfurter Belastungsinventar (EBI). Dabei liegt die Zustimmung bei einigen Items signifikant höher als in der Kontrollgruppe. Die Befragten betonten ihre persönliche Verantwortung für einen erfolgreichen Unterrichtsverlauf, wobei der Vergleich mit der Kontrollgruppe zugleich ergibt, dass die befragten Lehrer stärker als ihre Kollegen aus der Kontrollgruppe Unwägbarkeiten und äußere Rahmenbedingungen als Bestimmungsgrößen für den eigenen beruflichen Erfolg herausstellen. Daneben stellen sich die Befragten – jeweils stärker als die Kontrollgruppe – als beruflich erfolgreich und motiviert und zugleich ausgeglichen in Hinblick auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben dar.

8.3 Unterschiede im Antwortverhalten innerhalb der Untersuchungsgruppe nach Dienstalter, Altersgruppen, Position und Geschlecht

8.3.1 Warum werden Unterschiede gemacht und wann sind Unterschiede relevant?

Unterscheidungen werden getroffen um herauszufinden, ob sich das Antwortverhalten in der einen oder anderen Gruppe grundlegend von der Grundgesamtheit der Befragten unter-

scheidet und somit bestimmte Gruppen über ihr Antwortverhalten eindeutig identifiziert werden können.

Nach welchen Gruppen werden die Antworten unterschieden? Die Unterscheidungen beziehen sich zum einen auf die Dienstaltersgruppen (unter 5 Jahre, 5 bis 19 Jahre, 20 Jahre und mehr), auf die Lebensaltersgruppen (bis 35 Jahre, 36- bis 50jährige, 51- bis 62jährige) sowie danach ob der/die Antwortende eine Lehrer – oder Funktionsstelle ausübt. Schließlich werden die Angaben danach unterschieden, ob sie von Frauen oder von Männern gemacht wurden. Dabei wird untersucht, bei welchen Aussagen sich relevante Unterschiede nach den oben bestimmten Gruppen zeigen.

8.3.2 Unterschiede nach Dienstaltersgruppen

Die Angaben darüber, seit wann die Befragten im Schuldienst sind, wurden in Dienstaltersgruppen zusammengefasst.

Tabelle 17

	Häufigkeit	Prozent
unter 5 Jahren	13	32
5 bis 19 Jahren	18	44
20 Jahren +	8	20
keine Angabe	2	5
	41	100

Danach waren zum Zeitpunkt der Befragung 13 Personen weniger als fünf Jahre im Schuldienst, 18 Personen waren mindestens fünf und weniger als 20 Jahre im Schuldienst und 8 Personen waren mindestens 20 Jahre im Schuldienst. Zwei Befragte haben dazu keine Angaben gemacht.

Im Folgenden wird danach gesucht, inwieweit die Zugehörigkeit zu einer der drei Dienstaltersgruppen Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Hierzu wird nach signifikanten Unterschieden in den Mittelwerten der Antworten gesucht. Das festgelegte Signifikanzniveau liegt bei 90%. Mittelwertsunterschiede, deren Signifikanzniveau unter 90% liegt ($p \geq 0,10$), werden für eine weitere Interpretation nicht beachtet. Zusätzlich zu Mittelwerten wird Eta-Quadrat ausgewiesen. Eta-Quadrat wird als Maßzahl für die Bedeutsamkeit der festgestellten Unterschiede verwendet.

8.3.2.1 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufszufriedenheit (EBI)“

Ein signifikanter Einfluss des Dienstalters auf die Antworten im Themenbereich „Berufszufriedenheit“ zeigte sich bei den Statements: „An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“ und: „Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“.

Der Aussage: „Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ wurde von den Personen, die entweder kürzer als fünf Jahre oder mindestens 20 Jahre im Schuldienst sind häufiger zugestimmt. In der Gruppe derer, die zwischen 5 und 19 Jahren im Schuldienst tätig sind, war die Zustimmung geringer als im Durchschnitt. (Tabelle 18). Die anderen Variablen wie Altersgruppe, Art der Tätigkeit oder Geschlecht haben auf das Antwortverhalten hingegen keinen Einfluss.

Exkurs:

Dieser Befund lässt sich auch über nicht-parametrische Verfahren, bei dem von einem ordinalem Messniveau ausgegangen wird und Differenzen in den Subgruppen durch Kreuzta-bellen ermittelt werden, herleiten.

Tabelle 17a

Kein anderer Beruf bietet mir so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf	Dienstalter			Gesamt
	unter 5 Jahren %	5 bis 19 Jahren %	20 Jahren + %	%
trifft nicht zu (1)	0	35	13	18
trifft eher nicht zu (2)	62	41	13	42
trifft eher zu (3)	31	18	75	34
trifft völlig zu (4)	8	6	0	5
Gesamt	100	100	100	100

Danach haben in der Gruppe der unter 5 Jahre Diensttätigen 62% diese Aussage mit „trifft eher nicht zu (2)“ und 31% mit „trifft eher zu (3)“ beantwortet. In der Gruppe der 5 bis 19 Jahre Diensttätigen haben 35% mit „trifft nicht zu (1)“ und 41% mit „trifft eher nicht zu (2)“, geantwortet. In der dritten Dienstaltersgruppe haben 75% mit „trifft eher zu (3)“ geantwortet. Die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Subgruppen - stärkere Zustimmung bei den weniger als fünf Jahre und bei mindestens 20 Jahre Diensttätigen kann über den Kruskal-Wallis-Test ermittelt werden und liegt (mit 2 Freiheitsgraden) bei 0,06 und damit innerhalb des geforderten Niveaus von 90%. Damit ist der Befund derselbe, wie er mit Hilfe der Varianzanalyse ermittelt wurde. Bei der weiteren Ermittlung von Unterschieden im Antwortverhalten wird daher aus Gründen der Überschaubarkeit der Ergebnisse varianzanalytisch vorgegangen.

Die Aussage: „An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“ fand in den Dienstaltersgruppen der „Jüngeren“ und „Älteren“ eine stärkere Zustimmung als in der Gruppe derer, die zwischen 5 und 19 Jahren im Schuldienst tätig sind (Tabelle 19). Auch hier haben die anderen Variablen wie Altersgruppe, Art der Tätigkeit und Geschlecht keinen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten.

Damit zeigt sich in den Aussagen in der Gruppe derer, die zwischen 5 und 19 Jahren im Schuldienst tätig sind, dass sie sich Alternativen zum Lehrerberuf vorstellen könnten, aber einen geringeren Widerstand gegenüber dem Schulalltag haben, als die beiden Gruppen derer, die entweder kürzer als fünf Jahre oder mindestens 20 Jahre im Schuldienst arbeiten.

Tabelle 18

Statements						
Skala:						
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)						
trifft völlig zu (4)		<i>j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,46	13	0,66	0,09	0,13
	5-19 Jahre	1,94	17	0,90		
	20 Jahre +	2,63	8	0,74		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,46	13	0,78	0,14	0,10
	36-50 Jahre	2,00	20	0,79		
	51-62 Jahre	2,57	7	0,79		
Position	Lehrer(in)	2,25	32	0,84	0,14	0,00
	Funktionsst.	2,25	8	0,71		
Geschlecht	weiblich	2,29	34	0,84	1,00	0,02
	männlich	2	6	0,63		
Insgesamt		2,25				

Tabelle 19

Statements						
Skala:						
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)						
trifft völlig zu (4)		<i>b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,46	13	0,66	0,09	0,13
	5-19 Jahre	1,94	17	0,90		
	20 Jahre +	2,63	8	0,74		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,46	13	0,78	0,14	0,10
	36-50 Jahre	2,00	20	0,79		
	51-62 Jahre	2,57	7	0,79		
Position	Lehrer(in)	2,25	32	0,84	0,14	0,00
	Funktionsst.	2,25	8	0,71		
Geschlecht	weiblich	2,29	34	0,84	1,00	0,02
	männlich	2,00	6	0,63		
Insgesamt		2,25				

8.3.2.2 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ (EBI)

Ein signifikanter Einfluss sowohl des Dienstalters als auch der Lebensaltersgruppe zeigte sich bei der Beantwortung der Frage: „*Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts*“.

Tabelle 20

Statements		<i>Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts</i>				
Skala:		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)						
trifft völlig zu (4)						
Dienstalter	unter fünf J.	3,62	13	0,51	0,09	0,13
	5-19 Jahre	3,17	18	0,62		
	20 Jahre +	3,50	8	0,53		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	3,69	13	0,48	0,02	0,18
	36-50 Jahre	3,14	21	0,57		
	51-62 Jahre	3,43	7	0,53		
Position	Lehrer(in)	3,33	33	0,60	0,47	0,01
	Funktionsst.	3,50	8	0,53		
Geschlecht	weiblich	3,34	35	0,59	0,55	0,01
	männlich	3,50	6	0,55		
Insgesamt		3,37				

Während die weniger als 5 Jahre und länger als 20 Jahre im Schuldienst Tätigen der Aussage: „*Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts*“ überdurchschnittlich zugestimmt haben, liegt die Zustimmung zu dieser Aussage bei denjenigen, die zwischen fünf und 19 Jahre tätig sind, signifikant niedriger. Der Anteil der erklärten Varianz an der Gesamtvarianz (Eta-Quadrat) liegt bei 14%. Bei der Unterscheidung nach dem Lebensalter liegt die erklärte Varianz bei 18%. Auch hier stimmen die „Jüngeren“, bis 35-jährigen, und die „Älteren“, ab 51-jährigen, der Aussage überdurchschnittlich zu. Alle anderen Unterschiede im Antwortverhalten zu diesem Item liegen außerhalb des festgelegten Signifikanzniveaus von 90%.

Damit zeigt sich, dass der Aussage: „*Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts*“ eher von denen zugestimmt wird, die kürzer als fünf Jahre oder länger als 19 Jahre im Schuldienst tätig sind, sowie denjenigen, die zu der entsprechenden unteren oder oberen Altersgruppe gehören.

8.3.2.3 Zusammenfassung: Unterschiede nach Dienstaltersgruppen

Dieses Muster überdurchschnittlicher Zustimmung (oder stärkerer Ablehnung) in der niedrigeren und in der höheren Dienstaltersgruppe zeigt sich demnach bei folgenden Statements:

„Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts“ (berufsbedingte Einflussmöglichkeiten, höhere Zustimmung) und: „Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ (Berufszufriedenheit, höhere Zustimmung) sowie „An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“ (Berufszufriedenheit, stärkere Ablehnung).

Dies bedeutet, dass sich insbesondere in der Gruppe derer, die zwischen 6 und 19 Jahren im Schuldienst sind, geringere Zufriedenheiten bzw. eher eine „fatalistische Einstellung“ gegenüber der eigenen Berufstätigkeit zeigen.

8.3.3 Unterschiede nach Lebensaltersgruppen

Die Angaben des Lebensalters der Befragten wurden über das Geburtsjahr erhoben. Daraus wurde das zum Zeitpunkt der Befragung (2005) aktuelle Lebensalter ermittelt. Aus diesen Angaben wiederum wurden Lebensaltersgruppen gebildet (vgl. Tabelle 21): etwa ein Drittel der Befragten zählt zu den Jüngeren, bis 35jährigen, die Hälfte aller Befragten ist zwischen 36 und 50 Jahre alt und 17% der Befragten zählten zu den Älteren, die zwischen 51 und 62 Jahre alt sind.

Tabelle 21

	Häufigkeit	Prozent
bis 35 Jahre	13	32
36-50 Jahre	21	51
51-62 Jahre	7	17
Gesamt	41	100

8.3.3.1 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“

Wie in Tabelle 20 bereits dargestellt zeigen sich nicht nur im Hinblick auf das Dienstalter, sondern auch im Hinblick auf das Lebensalter Unterschiede in der Zustimmung zu der Aussage: „Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts“. In der Gruppe der Jüngeren (bis 35jährigen) wie der Älteren (51- bis 62jährigen) liegt die Zustimmung signifikant höher als in der Gruppe der 36-

bis 50jährigen. Dieser Zusammenhang von Lebensalter und Zustimmung ist stärker als der (ebenfalls signifikante) Zusammenhang von Dienstalter und Zustimmung. Dennoch ist dies das einzige Item, bei dem beide Unterscheidungen – nach Dienst- und nach Lebensalter – signifikante Ergebnisse bringen.

8.3.3.2 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“

Ein Unterschied nach dem Lebens- nicht aber nach dem Dienstalter zeigt sich im Antwortverhalten zu einer Aussage aus dem Bereich der lehrertypischen Erfahrungen. Das Statement: „*Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um*“ wurde in Hinblick auf das Lebensalter und das Geschlecht von den Befragten unterschiedlich beantwortet (Tabelle 22)

Tabelle 22

Statements		„Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“				
Skala:						
nie (1)						
selten (2)						
häufig (3)						
immer (4)						
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,67	12	0,65	0,40	0,05
	5-19 Jahre	2,89	18	0,32		
	20 Jahre +	2,88	8	0,35		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,58	12	0,67	0,07	0,13
	36-50 Jahre	2,95	21	0,22		
	51-62 Jahre	2,71	7	0,49		
Position	Lehrer(in)	2,81	32	0,40	0,74	0,00
	Funktionsst.	2,75	8	0,71		
Geschlecht	weiblich	2,88	34	0,33	0,01	0,18
	männlich	2,33	6	0,82		
Insgesamt		2,80				

Demnach zeigen sich bei der Beantwortung zu diesem Statement keine bedeutsamen Unterschiede in den Dienstaltersgruppen, wohl aber in den Lebensaltersgruppen. Hier ist eine eindeutige Tendenz zu erkennen: in der mittleren Altersgruppe der 36- bis 50jährigen ist die Zustimmung zu der Aussage: „*Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um*“ am stärksten, in der Altersgruppe der bis 35jährigen am geringsten.

Noch stärker als das Lebensalter bestimmt das Geschlecht das Antwortverhalten. Frauen haben dieser Aussage wesentlich häufiger zugestimmt als Männer.

8.3.3.3 Zusammenfassung: Unterschiede nach Lebensaltersgruppen

Unterschiede nach Lebensaltersgruppen in der Beantwortung bestimmter Items zeigten sich bei den Aussagen: *Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts*“, sowie bei der Aussage: *„Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“*.

Während dem ersten Statement: *Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts*“ von den Jüngeren, bis 35jährigen und den Älteren, 51- bis 62jährigen überdurchschnittlich stark zugestimmt wurde, schätzten sich die Befragten aus der mittleren Altersgruppe (36 bis 50 Jahre) im Verhältnis zu den beiden anderen (jüngeren und älteren) Altersgruppen überdurchschnittlich häufig so ein, dass Sie mit den Problemen ihrer Schüler *„sehr erfolgreich umgehen“*

8.3.4 Unterschiede nach dem Geschlecht

Von allen 41 Befragten waren 35 Personen Frauen und 6 Personen Männer; dies entspricht einem Frauenanteil von 85% (vgl. Tabelle 23). Im Folgenden wird untersucht, bei welchen Fragen sich die Antworten von Frauen und Männern signifikant unterscheiden.

Tabelle 23

	Häufigkeit	Prozent
weiblich	35	85
männlich	6	15
Gesamt	41	100

8.3.4.1 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufszufriedenheit“

Tabelle 24

Statements						
Skala:						
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)						
trifft völlig zu (4)		<i>Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	3,31	13	0,63	0,31	0,06
	5-19 Jahre	3,06	18	0,73		
	20 Jahre +	2,75	8	1,16		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	3,15	13	0,69	0,48	0,04
	36-50 Jahre	3,10	21	0,70		
	51-62 Jahre	2,71	7	1,25		
Position	Lehrer(in)	3,05	41	0,80	0,50	0,01
	Funktionsst.	2,88	8	0,99		
Geschlecht	weiblich	3,20	35	0,63	0,00	0,21
	männlich	2,17	6	1,17		
Insgesamt		3,05				

Signifikante Unterschiede zeigen sich in der Zustimmung zu dieser Aussage ausschließlich zwischen den Geschlechtern: während die Antworten der Männer im Durchschnitt bei 2.17 (Mittelwert) lagen, d.h. zwischen „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“, haben die Frauen durchschnittlich wesentlich stärker dieser Aussage zugestimmt (Mittelwert: 3,2). Zugleich sind die Antworten innerhalb der Gruppe der Frauen wesentlich einheitlicher als in der Gruppe der Männer (dort: hoher Wert für die Standardabweichung).

Ein ähnlicher Unterschied zeigte sich im Antwortverhalten zum Statement: „*Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um*“ (vgl. Tabelle 22)

Tabelle 25

Statements						
Skala:						
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)						
trifft völlig zu (4)		<i>Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,54	13	0,66	0,52	0,04
	5-19 Jahre	1,83	18	0,86		
	20 Jahre +	1,88	8	0,83		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	1,62	13	0,65	0,58	0,03
	36-50 Jahre	1,76	21	0,83		
	51-62 Jahre	2,00	7	0,82		
Position	Lehrer(in)	1,73	33	0,80	0,63	0,01
	Funktionsst.	1,88	8	0,64		
Geschlecht	weiblich	1,63	35	0,65	0,01	0,17
	männlich	2,50	6	1,05		
Insgesamt		1,76	41			

Bei den Antwortverhalten zu der Aussage: „Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde“ zeigen sich ausschließlich geschlechtsspezifische Unterschiede dahingehend, dass Frauen dieser Aussage in einem wesentlich geringerem Maße zugestimmt haben (Mittelwert: 1,63) als Männer (Mittelwert: 2,50) und die Urteile in der Gruppe der Männer wesentlich uneinheitlicher sind als in der Gruppe der Frauen.

Dies bedeutet, dass bei beiden Aussagen zur Berufszufriedenheit die Urteile unter den Frauen eine höhere und eine untereinander homogenere Zufriedenheit ausdrücken als unter den Männern.

8.3.4.2 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“

Tabelle 26

Statements						
Skala:						
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)						
trifft völlig zu (4)		<i>Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,77	13	0,44	1,00	0,00
	5-19 Jahre	2,78	18	0,88		
	20 Jahre +	2,75	8	0,71		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,69	13	0,48	0,89	0,01
	36-50 Jahre	2,81	21	0,87		
	51-62 Jahre	2,71	7	0,49		
Position	Lehrer(in)	2,79	33	0,70	0,56	0,01
	Funktionsst.	2,63	8	0,74		
Geschlecht	weiblich	2,66	35	0,68	0,03	0,12
	männlich	3,33	6	0,52		
Insgesamt		2,76	41	0,70		

Die Aussage: „Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden“ findet unter den Männern eine signifikant höhere Zustimmung als unter den Frauen. D.h. die antwortenden Männer haben diese Erfahrung für sich häufiger als zutreffend bewertet als die antwortenden Frauen.

8.3.4.3 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“

Tabelle 27

Statements						
Skala: nie (1) selten (2) häufig (3) immer (4)		<i>Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,23	13	0,60	0,95	0,00
	5-19 Jahre	2,22	18	0,94		
	20 Jahre +	2,13	8	0,64		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,08	13	0,64	0,84	0,01
	36-50 Jahre	2,19	21	0,87		
	51-62 Jahre	2,29	7	0,76		
Position	Lehrer(in)	2,15	33	0,80	0,75	0,00
	Funktionsst.	2,25	8	0,71		
Geschlecht	weiblich	2,09	35	0,74	0,09	0,07
	männlich	2,67	6	0,82		
Insgesamt		2,17	41	0,77		

Es zeigt sich zwar ein signifikanter Unterschied ($p=0,09$) in der Stärke der Zustimmung zwischen Frauen und Männern: Männer haben der Aussage: „*Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich*“ im Durchschnitt häufiger zugestimmt als Frauen, doch die Stärke des Einflusses der unabhängigen Größe Geschlecht auf das Antwortverhalten zu diesem Item reicht nach der getroffenen Festlegung, wonach $\eta^2 \geq 0,12$ sein muss, nicht aus, um von einem relevanten Einfluss des Geschlechterunterschieds auf das Antwortverhalten zu diesem Item zu sprechen.

Hingegen zeigten sich bei der Aussage: „*Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um*“ nicht nur signifikante und relevante Unterschiede nach dem Lebensalter sondern auch nach dem Geschlecht. Demnach haben die antwortenden Frauen dieser Aussage wesentlich stärker zugestimmt als die Männer.

Ebenso ein signifikanter und relevanter Unterschied im Antwortverhalten zwischen Männern und Frauen zeigt sich bei dem Statement: *Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert*. Hier haben Männer dieser Aussage häufiger zugestimmt als Frauen

Gleiches gilt für das Antwortverhalten zu der Aussage: „*Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten*“ Auch hier gibt es dahingehend einen signifikanten und

bedeutsamen Unterschied im Antwortverhalten der befragten Männer und Frauen, dass Männer dieser Aussage stärker zugestimmt haben als Frauen.

Ein signifikanter aber nach den aufgestellten Interpretationsregeln nicht ausreichender Unterschied (da Eta-Quadrat $\leq 0,12$) zeigt sich in dem Antwortverhalten von Männern und Frauen zu der Aussage: „*In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um*“. Frauen haben dieser Aussage stärker zugestimmt als Männer.

Ein ebenfalls signifikanter aber nach den aufgestellten Interpretationsregeln nicht ausreichender Unterschied (da Eta-Quadrat $\leq 0,12$) zeigt sich in dem Antwortverhalten von Männern und Frauen zu der Aussage: *Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben*“. Hier liegt die Zustimmung zu dieser Aussage unter den Männern signifikant höher als die Zustimmung unter den Frauen. Der Wert von Eta-Quadrat liegt bei 0,11. Somit ist der Unterschied zwischen Männer und Frauen nach den Interpretationsregeln zwar nicht bedeutsam, dennoch könnte in dem unterschiedlichen starken Erleben von an Lehrer gerichteten Schuldzuschreibungen ein Schlüssel für die Unterschiede in der Berufszufriedenheit bzw. in der von Lehrern stärker erlebten berufsspezifischen Belastung liegen.

Dieser Eindruck verstärkt sich über den Befund, dass Lehrer stärker als Frauen den Eindruck haben, dass der Beruf ihre Gesundheit belastet. Der Aussage: *Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet*“ stimmten die befragten Lehrer signifikant stärker zu als die Lehrer. Zugleich ist dieser Unterschied nach den Regeln der Interpretation bedeutsam.

Tabelle 28

Statements						
Skala:		<i>Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert</i>				
nie (1)						
selten (2)						
häufig (3)						
immer (4)						
		Mittelwert	N	Standard-abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,92	13	0,64	0,92	0,00
	5-19 Jahre	1,89	18	0,68		
	20 Jahre +	2,00	8	0,53		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,00	13	0,58	0,63	0,02
	36-50 Jahre	1,81	21	0,60		
	51-62 Jahre	2,00	7	0,82		
Position	Lehrer(in)	1,88	33	0,60	0,63	0,01
	Funktionsst.	2,00	8	0,76		
Geschlecht	weiblich	1,80	35	0,58	0,01	0,16
	männlich	2,50	6	0,55		
Insgesamt		1,90	41	0,62		

Tabelle 29

Statements		<i>Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.</i>				
Skala:						
nie (1)						
selten (2)						
häufig (3)						
immer (4)						
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,31	13	0,48	0,24	0,08
	5-19 Jahre	1,67	18	0,59		
	20 Jahre +	1,63	8	0,74		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	1,38	13	0,51	0,54	0,03
	36-50 Jahre	1,62	21	0,59		
	51-62 Jahre	1,57	7	0,79		
Position	Lehrer(in)	1,61	33	0,61	0,13	0,08
	Funktionsst.	1,25	8	0,46		
Geschlecht	weiblich	1,43	35	0,50	0,00	0,20
	männlich	2,17	6	0,75		
Insgesamt		1,54	41	0,60		

Tabelle 30

Statements		<i>In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um</i>				
Skala:						
nie (1)						
selten (2)						
häufig (3)						
immer (4)						
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	3,08	13	0,49	0,34	0,06
	5-19 Jahre	2,78	18	0,65		
	20 Jahre +	3,00	8	0,53		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	3,00	13	0,58	0,84	0,01
	36-50 Jahre	2,90	21	0,54		
	51-62 Jahre	2,86	7	0,69		
Position	Lehrer(in)	2,88	33	0,60	0,27	0,03
	Funktionsst.	3,13	8	0,35		

	weiblich	3,00	35	0,49		
Geschlecht	männlich	2,50	6	0,84	0,04	0,10
Insgesamt		2,93	41	0,57		

Tabelle 31

Statements						
Skala:						
nie (1)						
selten (2)						
häufig (3)		<i>Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben</i>				
immer (4)						
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,77	13	0,60	0,87	0,01
	5-19 Jahre	1,89	18	0,68		
	20 Jahre +	1,88	8	0,64		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	1,69	13	0,48	0,31	0,06
	36-50 Jahre	1,81	21	0,68		
	51-62 Jahre	2,14	7	0,69		
Position	Lehrer(in)	1,79	33	0,65	0,40	0,02
	Funktionsst.	2,00	8	0,53		
Geschlecht	weiblich	1,74	35	0,61	0,03	0,11
	männlich	2,33	6	0,52		
Insgesamt		1,83	41	0,63		

Tabelle 32

Statements						
Skala:						
trifft nicht zu (1)						
trifft eher nicht zu (2)						
trifft eher zu (3)		<i>Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.</i>				
trifft völlig zu (4)						
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,15	13	0,69	0,73	0,02
	5-19 Jahre	2,33	18	0,84		
	20 Jahre +	2,13	8	0,64		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,08	13	0,64	0,34	0,05
	36-50 Jahre	2,38	21	0,80		
	51-62 Jahre	2,00	7	0,58		
Position	Lehrer(in)	2,21	33	0,74	0,90	0,00
	Funktionsst.	2,25	8	0,71		
Geschlecht	weiblich	2,11	35	0,68	0,02	0,13
	männlich	2,83	6	0,75		
Insgesamt		2,22	41	0,72		

8.3.4.4 Zusammenfassung in Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede

Frauen sind zufriedener mit ihrem gewählten Beruf und schätzen ihre Einflussmöglichkeiten stärker ein als dies die Männer tun, Sie erleben sich weniger als Projektionsfläche für Zuschreibungen von Schülerversagen, fühlen sich stärker im Umgang mit der emotionalen Seite der beruflichen Arbeit und erleben den Lehrerberuf weniger gesundheitsbelastend als die Männer.

8.3.5 Unterschiede nach der Position der Befragten: Funktions- / Lehrerstelle

Von allen 41 Befragten waren 33 Personen als Lehrer tätig, 8 Personen bekleideten eine Funktionsstelle, d.h. sie waren in einer Schulleitungsfunktion tätig (vgl. Tabelle 33). Im Folgenden wird dargestellt, bei welchen Fragen sich die Antworten von Lehrern und Schulleitern signifikant unterscheiden.

Tabelle 33

	Häufigkeit	Prozent
Lehrer(in)	33	80
Funktionsstelle	8	20
Gesamt	41	100

8.3.5.1 Unterschiede in der Stärke der Kommunikation

Tabelle 34

Statements						
Skala:						
nicht intensiv (1)						
weniger intensiv (2)						
eher intensiv (3)		<i>Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit der Schulleitung?</i>				
sehr intensiv (4)						
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,54	13	0,66	0,74	0,02
	5-19 Jahre	2,71	17	1,05		
	20 Jahre +	2,86	7	0,90		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,69	13	0,63	0,93	0,00
	36-50 Jahre	2,76	21	1,00		
	51-62 Jahre	2,60	5	1,14		
Position	Lehrer(in)	2,55	33	0,83	0,00	0,21
	Funktionsst.	3,67	6	0,52		
Geschlecht	weiblich	2,64	33	0,90	0,18	0,05
	männlich	3,17	6	0,75		
Insgesamt		2,72	39	0,89		

Erwartungsgemäß zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Stärke der Kommunikation mit der Schulleitung zwischen Lehrern und Schulleitern: Schulleiter haben die Kommunikation mit der Schulleitung signifikant als intensiver bewertet, als die Lehrer.

8.3.5.2 Unterschiede im Antwortverhalten zu dem Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“

Tabelle 35

Statements						
Skala: trifft nicht zu (1) trifft eher nicht zu (2) trifft eher zu (3) trifft völlig zu (4)		<i>Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,00	13	0,00	0,59	0,03
	5-19 Jahre	2,00	18	0,84		
	20 Jahre +	1,75	8	0,46		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,08	13	0,28	0,45	0,04
	36-50 Jahre	2,00	21	0,77		
	51-62 Jahre	1,71	7	0,49		
Position	Lehrer(in)	2,09	33	0,58	0,01	0,15
	Funktionsst.	1,50	8	0,53		
Geschlecht	weiblich	1,97	35	0,51	0,92	0,00
	männlich	2,00	6	1,10		
Insgesamt		1,98	41	0,61		

Schulleiter haben im Vergleich zu Lehrern die Aussage: *Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe*, signifikant weniger bestätigt als Lehrer. Der Anteil der erklärten Varianz, d. h. des Einflusses der Position auf das Antwortverhalten (Eta-Quadrat) liegt bei 15%. Somit kann nach den aufgestellten Interpretationsregeln von einem bedeutsamen Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Hinblick auf diese Erfahrungen gesprochen werden.

8.3.5.3 Zusammenfassung in Hinblick auf Unterschiede nach der Position

In Hinblick auf das nach der Position unterschiedliche Antwortverhalten zeigen sich wenige Unterschiede. Lediglich bei den Antworten im Hinblick auf die Stärke der Kommunikation und die berufsspezifischen Erfahrungen zeigte sich, dass Personen in einer Leitungsfunktion stärker als andere mit der Schulleitung kommunizieren sowie weniger stark die Erfahrung gemacht haben, sich - den Arbeitstag vor Augen - erschöpft zu fühlen. Sich erschöpft zu

fühlen gehört bei den Schulleitungen weniger stark zu den Selbstbeschreibungen als dies bei den Lehrkräften der Fall ist.

8.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Befragung

8.3.6.1 Das Antwortverhalten in Hinblick auf Fragen zum Themenbereich Berufszufriedenheit

Es zeigte sich aus den hohen Zustimmungen zu den Aussagen, dass es in dem gewählten Beruf nicht schwer sei, „glücklich zu werden“ und dass die Arbeit „Spaß macht“ eine hohe Berufszufriedenheit. Gleichzeitig fand die Aussage: „kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ innerhalb der Statements zur Berufszufriedenheit die geringste Zustimmung. Dies bedeutet, dass sich die Befragten zwar als zufrieden aber nicht als (zumindest in ihrem Vorstellungsvermögen) alternativlos dargestellt haben.

Wie stellen sich die Untersuchten im Verhältnis zur Kontrollgruppe dar?

Im Themenbereich Berufszufriedenheit zeigt sich bei den Befragten im Vergleich zur Kontrollgruppe eine höhere Zustimmung zu den einzelnen Aussagen. Alle signifikanten Abweichungen im Antwortverhalten zu den einzelnen Items weisen auf dieselbe Tendenz: die Untersuchungsgruppe stellte sich im Hinblick auf die aktuelle Zufriedenheit mit bestimmten Aspekten des Lehrerberufs zufriedener dar als die Kontrollgruppe.

Gibt es signifikante Unterschiede in der Selbstdarstellung innerhalb der Untersuchungsgruppen?

Bei vier von insgesamt 15 Statements zur aktuellen Berufszufriedenheit zeigten sich beim Antwortverhalten Unterschiede in den Subgruppen Dienstalder und Geschlecht.

Der Aussage: „An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“, wurde überdurchschnittlich von denen zugestimmt, die weniger als fünf oder mindestens 20 Jahre im Schuldienst tätig sind. Zugleich wurde die Aussage: „Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ von denjenigen, die zwischen 5 und 19 Jahren im Schuldienst tätig sind, dahingehend beantwortet, dass sich in dieser Gruppe eine geringere Berufszufriedenheit artikulierte. Zusätzlich zeigte sich bei den befragten Lehrern im Gegensatz zu den Lehrern eine geringere Berufszufriedenheit in der Reaktion auf die Antwortvorgaben: „Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden“ und: „Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde“.

Zusammengenommen bedeutet dies, dass im Themenbereich Berufszufriedenheit Personen, die zwischen fünf und neunzehn Jahren im Schuldienst tätig sind und männliche Lehrkräfte im Vergleich zur gesamten Untersuchungsgruppe sich als mit ihrem Beruf weniger zufrieden darstellten. Zugleich ist das Niveau der Berufszufriedenheit innerhalb der Untersuchungsgruppe insgesamt höher als in der Kontrollgruppe. Die Unterschiede zwischen Kon-

trollgruppe und Untersuchungsgruppe sowie innerhalb der Untersuchungsgruppe wurden über das Antwortverhalten zu jeweils unterschiedlichen Statements diagnostiziert.

8.3.6.2 Ergebnisse des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Frage nach der Intensität der Kommunikation

Das Thema Intensität der Kommunikation diente zur Bestandsaufnahme, um spätere mögliche Veränderungen erkennbar werden zu lassen. Es wurde danach gefragt, wie intensiv die Teilnehmer der Weiterbildung zu Beginn der Maßnahme die Kommunikation mit den Kolleg und Kollegen, mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Eltern und der Schulleitung erleben. Vom Antwortverhalten zeigte sich, dass die Kommunikation mit allen Gesprächspartnern als „intensiv“ erlebt wurde.

Da die Frage nach der Intensität der Kommunikation ausschließlich der Untersuchungsgruppe nicht aber der Kontrollgruppe gestellt worden war, zeigen sich hier ausschließlich Differenzen innerhalb der Untersuchungsgruppe. Diese Unterschiede stellen sich so dar, dass die Personen, die aktuell in einer Funktionsstelle ihren Lehrerberuf ausüben, sich als überdurchschnittlich intensiv mit den jeweiligen Schulleitungen kommunizierend dargestellt haben. Diese Unterschiede in den Selbstdarstellungen sind durch die verschiedenen Aufgabefelder von Schulleitungen (Funktionsstelle) und Lehrern zu erklären

8.3.6.3 Ergebnisse des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Fragen im Themenbereich berufsbezogene Einflussmöglichkeiten

Die Antworten auf die Fragen nach den berufsbezogenen Einflussmöglichkeiten können dahingehend interpretiert werden, dass die Befragten sehr großen Wert darauf legten, ihren persönlichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts zu dokumentieren.

Die stärkste Zustimmung erhielten die Statements: „Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts“ und „Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher“

Wie stellen sich die Untersuchten im Verhältnis zur Kontrollgruppe dar?

Alle Unterschiede im Antwortverhalten auf die einzelnen Items deuten darauf, dass die Untersuchungsgruppe ihre Einflussmöglichkeiten geringer einschätzt, als dies die Kontrollgruppe getan hat.

Gibt es signifikante Unterschiede in der Selbstdarstellung innerhalb der Untersuchungsgruppen?

Der Aussage: „Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts“ wurde sowohl von der mittleren Dienstaltersgruppe, d.h. denjenigen Antwortenden, die zwischen fünf und neunzehn Jahren im Schuldienst sind, wie auch den 36- bis 50-jährigen weniger stark zugestimmt als in der Ge-

samtheit aller Antworten. Dabei zeigte sich bei dieser Aussage insgesamt ein ähnliches Antwortverhalten als in der Kontrollgruppe. Somit sind die Unterschiede subgruppenspezifisch. Diese Subgruppen derjenigen, die zwischen fünf und neunzehn Jahren im Schuldienst tätig und / oder zwischen 36 und 50 Jahre alt sind, sehen im Gegensatz zu den Jüngeren und Älteren, bzw. den kürzer oder länger im Schuldienst Tätigen einen signifikant geringeren Zusammenhang zwischen der Güte ihrer Unterrichtsvorbereitung und der Qualität des Unterrichts, wobei sich insgesamt die Untersuchungsgruppe in ihrem Antwortverhalten zu diesem Item nicht signifikant von der Kontrollgruppe unterscheidet.

8.3.6.4 Ergebnisse des Antwortverhaltens im Themenbereich Erfahrungen im Berufsalltag

Die stärkste Zustimmung erhielten die Aussagen: „ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen“, „es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen“ sowie: „in meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um“. Hier finden sich sowohl hohe Zustimmungen wie auch geringe Streuungen in den Urteilen, d.h. das Antwortverhalten ist innerhalb der Untersuchungsgruppe relativ einheitlich. Die geringste Zustimmung der Befragten findet sich zu den Aussagen: „Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre“ sowie: „Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten“. Auch hier sind die Urteile innerhalb der Untersuchungsgruppe relativ einheitlich, d.h. die Werte der Standardabweichung gering.

Wie stellen sich die Untersuchten im Verhältnis zur Kontrollgruppe dar?

Insgesamt stellen sich die Untersuchten als weniger auf Belastungen reagierend dar als die Befragten aus der Kontrollgruppe. Alle im Antwortverhalten gegenüber der Kontrollgruppe abweichenden Aussagen wurden in Hinblick auf ein geringes Belastungsgefühl beantwortet

Gibt es signifikante Unterschiede in der Selbstdarstellung innerhalb der Untersuchungsgruppen?

Es zeigt sich innerhalb der Untersuchungsgruppe ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten zu der Aussage: *Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.* Dieser Aussage haben Frauen und Personen im Alter zwischen 36 und 50 Jahren häufiger zugestimmt als der Durchschnitt aller Befragten. Dies bedeutet, diese Gruppen (Frauen, 36- bis 50-jährige) stellen sich innerhalb der Untersuchungsgruppe als besonders erfolgreich im Umgang mit den Problemen ihrer Schüler dar.

8.3.6.5 Ergebnisse des Antwortverhaltens in Hinblick auf die Fragen nach der Bewertung der persönlichen Arbeitsbelastung

Innerhalb der Untersuchungsgruppe zeigte sich der höchste Wert - das bedeutet: die höchste Zustimmung – bei der Aussage: „Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen“. Gleichzeitig fand die Aussage: „Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde“ die geringste Zustimmung unter den 41 Befragten.

Wie stellen sich die Untersuchten im Verhältnis zur Kontrollgruppe dar?

Die Bewertungen der eigenen Arbeitsbelastungen fielen bei allen Items niedriger aus als in der Kontrollgruppe. Damit stellen sich die Untersuchten als subjektiv weniger durch den Lehrerberuf belastet dar, als die Antwortenden aus der Kontrollgruppe. Innerhalb der Untersuchungsgruppe zeigt sich ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten auf die Aussage: „Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet“. Dieser Aussage haben die befragten Frauen wesentlich weniger stark zugestimmt, als die befragten Männer. Dabei hat die Gruppe insgesamt dieser Aussage im geringeren Maße zugestimmt als die Kontrollgruppe. Somit zeigen sich zwischen Männern und Frauen in der Untersuchungsgruppe unterschiedliche Selbstbilder im Hinblick auf erlebte berufsbedingte Gesundheitsbelastungen. Diese wird von Männern eher dargestellt als von Frauen.

8.3.6.6 In Themenbereiche zusammengefasste Ergebnisse der ersten Befragung im Vergleich zur Kontrollgruppe (EBI)

Tabelle 36

Themenbereich	Befragte (Untersuchungsgruppe)	Durchschnitt aus allen Fragen zum Themenbereich	EBI-Befragte (Kontrollgruppe)	EBI-Durchschnitt aus allen Fragen zum Themenbereich
Berufszufriedenheit (Frage 1)	41	3,08	1018	2,98
Einflussmöglichkeiten (Frage 3)	41	2,72	1063	2,73
Bewertung der persönlichen Arbeitsbelastung (Frage 5)	41	2,26	1012	2,55
Erfahrungen im Berufsalltag	41	2,22	1012	2,20

Vergleicht man die Summenwerte aus den Antworten der Untersuchungsgruppe mit den entsprechenden Werten aus der Kontrollgruppe, zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten wie Unterschiede.

In der Gesamtschau zeigen sich zwischen Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe keine Unterschiede bei der Beantwortung der Fragen zum Themenbereich berufsbezogener Einflussmöglichkeiten. Ebenso zeigen sich keine Unterschiede in der Beantwortung der Fragen, welche die spezifischen Erfahrungen aus dem Berufsalltag messen sollten. Die genauere Analyse des Antwortverhaltens hat jedoch gezeigt, dass es sowohl auf dem Gebiet der Einflussmöglichkeiten als auch bei den Antworten zu den Items der Erfahrungen im Berufsalltag bei einzelnen Antwortvorgaben durchaus signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe gibt.

Auffallend sind die Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe in den Aussagen in den Themenbereichen Berufszufriedenheit und der persönlich erlebten Arbeitsbelastung. Im Durchschnitt aller Antworten liegen die Ergebnisse innerhalb der Untersuchungsgruppe höher als in der Kontrollgruppe. Dabei haben insbesondere Aussagen, die auf eine starke Identifikation mit dem Beruf hindeuten, zu diesem Ergebnis beigetragen. Gleichzeitig wurden alle Fragen zur subjektiv empfundenen Arbeitsbelastung dahingehend beantwortet, dass sich in allen Items eine signifikant niedriger empfundene persönliche Arbeitsbelastung wieder findet, als in der Vergleichsgruppe.

8.4 Ergebnisse der zweiten Befragung

8.4.1 Ergebnisse im Hinblick auf Veränderungen gegenüber der ersten Befragung

Bisher wurden zum einen die Angaben aus zwei verschiedenen Grundgesamtheiten – hier die zu Beginn der Weiterbildung Befragten, dort die von den Autoren des EBI Befragten (Kontrollgruppe) - auf der Ebene der Mittelwerte miteinander verglichen. Zum anderen wurden Teilgruppen innerhalb der Weiterbildungsteilnehmer unterschieden.

In dem nun anstehenden Vergleich werden die Angaben zu zwei verschiedenen Zeitpunkten - zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase - aus ein und derselben Untersuchungsgruppe miteinander in Verbindung gebracht. Hierfür werden je Item nur die Personen berücksichtigt, die sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung die Frage beantwortet haben. Da sich jedoch Veränderungen im Antwortverhalten zwischen der ersten und zweiten Befragung gegenseitig auf der Ebene der Mittelwerte aufheben können werden in einem weiteren Schritt je Item die Anzahl der Veränderungen und die Richtung der Veränderung festgehalten. Dies geschieht über den Wilcoxon - Rangtest. Dieser Rangtest weißt nicht nur die Anzahl der positiven oder negativen Veränderungen aus, sondern benennt auch die Anzahl der gleich bleibenden Voten (Bindungen). Darüber hinaus weist dieser Test aus, ob die Verteilung der Antworten in den beiden Messungen gleich oder verschieden ist⁴⁷. Ab einer Wahrscheinlichkeit von 10% für die Gleichverteilung, werden die Veränderungen zwischen erster und zweiter Befragung als nicht (mehr) signifikant behandelt. Dieses Verfahren entspricht einem Signifikanzniveau von 90%.

⁴⁷ Vgl. Kähler, Wolf-Michael, 2004, Statistische Datenanalyse, 3. Auflage, Wiesbaden, S. 298 ff

8.4.1.1 Fragen zum Themenbereich Berufszufriedenheit - Signifikante Ergebnisse

Bei welchen Aussagen wurden signifikante Unterschiede in den Angaben zwischen der ersten und der zweiten Messung festgestellt?

Vergleich erster mit zweiter Befragung	
Aussage	Richtung des Unterschieds
An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten, dabei haben 21 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben, doch 10 Personen beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und 3 Personen eine höhere.
Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten, dabei haben 25 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben, doch 8 Personen beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und 1 Personen eine höhere
Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unter</u> fordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten, dabei haben 25 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben, doch 8 Personen beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und 1 Personen eine höhere

Zugleich zeigt sich bei bestimmten Antwortvorgaben eine größere Bewegung sowohl in die eine wie in die andere Richtung, deren Effekte sich gegenseitig aufheben und die somit zwar bemerkenswert sind, dennoch auf Grund der Uneindeutigkeit und der geringen Fallzahl die Kriterien für Bedeutsamkeit (Signifikanz) nicht erfüllen können.

Aussagen mit hohen Anteilen an Veränderung in beide Richtungen zwischen erster und zweiter Befragung		
Aussage	Anzahl geringerer Zustimmungen	Anzahl höherer Zustimmungen
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit	8	8
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	9	6

In der Gesamtschau ist die Zustimmung zu Aussagen im Themenbereich Berufszufriedenheit signifikant größer geworden, was sich insbesondere in der geringeren Zustimmung zu Negativaussagen ausdrückt (z.B. die Aussage: „An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“). Zugleich zeigen sich bei einzelnen Items heterogene und zum Teil gegenläufige Entwicklungen.

Tabelle 37

Vergleich erster mit zweiter Befragung							
		Ergebnis erste Befragung	Ergebnis zweite Befragung	Anzahl an Veränderungen signifikant (p max. 0.10)	Anzahl an Veränderungen		
<i>Thema Berufszufriedenheit</i>	Anzahl der Antworten in Befragung 1 und 2	Skala: 1 trifft nicht zu - 4 trifft völlig zu			Geringere Zustimmung	höhere Zustimmung	gleich geblieben
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	34	2,85	2,88	0,82	8	8	18
b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	34	2,15	1,88	0,05	10	3	21
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	32	1,69	1,63	0,64	9	6	17
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	33	3,06	3,03	0,76	6	5	22
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	33	1,85	1,94	0,44	5	7	21
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	34	3,18	3,21	0,76	5	6	23

g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	32	2,31	2,22	0,37	7	4	21
---	----	------	------	------	---	---	----

i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>überford</u> ert.	34	1,82	1,94	0,21	3	7	24
---	----	------	------	------	---	---	----

j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	34	2,03	1,79	0,02	8	1	25
---	----	------	------	------	---	---	----

k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	32	2,09	2,19	0,41	5	8	19
---	----	------	------	------	---	---	----

l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.	33	1,55	1,55	1,00	5	5	23
--	----	------	------	------	---	---	----

m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>u</u> nterfordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	34	2,00	1,71	0,02	8	1	25
--	----	------	------	------	---	---	----

n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	34	3,03	2,91	0,25	8	4	22
--	----	------	------	------	---	---	----

o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	33	1,97	1,76	0,12	7	4	22
---	----	------	------	------	---	---	----

8.4.1.2 Themenbereich: Erfahrungen im Berufsalltag- Signifikante Ergebnisse

Bei welchen Aussagen wurden signifikante Unterschiede in den Angaben zwischen der ersten und der zweiten Messung festgestellt?

Vergleich erster mit zweiter Befragung	
Aussage	Richtung des Unterschieds
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten, dabei haben 19 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben, doch 10 Personen beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und 4 Personen eine höhere.
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt höher als in der ersten. D. h es wurde häufiger angegeben, dass die Aussage zutrifft. Zwar haben 27 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben, doch 5 Personen haben beim zweiten Mal eine höhere Zustimmung bekundet und keine Person hat der Aussage bei der zweiten Befragung weniger stark zugestimmt als bei der ersten Befragung.
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten. Dabei haben 22 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben, 10 Personen haben beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und zwei Personen haben der Aussage bei der zweiten Befragung stärker zugestimmt als bei der ersten Befragung
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt höher als in der ersten. D. h es wurde häufiger angegeben, dass die Aussage zutrifft. Dabei haben 21 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben und 11 Personen haben beim zweiten Mal eine höhere Zustimmung bekundet. Eine Person hat der Aussage bei der zweiten Befragung weniger stark zugestimmt als bei der ersten Befragung.

Insgesamt werden in den zweiten Befragungen stärker die Erfolgserlebnisse betont, - erfolgreicher Umgang mit den Problemen der Schüler, positive Beeinflussung anderer Menschen durch die eigene Arbeit – und arbeitsbedingte Belastungs- bzw. Erschöpfungssymptome als weniger häufig auftretend beschrieben.

Tabelle 38 - Erfahrungen im Berufsalltag

Vergleich erster mit zweiter Befragung							
		Ergebnis erste Befra- gung	Ergebnis zweite Befragung	Anzahl an Verände- rung signi- fikant (p max. 0.10)	Anzahl an Veränderung		
<i>Thema Erfahrungen im Berufsalltag</i>	Anzahl der Antworten in Befragung 1 und 2	Skala: 1 nie - 4 immer			gerin- gere Zustim- mung	höhere Zustim- mung	gleich geblie- ben
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	34	2,06	1,97	0,37	7	4	23
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	34	2,97	3,06	0,18	1	4	29
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	33	2,24	2,03	0,09	10	4	19
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	32	2,78	2,97	0,03	0	5	27
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	34	2,00	1,74	0,02	10	2	22
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	33	2,52	2,82	0,00	1	11	21

l) Ich fühle mich voller Energie.	33	2,85	2,94	0,26	2	5	26
-----------------------------------	----	------	------	------	---	---	----

n) Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	34	2,41	2,35	0,53	6	4	24
p) Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	34	1,62	1,56	0,53	5	2	27
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	33	2,91	3,00	0,37	2	6	25
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	30	2,87	2,90	0,74	2	4	24
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	34	1,59	1,68	0,62	6	7	21

t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	34	2,85	2,85	1,00	5	5	24
u) Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	34	1,79	1,79	0,81	8	6	20

8.4.1.3 Themenbereich: Persönliche Arbeitsbelastung - Signifikante Ergebnisse

Bei welchen Aussagen wurden signifikante Unterschiede in den Angaben zwischen der ersten und der zweiten Messung festgestellt?

Vergleich erster mit zweiter Befragung	
Aussage	Richtung des Unterschieds
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt höher als in der ersten, dabei haben zwar 23 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben, doch 9 Personen beim zweiten Mal eine höhere Zustimmung bekundet und 2 Personen eine niedrigere.
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten. Dabei haben 22 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben, 10 Personen haben beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und zwei Personen haben der Aussage bei der zweiten Befragung stärker zugestimmt als bei der ersten Befragung
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde..	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten. Dabei haben auch hier 22 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben, 9 Personen haben beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und 3 Personen haben der Aussage bei der zweiten Befragung stärker zugestimmt als bei der ersten Befragung
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt geringer als in der ersten. Dabei haben nur 17 Personen jeweils den gleichen Wert angegeben, 14 Personen haben beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und drei Personen haben der Aussage bei der zweiten Befragung stärker zugestimmt als bei der ersten Befragung

Ingesamt zeigt sich, dass die persönliche Arbeitsbelastung – gemessen an den Aussagen zum körperlichem Empfinden und der erlebten Verfügbarkeit über die eigene Zeit für außerschulische Aufgaben und Interessen – zwischen dem Zeitpunkt der ersten und der zweiten Befragung deutlich gesunken ist.

Tabelle 39 - Persönliche Arbeitbelastung

Vergleich erster mit zweiter Befragung							
		Ergebnis erste Be- fragung	Ergebnis zweite Be- fragung	Anzahl an Verände- rung signi- fikant (p max. 0.10)	Anzahl an Veränderung		
<i>Thema:</i>	Anzahl der Antwortenden in Befragung 1 und 2	Skala: 1 völlig unzu- treffend - 4 trifft völlig zu			geringere Zustim- mung	höhere Zustim- mung	gleich geblie- ben
<i>Persönliche Arbeitsbelas- tung</i>							
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	34	2,65	2,85	0,03	2	9	23
b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen.	34	2,94	2,94	0,80	5	7	22
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	34	2,56	2,38	0,13	10	3	21
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	34	2,35	2,09	0,02	10	2	22
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	34	1,94	1,74	0,07	9	3	22
f) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus	34	2,21	2,12	0,37	7	4	23
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	34	2,56	2,18	0,01	14	3	17

8.4.1.4 Themenbereich: Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten

Bei den folgenden Aussagen wurden signifikante Unterschiede in den Angaben zwischen der ersten und der zweiten Messung festgestellt:

Vergleich erster mit zweiter Befragung	
Aussage	Richtung des Unterschieds
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt niedriger als in der ersten, dabei haben 15 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben, doch 14 Personen beim zweiten Mal eine niedrigere Zustimmung bekundet und nur 4 Personen eine höhere.
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt deutlich geringer als in der ersten. Dabei haben nur 5 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben, 28 Personen haben beim zweiten Mal eine geringere Zustimmung bekundet und keine(r) der Befragten hat der Aussage bei der zweiten Befragung stärker zugestimmt als bei der ersten Befragung
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt höher als in der ersten. Dabei haben nur 11 Personen jeweils den gleichen Wert abgegeben, 20 Personen haben beim zweiten Mal eine höhere Zustimmung bekundet und 2 Personen haben der Aussage bei der zweiten Befragung geringer zugestimmt als bei der ersten Befragung
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt niedriger als in der ersten. Dabei haben 20 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben und 9 Personen haben beim zweiten Mal eine niedrigere Zustimmung bekundet, 3 Personen eine höhere.
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab	Die Zustimmung ist in der zweiten Messung insgesamt niedriger als in der ersten. Dabei haben 16 Personen jeweils das gleiche Urteil abgegeben und 11 Personen haben beim zweiten Mal eine niedrigere Zustimmung bekundet, 4 Personen eine höhere

Bei fünf von zwölf Statements zeigen sich starke Unterschiede im Antwortverhalten zwischen der ersten und zweiten Befragung. Dabei deuten die Unterschiede darauf hin, dass die eigenen Einflussmöglichkeiten auf das eigene Wohlbefinden und im Hinblick auf die Anerkennung im Kollegium zum Zeitpunkt der zweiten Befragung höher eingeschätzt wurden als zu Beginn der Bildungsmaßnahme. Der Zusammenhang zwischen der Intensität der Unterrichtsvorbereitung und der Qualität des eigenen Unterrichts wurde in der zweiten Messung wesentlich geringer beurteilt als in der ersten. Mit Ausnahme des Themas „Qualität“ des eigenen Unterrichts wurden die Fragen nach der Anerkennung der eigenen Leistungen von außen und der Selbstverantwortung gegenüber dem eigenem Wohlbefinden bei der zweiten Messung stärker bejaht als bei der ersten.

Tabelle 40 - Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten

Vergleich erster mit zweiter Befragung							
		Ergebnis erste Befragung	Ergebnis zweite Befragung	Anzahl an Veränderung signifikant (p max. 0.10)	Anzahl an Veränderung		
<i>Thema:</i> <i>Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten</i>	Anzahl der Antwortenden in Befragung 1 und 2	Skala: 1 völlig unzutreffend - 4 trifft völlig zu			geringere Zustimmung	höhere Zustimmung	gleich geblieben
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	33	2,36	2,03	0,02	14	4	15
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	33	3,27	2,03	0,00	28	0	5
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	34	1,97	2,03	0,64	8	10	16
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	33	2,39	3,03	0,00	2	20	11
e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	33	2,36	2,36	1,00	5	5	23
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	34	2,91	2,88	0,78	7	6	21

g) Die Fähigkeiten des Lehrers sind <u>keine</u> wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.	34	1,41	1,38	0,78	5	6	23
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	33	3,09	3,15	0,56	5	7	21
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	32	2,47	2,25	0,07	9	3	20
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	31	2,23	2,00	0,07	11	4	16
k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	34	3,21	3,15	0,67	9	7	18
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	34	2,82	2,82	1,00	5	6	23

8.4.1.5 Thema: Intensität der Kommunikation - Signifikante Ergebnisse

Tabelle 41 - Intensität der Kommunikation

Vergleich erster mit zweiter Befragung							
Thema: Intensität der Kommunikation mit ...	Anzahl der Antworten in Befragung 1 und 2	Ergebnis erste Befragung	Ergebnis zweite Befragung	Anzahl an Veränderung signifikant (p max. 0.10)	Anzahl an Veränderung		
					geringere Zustimmung	höhere Zustimmung	gleich geblieben
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	34	2,91	3,06	0,23	5	9	20
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	34	3,24	3,29	0,59	6	8	20
c) ... den Eltern?	34	2,79	2,79	1,00	6	6	22
d) ... der Schulleitung?	33	2,73	3,12	0,01	2	12	19

Signifikante Unterschiede zeigen sich in der Beantwortung der Frage nach der Intensität der Kommunikation mit der Schulleitung. Dabei ist die Intensität zwischen erster und zweiter Messung gestiegen. So haben 12 Personen bei der zweiten gegenüber der ersten Messung einen höheren Wert angegeben, 2 Personen einen niedrigeren und 19 Personen den gleichen Wert.

Bei den anderen Fragen nach der Intensität der Kommunikation (mit Kollegen, Schülern, Eltern) gab es zwar genauso viel Veränderung, wie bei der Frage nach der Intensität der Kommunikation mit der Schulleitung, doch sind jeweils etwa gleich viele Veränderungen in die eine wie die andere Richtung feststellbar, so dass in der Gesamtschau keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Messung festzustellen sind.

8.4.1.6 Thema: Erlebte Veränderungen in der Kommunikation während der Weiterbildung

Alle Teilnehmer der ersten Weiterbildungsphase wurden an deren Ende gefragt, was sich seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert (hat) in Ihrer Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern. Auf Grund der Fragestellung und der Methodik wird hier kein Vergleich zweier Angaben durchgeführt, sondern es werden die Angaben zu den Veränderungen in der Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern untereinander verglichen.

Tabelle 42

Veränderungen in der Kommunikation mit (...) seit dem Besuch dieser Weiterbildung.	<u>Eigene Messung</u>	<u>Eigene Messung</u> Mittelwert	<u>Eigene Messung</u> Standardabweichung	<u>Eigene Messung</u> Unterer Wert	<u>Eigene Messung</u> Oberer Wert
Skala: gar nichts (1) - wenig(2) - etwas (3) – sehr viel (4)-	N				
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	41	2,05	1,18	1,74	2,36
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	41	2,02	1,21	1,71	2,34
c) ... den Eltern?	41	2,39	1,30	2,05	2,73
d) ... der Schulleitung?	41	1,95	1,28	1,61	2,29

Die auf der Basis eines Vertrauensbereichs von 90 % ermittelten Spannen der Mittelwerte in den Angaben über die Stärke der Veränderungen in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern überlappen sich, so dass von keinen signifikanten Unterschieden in den Angaben der Befragten gesprochen werden kann.

8.4.2 Nähere Bestimmung der Veränderungen im Antwortverhalten während der ersten Weiterbildungsphase

8.4.2.1 Ziel und Methode

Ziel dieses Untersuchungsteils ist es, Personen, die im Vergleich von erster zur zweiten Befragung unterschiedliche Angaben gemacht haben („Wechsler“) genauer zu bestimmen.

Von allen Befragten haben je nach Antwortvorgabe zwischen 34 und 32 Personen sowohl bei der ersten wie der zweiten Befragung Angaben gemacht. Schaut man sich im Überblick die Personen an, die sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung alle Fragen beantwortet haben, schrumpft die Zahl auf 20 Personen. Dennoch ist es in einem ersten Über-

blick auch für diese 20 Personen interessant danach zu fragen, ob und inwieweit in der Summe tendenziell eher gleiche oder unterschiedliche Antworten gegeben wurden.

Insgesamt lagen den Befragten sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung 52 Fragen zur Beantwortung vor. Da alle Fragen innerhalb einer Skala von 4 Bewertungspunkten beantwortet werden sollten, ergibt sich pro Befragten eine potentielle Bewertungsdifferenz von maximal 156 Skalenpunkten (52 Fragen \times 3 Differenz-Skalenpunkte). Das andere Extrem wäre ein Befragter, der alle Fragen in der zweiten Befragung genauso wie in der ersten Befragung beantwortet hat. Hier wäre die Anzahl der Differenz-Skalenpunkte null.

Unter den 20 Personen, die alle Fragen beantwortet haben, ist keine Person, die alle Antwortvorgaben vollkommen identisch bewertet hat. Vier der 20 Befragten haben geringe Unterschiede in der Bewertung aller Fragen gemacht, 12 Personen mittlere Unterschiede und weitere 4 Personen hohe Unterschiede. Dabei ergibt sich die Stärke des Unterschieds aus der Anzahl und der Höhe der (positiven) Differenzen der gewählten Skalenpunkte in der ersten und zweiten Befragung.

Tabelle 43

Differenz der Skalenpunkte insgesamt	Häufigkeit	Gültige Prozente
11-16 (gering)	4	20
17-24 (mittel)	12	60
25- 45 (hoch)	4	20
Gesamt	20	100

8.4.2.2 Wie stark sind die Veränderungen, bei welchen Gruppen sind sie besonders stark festzustellen und in welche Richtung gehen die Veränderungen?

Um festzustellen, wie stark die Veränderungen in den Urteilen zwischen erster und zweiter Messung sind, wurde je Befragtem folgendermaßen vorgegangen:

Die Differenz der Werte aus der ersten und zweiten Befragung wurde zunächst quadriert und danach die Wurzel daraus gezogen. Damit wird unabhängig von der Richtung die Stärke des Unterschieds festgestellt. Die sich aus diesem Verfahren ergebenden (positiven) Einzelwerte wurden für die nach Themenbereichen zusammengehörigen Items addiert und zu drei Gruppen der Differenz der Skalenpunkte zusammengefasst. Das Ergebnis sind die Gruppen: „gering“, „mittel“ und „stark“ der Differenzen zwischen erster und zweiter Befragung.

Neben dem Grad der Veränderung interessiert die Frage, ob es bestimmte Sub-Gruppen gibt, in denen der Anteil an Veränderung besonders hoch oder niedrig ist und an welchen Items sich dies zeigt. Hierfür werden die Veränderungsgruppen mit den soziodemographischen Gruppen (Funktion, Dienstalter, Geschlecht und Lebensalter) kreuztabuliert und anschließend untersucht, bei welchen Items sich diese Unterschiede besonders deutlich zeigen.

Unterscheidet man die 20 Personen, die alle Fragen beantwortet haben (s.o.), nach Lebensaltersgruppen, Dienstaltersgruppen, dem Geschlecht und der Position, in der sie tätig sind (Lehrer- oder Funktionsstelle), zeigen sich ausschließlich zwischen den Lebensaltersgruppen signifikante Unterschiede. Während insgesamt jeweils 20% zwischen erster und zweiter Befragung geringe oder hohe Bewertungsunterschiede gemacht haben, sind in der Gruppe der Jüngeren nur Personen zu finden, die mittlere oder hohe Unterschiede gemacht haben, während in der Gruppe der Älteren nur Personen zu finden sind, die geringe oder mittlere Unterschiede gemacht haben. Die Unterschiede nach Personen sind zwar auf Grund der kleinen Fallzahlen gering, dennoch signifikant (Kruskal-Wallis-Test⁴⁸ für mehrere unverbundene Stichproben: $p = 0,017$)

Tabelle 44

Differenz der Skalenpunkte insgesamt	v62c, Altersgruppen			Gesamt
	bis 35 Jahre	36-50 Jahre	51-62 Jahre	
11-16 (gering)	0	30	50	20
17-24 (mittel)	50	70	50	60
25- 45 (hoch)	50	0	0	20
	100	100	100	100

Nun wird zu überprüfen sein, ob sich dieses Muster, viel Bewegung bei den Jüngeren, weniger Bewegung bei den Älteren durch alle Themenbereiche durchzieht, oder ob sich in den einzelnen Themenbereichen andere signifikante Unterschiede finden lassen werden.

8.4.3 Themenbereich Berufszufriedenheit

8.4.3.1 Wie stark sind die Unterschiede zwischen erster und zweiter Befragung?

Für den ersten Themenkomplex von 15 Fragen zum Themenbereich Berufszufriedenheit wurden folgende Veränderungsgruppen gebildet; „wenig Veränderung“ (1-3 Fragen unterschiedlich beantwortet), „mittlere Veränderung“ (4- bis 6 Fragen unterschiedlich beantwortet) und „starke Veränderung“ (mindestens 7 Fragen unterschiedlich beantwortet).

Dabei bedeutet ‚unterschiedlich‘, dass ein und dieselbe Frage bei der zweiten Befragung anders beantwortet wurde als beim ersten Mal.

Um festzustellen, wie stark die Veränderung in den Urteilen zwischen erster und zweiter Messung bei ein und derselben Aussage ist, wurde je Befragtem folgendermaßen vorgegangen:

⁴⁸ Vgl. Voß, W. (2000): Praktische Statistik mit SPSS, 2. Auflage, München, S. 221 ff.

Die Differenz der Werte aus der ersten und zweiten Befragung wurde zunächst quadriert und danach die Wurzel daraus gezogen, um unabhängig von der Richtung des Unterschieds die Stärke des Unterschieds feststellen zu können. Diese (positiven) Einzelwerte wurden für die thematisch zusammengehörigen Items addiert. Daraus ergibt sich pro Befragtem und Themengruppe ein Wert, der in dem hier vorliegendem 26-mal von 1 bis 11 schwankt. Dies bedeutet, innerhalb der 15 Fragen zur aktuellen Berufszufriedenheit haben die 34 Befragten 26-mal unterschiedlich in der zweiten Befragung gegenüber der ersten Befragung geantwortet.

Tabelle 45

Differenz der Skalenpunkte	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
1-3 (gering)	7	27
4-6 (mittel)	10	38
7-11 (groß)	9	35
Gesamt	26	100

Die Stärke der Unterschiede schwankt von einem Skalenpunkt bis zu 11 Skalenpunkten. Fasst man die Unterschiede in Gruppen zusammen: 1-3 Unterschiedspunkte = geringe Unterschiede, 4-6 Unterschiedspunkte = mittlere Unterschiede und 7 bis 11 Unterschiedspunkte = große Unterschiede, ergibt sich die folgende Verteilung (Tabelle 45): Ein Viertel der Unterschiede sind geringer Art, und jeweils gut oder knapp ein Drittel der Unterschiede in den Antworten zwischen erster und zweiter Befragung sind mittlerer oder größerer Art.

8.4.3.2 In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?

Tabelle 46

Themenbereich	Dienstalter			Gesamt (%)
	unter 5 Jahren (%)	5 bis 19 Jahren (%)	20 Jahre und mehr (%)	
Berufszufriedenheit				
1-3 (gering)	11	21	100	27
4-6 (mittel)	33	50	0	38
7-11 (groß)	56	29	0	35
Gesamt	100	100	100	100

Unterscheidet man die 26 Personen, die in beiden Befragungen alle Fragen nach der gegenwärtigen Berufszufriedenheit vollständig beantwortet haben, nach Altersgruppen, Dienstaltersgruppen, dem Geschlecht und der Position, in der sie tätig sind (Lehrer- oder Funktionsstelle), zeigen sich ausschließlich zwischen den Dienstaltersgruppen signifikante Unterschiede. Während insgesamt 35% zwischen erster und zweiter Befragung große Bewertungsunterschiede gemacht haben, ist in der Gruppe der unter fünf Jahre Diensttätigen

ein Anteil von 56% zu finden, der große Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Befragung gemacht hat. Die Unterschiede nach Personen sind zwar auf Grund der kleinen Fallzahlen gering, dennoch signifikant (Kruskal-Wallis-Test⁴⁹ für mehrere unverbundene Stichproben: $p = 0,065$)

8.4.3.3 Bei welchen Items sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung nach Dienstaltersgruppen besonders stark?

Um Unterschiede im Antwortverhalten herauszuarbeiten werden die beiden Gruppen der Antwortenden als getrennte Stichproben behandelt, in denen mit Hilfe der Varianzanalyse nach signifikanten Mittelwertsunterschieden zwischen den Subgruppen innerhalb einer jeden Stichprobe gesucht wird.

Das Item: „Kein anderer Beruf bietet mir so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ wurde von 31 Personen in der ersten und zweiten Befragung beantwortet. (Skala: von 1= trifft nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Insgesamt zeigt sich in der Summe ein Mittelwert von 2,10 in der ersten und 2,23 in der zweiten Befragung. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Zufriedenheit gestiegen ist.

Am deutlichsten wird diese Tendenz von der ersten zur zweiten Befragung in der Gruppe der unter 5 Jahre Aktiven. Hier ist der Mittelwert von 2.40 auf 2.80 gestiegen. Die erklärte Varianz (eta-quadrat) liegt in der zweiten Befragung bei 0,27 gegenüber 0,14 in der ersten. War in der ersten Befragung der Einfluss des Dienstalters auf die Zufriedenheit noch zufällig ($p = 0,12$), so ist dieser in der zweiten Befragung signifikant ($p = 0,01$).

Die Zustimmung zu der Aussage: „Kein anderer Beruf bietet mir so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ ist insgesamt geringfügig, jedoch in der Gruppe derer, die weniger als fünf Jahre im Schuldienst sind, sehr stark angestiegen. Hier zeigen sich in der zweiten Befragung nach dem Dienstalter signifikante Unterschiede.

⁴⁹ Vgl. Voß, W. (2000): Praktische Statistik mit SPSS, 2. Auflage, München, S. 221 ff.

Tabelle 47

„Kein anderer Beruf bietet mir so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“			
v64a Dienstalter		Erste Befragung	Zweite Befragung
unter 5 Jahren	Mittelwert	2,40	2,80
	N	10	10
	Standardabweichung	0,70	0,63
5 bis 19 Jahren	Mittelwert	1,81	1,88
	N	16	16
	Standardabweichung	0,75	0,72
20 Jahren +	Mittelwert	2,40	2,20
	N	5	5
	Standardabweichung	0,89	0,84
Insgesamt	Mittelwert	2,10	2,23
	N	31	31
	Standardabweichung	0,79	0,80

8.4.3.4 Zusammenfassung

In Hinblick auf die Stärke des Unterschieds in den Angaben zwischen erster und zweiter Befragung im Themenbereich Berufszufriedenheit konnte das Antwortverhalten in drei Gruppen unterteilt werden. Etwa 25% der Unterschiede sind gering, d.h. sie bewegen sich zwischen einem und drei Skalenpunkten innerhalb der 15 Fragen. Bei je einem Drittel der Antworten sind es mittlere oder starke Unterschiede im Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Befragung.

Innerhalb der Gruppe derer, die sich in ihren Reaktionen auf die Antwortvorgaben stark verändert haben, konnte als besondere Teilgruppe die Gruppe der Antwortenden identifiziert werden, die weniger als fünf Jahre im Schuldienst sind. Hier ist der Anteil der großen Veränderungen signifikant höher als in der Summe aller Antwortenden.

Um die Richtung des Unterschieds in der Arbeitszufriedenheit zwischen erster und zweiter Befragung in der Gruppe der bis zu fünf Jahre Diensttätigen feststellen zu können, wurde(n) das Item (die Items) identifiziert, bei dem (bei denen) sich nach Dienstaltersgruppen signifikante Unterschiede in den Mittelwerten der ersten oder zweiten Befragung feststellen lassen. Danach ist in der benannten Gruppe der bis zu fünf Jahre Diensttätigen die Berufszufriedenheit gestiegen, was sich bei der zweiten Befragung in der (im Vergleich zu allen Antwortenden) signifikant stärkeren Zustimmung zu der Aussage: „Kein anderer Beruf bietet mir so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ feststellen lässt. Diese Unterschiede in der Teilgruppe der bis zu fünf Jahre Diensttätigen sind signifikant, obwohl sich zugleich im Vergleich aller Antworten und Anteilen an Wechslern bei diesem Item keine bedeutsamen Unterschiede haben feststellen lassen.

Zusammengefasst bedeutet dies: besonders viel Bewegung und zwar in Richtung steigender Berufszufriedenheit gab es in der Gruppe der Teilnehmer, die weniger als fünf Jahre im Schuldienst tätig sind.

8.4.4 Thema: Erfahrungen im Berufsalltag

Zur Bestimmung, „wie viel Bewegung“ im Antwortverhalten zwischen erstem und zweitem Befragungszeitpunkt im Themenfeld „Erfahrungen im Berufsalltag“ stattgefunden hat, wird für jeden Antwortenden und je Frage ermittelt, ob es Unterschiede in der Beantwortung zwischen der ersten und zweiten Befragung gab. Für den Themenkomplex von 14 Fragen wurden folgende Veränderungsgruppen gebildet; „wenig Veränderung“ (0-2 Skalenpunkte unterschiedlich vergeben), „mittlere Veränderung“ (3 -4 Skalenpunkte unterschiedlich vergeben) und „hohe Veränderung“ (mindestens 5 Skalenpunkte unterschiedlich vergeben). Dabei bedeutet ‚unterschiedlich‘, dass ein und dieselbe Frage bei der zweiten Befragung anders beantwortet wurde als beim ersten Mal.

Neben dem Grad der Veränderung interessiert die Frage, ob es bestimmte Gruppen gibt, in denen der Anteil an Veränderung besonders hoch oder niedrig ist und an welchen Items sich dies zeigt. Hierfür werden die Veränderungsgruppen mit den soziodemographischen Gruppen (Funktion, Dienstalter, Geschlecht und Lebensalter) kreuztabuliert und anschließend untersucht, bei welchen Items sich diese Unterschiede besonders deutlich zeigen. Um Unterschiede im Antwortverhalten herauszuarbeiten werden die beiden Gruppen der Antwortenden (zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase) als getrennte Stichproben behandelt, in denen mit Hilfe der Varianzanalyse nach signifikanten Mittelwertsunterschieden zwischen den Subgruppen innerhalb einer jeden Stichprobe gesucht wird.

8.4.4.1 Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung

Tabelle 49

Differenz der Skalenpunkte: Erfahrungen im Berufsalltag	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
0-2 (gering)	7	25
3-4 (mittel)	11	39
5-13 (hoch)	10	36
Gesamt	28	100

Die Stärke der Unterschiede schwankt von einem Skalenpunkt bis zu 13 Skalenpunkten. Fasst man die Unterschiede in Gruppen zusammen zeigt sich, dass ein Viertel geringe Unterschiede gemacht hat, 40% haben mittlere Unterschiede im Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Befragung gemacht, und ein Drittel hat starke Unterschiede gemacht.

8.4.4.2 In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?

Tabelle 50

Differenz der Skalenpunkte: Erfahrungen im Berufsalltag	v62c, Altersgruppen			Gesamt
	bis 35 Jahre	36-50 Jahre	51-62 Jahre	
0-2 (gering)	13	31	25	25
3-4 (mittel)	13	50	50	39
5-13 (hoch)	75	19	25	36
	100	100	100	100

Unterscheidet man die Personen, die in beiden Befragungen alle Fragen nach den Erfahrungen im Berufsalltag vollständig beantwortet haben, nach Altersgruppen, Dienstaltersgruppen, dem Geschlecht und der Position, in der sie tätig sind (Lehrer- oder Funktionsstelle), zeigen sich ausschließlich zwischen den Altersgruppen signifikante Unterschiede. Während insgesamt 36% zwischen erster und zweiter Befragung hohe Bewertungsunterschiede gemacht haben, ist in der Gruppe der bis 35-jährigen ein Anteil von 75% zu finden, der hohe Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Befragung gemacht hat. Die Unterschiede nach Personen sind zwar auf Grund der kleinen Fallzahlen gering, dennoch signifikant (Kruskal-Wallis-Test⁵⁰ für mehrere unverbundene Stichproben: $p = 0,071$).

8.4.4.3 Bei welchen Items sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung nach Altersgruppen besonders stark?

Folgende Items weisen signifikante Mittelwertsunterschiede nach den Lebensaltersgruppen im Vergleich von der ersten zur zweiten Befragung auf:

Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um

Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.

Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.

Das Item: „Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“ wurde von 32 Personen in der ersten und zweiten Befragung beantwortet. Insgesamt zeigt sich in der Summe ein Mittelwert von 2,78 in der ersten und 2,97 in der zweiten Befragung. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Erfolgsorientierung gestiegen ist.

⁵⁰ Vgl. Voß, W. (2000): Praktische Statistik mit SPSS, 2. Auflage, München, S. 221 ff.

Am deutlichsten wird diese Tendenz von der ersten zur zweiten Befragung in der Gruppe der unter 35-jährigen und der über 50-jährigen. Hier sind die Mittelwerte von 2.60 auf 3.00 (bis 35-jährige) bzw. von 2,50 auf 2,75 (mindestens 50-jährige) gestiegen. Die erklärte Varianz in Hinblick auf das Lebensalter (eta-quadrat) liegt in der zweiten Befragung bei 0,23 gegenüber 0,15 in der ersten. Auch in der ersten Befragung war der Einfluss des Dienstalters auf die Erfahrungen im Berufsalltag signifikant ($p= 0,09$) und ist in der zweiten Befragung signifikant geblieben ($p= 0,02$).

Tabelle 51

Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um. Skala: 1 (nie) – 4 (immer).			
v62c, Altersgruppen		Erste Befragung	Zweite Befragung
bis 35 Jahre	Mittelwert	2,60	3,00
	N	10	10
	Standardabweichung	0,70	0,00
36-50 Jahre	Mittelwert	2,94	3,00
	N	18	18
	Standardabweichung	0,24	0,00
51-62 Jahre	Mittelwert	2,50	2,75
	N	4	4
	Standardabweichung	0,58	0,50
Insgesamt	Mittelwert	2,78	2,97
	N	32	32
	Standardabweichung	0,49	0,18

Der Aussage: „Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse“ wurde in der zweiten Befragung stärker zugestimmt als in der ersten. Eine überdurchschnittliche stärkere Zustimmung zeigte sich bei den bis 35-Jährigen und den 36- bis 50-Jährigen. Die (wenigen) über 50-jährigen haben in der ersten und zweiten Befragung im Durchschnitt das gleiche Urteil abgegeben. Ist in der ersten Befragung der Einfluss des Lebensalters auf das Urteil weder signifikant ($p= 0,24$) noch der Anteil der erklärten Varianz (eta-quadrat = 0,08) beachtenswert, so finden sich in der zweiten Befragung nach den Lebensaltersgruppen signifikante Unterschiede ($p= 0,00$) bei einer erklärten Varianz der Altersgruppen auf die Mittelwertunterschiede von etwa einem Drittel (eta-quadrat = 0,33). Dies bedeutet, dass im Gegensatz zur ersten Befragung in der zweiten Befragung das Lebensalter eine bedeutsame Rolle bei der (steigenden) Zustimmung zu der Aussage „Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse“ spielt und zwar in der Richtung, dass die Zustimmung insbesondere bei den unter 35-jährigen gestiegen ist.

Tabelle 52

Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse Skala: 1 (nie) – 4 (immer).			
v62c, Altersgruppen		Erste Befragung	Zweite Befragung
bis 35 Jahre	Mittelwert	2,40	2,80
	N	10	10
	Standardabweichung	0,52	0,42
36-50 Jahre	Mittelwert	2,63	2,95
	N	19	19
	Standardabweichung	0,50	0,23
51-62 Jahre	Mittelwert	2,25	2,25
	N	4	4
	Standardabweichung	0,50	0,50
Insgesamt	Mittelwert	2,52	2,82
	N	33	33
	Standardabweichung	0,51	0,39

Die Beantwortung der Aussage: „Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten“ folgt einem ähnlichen Muster: Insgesamt ist die Zustimmung zu dieser Aussage gesunken, wobei dies insbesondere auf die Veränderungen unter den bis 35-jährigen zurückzuführen ist. Bei den 35- bis 50-jährigen und den 51- bis 62-jährigen hingegen ist die Zustimmung leicht gestiegen oder gleich geblieben. Die Unterschiede nach Altersgruppen sind in der ersten Befragung weder signifikant ($p=0,56$) noch ist der Einfluss der Altersgruppen auf die Mittelwertsunterschiede beachtenswert ($\eta^2=0,04$), wogegen in der zweiten Befragung die Mittelwertsunterschiede zwischen den Altersgruppen signifikant sind ($p=0,07$) und die Altersgruppen einen bedeutsamen Einfluss auf das Antwortverhalten haben ($\eta^2=0,16$).

Tabelle 53

Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten. Skala: 1 (nie) – 4 (immer).			
v62c, Altersgruppen		Erste Befragung	Zweite Befragung
bis 35 Jahre	Mittelwert	1,45	1,18
	N	11	11
	Standardabweichung	0,52	0,40
36-50 Jahre	Mittelwert	1,68	1,74
	N	19	19
	Standardabweichung	0,58	0,65
51-62 Jahre	Mittelwert	1,75	1,75
	N	4	4
	Standardabweichung	0,96	0,96

Insgesamt	Mittelwert	1,62	1,56
	N	34	34
	Standardabweichung	0,60	0,66

8.4.4.4 Zusammenfassung

Im Vergleich der Antworten aus der ersten Befragung mit den Antworten in der zweiten Befragung wurden insgesamt in der zweiten Befragung stärker die Erfolgserlebnisse betont - erfolgreicher Umgang mit den Problemen der Schüler, positive Beeinflussung anderer Menschen durch die eigene Arbeit – und das arbeitsbedingte Stresserleben als weniger häufig auftretend beschrieben. Dabei zeigte sich, dass diese Veränderungen besonders stark bei der Gruppe der bis 35-jährigen stattgefunden haben.

8.4.5 Themenfeld Persönliche Arbeitsbelastung

Für den Themenkomplex von 7 Fragen zum Thema „Wie bewerten Sie ihre persönliche Arbeitsbelastung“ wurden folgende Veränderungsgruppen gebildet: „wenig Veränderung“ (keinen oder einen Skalenpunkt unterschiedlich vergeben), „mittlere Veränderung“ (2- bis 4 Skalenpunkte unterschiedlich vergeben) und „hohe Veränderung“ (mindestens 5 Skalenpunkte unterschiedlich vergeben). Dabei bedeutet ‚unterschiedlich‘, dass ein und dieselbe Frage bei der zweiten Befragung anders beantwortet wurde als beim ersten Mal.

Neben dem Grad der Veränderung interessiert die Frage, ob es bestimmte Gruppen gibt, in denen der Anteil an Veränderung besonders hoch oder niedrig ist und an welchen Items sich dies zeigt. Hierfür werden die Veränderungsgruppen mit den soziodemographischen Gruppen (Funktion, Dienstalter, Geschlecht und Lebensalter) kreuztabuliert und anschließend untersucht, bei welchen Items sich diese Unterschiede besonders deutlich zeigen.

8.4.5.1 Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung

Um festzustellen, wie stark die Veränderungen in den Urteilen zwischen erster und zweiter Messung sind, wurde je Befragtem folgendermaßen vorgegangen:

Die Differenz der Werte aus der ersten und zweiten Befragung wurde zunächst quadriert und danach die Wurzel daraus gezogen. Damit wird unabhängig von der Richtung die Stärke des Unterschieds festgestellt. Die sich aus diesem Verfahren ergebenden (positiven) Einzelwerte wurden für die thematisch zusammengehörigen Items addiert und zu drei Gruppen der Differenz der Skalenpunkte zusammengefasst. Das Ergebnis sind die Gruppen: „gering“, „mittel“ und „hoch“ der Differenzen zwischen erster und zweiter Befragung.

Tabelle 55

Differenz der Skalenpunkte: Persönliche Arbeitsbelastung	Häufigkeit	Gültige Prozenzte
0-1 (gering)	13	38
2-4 (mittel)	15	44
5-8 (stark)	6	18
Gesamt	34	100

Die so gemessene Stärke der Unterschiede in der Beantwortung der Fragen zur persönlichen Arbeitsbelastung schwankt von keinem Skalenpunkt bis zu 8 Skalenpunkten. Fasst man die Unterschiede in Gruppen zusammen zeigt sich, dass jeweils (knapp oder gut) 40% aller Antwortenden geringe oder mittlere Unterschiede gemacht haben, 18% haben hohe Unterschiede gemacht.

8.4.5.2 In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?

Weder bei der Unterscheidung nach Geschlecht oder Position (Lehrerstelle/Funktionsstelle) noch bei Unterscheidung nach Altersgruppen oder Dienstaltersgruppen zeigen sich im Vergleich der ersten mit der zweiten Befragung signifikante Unterschiede in der Beantwortung der Statements zur persönlichen Arbeitsbelastung

8.4.5.3 Zusammenfassung

Ingesamt zeigt sich, dass die Befragten im Themenfeld persönliche Arbeitsbelastung im Vergleich von der ersten zur zweiten Befragung geringe bis mittlere Unterschiede bei der Beantwortung gemacht haben. Besonderheiten nach Geschlecht, Position, Altersgruppe oder Dienstaltersgruppe konnten nicht festgestellt werden.

8.4.6 Themenfeld Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten von Lehrern

Für den Themenkomplex von 12 Fragen zum Thema „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ wurden folgende Veränderungsgruppen gebildet: „wenig Veränderung“ (drei bis vier Fragen wurden unterschiedlich beantwortet), „mittlere Veränderung“ (5 Fragen wurden unterschiedlich beantwortet) und „hohe Veränderung“ (mindestens 6 Fragen unterschiedlich beantwortet). Dabei bedeutet ‚unterschiedlich‘, dass ein und dieselbe Frage bei der zweiten Befragung anders beantwortet wurde als beim ersten Mal.

Neben dem Grad der Veränderung interessiert die Frage, ob es bestimmte Gruppen gibt, in denen der Anteil an Veränderung besonders hoch oder niedrig ist und an welchen Items sich dies zeigt. Hierfür werden die Veränderungsgruppen mit den soziodemographischen Gruppen (Funktion, Dienstalter, Geschlecht und Lebensalter) kreuztabuliert und anschließend untersucht, bei welchen Items sich diese Unterschiede besonders deutlich zeigen.

8.4.6.1 Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung

Um festzustellen, wie stark die Veränderungen in den Urteilen zwischen erster und zweiter Messung sind, wurde je Befragtem folgendermaßen vorgegangen:

Die Differenz der Werte aus der ersten und zweiten Befragung wurde zunächst quadriert und danach die Wurzel daraus gezogen. Damit wird unabhängig von der Richtung die Stärke des Unterschieds festgestellt. Die sich aus diesem Verfahren ergebenden (positiven) Einzelwerte wurden für die thematisch zusammengehörigen Items addiert und zu drei Gruppen der Differenz der Skalenpunkte zusammengefasst. Das Ergebnis sind die Gruppen: „gering“, „mittel“ und „hoch“ der Differenzen zwischen erster und zweiter Befragung.

Tabelle 57

Differenz der Skalenpunkte: Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten	Häufigkeit	Gültige Prozente
3-4 (gering)	6	21
5 (mittel)	9	31
6-12 (hoch)	14	48
Gesamt	29	100

Die so gemessene Stärke der Unterschiede in der Beantwortung der Fragen zu den berufsbedingten Einflussmöglichkeiten von Lehrern schwankt von drei bis 12 Skalenpunkten. Dabei hat etwa die Hälfte aller Antwortenden hohe Unterschiede (zwischen 6 und 12 Skalenpunkten) gemacht.

8.4.6.2 In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?

Bei der Unterscheidung nach der Position (Lehrerstelle/Funktionsstelle) zeigen sich im Vergleich der ersten mit der zweiten Befragung signifikante Unterschiede in der Beantwortung der Statements zu den berufsbezogenen Einflussmöglichkeiten.

Während insgesamt 48% hohe Unterschiede bei der Beantwortung der Statements zu den berufsbezogenen Einflussmöglichkeiten gemacht haben, sind es unter den Personen, die in einer Funktionsstelle tätig sind, 80%. ($p = 0,10$, U-Test⁵¹).

Tabelle 58

Differenz der Skalenpunkte: Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten		v64, Tätig als		
		Lehrer(in)	Funktionsstelle	Gesamt
v20ffgruppiert	3-4 (gering)	25	0	21
	5 (mittel)	33	20	31
	6-12 (hoch)	42	80	48
Gesamt		100	100	100

Zusammenfassend haben Personen, die in Funktionsstellen tätig sind besonders starke Unterschiede in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung gemacht.

8.4.6.3 Bei welchen Items sind besonders starke Unterschiede festzustellen?

Hier werden die Items berücksichtigt, bei denen sich zum einen zwischen den Subgruppen signifikante Unterschiede ($p \leq 0,10$) zeigen, zum anderen der Anteil der erklärten Varianz (eta-quadrat) bei mindestens 12% liegt.

Das Item: „Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“ wurde von 32 Personen in der ersten und zweiten Befragung beantwortet. Insgesamt zeigen sich nahezu gleiche Mittelwerte von 2,91 in der ersten und 2,88 in der zweiten Befragung.

Heben sich die Mittelwertunterschiede der Subgruppen in der Summe auf, so zeigt die differenzierte Analyse, dass die Zustimmung zu dieser Aussage unter den 28 antwortenden Lehrern leicht gesunken ist, wogegen die sechs beide Male antwortenden Personen, die auf einer Funktionsstelle arbeiten, bei der zweiten Befragung stärker zustimmen als bei der ersten. Dies führt dazu, dass die Mittelwertsunterschiede in der zweiten Befragung signifikant sind und die erklärte Varianz (eta-quadrat) dort bei 13% liegt.

⁵¹ Der Mann-Whitney-U-Test wird hier angewandt, da er „sich für Hypothesen (eignet), die sich auf die Daten von zwei voneinander unabhängigen Stichproben stützen“ Voß, Werner, Praktische Statistik mit SPSS, 2. Auflage, München, 2000, S. 219 ff. Bei mehr als zwei voneinander unabhängigen Stichproben wird der Kruskal-Wallis-H-Test angewandt. Beide Tests benötigen kein metrisches Messniveau, vgl. Voss, ebenda.

Tabelle 60

„Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“. Skala: völlig unzutreffend (1) bis trifft völlig zu (4).			
v64, Tätig als		Erste Befragung	Zweite Befragung
Lehrer(in)	Mittelwert	2,89	2,79
	N	28	28
	Standardabweichung	0,63	0,57
Funktionsstelle	Mittelwert	3,00	3,33
	N	6	6
	Standardabweichung	0,63	0,52
Insgesamt	Mittelwert	2,91	2,88
	N	34	34
	Standardabweichung	0,62	0,59

8.4.6.4 Zusammenfassung

Insgesamt zeigte sich bei den Fragen im Themenfeld „berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ viel Bewegung zwischen der ersten und zweiten Befragung, wobei Befragte, die eine Funktionsstelle bekleiden, bei der Beantwortung überproportional Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Befragung gemacht haben. Innerhalb dieser Unterschiede spielt das Item: „Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“ eine Rolle. Hier haben Personen mit einer Leitungsfunktion in der zweiten Befragung stärker zugestimmt als in der ersten.

8.4.7 Thema: Intensität der Kommunikation

Für den Themenkomplex von 4 Fragen zum Thema „*Wie intensiv ist ihre Kommunikation (mit ...)*“ wurden folgende Veränderungsgruppen gebildet: „wenig Veränderung“ (keine der Fragen wurde unterschiedlich beantwortet), „mittlere Veränderung“ (ein bis zwei Skalenpunkte unterschiedlich vergeben) und „starke Veränderung“ (drei bis vier Skalenpunkte unterschiedlich vergeben). Dabei bedeutet ‚unterschiedlich‘, dass ein und dieselbe Frage bei der zweiten Befragung anders beantwortet wurde als beim ersten Mal.

Neben dem Grad der Veränderung interessiert die Frage, ob es bestimmte Gruppen gibt, in denen der Anteil an Veränderung besonders hoch oder niedrig ist und an welchen Items sich dies zeigt. Hierfür werden die Veränderungsgruppen mit den soziodemographischen Gruppen (Funktion, Dienstalter, Geschlecht und Lebensalter) kreuztabuliert und anschließend untersucht, bei welchen Items sich diese Unterschiede besonders deutlich zeigen.

8.4.7.1 Stärke der Veränderung in der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung

Um festzustellen, wie stark die Veränderungen in den Urteilen zwischen erster und zweiter Messung sind, wurde je Befragtem folgendermaßen vorgegangen:

Die Differenz der Werte aus der ersten und zweiten Befragung wurde zunächst quadriert und danach die Wurzel daraus gezogen. Damit wird unabhängig von der Richtung die Stärke des Unterschieds festgestellt. Die sich aus diesem Verfahren ergebenden (positiven) Einzelwerte wurden für die thematisch zusammengehörigen Items addiert und zu drei Gruppen der Differenz der Skalenpunkte zusammengefasst. Das Ergebnis sind die Gruppen: „gering“, „mittel“ und „hoch“ der Differenzen zwischen erster und zweiter Befragung.

Tabelle 63

Differenz der Skalenpunkte: Intensität der Kommunikation	Häufigkeit	Gültige Prozente
0 (gering)	6	18
1-2 (mittel)	19	58
3-4 (hoch)	8	24
Gesamt	33	100

Die so gemessene Stärke der Unterschiede in der Beantwortung der Fragen zur Intensität der Kommunikation schwankt von keinem Skalenpunkt bis zu 4 Skalenpunkten. Fasst man die Unterschiede in Gruppen zusammen zeigt sich, dass 58% mittlere Unterschiede (ein bis zwei Skalenpunkte) zwischen der ersten und der zweiten Befragung gemacht haben.

8.4.7.2 In welchen Gruppen sind die Unterschiede von der ersten zur zweiten Befragung besonders deutlich?

Weder bei der Unterscheidung nach dem Geschlecht (männlich/weiblich) und nach der Position (Lehrerstelle/Funktionsstelle), noch bei Unterscheidung nach dem Lebensalter und nach Dienstaltersgruppen zeigen sich im Vergleich der ersten mit der zweiten Befragung signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bei der Beantwortung der Frage nach der Intensität der Kommunikation.

8.4.7.3 Zusammenfassung

Knapp 60% der Befragten haben im Vergleich von der ersten zur zweiten Befragung innerhalb der vier Statements zur Intensität der Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern insgesamt mit ein bis zwei Skalenpunkten unterschiedlich geantwortet. Dabei zeigten sich keine Unterschiede in den Subgruppen.

8.4.8 Thema: Veränderungen in der Kommunikation

Wurden bisher Veränderungen in der Selbstdarstellung der Befragten mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs (ex ante/ex post) im Antwortverhalten ermittelt, wird die Frage nach den Veränderungen in der Kommunikation den Beteiligten direkt gestellt. Diese Frage wurde (zunächst) nur am Ende der ersten Weiterbildungsphase gestellt und lautet: „Was hat sich seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert in Ihrer Kommunikation?“ Differenziert wurde diese Fragestellung nach Kommunikationspartnern: Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulleitung. Die Antwortvorgaben (Skala) lauteten: gar nichts (1) – wenig (2) – etwas (3) – sehr viel (4). Für die Auswertung werden alle Angaben berücksichtigt.

8.4.8.1 Stärke der Veränderung in der Kommunikation zwischen erster und zweiter Befragung

Tabelle 65

Veränderungen in der Kommunikation mit (...) seit dem Besuch dieser Weiterbildung.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Wert	Oberer Wert
Skala: gar nichts (1) - wenig(2) - etwas (3) – sehr viel (4)-					
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	41	2,05	1,18	1,74	2,36
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	41	2,02	1,21	1,71	2,34
c) ... den Eltern?	41	2,39	1,30	2,05	2,73
d) ... der Schulleitung?	41	1,95	1,28	1,61	2,29

Seit dem Besuch dieser Weiterbildung wurden Veränderungen in der Kommunikation mit allen Gesprächspartnern als (bisher) wenig erlebt.

8.4.8.2 In welchen Subgruppen zeigen sich Unterschiede in der erlebten Veränderung der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern?

8.4.8.2.1 Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen

Tabelle 66

		<i>Veränderung der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen (Skala: 1 gar nichts bis 4 sehr viel) (Eine Befragung)</i>				
		Mittelwert	N	Standard-abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,92	13	1,26	0,80	0,01
	5-19 Jahre	2,17	18	0,99		
	20 Jahre +	1,88	8	1,64		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,15	13	1,14	0,87	0,01
	36-50 Jahre	2,05	21	1,02		
	51-62 Jahre	1,86	7	1,77		
Position	Lehrer(in)	2,09	33	1,16	0,65	0,01
	Funktionsst.	1,88	8	1,36		
Geschlecht	weiblich	2,00	35	1,14	0,53	0,01
	männlich	2,33	6	1,51		
Insgesamt		2,05	41	1,18		

Es zeigen sich weder bei der Unterscheidung nach dem Dienstalter oder nach der Altersgruppe noch bei der Unterscheidung nach der Position oder nach dem Geschlecht signifikante Unterschiede bei der Beantwortung der Frage nach den Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen.

8.4.8.2.2 Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern

Tabelle 67

		<i>Veränderung der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern (Skala: 1 gar nichts bis 4 sehr viel) (Eine Befragung)</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta- quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,92	13	1,32	0,55	0,03
	5-19 Jahre	2,28	18	1,07		
	20 Jahre +	1,75	8	1,49		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,23	13	1,30	0,52	0,03
	36-50 Jahre	2,05	21	1,07		
	51-62 Jahre	1,57	7	1,51		
Typ	Lehrer(in)	2,12	33	1,22	0,31	0,03
	Funktionsst.	1,63	8	1,19		
Geschlecht	weiblich	1,97	35	1,20	0,51	0,01
	männlich	2,33	6	1,37		
Insgesamt		2,02	41	1,21		

Es zeigen sich weder bei der Unterscheidung nach dem Dienstalter oder nach der Altersgruppe noch bei der Unterscheidung nach der Position oder nach dem Geschlecht signifikante Unterschiede bei der Beantwortung der Frage nach den Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern.

8.4.8.2.3 Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit den Eltern

Tabelle 68

		<i>Veränderung der Kommunikation mit den Eltern (Skala: 1 gar nichts bis 4 sehr viel) (Eine Befragung)</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta- quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	2,38	13	1,56	0,68	0,02
	5-19 Jahre	2,50	18	0,99		
	20 Jahre +	2,00	8	1,69		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,69	13	1,32	0,40	0,05
	36-50 Jahre	2,38	21	1,12		
	51-62 Jahre	1,86	7	1,77		

	Lehrer(in)	2,45	33	1,30		
Position	Funktionsstelle	2,13	8	1,36	0,01	0,03
Geschlecht	weiblich	2,34	35	1,28	0,01	0,01
	männlich	2,67	6	1,51		
Insgesamt		2,39	41	1,30		

Es zeigen sich sowohl bei den Unterscheidungen nach der Position als auch nach dem Geschlecht signifikante Unterschiede. Lehrer haben die Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern stärker erlebt wie Personen, die in einer Funktionsstelle arbeiten (z.B. als Schulleitungsmitglied). Frauen haben die Veränderungen weniger stark erlebt als Männer.

8.4.8.2.4 Unterschiede bei der Veränderung in der Kommunikation mit der Schulleitung

Tabelle 69

		<i>Veränderung der Kommunikation mit der Schulleitung (Skala: 1 gar nichts bis 4 sehr viel) (Eine Befragung)</i>				
		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Signifikanz	eta-quadrat
Dienstalter	unter fünf J.	1,92	13	1,38	0,50	0,02
	5-19 Jahre	2,17	18	1,25		
	20 Jahre +	1,50	8	1,41		
Altersgruppen	bis 35 Jahre	2,23	13	1,36	0,09	0,05
	36-50 Jahre	2,10	21	1,09		
	51-62 Jahre	1,00	7	1,41		
Position	Lehrer(in)	2,06	33	1,25	0,27	0,03
	Funktionsst.	1,50	8	1,41		
Geschlecht	weiblich	1,89	35	1,30	0,44	0,02
	männlich	2,33	6	1,21		
Insgesamt		1,95	41	1,28		

Hier zeigen sich signifikante Unterschiede in der Beantwortung zwischen den Altersgruppen. Zwar ist der Einfluss der Altersgruppen auf das Antwortverhalten gering (Erklärte Varianz, eta-quadrat = 0,05), doch zeigt sich innerhalb der Altersgruppen, dass sich bei den Jüngeren und den 36- bis 50-jährigen in der Kommunikation mit der Schulleitung stärker etwas verändert hat, als bei den 51- bis 62-jährigen.

8.4.9 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Antwortverhalten während der ersten Weiterbildungsphase

Insgesamt haben 20 Personen alle Fragen in der ersten wie der zweiten Befragung beantwortet. Innerhalb dieser Gruppe hat keiner der Befragten alle Fragen vollkommen identisch bewertet. 12 der 20 Personen haben bei allen Fragen zusammengenommen zwischen 17 und 24 Skalenpunkten unterschiedlich geantwortet. Dabei wurde bei den einzelnen Fragen von den Befragten vornehmlich ein Bewertungspunkt unterschiedlich zwischen der ersten und der zweiten Befragung geantwortet.

Haben 12 von 20 Personen, d.h. 60% derer, die alle Fragen sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet haben, dabei „mittlere Unterschiede“ in der Summe ihrer Antworten gemacht, so ergibt die Differenzierung nach Altersgruppen, dass die Jüngeren (unter 35-jährigen) insgesamt eher stärkere Unterschiede und die Älteren (51- bis 62 Jährigen) in der Summe eher schwächere Unterschiede bei der zweimaligen Beantwortung der gestellten Fragen gemacht haben. Dieser Befund wirkt insofern plausibel, als dass die Jüngeren weniger stark festgelegt sind und sich in dieser Altersgruppe durch die Teilnahme an der Weiterbildung überdurchschnittlich häufig Veränderungen ergeben. Die genauere Analyse nach den Themengruppen wird zeigen, inwieweit sich dieses Muster dort wieder finden lässt.

In der Themengruppe „Berufszufriedenheit“ haben 26 Personen alle 15 Fragen zu diesem Themenkomplex beantwortet. Dabei teilen sich die Unterschiedsgruppen zu jeweils etwa einem Drittel in geringe, mittlere und starke Unterscheider bei der zweimaligen Bewertung der Fragen zu Beginn und am Ende der Weiterbildung auf. Keiner der Befragten hat alle fünfzehn Fragen identisch beantwortet. Die Differenzierung nach dem Dienstalter ergibt, dass hier insbesondere diejenigen, die weniger als fünf Jahre im Schuldienst sind, starke Unterschiede zwischen ihren Antworten in der ersten und der zweiten Befragung gemacht haben. Inhaltlich konnte gezeigt werden, dass die Identifikation mit dem Beruf insbesondere in dieser Gruppe von der ersten zur zweiten Befragung signifikant gestiegen ist, wobei besonders festzustellen ist, dass der Ausgangspunkt in der ersten Befragung eine bereits hohe Zustimmung zu der Aussage: „Kein anderer Beruf bietet mir soviel Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ darstellte.

In der Themengruppe „Erfahrungen im Berufsalltag“ wurde mit vierzehn Aussagen nach „Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen“ gefragt. Alle Statements hierzu wurden von 28 Personen beantwortet. Dabei haben ein Viertel aller Befragten keine oder geringe Unterschiede zwischen ihren Antworten in der ersten und der zweiten Befragung gemacht, und jeweils gut ein Drittel haben mittlere oder starke Unterschiede gemacht. Unterscheidet man die Antwortenden nach Lebensaltersgruppen zeigt sich, dass die Jüngeren, bis 35-jährigen, in diesem Themenfeld häufiger als die Gesamtheit aller Befragten starke Unterschiede bei der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung gemacht haben. Dies zeigt sich im Antwortverhalten insbesondere bei drei Antwortvorgaben: Der Aussage: „Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“, wurde von der Gruppe der Jüngeren auf der Ebene des Vergleichs der Mittelwerte bei der ersten Befragung weniger häufig als im Durchschnitt aller Befragten, in der zweiten Befragung durchschnittlich häufig zugestimmt. In dieser Gruppe hat sich die Selbstdarstellung von der ersten zur zweiten Befragung signifikant in Richtung „Erfolg“ verändert. Eine vergleichbare Entwicklung zeigt sich bei der Zustimmung zu der Aussage: „Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Men-

schen positiv beeinflusse“. Hier haben bei der zweiten Befragung sowohl die Jüngeren, wie die 36- bis 50-jährigen häufiger zugestimmt, wogegen die Zustimmung der Älteren (51- bis 62-jährigen) gleich geblieben ist.

Die Gruppe der Jüngeren ragt auch im Vergleich der Antworten von erster und zweiter Befragung zu der Aussage: „Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten“ heraus. Sind diese Unterschiede zwischen den Lebensaltersgruppen bei der ersten Befragung noch nicht bedeutsam, so stechen die Jüngeren bei der zweiten Befragung durch eine signifikant geringere Zustimmung als der Durchschnitt aller Befragten hervor. Inhaltlich kann dies als eine veränderte Selbstdarstellung der Jüngeren in Hinblick auf eine vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt abnehmende Stressbelastung gedeutet werden.

Letztere Veränderung gilt auch für die Gesamtheit aller Antwortenden. Der Aussage „Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“ wurde von allen Befragten in der zweiten Befragung auf der Ebene des Mittelwertsvergleichs signifikant weniger häufig zugestimmt als in der ersten Befragung. Gleiches gilt für die Aussage: „Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten bedeutet wirklich eine Anspannung für mich“. Auch zu dieser Aussage ist in der Gesamtheit aller Antworten die Zustimmung in der zweiten Befragung geringer als in der ersten.

Diese Befunde lassen sich zusammen mit den weiteren signifikanten Unterschieden bei allen Befragten bei der Beantwortung zu Beginn und am Ende des Einführungskurses dahingehend darstellen, dass sich die Befragten als weniger unter Stressreaktionen leidend und stärker die Erfolgserlebnisse registrierend dargestellt haben.

Bei dem Themenkomplex, in dem die Befragten ihre „Persönliche Arbeitsbelastung“ bewerten sollten, machten gut ein Drittel keine bis geringe und knapp die Hälfte aller Antwortenden mittlere Unterschiede bei der Reaktion auf die sieben Antwortvorgaben. Diese Fragen zur persönlichen Arbeitsbelastung wurden von allen 34 Befragten sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet. Dabei zeigten sich bei der Aufteilung nach Altersgruppen, Dienstaltersgruppen, nach dem Geschlecht und nach der Position keine Unterschiede in der Differenzierung der Antworten von erster und zweiter Befragung. Dies bedeutet, dass sich in diesem Themenkomplex die Veränderungen im Antwortverhalten auf alle Subgruppen gleichmäßig verteilen. Bei den von allen bewerteten Aussagen deutet sich auf der Ebene des Vergleichs der Mittelwerte zwischen erster und zweiter Befragung an, dass die Zustimmung zu Aussagen wie z.B. „Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet“, signifikant gesunken ist, wogegen die Zustimmung zu der Aussage: „Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys“ gestiegen ist. Zusammengenommen stellen sich alle Teilnehmer nach der Weiterbildung als weniger von der Arbeit belastet dar als vor der Weiterbildung.

„Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ von Lehrern stellten einen weiteren Themenkomplex der Befragung dar. Die dazu vorliegenden zwölf Antwortvorgaben wurden von 29 Personen sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet. Knapp fünfzig Prozent der Antwortenden machten zwischen der ersten und der zweiten Befragung starke Unterschiede, ein Drittel mittlere Unterschiede. Dabei zeigten sich bei der Unterscheidung nach der Position, dass Personen mit einer Funktionsstelle besonders häufig starke Unterschiede bei der Beantwortung der Fragen vor und nach der Weiterbildung gemacht haben. Der Aussage „Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“, wurde bei der zweiten

Befragung von den Personen, die auf einer Funktionsstelle im Schuldienst tätig sind, überdurchschnittlich häufig zugestimmt

Diese Tendenz der stärkeren Selbstverantwortung zeigt sich auch unter allen Befragten. So wurde der Aussage: „Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt“ von allen Befragten nach der Weiterbildung signifikant weniger zugestimmt als vor der Weiterbildung. Gesunken ist auch – und dies steht zunächst im Widerspruch zu den bisherigen Entwicklungen – die Zustimmung zu der Aussage: „Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts“. Hier ist zu vermuten, dass das Wort „Qualität“ zu diesem ablehnenden Antwortverhalten geführt hat, welches alle Gruppen gleichermaßen betrifft. Ebenfalls geringer geworden ist die Zustimmung zu der Aussage: „Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert“, was dahingehend verstanden werden kann, dass sich die Teilnehmer der Weiterbildung bei der zweiten Befragung stärker als (auch) positive Signale wahrnehmend darstellen.

Die Frage nach der „Intensität der Kommunikation“ mit verschiedenen Gruppen stellte einen weiteren Themenkomplex der Untersuchung dar. Hier haben 33 Personen alle 4 Fragen sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet. Dabei haben knapp 60% mittlere Unterschiede bei der Beantwortung zwischen erster und zweiter Befragung gemacht. Dies bedeutet: die Summe ihrer Angaben unterscheidet sich bei den beiden Befragungen um ein bis zwei Skalenpunkte – wobei sich keine Differenzen nach Altersgruppen, Dienstaltersgruppen, Position oder Geschlecht zeigen.

Schließlich sollten die Teilnehmer am Ende der ersten Weiterbildungsphase angeben, wie viel sich in ihrer Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert hat. Damit sollten –im Gegensatz zu dem bisherigem Vorgehen – die Veränderungen von den Teilnehmern nun selbst beschrieben und quantifiziert werden. (Bisher wurden die Veränderungen über einen Vergleich der Angaben der Befragten zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase festgestellt). In den direkten Angaben der Teilnehmer zu Veränderungen in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern zeigte sich, dass kaum Unterschiede zwischen den einzeln abgefragten Kommunikationspartnern gemacht wurden. Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern wurden genauso stark beobachtet wie Veränderungen in der Kommunikation mit den Schülern, den Kollegen und der Schulleitung. Dennoch ergab das Antwortverhalten bei dieser Frage eine Besonderheit: Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern wurden innerhalb der Befragten stärker von Lehrern als von Personen mit einer Funktionsstelle und ebenfalls stärker von Männern als von Frauen beobachtet.

8.5 Vergleich der Ergebnisse aller vier Befragungen

8.5.1 Ziel und Methode

Die gewählte Vorgehensweise begründet sich durch die Intention, die Entwicklungsverläufe in den Selbstdarstellungen der Teilnehmer während der gesamten Weiterbildung aufzuzeigen. Es werden daher verglichen: die Ergebnisse der ersten mit der zweiten Befragung, die Ergebnisse der dritten Befragung mit der vierten Befragung sowie die Ergebnisse der ersten mit der vierten Befragung. Dabei wird wie folgt vorgegangen:

1. Es werden nur die Antwortenden berücksichtigt, die an allen vier Befragungszeitpunkten beteiligt waren ($N = 32$). Bei einzelnen Fragen kann die Anzahl der Antworten hierbei unterschritten werden, und zwar dann, wenn die Befragten bei einzelnen Fragen keine Antworten gegeben haben. In der Darstellung richtet sich die Anzahl der Befragten danach, wie viele Personen jeweils an beiden Befragungen, deren Ergebnisse miteinander verglichen werden, teilgenommen haben. Diese Anzahl wird in der Tabellenspalte „N“ ausgewiesen. Falls die Anzahl der Antwortenden in der ersten und vierten Befragung unterschiedlich ist, gilt für die Berechnung des Vergleichsmittelwertes und der Überschreitungswahrscheinlichkeit von erster und vierter Befragung die kleinere Anzahl der Antwortenden für beide Messungen.

2. Verglichen werden die Befragungsergebnisse auf der Ebene der Mittelwerte, und zwar die erste mit der zweiten Befragung (erste Weiterbildungsphase), die dritte mit der vierten Befragung (zweite Weiterbildungsphase) und die erste mit der vierten Befragung (Anfang und Ende der gesamten Weiterbildung).

3. Die Prüfung der Signifikanz der Mittelwertsunterschiede erfolgt nach dem (Wilcoxon)-Rangtest auf einem Signifikanzniveau von 90%.⁵²

4. Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich auf Veränderungen des Antwortverhaltens während des Besuchs der Weiterbildung. Dabei werden kurzfristige, mittelfristige und langfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer während der Weiterbildung unterschieden:

Kurzfristige Veränderungen ergeben sich aus dem Vergleich der Ergebnisse der ersten mit den Ergebnissen der zweiten Befragung. Über den Wilcoxon-Rangtest wird p als Überschreitungswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese („Kein Unterschied zwischen erster und zweiter Befragung“) ausgewiesen.

Mittelfristige Veränderungen ergeben sich aus dem Vergleich der Ergebnisse von dritter und vierter Befragung. Über den Wilcoxon-Rangtest wird p als Überschreitungswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese („Kein Unterschied zwischen dritter und vierter Befragung“) ausgewiesen.

Langfristige Veränderungen ergeben sich aus dem Vergleich der Ergebnisse von erster und vierter Befragung. Über den Wilcoxon-Rangtest wird p als Überschreitungswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese („Kein Unterschied zwischen erster und vierter Befragung“) ausgewiesen.

⁵² Zur Methodik vgl. das Beispiel bei Kähler (2004: 304 – 305, „Vortest-Nachtest-Plan“), bei dem die Fragen nach den Effekten des Treatments: „Teilnahme an einem Statistik-Tutorium“ beantwortet werden. Die Nullhypothese (kein Unterschied vor und nach dem Treatment, hier: Besuch der Weiterbildung) wird über den Wilcoxon Test überprüft (vgl. Kähler, 2004: 239) bei einem Signifikanzniveau von 90% ($p \leq 0,10$).

5. Die Reihenfolge in der Darstellung der Ergebnisse richtet sich nach den für die Ermittlung des Erfurter Belastungsinventars (EBI) in Themenbereichen zusammengestellten Items. Diese EBI- Themenbereiche waren: „Berufszufriedenheit“, „berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“, „berufsspezifische Erfahrungen“ und „persönliche Arbeitsbelastung“. Ergänzt wurden diese Themenbereiche durch die Fragen nach der Intensität der Kommunikation.

8.5.2 Ergebnisse nach Themenbereichen

8.5.2.1 Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Berufszufriedenheit“

Skala: 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu)

Tabelle 71

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	erste Befragung	31	2,84	0,81	0,80
	zweite Befragung	31	2,87		
	dritte Befragung	32	2,84	0,65	
	vierte Befragung	32	2,81		

Text zum Statement: „Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit“. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten sind nicht signifikant.

Tabelle 72

Statement		N	Mittelwert	p	p
An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen	erste Befragung	31	2,16	0,01	0,09
	zweite Befragung	31	1,81		
	dritte Befragung	31	2,00	0,37	
	vierte Befragung	31	1,90		

Text zum Statement: „An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“. Sowohl von der ersten zur zweiten, wie von der dritten zur vierten Befragung ist der Wert gesunken, d.h. die dargestellte Motivation gestiegen, wobei der Unterschied zwischen der ersten und zweiten Messung signifikant ist, während der Unterschied von der dritten zur vierten Messung nur noch ein Signifikanzniveau von 63% Prozent (= 100- 37) aufweisen kann. Im Vergleich der ersten mit der vierten Messung ist der Wert von 2,16 auf 1,90 gesunken, die Arbeitsmotivation gestiegen. Diese Mittelwertsdifferenz zwischen erster und vierter

Messung ist signifikant ($p \leq 0,10$). Dies bedeutet sowohl für den kurzfristigen wie langfristigen Effekt während der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer als stärker motiviert darstellen.

Tabelle 73

Statement		N	Mittelwert	p	p
In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden	erste Befragung	29	1,69	0,47	0,29
	zweite Befragung	29	1,59		
	dritte Befragung	32	1,84	0,59	
	vierte Befragung	32	1,78		

Text zum Statement: „In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden“. Keine der Mittelwertsunterschiede sind nach dem Wilcoxon-Rangvergleichstest signifikant.

Tabelle 74

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden	erste Befragung	30	3,07	0,53	0,48
	zweite Befragung	30	3,00		
	dritte Befragung	31	3,03	0,71	
	vierte Befragung	31	3,00		

Text zum Statement „Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden“ : Die Mittelwertsunterschiede zwischen allen vier Messungen sind gering und nicht signifikant.

Tabelle 75

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	erste Befragung	30	1,80	0,44	0,03
	zweite Befragung	30	1,90		
	dritte Befragung	32	2,09	0,59	
	vierte Befragung	32	2,03		

Text zum Statement: „Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann“.

Im Vergleich von der ersten zur vierten Befragung ist die Zustimmung zu dieser Aussage von 1,80 auf 2,03 signifikant gestiegen. Damit zeigt sich als langfristiger Effekt während der

Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer gegenüber der Schule als stärker abgrenzend darstellen.

Tabelle 76

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	erste Befragung	31	3,19	1,00	0,48
	zweite Befragung	31	3,19		
	dritte Befragung	32	3,13	1,00	
	vierte Befragung	32	3,13		

Text zum Statement: „Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.“ Die Mittelwerte sind nahezu gleich geblieben. Der Rangvergleich (Wilcoxon-Test) ergibt keine signifikanten Differenzen.

Tabelle 77

Statement		N	Mittelwert	p	p
Freizeit und Hobbys geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf	erste Befragung	29	2,31	0,21	0,53
	zweite Befragung	29	2,17		
	dritte Befragung	31	2,35	1,00	
	vierte Befragung	31	2,35		

Text zum Statement: „Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf“. Auch hier erreichen die geringen Mittelwertsunterschiede nicht das geforderte Signifikanzniveau von 90% ($p=0,53$).

Tabelle 78

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	erste Befragung	31	1,84	0,32	0,20
	zweite Befragung	31	1,94		
	dritte Befragung	31	2,00	0,74	
	vierte Befragung	31	1,97		

Text zum Statement: „Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde“. Das Antwortverhalten reicht nicht aus, um im Vergleich von signifikanten Mittelwertsunterschieden zu sprechen.

Tabelle 79

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	erste Befragung	31	2,00	0,06	0,15
	zweite Befragung	31	1,81		
	dritte Befragung	32	1,59	0,11	
	vierte Befragung	32	1,78		

Text zum Statement: „Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert“. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist am Ende gegenüber dem Anfang der ersten Weiterbildungsphase gesunken. Die Mittelwertsunterschiede sind signifikant. Das bedeutet als kurzfristigem Effekt der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer am Ende der ersten Weiterbildungsphase als geringer durch den Beruf belastet darstellen, wie zu Beginn des Kurses.

Tabelle 80

Statement		N	Mittelwert	p	p
Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	erste Befragung	29	2,00	0,25	0,11
	zweite Befragung	29	2,14		
	dritte Befragung	31	2,42	0,21	
	vierte Befragung	31	2,29		

Text zum Statement: „Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“. Keiner der Mittelwertunterschiede erreicht das nötige Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 81

Statement		N	Mittelwert	p	p
Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß	erste Befragung	30	1,57	0,74	0,74
	zweite Befragung	30	1,53		
	dritte Befragung	32	1,63	0,37	
	vierte Befragung	32	1,53		

Text zum Statement: „Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß“. Zwischen den einzelnen Messpunkten zeigen sich nur geringe und zugleich nicht signifikante Unterschiede.

Tabelle 82

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen	erste Befragung	31	1,97	0,02	0,03
	zweite Befragung	31	1,65		
	dritte Befragung	32	1,59	0,71	
	vierte Befragung	32	1,63		

Text zum Statement: „Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen“. Sowohl in Vergleich von der ersten zur zweiten Befragung, wie im Vergleich von der ersten mit der vierten Befragung ist die Zustimmung zu dieser Aussage während des Besuchs der Weiterbildung signifikant gesunken. Dies bedeutet sowohl für den kurzfristigen wie langfristigen Effekt der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer den berufsbedingten nervlichen Anspannungen des Lehrerberufs als stärker gewachsen darstellen.

Tabelle 83

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich in meinem Beruf oft unterfordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann	erste Befragung	31	1,77	0,87	0,78
	zweite Befragung	31	1,74		
	dritte Befragung	31	1,84	1,00	
	vierte Befragung	31	1,84		

Text zum Statement: „Ich fühle mich in meinem Beruf oft unterfordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann“. Zwischen den einzelnen Messpunkten zeigen sich nur geringe und zugleich nicht signifikante Unterschiede.

Tabelle 84

Statement		N	Mittelwert	p	p
Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	erste Befragung	31	3,06	0,37	0,48
	zweite Befragung	31	2,97		
	dritte Befragung	31	3,06	0,48	
	vierte Befragung	31	3,13		

Text zum Statement: „Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch“. Zwischen den einzelnen Messpunkten zeigen sich geringe und zugleich nicht signifikante Unterschiede.

Tabelle 85

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	erste Befragung	30	1,97	0,07	0,31
	zweite Befragung	30	1,70		
	dritte Befragung	32	1,75	0,53	
	vierte Befragung	32	1,81		

Text zum Statement: „Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen“. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist während der ersten Weiterbildungsphase gesunken. Dies bedeutet für den kurzfristigen Effekt eine Veränderung in der Selbstdarstellung der Antwortenden in Richtung einer stärkeren Berufszufriedenheit, bzw. Identifikation mit dem Beruf.

8.5.2.2 Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Intensität der Kommunikation“

Skala: 1 (nicht intensiv) bis 4 (sehr intensiv)

Diese Frage ist nicht Bestandteil des EBI und wurde zum Zwecke des Vergleichs den Teilnehmern bei allen vier Befragungen gestellt.

Tabelle 86

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen?	erste Befragung	31	2,84	0,07	0,29
	zweite Befragung	31	3,06		
	dritte Befragung	32	2,97	1,00	
	vierte Befragung	32	2,97		

Text zum Statement: „Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen?“ Von der ersten zur zweiten, Befragung ist der Wert (d.h. die beschriebene Intensität) signifikant gestiegen. Damit zeigt sich als kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung eine Veränderung in der Selbstdarstellung in Hinblick auf eine gestiegene Intensität der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen.

Tabelle 87

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern?	erste Befragung	31	3,26	0,56	0,81
	zweite Befragung	31	3,32		
	dritte Befragung	32	3,19	0,32	
	vierte Befragung	32	3,28		

Text zum Statement: „Wie intensiv ist Ihre Kommunikation den Schülerinnen und Schülern?“ Der Vergleich zwischen allen vier Messungen ergibt keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 88

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit den Eltern?	erste Befragung	31	2,81	1,00	0,13
	zweite Befragung	31	2,81		
	dritte Befragung	32	2,78	0,13	
	vierte Befragung	32	2,63		

Text zum Statement: „Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit den Eltern?“ Der Vergleich zwischen allen vier Messungen ergibt keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 88a

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit der Schulleitung?	erste Befragung	30	2,73	0,01	0,20
	zweite Befragung	30	3,13		
	dritte Befragung	32	2,88	0,76	
	vierte Befragung	32	2,91		

Text zum Statement: „Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit der Schulleitung?“ Von der ersten zur zweiten, Befragung ist der Wert (d.h. die beschriebene Intensität der Kommunikation mit der Schulleitung) signifikant gestiegen. Es zeigt sich als (weiterer) kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung eine Veränderung in der Selbstdarstellung in Hinblick auf eine gestiegene Intensität der Kommunikation mit der Schulleitung während der ersten Weiterbildungsphase.

8.5.2.3 Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“

Skala: 1 (völlig unzutreffend) bis 4 (trifft völlig zu)

Tabelle 89

Statement		N	Mittelwert	p	p
Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt	erste Befragung	30	2,30	0,04	0,25
	zweite Befragung	30	2,00		
	dritte Befragung	32	2,16	1,00	
	vierte Befragung	32	2,16		

Text zum Statement: „Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt“. Von der ersten zur zweiten Befragung ist der Wert gesunken, wobei der Unterschied zwischen der ersten und zweiten Messung signifikant ist. Damit bildet sich als kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung heraus, dass die Teilnehmer sich stärker als von außen anerkannt wahrgenommen darstellen.

Tabelle 90

Statement		N	Mittelwert	p	p
Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts	erste Befragung	30	3,23	0,00	0,37
	zweite Befragung	30	2,00		
	dritte Befragung	32	3,25	0,25	
	vierte Befragung	32	3,13		

Text zum Statement: „Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts“. Von der ersten zur zweiten Befragung ist der Wert stark gesunken, wobei der Unterschied zwischen der ersten und zweiten Messung signifikant ist. Damit zeigt sich als kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung eine Veränderung in der Selbstdarstellung in Hinblick der Einflussmöglichkeiten auf die Qualität des eigenen Unterrichts. Diese Einflussmöglichkeiten werden als geringer dargestellt wie zu Beginn der Weiterbildung.

Tabelle 91

Statement		N	Mittelwert	p	p
Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab	erste Befragung	31	1,94	0,64	0,06
	zweite Befragung	31	2,00		
	dritte Befragung	32	2,13	0,76	
	vierte Befragung	32	2,16		

Text zum Statement: „Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab“. Von der ersten zur vierten Befragung ist der Wert signifikant gestiegen, d.h., die Zustimmung zu der Aussage: ist als langfristiger Effekt während des Besuchs der Weiterbildung gestiegen. Das bedeutet, dass die Teilnehmer ihren Einfluss auf die Schüler am Ende der Weiterbildung als geringer darstellen als zu Beginn der Weiterbildung.

Tabelle 92

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab	erste Befragung	30	2,37	0,00	0,00
	zweite Befragung	30	3,03		
	dritte Befragung	31	2,87	0,06	
	vierte Befragung	31	3,03		

Der Aussage: „Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab“ wurde sowohl im Vergleich der ersten mit der zweiten, wie im Vergleich der dritten mit der vierten Befragung signifikant häufiger zugestimmt, wodurch sich auch in dem Vergleich zwischen der ersten und der vierten Befragung ein signifikanter Unterschied ergibt. Dies bedeutet sowohl für den kurz- wie mittel- wie langfristigen Effekt während der Weiterbildung eine stärkere Betonung der Eigenverantwortlichkeit für das eigene Wohlbefinden.

Tabelle 93

Statement		N	Mittelwert	p	p
Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	erste Befragung	30	2,37	0,74	0,44
	zweite Befragung	30	2,33		
	dritte Befragung	32	2,22	0,44	
	vierte Befragung	32	2,31		

Text zum Statement: „Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt“. Keiner der meist geringen Mittelwertsunterschiede erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 94

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab	erste Befragung	31	2,90	0,78	0,53
	zweite Befragung	31	2,87		
	dritte Befragung	32	2,84	1,00	
	vierte Befragung	32	2,84		

Text zum Statement: „Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 95

Statement		N	Mittelwert	p	p
Die Fähigkeiten des Lehrers sind keine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten	erste Befragung	31	1,39	0,96	0,16
	zweite Befragung	31	1,39		
	dritte Befragung	32	1,44	0,25	
	vierte Befragung	32	1,56		

Text zum Statement: „Die Fähigkeiten des Lehrers sind keine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 96

Statement		N	Mittelwert	p	p
Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	erste Befragung	30	3,13	0,56	1,00
	zweite Befragung	30	3,20		
	dritte Befragung	32	3,06	0,48	
	vierte Befragung	32	3,13		

Text zum Statement: „Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 97

Statement		N	Mittelwert	p	p
Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	erste Befragung	30	2,43	0,07	0,12
	zweite Befragung	30	2,20		
	dritte Befragung	32	2,28	0,80	
	vierte Befragung	32	2,25		

Text zum Statement: „Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert“. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegenüber dem Anfang der Weiterbildung signifikant gesunken. Damit stellt sich als kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung ein, dass sich die Teilnehmer von ihrer Umwelt als stärker wahrgenommen präsentieren.

Tabelle 98

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab	erste Befragung	29	2,17	0,11	0,81
	zweite Befragung	29	1,97		
	dritte Befragung	32	2,16	0,78	
	vierte Befragung	32	2,13		

Text zum Statement: „Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 99

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher	erste Befragung	31	3,26	0,52	0,80
	zweite Befragung	31	3,16		
	dritte Befragung	32	3,16	0,10	
	vierte Befragung	32	3,31		

Text zum Statement: „Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher“. Es zeigen sich lediglich mittelfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung während der Weiterbildung dahingehend, dass die Teilnehmer sich stärker als über ihr eigenes Verhalten den Erfolg des Unterrichts beeinflussend darstellen.

Tabelle 100

Statement		N	Mittelwert	p	p
Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden	erste Befragung	31	2,84	1,00	0,20
	zweite Befragung	31	2,84		
	dritte Befragung	32	2,66	1,00	
	vierte Befragung	32	2,66		

Text zum Statement: „Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

8.5.2.4 Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Berufsspezifische Erfahrungen“

Skala: 1 (nie) bis 4 (immer)

Tabelle 101

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	erste Befragung	30	2,10	0,21	0,08
	zweite Befragung	30	1,97		
	dritte Befragung	32	1,97	0,41	
	vierte Befragung	32	1,91		

Text zum Statement: „Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe“. Der Vergleich zwischen erster und vierter Messung ergibt einen signifikanten Unterschied einer am Ende der Weiterbildung gegenüber dem Beginn der Weiterbildung gesunkenen Zustimmung zu dieser Aussage. Damit zeigt sich als langfristiger Effekt während der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer als weniger überlastet darstellen.

Tabelle 102

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen	erste Befragung	31	3,00	0,32	0,56
	zweite Befragung	31	3,06		
	dritte Befragung	32	3,03	1,00	
	vierte Befragung	32	3,03		

Text zum Statement: „Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 103

Statement		N	Mittelwert	p	p
Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich	erste Befragung	30	2,23	0,07	0,27
	zweite Befragung	30	2,00		
	dritte Befragung	31	2,10	0,37	
	vierte Befragung	31	2,00		

Text zum Statement: „Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich“. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist von der ersten zur zweiten Befragung signifikant gesunken. Damit zeigt sich als kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer als weniger durch die Arbeit mit Menschen angespannt darstellen.

Tabelle 104

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um	erste Befragung	30	2,80	0,03	0,78
	zweite Befragung	30	3,00		
	dritte Befragung	32	2,97	0,26	
	vierte Befragung	32	2,84		

Text zum Statement: „Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“. Der Umgang mit den Problemen der Schüler wurde am Ende der ersten Phase signifikant erfolgreicher eingeschätzt, als am Anfang der Weiterbildung. Damit zeigt sich als kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer als erfolgreicher im Umgang mit den Problemen ihrer Schüler darstellen.

Tabelle 105

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit	erste Befragung	31	2,03	0,03	0,09
	zweite Befragung	31	1,77		
	dritte Befragung	32	1,84	0,32	
	vierte Befragung	32	1,78		

Text zum Statement: „Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“. Insgesamt ist die Zustimmung zu dieser Aussage signifikant geringer geworden. Dabei ist sowohl die Zustimmung im Vergleich von erster zu zweiter Befragung signifikant geringer geworden, wie auch im Vergleich von Anfang und Ende der Weiterbildung (erste und vierte Befragung). Dies bedeutet sowohl für den kurzfristigen wie den langfristigen Effekt während der Weiterbildung, dass sich die Teilnehmer als weniger von der Arbeit belastet darstellen, als zu Beginn der Maßnahme.

Tabelle 106

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	erste Befragung	31	2,52	0,00	0,28
	zweite Befragung	31	2,84		
	dritte Befragung	32	2,88	0,13	
	vierte Befragung	32	2,63		

Text zum Statement: „Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse“. Die Zustimmung ist im während der ersten Weiterbildungsphase signifikant gestiegen. Dies bedeutet für den kurzfristigen Effekt während der Weiterbildung, dass die Teilnehmer sich in ihrer Arbeit stärker als erfolgreich darstellen.

Tabelle 107

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich voller Energie.	erste Befragung	30	2,83	0,26	0,48
	zweite Befragung	30	2,93		
	dritte Befragung	31	2,84	0,16	
	vierte Befragung	31	2,77		

Text zum Statement: „Ich fühle mich voller Energie“. Bei der Beantwortung dieser Aussage zeigen sich zwischen den verschiedenen Befragungsergebnissen ausschließlich nicht signifikante Unterschiede.

Tabelle 108

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite	erste Befragung	31	2,42	0,53	0,08
	zweite Befragung	31	2,35		
	dritte Befragung	32	2,47	0,00	
	vierte Befragung	32	2,22		

Text zum Statement „Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite“: Die Zustimmung zu dieser Aussage ist sowohl im Vergleich von Beginn und Ende der gesamten Weiterbildung, wie im Vergleich zwischen Start und Ende der zweiten Weiterbildungsphase signifikant gesunken. Dies bedeutet sowohl für den mittelfristigen wie den langfristigen Effekt während der Weiterbildung, dass die Teilnehmer sich durch die Arbeit als weniger belastet darstellen.

Tabelle 109

Statement		N	Mittelwert	p	p
Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten	erste Befragung	31	1,61	0,53	1,00
	zweite Befragung	31	1,55		
	dritte Befragung	32	1,59	1,00	
	vierte Befragung	32	1,59		

Text zum Statement: „Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten“. Es zeigen sich ausschließlich nicht signifikante Unterschiede zwischen den Messungen.

Tabelle 110

Statement		N	Mittelwert	p	p
Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen	erste Befragung	31	2,90	0,37	0,48
	zweite Befragung	31	3,00		
	dritte Befragung	31	3,03	0,48	
	vierte Befragung	31	2,97		

Text zum Statement: „Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen“. Zwischen den einzelnen Messungen, d.h. im Verlauf der Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zustimmung zu dieser Feststellung.

Tabelle 111

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	erste Befragung	28	2,89	1,00	0,48
	zweite Befragung	28	2,89		
	dritte Befragung	32	2,97	0,52	
	vierte Befragung	32	2,84		

Text zum Statement: „Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet“. Zwischen den einzelnen Messungen, d.h. im Verlauf der Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zustimmung zu dieser Feststellung.

Tabelle 112

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	erste Befragung	31	1,61	0,62	0,76
	zweite Befragung	31	1,71		
	dritte Befragung	32	1,47	0,32	
	vierte Befragung	32	1,56		

Text zum Statement: „Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre“. Es zeigen sich ausschließlich nicht signifikante Unterschiede zwischen den Messungen.

Tabelle 113

Statement		N	Mittelwert	p	p
In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	erste Befragung	31	2,87	1,00	0,97
	zweite Befragung	31	2,87		
	dritte Befragung	32	2,78	0,37	
	vierte Befragung	32	2,84		

Text zum Statement: „In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um“. Zwischen den einzelnen Messungen, d. h. im Verlauf der Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Zustimmung zu dieser Feststellung.

Tabelle 114

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben	erste Befragung	31	1,74	0,62	0,76
	zweite Befragung	31	1,71		
	dritte Befragung	32	1,84	0,56	
	vierte Befragung	32	1,78		

Text zum Statement: „Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben“. Es zeigen sich ausschließlich nicht signifikante Unterschiede zwischen den Messungen.

8.5.2.5 Veränderungen im Antwortverhalten im Themenbereich „Persönliche Arbeitsbelastung“

Skala: 1 (völlig unzutreffend) bis 4 (trifft völlig zu)

Tabelle 115

Statement		N	Mittelwert	p	p
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	erste Befragung	31	2,61	0,01	0,48
	zweite Befragung	31	2,87		
	dritte Befragung	31	2,77	0,02	
	vierte Befragung	31	2,55		

Text zum Statement: „Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys“. Von der ersten zur zweiten, Befragung ist der Wert (d.h. die Zustimmung zu dieser Aussage) signifikant gestiegen. Zwischen dritter und vierter Befragung ist der Wert signifikant gesunken. Der Vergleich zwischen erster und vierter Messung ergibt im Antwortverhalten keinen signifikanten Unterschied. Damit stellen sich die Teilnehmer am Ende der ersten Weiterbildungsphase stärker als „zeitsouverän“ dar, als zu Beginn der Maßnahme. Dem schließt sich im Vergleich von Anfang und Ende der zweiten Weiterbildungsmaßnahme eine entgegen gesetzte Entwicklung an, der zufolge die Teilnehmer sich nun als weniger zeitsouverän darstellen.

Tabelle 116

Statement		N	Mittelwert	p	p
Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen.	erste Befragung	31	2,90	0,59	0,59
	zweite Befragung	31	2,94		
	dritte Befragung	32	2,94	0,32	
	vierte Befragung	32	2,84		

Text zum Statement: „Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 117

Statement		N	Mittelwert	p	p
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	erste Befragung	31	2,61	0,07	0,53
	zweite Befragung	31	2,39		
	dritte Befragung	31	2,61	0,53	
	vierte Befragung	31	2,55		

Text zum Statement: „Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein“. Während der ersten Weiterbildungsphase ist die Zustimmung zu dieser Aussage am Ende gegenüber dem Anfang signifikant gesunken, d.h. die Einschränkungen der Freizeit durch die schulische Belastung wurden am Ende der ersten Weiterbildungsphase geringer dargestellt als an deren Anfang. Im Gesamtvergleich von Anfang und Ende der Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten, ebenso nicht im Vergleich der Ergebnisse von dritter und vierter Befragung.

Tabelle 118

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	erste Befragung	31	2,35	0,03	0,17
	zweite Befragung	31	2,10		
	dritte Befragung	31	2,23	0,74	
	vierte Befragung	31	2,19		

Text zum Statement: „Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet“. Während der ersten Weiterbildungsphase ist die Zustimmung zu dieser Aussage am Ende gegenüber dem Anfang signifikant gesunken, d.h. die Belastung der Gesundheit durch den Beruf wird am Ende der ersten Weiterbildungsphase geringer dargestellt als an deren Anfang. Im Ge-

samtvergleich von Anfang und Ende der Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten, ebenso nicht im Vergleich der Ergebnisse von dritter und vierter Befragung.

Tabelle 119

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde	erste Befragung	31	1,94	0,17	0,59
	zweite Befragung	31	1,77		
	dritte Befragung	32	1,88	1,00	
	vierte Befragung	32	1,88		

Text zum Statement: „Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 120

Statement		N	Mittelwert	p	p
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus	erste Befragung	31	2,23	0,32	0,37
	zweite Befragung	31	2,13		
	dritte Befragung	31	2,13	0,78	
	vierte Befragung	31	2,16		

Text zum Statement: „Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus“. Keiner der Mittelwertsunterschiede zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten erfüllt das geforderte Signifikanzniveau von 90%.

Tabelle 121

Statement		N	Mittelwert	p	p
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	erste Befragung	31	2,58	0,02	0,03
	zweite Befragung	31	2,23		
	dritte Befragung	31	2,42	0,37	
	vierte Befragung	31	2,32		

Text zum Statement: „Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt“: Während der ersten Weiterbildungsphase ist die Zustimmung zu dieser Aussage am Ende gegenüber dem Anfang signifikant gesunken, d.h. die Belastung durch den

Beruf wird am Ende der ersten Weiterbildungsphase geringer dargestellt als an deren Anfang (kurzfristiger Effekt während der Weiterbildung). Im Gesamtvergleich von Anfang und Ende der Weiterbildung (langfristiger Effekt) zeigen sich wiederum signifikante Unterschiede im Antwortverhalten, wonach sich die Teilnehmer am Ende der Maßnahme als geringer belastet darstellen als an deren Anfang.

8.5.3 Zusammenfassungen

Für die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse werden nur die Items berücksichtigt, bei denen sich im Vergleich der vier Befragungen signifikante Unterschiede in der Selbstdarstellung der Teilnehmer gezeigt haben.

Dabei werden folgende Vergleiche durchgeführt:

Kurzfristige Effekte während der Weiterbildung: Vergleich des Antwortverhaltens zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase

Mittelfristige Effekte während der Weiterbildung: Vergleich des Antwortverhaltens zu Beginn und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase.

Langfristige Effekte während der Weiterbildung: Vergleich zu Beginn und am Ende der gesamten Weiterbildung.

8.5.3.1 Kurzfristige Effekte während der Weiterbildung

Die Selbstdarstellung der Teilnehmer veränderte sich während der Weiterbildung dahingehend, dass sie sich am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegenüber dem Beginn der Weiterbildung als stärker motiviert, weniger überfordert und der nervlichen Belastung des Lehrerberufs besser gewachsen darstellten. Des Weiteren veränderten sich die Teilnehmer dahingehend, dass sie sich am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegenüber dem Beginn der Weiterbildung sowohl mit den Kolleginnen und Kollegen als auch mit der Schulleitung als intensiver kommunizierend darstellten. Diese Veränderungen ließen sich an folgenden Statements feststellen

Tabelle 122

Vergleich der Angaben in der ersten mit den Angaben in der zweiten Befragung	Richtung des Unterschieds. ↑ = zweiter Wert höher, ↓ = zweiter Wert niedriger
Statements	
Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	↓
Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen	↓
Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	↓
An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	↓
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	↓

Intensität der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen	↑
Intensität der Kommunikation mit der Schulleitung .	↑

Darüber hinaus ließ sich eine Veränderung in der Wahrnehmung der Anerkennung von außen feststellen. Diese Anerkennung von außen wurde am Ende der ersten Weiterbildungsphase als stärker wahrnehmbar dargestellt wie zu Beginn der Weiterbildung. Zugleich wurde ein geringerer Einfluss auf die Qualität des Unterrichts konstatiert und die Teilnehmer stellten sich am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegen über dem Beginn der Weiterbildung stärker als eigenverantwortlich für das eigene Wohlbefinden dar.

Diese Veränderungen ließen sich an folgenden Statements feststellen:

Tabelle 123

Vergleich der Angaben in der ersten mit den Angaben in der zweiten Befragung	Richtung des Unterschieds. ↑ = zweiter Wert höher, ↓ = zweiter Wert niedriger
Statements	
Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	↓
Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert	↓
Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	↓
Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	↑

Ebenfalls verändert hat sich die Selbstdarstellung zwischen Anfang und Ende der ersten Weiterbildungsphase im Bereich der emotionalen Herausforderungen im Lehrerberuf. Die Teilnehmer stellten sich als weniger angespannt, als erfolgreicher und von der Arbeit geringer belastet dar.

Diese Veränderungen ließen sich an folgenden Statements feststellen:

Tabelle 124

Vergleich der Angaben in der ersten mit den Angaben in der zweiten Befragung	Richtung des Unterschieds. ↑ = zweiter Wert höher, ↓ = zweiter Wert niedriger
Statements	
Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	↓
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	↓
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	↑
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	↑

Zudem veränderten sich die Selbstdarstellungen in den Bereichen beruflicher Belastungen und der work-life-balance. Es wurde eine geringere zeitliche Belastung bzw. ein besseres Gleichgewicht von Arbeits- und Lebenszeit am Ende gegenüber dem Beginn der Weiterbildung geäußert.

Diese Veränderungen in den Bereichen beruflicher Belastungen und der work-life-balance ließen sich an folgenden Statements feststellen:

Tabelle 125

Vergleich der Angaben in der ersten mit den Angaben in der zweiten Befragung Statements	Richtung des Unterschieds. ↑ = zweiter Wert höher, ↓ = zweiter Wert niedriger
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein	↓
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	↓
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt	↓
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys	↑

8.5.3.2 Mittelfristige Effekte während der Weiterbildung

Mittelfristige Effekte zwischen den Beginn und dem Ende der zweiten Weiterbildungsphase sind insgesamt bei weniger Items festzustellen als im Vergleich zwischen Anfang und Ende der ersten Phase der Weiterbildung. Gegenüber den kurzfristigen Effekten ist die veränderte Selbstdarstellung in Hinblick auf den Eigenanteil an einem erfolgreichen Unterricht neu hinzugekommen. Hier wird der eigene Einfluss auf einen erfolgreichen Unterricht über die Ansprache der Schülerinnen und Schüler am Ende stärker dargestellt als am Anfang der zweiten Weiterbildungsphase.

Des Weiteren wiederholten sich die Effekte aus der ersten Weiterbildungsphase in Hinblick auf eine stärkere Eigenverantwortlichkeit: für das eigene Wohlbefinden, für die erlebte Arbeitsbelastung und für den Umgang mit einem begrenzten Zeitbudget.

Diese Veränderungen während der zweiten Weiterbildungsphase ließen sich an folgenden Statements feststellen:

Tabelle 126

Vergleich der Angaben in der dritten mit den Angaben in der vierten Befragung. Statements:	Richtung des Unterschieds. ↑ = vierter Wert höher, ↓ = vierter Wert niedriger
Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	↑
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	↓
Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	↑
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys	↑

8.5.3.3 Langfristige Effekte während der Weiterbildung

Als langfristige Effekte während der Weiterbildung werden Veränderungen beschrieben, die sich über einen Vergleich des Antwortverhaltens zu Beginn der ersten Weiterbildungsphase und mit dem Antwortverhalten am Ende der zweiten Weiterbildungsphase herstellen.

Die über diesen Vergleich festgestellten Veränderungen in den Selbstdarstellungen deuten auf eine stärkere Abgrenzung gegenüber dem Beruf hin, auf eine geringer erlebte Arbeitsbelastung und auf eine stärkere Betonung der Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Wohlbefinden.

Die am Ende gegenüber dem Beginn der Weiterbildung als geringer dargestellte subjektive Arbeitsüberlastung findet sich im Vergleich des Antwortverhaltens bei den folgenden Statements. Alle aufgeführten Aussagen fanden am Ende der Weiterbildung eine geringere Zustimmung als am Anfang der Weiterbildung.

Tabelle 127

Vergleich der Angaben in der ersten Befragung mit den Angaben in der vierten Befragung Statements	Richtung des Unterschieds. ↑ = vierter Wert höher, ↓ = vierter Wert niedriger
An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	↓
Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrer-Berufs nur ungenügend gewachsen.	↓
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	↓
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	↓
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	↓
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespant	↓

Eine stärkere Abgrenzung gegenüber dem Beruf und eine stärkere Betonung der Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Wohlbefinden in den Aussagen der Teilnehmer finden sich bei folgenden Statements:

Tabelle 128

Vergleich der Angaben in der ersten Befragung mit den Angaben in der vierten Befragung	Richtung des Unterschieds. ↑ = vierter Wert höher, ↓ = vierter Wert niedriger
Statements	
Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	↑
Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	↑

Fazit: Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Teilnehmer am Ende der Weiterbildung stärker ihre Selbstverantwortlichkeit für das eigene Wohlbefinden betonen sowie die emotionale Belastung durch ihre Arbeit schwächer darstellen als zu Beginn der Weiterbildung.

8.6 Veränderungen in der Kommunikation aus Sicht der Teilnehmer

Sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie auch am Ende der gesamten Weiterbildung wurden die Teilnehmer gefragt, wie Sie „persönlich die Auswirkungen des Besuchs dieser Weiterbildung auf Schule und Beruf einschätzen“ und was sich in ihrer Kommunikation verändert hat.

In Hinblick auf die Frage der Veränderungen in der Kommunikation waren die Befragten zunächst aufgefordert, auf einer Skala von eins („gar nichts“) bis vier („sehr viel“) anzugeben wie viel sich seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert hat in der Kommunikation mit:

- ... den Kolleginnen und Kollegen
- ... den Schülerinnen und Schülern
- ... den Eltern
- ... der Schulleitung

Des Weiteren waren die Teilnehmer aufgefordert, zu den jeweiligen Kommunikationspartnern anzugeben, was sich in ihrer Kommunikation mit diesen Personengruppen verändert hat.

Beide Fragen nach den Veränderungen in der Kommunikation – nach dem wie viel und nach dem was – wurden sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie am Ende der zweiten Weiterbildungsphase gestellt. Dies ermöglicht den Vergleich des Antwortverhaltens zu beiden Zeitpunkten. Dabei werden jeweils die Personengruppen miteinander verglichen, die zu den einzelnen Befragungszeitpunkten Teilnehmer der Weiterbildung waren⁵³.

8.6.1 Wie viel hat sich in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern verändert?

Tabelle 129

Thema: Veränderungen in der Kommunikation mit ... am Ende der <u>ersten</u> Weiterbildungsphase	Anzahl der Antworten	Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
Skala: 1= gar nichts, 2= wenig, 3 = etwas, 4 = sehr viel)					
... den Kolleginnen und Kollegen	35	2,46	0,78	2,23	2,68
... den Schülerinnen und Schülern	35	2,40	0,81	2,17	2,63
... den Eltern	35	2,71	0,86	2,47	2,96
... der Schulleitung	34	2,44	0,99	2,15	2,73

Nimmt man für den Vergleich der Antworten den Vertrauensbereich der Mittelwerte⁵⁴, dann überschneiden sich Bereiche der Mittelwerte, so dass sich keine Unterschiede in der Stärke der Veränderungen in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern feststellen lassen. Insgesamt hat sich nach den Angaben der Teilnehmer die Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern am Ende der ersten Weiterbildungsphase im Bereich von „wenig“ bis „etwas“ verändert. Die Werte der Standardabweichung geben einen Hinweis darauf, dass die Angaben sehr weit streuen, gleichbedeutend, dass die Antworten innerhalb der Befragtengruppe sehr unterschiedlich ausgefallen sind.

Ein ähnliches Bild ergibt das Antwortverhalten am Ende der gesamten Weiterbildung. Die Vertrauensbereiche der Mittelwerte überschneiden sich, so dass kein signifikanter Unterschied in der Stärke der Veränderungen in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern festgestellt werden kann. Insgesamt hat sich die Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern zwischen „wenig“ und „etwas“ verändert.

Der Vergleich der Angaben am Ende der ersten Weiterbildungsphase mit den Angaben am Ende der gesamten Weiterbildung ergibt keine signifikanten Unterschiede (da sich die Vertrauensbereiche der Mittelwerte überschneiden). Ein Vergleich der Streuung der Angaben

⁵³ Dies bedeutet, die Angaben werden als „unverbundene Stichproben“ behandelt

⁵⁴ vgl. Voß, W., 2000: 183 ff: Test des arithmetischen Mittels, insbes. S. 186, (vom Stichprobenbefund/ Durchschnittswert zum Schätzwert des unbekanntem Mittelwerts der Grundgesamtheit).

zeigt, dass die Antworten innerhalb der Gruppe zu den Veränderungen gegenüber den jeweiligen Gesprächspartnern am Ende der Weiterbildung zum Teil noch unterschiedlicher sind als bei der ersten Messung. Dies deutet auf eine Ausdifferenzierung in der Teilnehmergruppe hin.

Tabelle 130

Thema: Veränderungen in der Kommunikation mit ... am Ende der <u>gesamten</u> Weiterbildungsphase	Anzahl der Antworten	Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
Skala: 1= gar nichts, 2= wenig, 3 = etwas, 4 = sehr viel)					
... den Kolleginnen und Kollegen	34	2,82	1,03	2,52	3,12
... den Schülerinnen und Schülern	34	2,59	0,86	2,34	2,84
... den Eltern	33	3,21	0,74	2,99	3,43
... der Schulleitung	33	2,58	0,97	2,29	2,86

8.6.2 Angaben über die Art der Veränderungen in der Kommunikation nach dem Besuch der ersten Weiterbildungsphase

Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Teilnehmer in Hinblick auf das, was sich für sie durch den Besuch dieser Weiterbildung in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern verändert hat, werden in den Antworten auf die Frage, was sich verändert hat, deutlich.

8.6.2.1 Überblick

Insgesamt liegen 94 Aussagen zur veränderten Kommunikation vor.

Tabelle 131 - Aufteilung insgesamt, und zu den Gruppen

Thema: Veränderungen in der Kommunikation mit ...	Anzahl der Statements
... Kolleginnen und Kollegen	28
... Schülerinnen und Schülern	21
... mit Eltern	28
... mit der Schulleitung	17
Summe	94

Insgesamt haben die am Ende der ersten Weiterbildungsphase Befragten 94 Mal auf die Aufforderung zu einer freien uneingeschränkten Antwort reagiert. Die Mehrzahl der Äußerungen findet sich in den Bereichen Veränderung in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen und im Bereich der Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern. Die geringste Anzahl an Anmerkungen wurde zu dem Bereich Veränderungen der Kommunikation mit der Schulleitung gemacht.

Welche Veränderungen werden beschrieben? Insgesamt werden die Veränderungen als ein Gewinn an Souveränität beschrieben. Dieser Tenor des in der Kommunikation Sicherer-, Ruhiger- und Gezielter-Geworden-Seins zieht sich durch viele der Aussagen, unabhängig davon, mit welcher der nachgefragten Gruppen die Kommunikation stattfand.

8.6.2.2 Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen

Bei den Antworten zu den Angaben über die Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen wird die größere Gelassenheit und Sicherheit im Umgang miteinander betont: „Ich bin gelassener geworden, habe gelernt, dass manchmal noch nicht der richtige Zeitpunkt gekommen ist, um etwas durchzusetzen“ (Fall 28) beschreibt ein unter 35-jähriger Schulleiter seine Veränderungen im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen. Ebenso finden sich Stellungnahmen, die nicht nur die Kraft, abwarten zu können beschreiben, sondern auch eine Stärkung der eigenen Klarheit und ein besseres Zuhören Können beschreiben. So beschreibt eine unter 35-jährige Lehrerin ihrer veränderte Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen: „Ich höre länger zu und finde mehr über die Beweg- und Hintergründe heraus (Fall 32). Eine unter 50-Jährige, über 20 Jahre im Schuldienst tätige und derzeitige Schulleiterin beschreibt ihren veränderten Umgang mit Kolleginnen und Kollegen wie folgt: „Probleme der Kollegen höre ich mir an, versuche aber die Probleme bei der Person zu belassen und nicht zu meinen eigenen werden zu lassen“ (Fall 26). Auch wird ein aktives Zugehen auf Kollegen untereinander beschrieben: „Ich suche häufiger das Gespräch, wenn ich Unstimmigkeiten spüre“ bemerkt eine unter 35-jährige Lehrerin ihre veränderte Kommunikation (Fall 20). Der Gewinn an Sicherheit im kollegialen Umgang findet sich ebenso in den Aussagen zweier 35- bis 50-jährigen Lehrerinnen wieder: „ich schaue gezielter hin, versuche nicht immer gleich eine Antwort zu haben“ (Fall 37), „Ich spreche sie (die Kolleginnen und Kollegen, d. V.) an, wenn ich der Meinung bin, dass etwas nicht in Ordnung ist“ (Fall 40). Der Gewinn an Souveränität betrifft demnach nicht nur den Umgang der Schulleiter mit den Kolleginnen und Kollegen, sondern auch die Kommunikation unter Lehrer. Es zeigt sich ein insgesamt offensiveres Zugehen auf Kolleginnen und Kollegen auch in vermeintlich problematischen Situationen.

8.6.2.3 Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern

Bei den Angaben zu Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern überwiegen Mitteilungen, die darauf hinweisen, dass die Weiterbildungsteilnehmer im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern nun genauer zuhören, selber klarer formulieren und gegenüber den Schülerinnen und Schülern eher offen bleiben, anstatt gleich fertige Lösungen anzubieten. Gleichwohl werden in den Aussagen zu den Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern unterschiedliche pädagogische Konzepte und Selbstverständnisse deutlich:

„Ich höre anders zu“, beschreibt eine unter 35-jährige Lehrerin ihre veränderte Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern (Fall 8). Ihre 35- bis 50-jährige Kollegin formuliert: „Ich höre genauer hin, formuliere meine Wünsche (Arbeitsanweisungen) klarer“ (Fall 8). Zugleich

stellen die Antwortenden ihre Teilnahme an der Weiterbildung als einen persönlichen Gewinn an Offenheit gegenüber den Schülerinnen und Schülern dar: „Ich höre länger zu und biete weniger fertige Lösungen an“ (Fall 14) teilt sich eine unter 35-jährige Lehrerin mit, und ihre Kollegin aus der selben Altersgruppe stellt fest: „Ich höre mehr zu und komme so viel näher an die eigentliche Ursache von Konflikten heran“ (Fall 13).

Den Schülerinnen und Schülern mehr Möglichkeiten zu eröffnen und eher die Selbstständigkeit zu fördern ist eine Entwicklung, die von den Teilnehmern als ein weiterer Effekt der Weiterbildung dargestellt wird: „Ich versuche mehr zuzuhören, ich eröffne den Kindern mehr Möglichkeiten, selbsttätig zu sein“ beschreibt eine über 50-jährige Lehrerin ihre Veränderung (Fall 12), und ihre jüngere, zwischen 36 und 50 Jahre alte Kollegin stellt als Veränderung im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern fest: „genauer zuhören, mehr Zurückhaltung mit meiner eigenen Meinung“ (Fall 1). „Ich höre ihnen besser zu, lasse ihnen den Raum zum Erzählen, den sie benötigen, ich bleibe ruhiger“ beschreibt eine Kollegin aus der selben Altersgruppe ihre Veränderung (Fall 19) und eine über 50-jährige Lehrerin, die eine Funktionsstelle bekleidet, formuliert ihre Veränderung im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern folgendermaßen: „Ich unterstütze die Gesprächskultur der Schüler untereinander intensiver“ (Fall 11). Andere Teilnehmer der Weiterbildung wiederum sehen keinerlei Veränderungen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern: „Die Schüler kriegen am wenigsten von meinen Einsichten ab, da ich das meiste Gelernte auf die mir ebenbürtigen Gesprächspartner beziehe“, so die Mitteilung eines unter 35-jährigen Lehrers (Fall 10).

8.6.2.4 Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern

Bei den Beschreibungen der Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern zeigen sich vor allem zwei Dinge: zum einen auch hier das Erlebnis, nun länger zuhören zu können, aber auch klarere Abgrenzungen vornehmen zu können, zum anderen stellen sich die Teilnehmer durch die Weiterbildung als nun souveräner dar: „Ich habe mehr Sicherheit gewonnen und kann mich selbst besser schützen wenn ich angegriffen werde. Ich lasse mir die Gesprächsleitung nicht mehr wegnehmen“, beschreibt eine unter 35-jährige Lehrerin ihre durch die Weiterbildung ausgelösten Veränderungen in der Kommunikation mit Eltern (Fall 19). Ihre über 50-jährige Kollegin stellt ihre Kommunikation mit den Eltern nun so dar: „Ich bemühe mich um ein besseres Gleichgewicht zwischen Empathie und Distanz“ (Fall 9). „Ich habe nicht immer das Gefühl alle Probleme gleich lösen zu müssen“ sagt eine unter 35-jährige Lehrerin über ihre während der Weiterbildung an sich beobachteten Veränderungen in der Kommunikation mit Eltern (Fall 22).

Besser zuhören zu können und mehr Geduld zu haben sind ebenso Veränderungen, die die Befragten ihrer Teilnahme an der Weiterbildung zuschreiben. „Ich höre aktiv zu, erkenne dass manche Probleme länger dauern“, beschreibt eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Schulleiterin ihre Entwicklung (Fall 4) und ihre jüngere Lehrerkollegin bemerkt zu den Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern: „Die Phase des aktiven Zuhörens ohne Kommentar wurde etwas verlängert“ (Fall 2). „Ich bin noch geduldiger geworden. Ich kann mich besser zurückhalten“, lautet ein weiteres Statement einer unter 35-jährigen Lehrerin zu diesem Thema (Fall 11). In dieselbe Richtung verweist eine Stellungnahme einer 36 bis 50 Jahre alten Schulleiterin: „Ich höre mehr zu, gebe weniger Ratschläge, mache mehr Ich-Botschaften“ (Fall 15) und eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin beschreibt ihre Veränderungen im Umgang mit den Eltern folgendermaßen: „Gespräche beginne ich weniger

mit meiner Sicht der Dinge, ich frage mehr nach den Wahrnehmungen der Eltern, die Atmosphäre entspannt sich.“ (Fall 8)

Klarere Abgrenzungen vornehmen zu können zeigt sich in der Aussage einer über 50-jährigen Schulleiterin: „Ich arbeite Aufgabenverteilungen zwischen Schule und Elternhaus deutlicher heraus“ (Fall 7). Ein über 50-jähriger Kollege in derselben Position formuliert: „Mehr Klarheit der Vorgaben und mehr Abgrenzung - Abschottung vor überzogenen Eltern-erwartungen“ (Fall 5), und ein jüngerer, unter 35-jähriger Kollege beschreibt seine Veränderungen in der Kommunikation mit Eltern als: „Ich bleibe freundlich aber bestimmt“ (Fall 17).

8.6.2.5 Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung

Zugleich beschreiben die Lehrer in der Kommunikation mit der Schulleitung eine größere innere Klarheit und eine bessere Vorbereitung auf die Gespräche. Dabei stellen sich die Teilnehmer der Weiterbildung so dar, dass ihnen die Anwendung der Kursinhalte - wie Aktives Zuhören und Ich-Botschaften - eine Unterstützung sind. Aussagen von Lehrer über die durch den Besuch der Weiterbildung veränderte Kommunikation mit der Schulleitung beziehen sich auch auf einen Perspektivwechsel in Hinblick auf die möglichen Positionen der Schulleitung: „Die Vorgehensweise: wo will ich hin und wie komme ich da hin, wird von mir jetzt besser durchdacht, immer mit dem Gedanken, wie denkt die Schulleitung, wie überzeuge ich sie von meiner Meinung“ beschreibt eine 35- bis 50-jährige seit weniger als fünf Jahren im Schuldienst stehende Lehrerin ihr neues Kommunikationsverständnis (Fall 24), und eine Kollegin aus der selben Altersgruppe, die mindestens fünf Jahre im Schuldienst tätig ist, formuliert ihre veränderte Kommunikation so: „Mehr Ruhe meinerseits, meine Probleme mit der SL zu besprechen, Abbau von Blockaden, besserer Umgang mit Emotionen, mehr Sachlichkeit bzw. Souveränität“ (Fall 21). „Ich höre genauer zu und überlege meine Reaktionen genauer“, beschreibt eine unter 35-jährige Lehrerin ihre Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung.

Die Veränderungen in der Kommunikation innerhalb der Gruppe von Lehrern, die eine Funktionsstelle bekleiden, beschreiben die an der Weiterbildung Teilnehmenden insgesamt als einen Gewinn an Sachlichkeit: „Ich versuche durchdachter zu argumentieren“ beschreibt ein unter 35-Jähriger seine Veränderungen im Umgang mit anderen Schulleitungsmitgliedern (Fall 28), und ein älterer, 36- bis 50-jähriger Schulleitungskollege meint, durch die Weiterbildung kann ich „das Gegenüber besser einschätzen“ (Fall 34). Eine Kollegin aus derselben Altersgruppe beschreibt ihre veränderte Kommunikation mit anderen Schulleitungsmitgliedern so: „ich suche (nach, d. V.) Ich-Botschaften, suche nicht ständig nach Lösungen“ (Fall 26).

8.6.2.6 Erstes Fazit

Die Teilnahme an der Weiterbildung bedeutet für jeden auch andere persönliche Veränderungen. Viele erlebten die Kursinhalte als Angebote / Anregungen für Alternativen des eigenen Verhaltens und nutzten den Kurs zur Überprüfung des eigenen professionellen Handelns - und nicht zuletzt ihres Selbstverständnisses.

8.6.3 Veränderungen am Ende der gesamten Weiterbildung

8.6.3.1 Überblick

Von den 32 Befragten, die beide Weiterbildungsphasen absolviert und an allen vier Befragungen teilgenommen haben, liegen am Ende der zweiten Phase im Rahmen der vierten Befragung 100 Aussagen über Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen, mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern und mit der Schulleitung vor. Dabei teilen sich die Statements auf die verschiedenen Kommunikationssituationen wie folgt auf:

Tabelle 132

Thema: Veränderungen in der Kommunikation mit ... (am Ende der Weiterbildung)	Anzahl der Statements
... Kolleginnen und Kollegen	27
... Schülerinnen und Schülern	22
... mit Eltern	29
... mit der Schulleitung	22
Summe	100

Insgesamt beschreiben die Teilnehmer am Ende der Weiterbildung, dass sie nun bewusster mit Kommunikationssituationen umgehen, öfters selber die Kommunikation gestalten, besser zuhören können, gelassener sind, größere Zurückhaltung üben und dabei insbesondere weniger Lösungsvorschläge machen. Zu den einzelnen Bereichen finden sich dazu folgende exemplarische Aussagen.

8.6.3.2 Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen

In den Antworten auf die Frage, was sich in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen verändert hat, wird oftmals die Bereitschaft zu mehr Offenheit gegenüber dem / der Gesprächspartner(in) hervorgehoben. Dies äußert sich in Aussagen darüber, nun besser zuhören zu können. So teilt sich eine 36- bis 50-jährige Lehrerin mit: „Ich höre besser zu“ (Fall 13), und ihre Kollegin aus derselben Altersgruppe beschreibt ihre Veränderungen folgendermaßen: „mehr Zeit nehmen, besser (aktiver) zuhören“ (Fall 7). Ein zwischen 51 und 62 Jahre alter Lehrer beschreibt nicht nur sein eigenes verändertes Kommunikationsverhalten, sondern zugleich die Veränderungen in der Interaktion mit seinem Gegenüber: „...mehr Zuhörbereitschaft beiderseits, mehr Feedback und Verständnis seitens des Gegenübers“ (Fall 8). Zugleich beschreiben die Teilnehmer, wie sich in der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen das Zuhören verändert hat. Meist ist es die bessere Vorbereitung auf Gespräche, ein strukturiertes Zuhören und eine bessere Selbstbehauptung, die mit einer stärkeren inneren Klarheit einhergeht. Mit den Stichworten: „Mehr Strukturierung in Bezug auf das Zuhören, Selbstbehauptung, mehr Beachtung des situativen Kontextes“, beschreibt

eine unter 35-jährige Lehrerin ihre Veränderungen in der kollegialen Kommunikation. Ihre zwischen 36 und 50 Jahre alte Kollegin beschreibt die Veränderungen folgendermaßen: „Zuhören können - Ich sage eher, wenn mir etwas nicht passt“ (Fall 40). Und ein Kollege aus derselben Altersgruppe betont die stärkere Effektivität in der Kommunikation: „Gespräche effektiver zu führen, d. h. zielgerichteter, kürzer, geplant, gut aufgebaut“ (Fall 36). Eine nun stärkere Selbstbeobachtung und größere Offenheit gegenüber dem kollegialen Gesprächspartner stellt eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin, die zur Zeit der Weiterbildung eine Funktionsstelle bekleidet, fest: „Ich beobachte mich in Gesprächen sehr viel genauer, nehme das Gesagte der anderen intensiver wahr, ich versuche klarer zu kommunizieren“ (Fall 23). Die größere Klarheit drückt sich auch in dem Statement einer unter 35-jährigen Lehrerin aus: „ich zeige deutlich wenn mir etwas zuviel wird“ (Fall 35).

8.6.3.3 Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern

In Hinblick auf ihre Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern stellen sich die Teilnehmer seit dem Besuch der Weiterbildung als gelassener dar: Eine unter 35-jährige Lehrerin formuliert es schlicht: „Ich bin gelassener“ (Fall 32), und ihre Kollegin aus derselben Altersgruppe stellt es so dar: „ich kann mit den unterschiedlichen Problemen gelassener und professioneller umgehen“ (Fall 27). Eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin, die zur Zeit der Weiterbildung eine Funktionsstelle bekleidet, beschreibt ihre Veränderungen in der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern als: „Ich gehe mit Provokationen distanzierter um“ (Fall 10), und ihre Kollegin in der selben Position stellt sich so dar: „Ich berücksichtige das Umfeld eher“ (Fall 5).

8.6.3.4 Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern

Wie stellen die Teilnehmer die Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern dar? In den insgesamt 29 Statements zu diesem Bereich beschreiben die Teilnehmer sich als nun zurückhaltender, weniger mit Lösungsvorschlägen agierend und als bewusster zuhörend.

Mit: „Ich bin zurückhaltender mit Ratschlägen, lasse den Eltern mehr Raum für ihre Verantwortung“ beschreibt eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin ihre veränderte Kommunikation (Fall 14). Ähnlich die Beschreibung einer 51- bis 62-jährigen Schulleiterin (Fall 10): „Ich frage stärker nach, halte mich gerade am Anfang von Gesprächen mehr zurück“ teilt sie auf dem Fragebogen mit und eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin stellt ihre Veränderungen so dar: „Probleme bei den Eltern lassen - Probleme werden gehört, nicht weg geschoben“ (Fall 40). Einen Gewinn an Souveränität in Situationen, in denen sie von Eltern angegriffen werden beschreiben zwei weitere Teilnehmer an der Weiterbildung: „Ich fühle mich gelassener und entspannter durch meine Sicherheit und die Gespräche sind viel kürzer geworden Ich drehe mich nicht mehr im Kreis, kann abbrechen wenn es nicht weitergeht oder ich angegriffen werde“ teilt eine unter 35-jährige Lehrerin mit (Fall 31). Eine Schulleiterin beschreibt ihre veränderte Kommunikation mit den Eltern folgendermaßen: „Höre mehr zu, versuche die Situation darzustellen, mich nicht zu verteidigen, keine Lösungen vorzugeben“ (Fall 26).

8.6.3.5 Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung

Zu der Frage nach den Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung seit dem Besuch der Weiterbildung wurden 22 Statements abgegeben. Dabei stellen sich die Teilnehmer so dar, dass sie nun konfliktbereiter seien und mit klareren Vorstellungen in ein Gespräch mit der Schulleitung gehen. „Ich formuliere klarer was ich meine Wünsche und Vorstellungen angeht, ich lasse mich auf Konflikte ein, zwar mit schlechtem Gefühl, aber ich traue mich“, formuliert eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin, die zur Zeit der Weiterbildung eine Funktionsstelle bekleidet (Fall 23). Und eine zwischen 36- und 50 Jahre alte Lehrerin beschreibt ihre gestiegene Konfliktbereitschaft folgendermaßen: „Nachfragen, d.h. ich lasse die Dinge, die ich gesagt bekomme, nicht so stehen“ (Fall 40). Eine Kollegin in derselben Altersgruppe formuliert die für sie wichtigen Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung kurz und knapp: „Ich kann auch mal nein sagen“ (Fall 41). Die erlebte größere innere Klarheit muss nicht immer mit dem Erleben einer größeren Konfliktbereitschaft einhergehen. Oftmals wird die Kommunikation auch als effizienter beschrieben. Mit: „Ich überlege mir gezielter, was ich will, um das Gespräch kurz aber effizient halten zu können“, beschreibt ein unter 35-jähriger Lehrer, der eine Funktionsstelle bekleidet, seine veränderte Kommunikation mit der Schulleitung (Fall 28) und eine ebenfalls unter 35-jährige Kollegin erlebt mit der Schulleitung nun „konkretere Gespräche“ (Fall 3). Ebenso eine Kollegin aus derselben Altersgruppe. „Ich fühle mich besser und sicherer im Gespräch, artikuliere klar meine Vorstellungen“ (Fall 35).

8.6.3.6 Fazit

In den Selbstdarstellungen der Teilnehmer zu den Veränderungen in der Kommunikation, die von dem Besuch der Weiterbildung induziert sind, zeigt sich ein Entwicklungspfad: während nach der ersten Phase eher konkrete, verhaltensbezogene Beobachtungen und Veränderungen beschrieben werden, sind es zum Abschluss der Weiterbildung stärker veränderte Haltungen und Einstellungen im Kommunikationsgeschehen die die Teilnehmer darstellen.

Quantitativ wurden nach der ersten wie nach der zweiten Weiterbildungsphase etwa gleichviele Statements – nach der ersten 94, nach der zweiten 100 Statements – abgegeben. Auch das Verhältnis der Statements zu den einzelnen Bereichen blieb konstant. Bei beiden Befragungen wurden am häufigsten Aussagen zu den Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern gemacht. Dies ist ein Hinweis darauf, dass diese Weiterbildungsmaßnahme nicht nur nach innen, auf Kollegen und Schüler, sondern auch nach außen auf die Eltern und damit auf das Verhältnis von Eltern und Schule einwirkt.

Gleichwohl gab es ebenso zahlreiche und inhaltlich bedeutsame Beschreibungen der Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen, mit Schülerinnen und Schülern und mit der Schulleitung. Dabei wurden oftmals sowohl ein verändertes eigenes Kommunikationsverhalten als auch ein daraus hervorgehendes verändertes Kommunikationsgeschehen beschrieben. Die Teilnehmer scheuten auch nicht davor zurück, eigene anfängliche Verhaltensunsicherheiten darzustellen, was zum einen auf eine sensible Selbstwahrnehmung und zum anderen auf eine vertrauensvolle Atmosphäre im Kurs hindeutet.

Zugleich wurde aus den Statements deutlich, dass die Wirkungen der Weiterbildung an die sie besuchenden Personen gebunden bleiben. Somit haben auch das Lebensalter und die konkreten Aufgaben im Schulalltag Einfluss darauf, was von den angebotenen Inhalten in welcher Form aufgegriffen und mit welchem Gesprächspartner als Erweiterung des eigenen Kommunikationsrepertoires ausprobiert wird – wodurch sich die Kommunikationssituationen insgesamt neu gestalteten.

8.7 Wirkungen der Weiterbildung aus Sicht der Teilnehmer

Inwieweit hat diese Weiterbildung bei der Bewältigung der eigenen Aufgaben in der Schule geholfen? Um die Sicht der Teilnehmer auf diese Frage kennen zu lernen, sollten jeweils am Ende der ersten und der zweiten Weiterbildungsphase die Teilnehmer zum einen auf einer Skala von eins („trifft nicht zu“) bis vier („trifft völlig zu“) ihre Zustimmung oder Ablehnung zu der folgenden Aussage kundtun: „Der Besuch dieser Weiterbildung hat mir bei der Bewältigung meiner Aufgaben in der Schule geholfen“.

Tabelle 133

„Der Besuch dieser Weiterbildung hat mir bei der Bewältigung meiner Aufgaben in der Schule geholfen“. Skala: 1= trifft nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu)	Anzahl der Antworten	Mittelwert	Standardabweichung	Unterer Wert (90% Konfidenzintervall)	Oberer Wert (90% Konfidenzintervall)
Befragung am Ende der ersten Weiterbildungsphase	34	3,03	0,58	2,86	3,20
Befragung am Ende der gesamten Weiterbildung	34	3,32	0,53	3,17	3,48

Die Frage nach der unterstützenden Wirkung der Weiterbildung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben wurde sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie an Ende der zweiten Weiterbildungsphase gestellt. Dies ermöglicht den Vergleich des Antwortverhaltens zu beiden Zeitpunkten. Dabei werden jeweils die Personengruppen miteinander verglichen, die zu den einzelnen Befragungszeitpunkten Teilnehmer der Weiterbildung waren und die Frage beantwortet haben⁵⁵.

Nimmt man für den Vergleich des Antwortverhaltens den Vertrauensbereich der Mittelwerte⁵⁶, dann überschneiden sich Bereiche der Mittelwerte (geringfügig), so dass sich keine Unterschiede im Antwortverhalten zwischen der ersten und der zweiten Messung feststellen lassen. Insgesamt hat nach den Angaben der Teilnehmer der Besuch dieser Weiterbildung „eher“ geholfen. Die Werte der Standardabweichung geben einen Hinweis darauf, dass die

⁵⁵ Dies bedeutet, die Angaben werden als „unverbundene Stichproben“ behandelt

⁵⁶ vgl. Voß, W., 2000, 183 ff: Test des arithmetischen Mittels, insbes. S. 186, (vom Stichprobenbefund/ Durchschnittswert zum Schätzwert des unbekanntem Mittelwerts der Grundgesamtheit).

Angaben nicht sehr weit streuen, gleichbedeutend, dass die Antworten innerhalb der Befragtengruppe eher homogen sind. .

Zum anderen wurden die Teilnehmer gebeten, falls sie die Aussage: „Der Besuch dieser Weiterbildung hat mir bei der Bewältigung meiner Aufgaben in der Schule geholfen“ mit „trifft eher nicht zu (2)“, oder mit „trifft eher zu (3)“ oder mit „trifft völlig zu (4)“ beantwortet haben, Beispiele zu benennen, in denen dies der Fall war. Von dieser Möglichkeit haben alle Antwortenden Gebrauch gemacht, so dass in beiden Messungen (am Ende der ersten Weiterbildungsphase und am Ende der gesamten Weiterbildung) jeweils 27 Statements vorliegen.

Die von den Teilnehmern genannten Beispiele sind auf zweierlei Weise zu lesen: zum einen in Hinblick auf den Aufgabenbereich in der Schule; es wurde nach Beispielen in der Bewältigung der eigenen Aufgaben in der Schule gefragt, zum anderen danach, ob sich Entwicklungen in den Beispielen zwischen der ersten und zweiten Befragung zeigen.

Von den Personen, die eine Funktionsstelle bekleiden, werden als Beispiele meist die verschiedenen Gesprächspartner genannt, mit denen sie kommunizieren. So formuliert eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Schulleiterin am Ende der ersten Weiterbildungsphase: „Weniger Hemmungen bei Gesprächen mit Eltern und Kollegen“; und am Ende der gesamten Weiterbildung: „Erkennen der 4 Ohren, aktives Zuhören in Gesprächen, üben in Geduld in ausweglosen Situationen“ (Fall 5). Eine Kollegin aus derselben Altersgruppe nennt als Beispiele: „Gespräche mit Kollegen zu deren Problemen, Streitschlichtung bei Schülern, Elterngespräche (erste Weiterbildungsphase) und: „Gespräche mit Kollegen, Eltern, Schulpersonal (Hausmeister) Schulumt, Kreisverwaltung (am Ende der Weiterbildung) (Fall 26). In dem zweiten Fall (Fall 26) hat sich der Kreis derer, mit denen die Kommunikation nun anders erlebt wird, verbreitert, wogegen im ersten Fall (Fall 5) sich am Ende der Weiterbildung stärker auf bestimmte Inhalte bezogen wird.

Von den Lehrern wurde als Beispiele für Gewinne aus der Weiterbildung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben die bessere Planung von Gesprächen einschließlich der Rahmenbedingungen von Gesprächen genannt. Des Weiteren wurde der Gewinn an Souveränität und die stärkere Abgrenzung gegenüber Gesprächspartner als Auswirkungen der Weiterbildung dargestellt. Der Schwerpunkt der genannten Beispiele für die Unterstützung bei der schulischen Arbeit liegt jedoch im Bereich der Elterngespräche.

Am Ende der ersten Weiterbildungsphase gibt eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin die „Sitzordnung bei Gesprächen“ als Beispiel für die Unterstützung bei der täglichen Arbeit im Zusammenhang mit dem Besuch der Weiterbildung an. Am Ende der gesamten Weiterbildung nennt diese Teilnehmerin als Beispiel: „Elterngespräche bewusster führen“ (Fall 4). Eine Kollegin aus derselben Altersgruppe gibt am Ende der ersten Weiterbildungsphase „die „Planung von Konfliktgesprächen“ und das „Überdenken der eigenen Gesprächsstrategie“ als Beispiele für die Hilfe bei der Bewältigung schulischer Aufgaben durch die Weiterbildung an. Am Ende der zweiten Weiterbildungsphase werden von dieser Teilnehmerin folgende Beispiele genannt: „ich nehme mich in Gesprächssituationen bewusster wahr. Ich fühle mich bei Gesprächen besser vorbereitet“ (Fall 7).

Ein Kollege - ebenfalls im Alter zwischen 36 und 50 Jahren - nennt als Beispiel am Ende der ersten Weiterbildung: „Planung und Durchführung von Gesprächen“ und zum Ende der zweiten Weiterbildungsphase nennt dieser Teilnehmer als Beispiele für die Unterstützung im schulischen Arbeitsalltag: „Gespräche und Kommunikation können besser geplant und durchgeführt werden“ (Fall 36).

Einen Gewinn an Souveränität, eine stärkere Abgrenzung gegenüber Gesprächspartnern, was mit dem besseren auf den anderen Eingehen-Können einher geht, beschreiben mehrere Teilnehmer als Beispiele für die Unterstützung im schulischen Alltag: „Ich versuche intensiver herauszufinden, was sich hinter den Äußerungen der Schüler verbirgt“ lautet die Aussage am Ende der ersten Weiterbildungsphase von einer Lehrerin im Alter zwischen 36 und 50 Jahren und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase beschreibt sie als unterstützendes Beispiel: „ich sehe alle mehr in ihren Stärken und Schwächen, wertschätze eher und gehe leichter auf andere zu“ (Fall 1). Eine Kollegin aus derselben Altersgruppe nennt als Beispiel am Ende der ersten Weiterbildungsphase „Ruhe und Gelassenheit“ und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase „positives, aufgeschlossenes Herangehen an schwierige Gespräche“ (Fall 2). Eine jüngere, unter 36-jährige Kollegin nennt als unterstützende Beispiele „Elternarbeit“ und „eigene Abgrenzung in Gesprächen“; am Ende der zweiten Weiterbildungsphase werden von dieser Teilnehmerin „Elterngespräche“ und „Selbsterkenntnis“ als Beispiele dafür genannt, wie ihr der Besuch dieser Weiterbildung bei der Bewältigung der eigenen Aufgaben in der Schule geholfen hat (Fall 3).

Eine stärkere Abgrenzung und damit auch Entlastung im schulischen Alltag beschreiben zwei weitere Teilnehmer. „Ich achte mehr auf die Grenze, was ich an mich ranlasse. Gespräche fallen mir leichter“ nennt eine unter 36 Jahre alte Lehrerin als Beispiel für die unterstützende Wirkung am Ende der ersten Weiterbildungsphase und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase nennt sie als Beispiel: „zu erkennen, dass ich häufig Äußerungen zu persönlich genommen habe“ (Fall 20). In die ähnliche Richtung einer Entlastung deuten die Aussagen einer 36- bis 50-jährigen Teilnehmerin: „Ich bin zielgerichteter und reflektierter“ beschreibt sie am Ende der ersten Weiterbildungsphase die Beispiele für die Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben, und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase nennt diese Teilnehmerin als Beispiel: „in Gesprächen reflektierter und distanzierter zu mir und dadurch nicht ganz so belastet“ (Fall 37).

Am häufigsten wurden konkrete Beispiele aus dem Kontakt mit den Eltern genannt. Gerade in diesen Situationen wurde die Weiterbildung als eine Unterstützung erlebt.

Zunächst schreibt eine 36- bis 50-jährige Teilnehmerin am Ende der ersten Weiterbildungsphase: „Gespräche mit Eltern waren der Anlass für diese Fortbildung; diese verlaufen nicht wesentlich anders“. Und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase nennt dieselbe Teilnehmerin als Beispiel für die unterstützende Wirkung in der täglichen Schularbeit: „Es geht in erster Linie um Elterngespräche. Es hat sich noch nicht so viel geändert, aber ich habe eine Richtung und viele Übungsmöglichkeiten“ (Fall 22). In diesen beiden Statements der Teilnehmerin wird eine Entwicklung in Richtung einer Orientierung für die Schul-/Elternarbeit deutlich, die über den Besuch der Weiterbildung angestoßen werden konnte. Eine Lehrerin aus derselben Altersgruppe nennt lediglich „Elterngespräche“ am Ende der ersten und: „Elterngespräche, Gespräche mit Kolleginnen“ am Ende der zweiten Weiterbildungsphase als Beispiele für die unterstützende Wirkung der Weiterbildung (Fall 14). Eine ältere, mindestens 51-jährige Kollegin gibt als Beispiel für die unterstützende Wirkung am Ende der ersten

Weiterbildungsphase: „Umgang mit Eltern u. Schülern ist stressfreier und befriedigender“ an und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase vermerkt sie auf dem Fragebogen: „entspanntere Elterngespräche – Schülersituationen“ (Fall 15).

Ihren Gewinn an Souveränität und ein effizienteres Arbeiten beschreibt eine bis 35-jährige Teilnehmerin. Am Ende der ersten Phase teilt sie als Beispiel mit: „Ich habe mehr Sicherheit bei Elterngesprächen, ich höre den Kindern bewusster zu und habe mehr Erfolg bei Konfliktlösungen. Am Ende der zweiten Phase notiert die Teilnehmerin auf dem Fragebogen: „Ich habe die Fäden besser in den Händen und lasse mich nicht mehr unter den Tisch reden. Die Gespräche sind kürzer, aber intensiver“ (Fall 31). Eine ähnliche Entwicklung lässt sich aus den Beispielen einer ebenfalls jüngeren, unter 35-jährigen Teilnehmerin ablesen: „Es fällt mir bei Elterngesprächen leichter, das jeweilige Problem der Eltern einzugrenzen“ teilt sie am Ende der ersten Weiterbildungsphase auf dem Fragebogen mit und am Ende der zweiten Phase vermerkt sie: Die Zusammenarbeit mit Eltern, ist produktiver geworden“ (Fall 22). Eine 36- bis 50-jährige Lehrerin stellt die Abgrenzung gegenüber Eltern und die Akzeptanz von Konflikten als Beispiele im Schulalltag dar, bei denen ihr der Besuch der Weiterbildung eine Hilfe war: „Elterngespräche führen und die Probleme der Eltern anhören, sie nicht zu den eigenen Problemen machen; Gespräche mit Kollegen, Konflikte in der Klasse, nennt sie am Ende der ersten Weiterbildungsphase, „Elterngespräche erfolgreich führen, Gespräche mit Schülern verständnisvoll führen, Konflikte hören“, führt sie als Beispiele am Ende der zweiten Weiterbildungsphase an (Fall 40). „Ein positiv verlaufenes Elterngespräch“ wird von einer 36- bis 50jährigen Teilnehmerin zu Beginn der ersten Weiterbildung als Beispiel für die im Schulalltag unterstützende Wirkung dieser Weiterbildung genannt, am Ende der zweiten Weiterbildungsmaßnahme nennt sie: „Beratungsgespräche“ als Beispiel hierfür (Fall 43). Eine unter 35-jährige Teilnehmerin gibt am Ende der ersten Weiterbildungsphase „ich bin sicherer bei Gesprächen geworden“ als Beispiel für die unterstützende Wirkung der Weiterbildung an und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase notiert sie: „Eltern- und Beratungsgespräche“ bei deren Bewältigung der Besuch dieser Weiterbildung eine Hilfe war (Fall 44).

Insgesamt stellen sich die Teilnehmer so dar, dass sie durch den Besuch dieser Weiterbildung bewusster mit Gesprächssituationen umgehen, sich intensiver auf Gespräche vorbereiten, die Rahmenbedingungen von Gesprächen reflektieren, sich gegenüber Gesprächspartnern und deren Ansinnen eher abgrenzen und Gespräche dadurch auch effizienter führen können. Diese Veränderungen in der Kommunikation betreffen auch die Elternarbeit. Damit wirkt die Teilnahme an dieser Weiterbildung nicht nur nach innen, auf den Umgang mit Schülern und Kollegen, sondern auch nach außen, auf die Kommunikation mit den Eltern und damit auf das Außenverhältnis Schule und Eltern.

8.8 Resonanz der Teilnehmer auf die Kursinhalte

Sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie auch am Ende der gesamten Weiterbildung wurden die Teilnehmer gefragt, „Welches Thema war für Sie persönlich das interessanteste?“

Die Scherpunkte der einzelnen Weiterbildungstage werden im Folgenden nochmals kurz skizziert:

(1)	Einführung in den Kurs + „aktives Zuhören“: Einüben der notwendigen eigenen Zurückhaltung sowie der gleichzeitig erforderlichen Aktivität der Technik des aktiven Zuhörens.
(2)	„Selbstkundgabe“: Darstellen und Einbringen der eigenen Meinung (in Abgrenzung von verdeckten Zuschreibungen).
(3)	Emotionale Aspekte: Eigene Hörgewohnheiten (4-Ohren-Modell von Schulz von Thun), Einführung in Hirnforschung zum Themenbereich „Emotionale Kompetenz“, Beobachtung der Körpersprache des Gegenüber.
(4)	Kontextbedeutung: Bedeutung von Kontextvariablen für das einzelne Gespräch, unter besonderer Beachtung des „Wahrheitsbegriffes“ nach H. v. Foerster + Beziehungsangebote
(5)	Beschäftigung mit der konstruktivistischen Erkenntnistheorie + Umdeuten
(6)	Techniken des Perspektivenwechsels: Verschlimmerungsfragen, Verbesserungsfragen, Verflüssigen
(7)	Beobachterrolle + Beschäftigung mit dem je eigenen Handlungsstil (anhand des Modells der Handlungsstile nach Schulz von Thun).
(8)	Schule als Organisation: Theoretische Beschäftigung mit der Funktionsweise von Organisationen sowie Reflektion des je eigenen Standortes und der eigenen Bedingungen innerhalb der jeweiligen Organisation anhand eines Fragenkataloges.

Welche Themen / Kursinhalte wurden von den Teilnehmern genannt?

Tabelle 134

Welches Thema war für Sie persönlich das interessanteste?“	Anzahl der Statements
Befragung am Ende der ersten Weiterbildungsphase	33
Befragung am Ende der gesamten Weiterbildung	29

Insgesamt haben die Befragten 62 auf die (zweimalige) Aufforderung zu einer freien uneingeschränkten Antwort reagiert. Dabei haben sie 33-mal Angaben am Ende der ersten Weiterbildungsphase gemacht und 29-mal am Ende der gesamten Weiterbildung angegeben, welche Themen die interessantesten waren.

Die Mehrzahl der Äußerungen am Ende der ersten Weiterbildungsphase befinden sich im Bereich „Aktives Zuhören“ (9 Fälle) bzw. der eigenen Hörgewohnheiten nach dem 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun (6 Fälle). Eine weitere häufige Nennung findet zum Themenbereich der „Emotionalen Aspekte“ (8 Fälle) statt, wobei besonders der Teil „Körpersprache“ und der Tagesabschnitt „Hirnforschungsergebnisse“ als interessant für den schulischen Alltag angesehen werden. Mehrere Teilnehmer (Fälle 26, 8 und 10) nennen in einem übergreifenden Sinn die „Gesprächskulturschulung“ allgemein als den interessantesten Aspekt des ersten Weiterbildungsabschnittes. Auch das Thema Selbstoffenheit bzw. Selbstdarstellung des zweiten Weiterbildungstages wurde von drei Teilnehmern als interessante Neuerung erlebt. Damit betonen die Teilnehmer(inne)n insgesamt die Schulung der eigenen Wahrnehmung als bedeutsam für neu erprobte Gesprächsführung.

Der Schwerpunkt der genannten Themen am Ende des zweiten Weiterbildungsabschnittes findet sich wiederum im Bereich „Aktives Zuhören“ (8 Fälle). Das auf Selbsterfahrung ausgerichtete Thema des eigenen Handlungsstiles wurde 6-mal als am interessantesten erlebt. Gleichwohl gab es ebenso zahlreiche Nennungen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie als Grundlage (darunter: „die Sache mit der Wahrheit“ (Fall 5), „die Perspektiven der Gesprächsführung“ (Fall 26)). Auch die damit einhergehenden Techniken des Perspektivenwechsels (im Einzelnen angeführt werden hier: „Umdeuten“, „Verschlimmerungsfragen“, „Verflüssigen“) sehen insgesamt 11 Teilnehmer als interessant und bereichernd an.

Insgesamt beschreiben die Teilnehmer(inne)n, dass ihnen bei dem Besuch der Weiterbildung die Möglichkeit eines veränderten Zuhörens und in der Folge auch ein verändertes Umgehen mit dem Gehörten, bzw. eine neue Perspektive auf das Gehörte am interessantesten erschien.

8.9 Resonanz der Teilnehmer auf die Forschungsergebnisse

8.9.1 Ziel und Methode

Abschließend werden den Teilnehmer am Ende der gesamten Weiterbildung ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und von den Teilnehmern ob ihrer Relevanz bewertet. Damit wird eine Feed-back-Schleife zwischen Forschung, Forschungsergebnissen und Forschungsgegenstand hergestellt.

Hierfür wurde allen Teilnehmern abschließend ein Fragebogen ausgegeben, auf dem eingetragen werden sollte, inwieweit sie bestimmten Forschungsergebnissen zustimmen und ob dieses Ergebnis mit dem Besuch dieser Veranstaltung zu tun hat. Gefragt wurde nach der Zustimmung zu folgenden Aussagen:

Insgesamt stellen Sie sich so dar, dass Sie sich sicherer in der Kommunikation fühlen

Sie stellen sich so dar, dass Sie jetzt größere Sicherheit und Gelassenheit im Umgang mit Kollegen haben

Sie stellen sich so dar, dass es Ihnen leichter fällt, sich in Elterngesprächen klarer abzugrenzen und nicht zu viel Verantwortung zu übernehmen.

Sie stellen sich so dar, dass Sie sich vor schwierigen Gesprächen gezielter überlegen, was Sie erreichen wollen

Sie stellen sich so dar, dass Sie nun stärker beobachten, in welcher Situation ist die Schulleitung/ Gegenseite, und was kann ich erreichen.

Schließlich wurde danach gefragt, ob sie diesen Kurs zum Besuch weiterempfehlen würden.

Alle Fragen sollten auf einer Skala von 0% (keinesfalls) bis 100% (auf jeden Fall) beantwortet werden.

8.9.2 Ergebnisse

Die Zustimmung zu der Frage, ob der Kurs zum Besuch weiterempfohlen werden würde, lag zwischen 93% und 99%.

Von den zur Beantwortung vorgestellten Befragungsergebnissen hat die Aussage:

„Sie stellen sich so dar, dass Sie sich vor schwierigen Gesprächen gezielter überlegen, was Sie erreichen wollen“ mit 80%.-90% die stärkste Zustimmung erhalten. Zugleich haben 77% bis 90% gesagt, dass diese Veränderung etwas mit dem Besuch dieser Weiterbildung zu tun hat.

Eine ähnlich starke Zustimmung hat die Interpretation des Befragungsergebnisses: „Sie stellen sich so dar, dass es Ihnen leichter fällt, sich in Elterngesprächen klarer abzugrenzen und nicht zu viel Verantwortung zu übernehmen“ gefunden. Zu dieser Aussage findet sich eine 78% bis 88%ige Zustimmung. Nahezu ebenso stark ist die Zustimmung, dass diese Veränderung mit dem Besuch der Weiterbildung zu tun hat (79%-90%).

Im Vergleich dazu ist die Zustimmung zu dem Befund: Sie stellen sich so dar, dass Sie jetzt größere Sicherheit und Gelassenheit im Umgang mit Kollegen haben mit 69% bis 77% relativ gering, wobei auch die Zuordnung dieser Wirkung zum Besuch dieser Veranstaltung geringer ist (71%-83%). Dieser Grad der Zustimmung gilt auch für die Aussage: „Insgesamt stellen Sie sich so dar, dass Sie sich sicherer in der Kommunikation fühlen“. Hier liegt die Zustimmung zwischen 74% und 84%, wobei 75%-86% einen Zusammenhang zum Besuch der Weiterbildung und der beschriebenen Veränderung herstellen. Für den Befund: Sie stellen sich so dar, dass Sie nun stärker beobachten, in welcher Situation ist die Schulleitung/ Gegenseite, und was kann ich erreichen?“, gilt ähnliches.

8.9.3 Fazit:

Nimmt man für den Vergleich des Antwortverhaltens die Vertrauensbereiche der Mittelwerte, dann überschneiden sich Bereiche der Mittelwerte, so dass sich wenig signifikante Unterschiede in der Zustimmung zu den einzelnen Befragungsergebnissen zeigen.

Insgesamt liegt die Zustimmung zu den einzelnen Befunden bei mindestens 70% und höchstens 90%. Im gleichen Maße schwankt die Bestätigung seitens der Befragten, dass die beschriebenen Veränderungen in direktem Zusammenhang mit dem Besuch der Weiterbildung stehen.

Damit zeigt sich eine starke Übereinstimmung in der Interpretation der Befunde zwischen den Befragten und der Autorin dieser Untersuchung.

Tabelle 135

Statements	N	Mittelwert Skala: gar nicht (0%) bis völlig 100%	Standard- abweichung	90 % Konfidenzintervall der Differenz	
				Unterer Wert	Oberer Wert
1) Insgesamt stellen Sie sich so dar, dass Sie sich sicherer in der Kommunikation fühlen. Stimmen Sie dem zu?	35	79	17	74	84
Inwieweit hat diese Veränderung zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?	35	81	17	75	86
2) Sie stellen sich so dar, dass Sie jetzt größere Sicherheit und Gelassenheit im Umgang mit Kollegen haben. Stimmen Sie dem zu?	34	73	13	69	77
Inwieweit hat diese Veränderung zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?	34	77	18	71	83
3) Sie stellen sich so dar, dass es Ihnen leichter fällt, sich in Elterngesprächen klarer abzugrenzen und nicht zu viel Verantwortung zu übernehmen. Stimmen Sie dem zu?	35	82	16	78	87
Inwieweit hat diese Veränderung zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?	35	84	17	78	90
4) Sie stellen sich so dar, dass Sie sich vor schwierigen Gesprächen gezielter überlegen, was Sie erreichen wollen. Stimmen Sie dem zu?	35	85	17	80	90

Inwieweit hat diese Veränderung zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?	35	83	20	77	90
5) Sie stellen sich so dar, dass Sie nun stärker beobachten, in welcher Situation ist die Schulleitung/ Gegenseite, und was kann ich erreichen. Stimmen Sie dem zu?	35	79	17	75	84
Inwieweit hat diese Veränderung zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?	35	81	22	73	88
Würden Sie diesen Kurs zum Besuch weiterempfehlen?	35	96	10	93	99

9 Zusammenfassung: Wirkungen der Weiterbildung

9.1 Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe

Insgesamt haben 41 Personen an der ersten Befragung teilgenommen. Diese 41 Personen setzen sich aus 35 Frauen und 6 Männern zusammen. Der Anteil der Männer beträgt damit 15%. Die Altersspanne unter den KursteilnehmerInnen reicht – zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Jahre 2005 - von 28 bis 62 Jahre. Die Angaben der Befragten zu ihrem Geburtsjahr wurden in Jahrgangsguppen zusammengefasst. Danach sind 13 Personen (oder 32% der Befragten) bis 35 Jahre alt, 21 Personen (oder 51% der Befragten) zwischen 36 und 50 Jahre alt und 7 Personen (das entspricht 17%) zwischen 51 und 62 Jahre alt (vgl. Tab 2). Von den 41 Befragten haben 39 Personen angegeben, seit wann sie im Schuldienst tätig sind. Diese Jahresangaben reichen von 2004 bis 1965. Zusammengefasst ergeben sich drei Dienstaltersgruppen: 32% der Befragten sind seit weniger als fünf Jahren im Schuldienst, 44% seit mindestens fünf und höchstens 19 Jahren, und 20% seit mindestens zwanzig Jahren im Schuldienst tätig. 5% haben keine Angaben dazu gemacht (Tabelle 3). Unterschieden nach der aktuellen Position im Schulbetrieb sind 33 Personen als Lehrer(in) tätig, acht Personen bekleiden eine Funktionsstelle (Tabelle 4).

9.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

In einem ersten Schritt wurde die Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten zu ausgewählten Themenbereichen beschrieben. Zugleich wurde ein Vergleich zu den Angaben aus der Kontrollgruppe vorgenommen. In einem dritten Schritt wurde nach Unterschieden im Antwortverhalten innerhalb der Untersuchungsgruppe gesucht. Die Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Untersuchungsgruppe sowie innerhalb der Untersuchungsgruppe wurden an dem Antwortverhalten zu jeweils unterschiedlichen Statements diagnostiziert. Dabei wurde das Antwortverhalten als Mitteilung der Befragten darüber, wie sie gesehen werden wollen, d.h. als Selbstdarstellungen der Befragten interpretiert. Innerhalb dieser Selbstdarstellungen ergaben sich die folgenden Unterschiede:

In den Antworten zu den Fragen in der Themengruppe „Berufszufriedenheit“ (EBI) stellte die Untersuchungsgruppe sich von Beginn an zufriedener dar als die Kontrollgruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die an der Befragung zur Herstellung des „Erfurter Belastungsinventar (EBI) teilgenommen haben. Dabei haben insbesondere Aussagen, die auf eine starke Identifikation mit dem Beruf hindeuten, zu diesem Ergebnis beigetragen. Gleichzeitig fand die Aussage: „kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“ innerhalb der Statements zur Berufszufriedenheit die geringste Zustimmung. Dies bedeutet, dass sich die Befragten zwar als zufrieden aber nicht als (zumindest in ihrem Vorstellungsvermögen) alternativlos dargestellt haben. Zugleich zeigen sich Personen, die zwischen fünf und neunzehn Jahren im Schuldienst tätig sind und männliche Lehrkräfte im Vergleich zur gesamten Untersuchungsgruppe als mit ihrem Beruf weniger zufrieden.

Die Antworten auf die Fragen zu der Themengruppe „berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ (EBI) können dahingehend interpretiert werden, dass die Befragten sehr großen Wert darauf legten, ihren persönlichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts zu dokumentieren. Zugleich deuten alle Unterschiede im Antwortverhalten darauf hin, dass die Untersuchungsgruppe ihre Einflussmöglichkeiten auf das eigene Wohlbefinden, auf die berufliche Laufbahn, auf das Schülerverhalten und auf das Unterrichtsgeschehen geringer einschätzt, als dies die Kontrollgruppe getan hat. Die Subgruppen derjenigen, die zwischen fünf und neunzehn Jahren im Schuldienst tätig und / oder zwischen 36 und 50 Jahre alt sind, sehen im Gegensatz zu den Jüngeren und Älteren, bzw. den kürzer oder länger im Schuldienst Tätigen einen signifikant geringeren Zusammenhang zwischen der Güte ihrer Unterrichtsvorbereitung und der Qualität des Unterrichts.

Bei den Fragen zu der Themengruppe „Erfahrungen im Berufsalltag“ wurden alle Aussagen in Hinblick auf ein gegenüber der Kontrollgruppe geringeres Belastungsgefühl beantwortet. Dies zeigt sich in einer gegenüber der Kontrollgruppe signifikant niedrigeren Zustimmung zu den Statements: „Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“ und „Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite“. Demgegenüber war – im Vergleich zur Kontrollgruppe – die Zustimmung stärker bei den Aussagen zur eigenen Leistungsfähigkeit. Innerhalb der Untersuchungsgruppe zeigt sich ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten zu der Aussage: „Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“. Dieser Aussage haben Frauen und Personen im Alter zwischen 36 und 50 Jahren häufiger zugestimmt als der Durchschnitt aller Befragten. Dies bedeutet, diese Befragten (Frauen, 36- bis 50-jährige) stellen sich innerhalb der Untersuchungsgruppe als besonders erfolgreich im Umgang mit den Problemen ihrer Schüler dar.

Bei allen Statements auf die Fragen aus dem Themenbereich „persönliche Arbeitsbelastung“ (EBI) fielen die Darstellungen der eigenen Arbeitsbelastung niedriger aus als in der Kontrollgruppe. Damit stellen sich die Untersuchten als subjektiv weniger durch den Lehrerberuf belastet dar, als die Antwortenden aus der Kontrollgruppe. Innerhalb der Untersuchungsgruppe zeigt sich ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten auf die Aussage: *Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet*. Dieser Aussage haben die befragten Frauen wesentlich weniger stark zugestimmt, als die befragten Männer. Dabei hat die Untersuchungsgruppe insgesamt dieser Aussage in geringerem Maße zugestimmt als die Kontrollgruppe. Somit zeigen sich zwischen Männern und Frauen in der Untersuchungsgruppe unterschiedliche Selbstbilder im Hinblick auf erlebte berufsbedingte Gesundheitsbelastungen. Diese wird von Männern eher dargestellt als von Frauen.

Das Thema Intensität der Kommunikation diente zur Bestandsaufnahme, um spätere mögliche Veränderungen erkennbar werden zu lassen. Es wurde danach gefragt, wie intensiv die Teilnehmer der Weiterbildung zu Beginn der Maßnahme die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen, mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Eltern und der Schulleitung erleben. Vom Antwortverhalten zeigte sich, dass die Kommunikation mit allen Partnern als „eher intensiv“ (Skalenwert 3) erlebt wird. Es zeigten sich keine nennenswerten (signifikanten) Unterschiede in den Angaben zu den einzelnen Kommunikationspartnern.

9.3 Vergleich der Angaben zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase

In dem nun anstehenden Vergleich der Angaben zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase werden die Angaben aus ein und derselben Untersuchungsgruppe zu zwei verschiedenen Zeitpunkten miteinander in Verbindung gebracht. Die Befragten stellen sich am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegenüber dem Beginn der Weiterbildung in den ausgewählten Themenbereichen folgendermaßen dar:

In der Themengruppe „Berufszufriedenheit“ haben 26 Personen alle 15 Fragen zu diesem Themenkomplex beantwortet. In den einzelnen Items haben sich die Befragten am Ende der ersten Weiterbildungsphase zufriedener dargestellt als zu Beginn, was sich insbesondere in der geringeren Zustimmung zu Negativaussagen ausdrückt: Signifikante Unterschiede bei allen Befragten zeigten sich in der Bewertung der Aussagen, die eine mögliche Überforderung und Dienstmüdigkeit artikulierten. Dabei deuten alle Unterschiede zwischen erster und zweiter Befragung auf eine nach der Weiterbildung weniger stark artikulierten Überforderung bzw. Dienstmüdigkeit hin.

In der Themengruppe „Erfahrungen im Berufsalltag“ wurde mit vierzehn Aussagen nach „Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen“ gefragt. Alle Statements hierzu wurden von 28 Personen beantwortet. Insgesamt werden in den Aussagen zu Erfahrungen im Berufsalltag in der zweiten Befragung stärker die Erfolgserlebnisse betont, - erfolgreicher Umgang mit den Problemen der Schüler, positive Beeinflussung anderer Menschen durch die eigene Arbeit – und zugleich arbeitsbedingte Belastungs- bzw. Erschöpfungssymptome als weniger häufig auftretend beschrieben. Dieses Antwortverhalten ist von seiner Richtung her eindeutig und signifikant: Der Aussage „Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“ wurde von allen Befragten in der zweiten Befragung auf der Ebene des Mittelwertsvergleichs signifikant weniger häufig zugestimmt als in der ersten Befragung. Gleiches gilt für die Aussage: „Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten bedeutet wirklich eine Anspannung für mich“. Auch zu dieser Aussage ist in der Gesamtheit aller Antworten die Zustimmung in der zweiten Befragung geringer als in der ersten. Diese Befunde lassen sich zusammen mit den weiteren signifikanten Unterschieden bei der Beantwortung zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase dahingehend interpretieren, dass sich die Befragten als weniger unter Stressreaktionen leidend und stärker die Erfolgserlebnisse registrierend dargestellt haben. Zugleich zeigt sich bei der Antwortvorgabe: „Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre“ eine größere Bewegung sowohl in die eine wie in die andere Richtung, deren Effekte sich gegenseitig aufheben und die somit zwar bemerkenswert sind, dennoch auf Grund der Uneindeutigkeit und der geringen Fallzahl die Kriterien für Bedeutsamkeit (Signifikanz) nicht erfüllen können. Für die Themengruppe „Erfahrungen im Berufsalltag“ zeigen sich in der Gesamtschau im Vergleich der Angaben zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase eine am Ende der ersten Weiterbildungsphase höhere Erfolgsorientierung und weniger stark auftretende, arbeitsbedingte Belastungs- bzw. Erschöpfungssymptome.

Die Fragen in der Themengruppe „persönliche Arbeitsbelastung“ wurden von allen 34 Befragten sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet. Auf der Ebene des Vergleichs der Mittelwerte zwischen erster und zweiter Befragung zeigt sich, dass die Zustimmung zu Aussagen wie z.B. „Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet“,

signifikant gesunken ist, wogegen die Zustimmung zu der Aussage: „Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys“ gestiegen ist. Zusammengefasst stellen sich alle Teilnehmer nach dem Besuch der ersten Weiterbildungsphase als weniger von der Arbeit belastet dar als vor der Weiterbildung. Dieser Befund wird bestärkt durch die – allerdings nicht (mehr) signifikanten Unterschiede – im Antwortverhalten von drei weiteren Statements. Auch hier deuten alle Unterschiede auf ein Weniger an subjektiv empfundener Arbeitsbelastung hin. Insgesamt zeigt sich, dass die persönliche Arbeitsbelastung – gemessen am körperlichem Empfinden und der erlebten Verfügbarkeit über die eigene Zeit für außerschulische Aufgaben und Interessen – zwischen dem Zeitpunkt der ersten und der zweiten Befragung deutlich gesunken ist.

„Berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ von Lehrern stellten einen weiteren Themenkomplex der Befragung dar. Die dazu vorliegenden zwölf Antwortvorgaben wurden von 29 Personen sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet. Bei fünf von zwölf Statements zeigen sich starke Unterschiede im Antwortverhalten zwischen der ersten und zweiten Befragung. Dabei deuten die Unterschiede darauf hin, dass die eigenen Einflussmöglichkeiten sowohl auf das eigene Wohlbefinden und in Hinblick auf die Ankerkennung im Kollegium zum Zeitpunkt der zweiten Befragung höher eingeschätzt wurden als zu Beginn der Bildungsmaßnahme. Inhaltlich wird damit die Selbstverantwortung gegenüber dem eigenen Wohlbefinden bei der zweiten Messung stärker bejaht als bei der ersten. So wurde der Aussage: „Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt“ von allen Befragten nach der Weiterbildung signifikant weniger zugestimmt als vor der Weiterbildung. Ebenfalls geringer geworden ist die Zustimmung zu der Aussage: „Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert“, was dahingehend verstanden werden kann, dass sich die TeilnehmerInnen der Weiterbildung bei der zweiten Befragung stärker als (auch) positive Signale wahrnehmend darstellen.

Die Frage nach der „Intensität der Kommunikation“ mit verschiedenen Gruppen stellte einen weiteren Themenkomplex der Untersuchung dar. Hier haben 33 Personen alle 4 Fragen sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet. Signifikante Unterschiede zeigen sich in der Beantwortung der Frage nach der Intensität der Kommunikation mit der Schulleitung. Dabei ist die Intensität zwischen erster und zweiter Messung gestiegen.

Wurden bisher Veränderungen in der Selbstdarstellung der Befragten mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs im Antwortverhalten ermittelt, wird die Frage nach Veränderungen in der Kommunikation den Beteiligten direkt gestellt. Diese Frage wurde am Ende der ersten Weiterbildungsphase das erste Mal gestellt und lautet: „Was hat sich seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert in Ihrer Kommunikation?“. Insgesamt hat sich nach den Angaben der Teilnehmer(innen) die Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern am Ende der ersten Weiterbildungsphase im Bereich von „wenig“ bis „etwas“ verändert.

9.4 Bestimmung der „Wechsler“

Als Wechsler werden die Personen bezeichnet, die im Vergleich von erster zur zweiten Befragung unterschiedliche Angaben gemacht haben. Ziel eines weiteren Untersuchungsteils war es, diese Personen, („Wechsler“) genauer zu bestimmen.

Unterscheidet man die Befragten nach Lebensaltersgruppen, Dienstaltersgruppen, dem Geschlecht und der Position, in der sie tätig sind (Lehrer- oder Funktionsstelle), zeigen sich ausschließlich zwischen den Lebensaltersgruppen signifikante Unterschiede. Haben 60% derer, die alle Fragen sowohl in der ersten wie in der zweiten Befragung beantwortet haben, dabei „mittlere Unterschiede“ in der Summe ihrer Antworten gemacht, so ergibt die Differenzierung nach Altersgruppen, dass die Jüngeren (unter 35-jährigen) insgesamt eher stärkere Unterschiede und die Älteren (51- bis 62 Jährigen) in der Summe eher schwächere Unterschiede bei der zweimaligen Beantwortung der gestellten Fragen gemacht haben. Dieser Befund wirkt insofern plausibel, als dass die Jüngeren weniger stark festgelegt sind und sich in dieser Altersgruppe durch die Teilnahme an der Weiterbildung überdurchschnittlich häufig Veränderungen ergeben. Damit ergibt sich ein Muster von viel Bewegung bei den Jüngeren, weniger Bewegung bei den Älteren. In den einzelnen Themenbereichen stellt sich dies folgendermaßen dar:

In Hinblick auf die Stärke des Unterschieds in den Angaben zwischen erster und zweiter Befragung in der Themengruppe „Berufszufriedenheit“ konnte das Antwortverhalten in drei Gruppen unterteilt werden. Etwa 25% der Unterschiede sind gering und bei je einem Drittel der Antworten sind es mittlere oder starke Unterschiede im Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Befragung. Dabei gab es besonders viel Bewegung und zwar in Richtung „steigender Berufszufriedenheit“ in der Gruppe der Teilnehmer(innen), die weniger als fünf Jahre im Schuldienst tätig sind. Dies lässt sich in der zweiten Befragung in der (im Vergleich zu allen Antwortenden) signifikant stärkeren Zustimmung zu der Aussage: *„Kein anderer Beruf bietet mir so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf“* feststellen. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Identifikation mit dem Beruf insbesondere in dieser Gruppe von der ersten zur zweiten Befragung signifikant gestiegen ist, wobei besonders festzustellen ist, dass der Ausgangspunkt in der ersten Befragung eine bereits hohe Zustimmung zu der angeführten Aussage darstellte. War in der ersten Befragung der Einfluss des Dienstalters auf die Zustimmung zu dieser Aussage noch zufällig, so ist dieser Einfluss in der zweiten Befragung signifikant geworden.

Im Themenbereich „Erfahrungen im Berufsalltag“ hat ein Viertel der Befragten geringe Unterschiede im Antwortverhalten zwischen erster und zweiter Befragung gemacht, 40% mittlere, und ein Drittel hat starke Unterschiede gemacht. Dabei ist in der Gruppe der bis 35-jährigen ein Anteil von 75% zu finden, der hohe Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Befragung gemacht hat, so dass auch hier veränderte Selbstdarstellungen besonders stark bei der Gruppe der bis 35-jährigen zeigen. Folgende Items weisen signifikante Mittelwertsunterschiede nach den Lebensaltersgruppen im Vergleich von der ersten zur zweiten Befragung auf: *„Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“*, *„Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse“*, *„Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten“*. Diese Unterschiede

im Antwortverhalten können dahingehend interpretiert werden, dass in der zweiten Befragung stärker die Erfolgserlebnisse und weniger die Belastungen im Beruf betont werden

Bei den Aussagen, die zum Themenbereich „persönliche Arbeitsbelastung“ zusammengefasst wurden, haben im Vergleich der Antworten aus der ersten Befragung mit den Antworten in der zweiten Befragung jeweils (knapp oder gut) 40% aller Antwortenden geringe oder mittlere Unterschiede gemacht, 18% haben starke Unterschiede gemacht. Dabei zeigten sich bei der Aufteilung nach Altersgruppen, Dienstaltersgruppen, nach dem Geschlecht und nach der Position keine Unterschiede in der Differenzierung der Antworten von erster und zweiter Befragung. Dies bedeutet, dass sich in diesem Themenkomplex die Wechsler auf alle Subgruppen gleichmäßig verteilen.

Für den Themenkomplex „berufsbezogene Einflussmöglichkeiten“ zeigen sich im Vergleich der ersten mit der zweiten Befragung sowohl bei der Unterscheidung nach der Position (Lehrerstelle/Funktionsstelle) wie auch bei der Unterscheidung nach Dienstaltersgruppen signifikante Unterschiede in der Beantwortung der Statements: Während insgesamt 48% starke Unterschiede bei der Beantwortung der Statements zum Erleben der „berufsbezogenen Einflussmöglichkeiten“ gemacht haben, sind es unter den Personen, die in einer Funktionsstelle tätig sind, 80%. Zugleich zeigt sich in der Gruppe derer, die unter fünf Jahren im Schuldienst tätig sind, dass der Anteil von denen, die von der ersten zur zweiten Befragung stark unterschiedlich geantwortet haben, 67% beträgt und damit signifikant überdurchschnittlich hoch liegt. Innerhalb dieser Unterschiede spielt das Item: *„Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab“* eine Rolle. Hier haben nur Personen mit einer Leitungsfunktion in der zweiten Befragung stärker zugestimmt als in der ersten. Dienstaltersunterschiede spielen hingegen bei den Reaktionen auf das Item: *„Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab“* eine Rolle. Insgesamt ist die Zustimmung zu dieser Aussage geringer geworden, am stärksten jedoch unter denen, die unter 5 Jahre im Schuldienst tätig sind. Dies bedeutet, dass die Selbstverantwortung insbesondere von den Schulleiter(n)innen nach der Weiterbildung stärker betont wird als vor der Weiterbildung und dass eine fatalistische Haltung gegenüber der sozialen Anerkennung im Kollegium abnimmt; dies jedoch am geringsten unter denen, die weniger als fünf Jahre im Schuldienst tätig sind.

Im Themenbereich Intensität der Kommunikation haben knapp 60% der Befragten im Vergleich von der ersten zur zweiten Befragung innerhalb der vier Statements zur Intensität der Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartnern insgesamt mit ein bis zwei Skalenpunkten unterschiedlich geantwortet. Dabei zeigten sich weder bei der Unterscheidung nach dem Dienstalter oder nach der Altersgruppe noch bei der Unterscheidung nach der Position oder nach dem Geschlecht signifikante Unterschiede.

Fazit: Es hat sich gezeigt, dass sich besonders bei der Altersgruppe der bis 35-jährigen durch die Teilnahme an der Weiterbildung überdurchschnittlich häufig Veränderungen ergeben haben. Besonders viel Bewegung gab es bei den Items, die auf eine steigende Berufszufriedenheit hinweisen und inhaltlich auf eine wachsende Identifikation mit dem Beruf hinweisen. Ebenfalls hat sich in der Gruppe der Jüngeren die Selbstdarstellung deutlich in Richtung „Erfolg“ verändert. Des Weiteren haben insbesondere Schulleiter/Innen im Ver-

gleich der Antworten von erster zu zweiter Befragung besonders häufig starke Unterschiede in der Beantwortung der Fragen nach den berufsbezogenen Einflussmöglichkeiten gemacht.

9.5 Veränderte Selbstdarstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der gesamten Weiterbildung

Die gewählte Vorgehensweise in diesem Untersuchungsschritt sollte die Entwicklungsverläufe in den Selbstdarstellungen der Teilnehmer(innen) während der gesamten Weiterbildung aufzeigen. Es wurden nur die Antwortenden berücksichtigt, die an allen vier Befragungszeitpunkten beteiligt waren (N= 32). Dabei wurden kurzfristige, mittelfristige und langfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer während der Weiterbildung unterschieden. Es wurden daher verglichen: die Ergebnisse der ersten mit der zweiten Befragung (kurzfristige Veränderungen), die Ergebnisse der dritten Befragung mit der vierten Befragung (mittelfristige Veränderungen) sowie die Ergebnisse der ersten mit der vierten Befragung (langfristige Veränderungen).

9.5.1 Kurzfristige Effekte während der Weiterbildung:

Die Selbstdarstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer veränderte sich während der Weiterbildung dahingehend, dass sie sich am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegenüber dem Beginn der Weiterbildung als stärker motiviert, weniger überfordert und der nervlichen Belastung des Lehrerberufs besser gewachsen darstellten. Diese Veränderungen ließen sich durch eine geringere Zustimmung zu folgenden Statements feststellen: *„Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert“*, *„Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen“*, *„An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“*. Darüber hinaus ließ sich eine Veränderung in der Wahrnehmung der Anerkennung von außen feststellen. Diese Anerkennung von außen wurde am Ende der ersten Weiterbildungsphase als stärker wahrnehmbar dargestellt wie zu Beginn der Weiterbildung (Geringere Zustimmung zu den Aussagen: *„Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt“*, *„Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert“*). Zugleich stellten die Teilnehmer(innen) sich am Ende der ersten Weiterbildungsphase gegenüber dem Beginn der Weiterbildung stärker als eigenverantwortlich für das eigene Wohlbefinden dar (*Höhere Zustimmung zu der Aussage: „Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.“*). Ebenfalls verändert hat sich die Selbstdarstellung zwischen Anfang und Ende der ersten Weiterbildungsphase im Bereich der emotionalen Herausforderungen im Lehrerberuf. Die Teilnehmer(innen) stellten sich als weniger angespannt, als erfolgreicher und von der Arbeit geringer belastet dar. Diese Veränderungen ließen sich an folgenden Statements feststellen (geringere Zustimmung): *„Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich“*, *„Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“* und (*höhere Zustimmung*) *„Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um“*, *„Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse“*. Zudem veränderten sich die Selbstdarstellungen in den Bereichen beruflicher Belastungen und der work-life-balance. Es wurde eine geringere zeitliche Belastung bzw. ein besseres Gleichgewicht von Arbeits- und Lebenszeit am Ende gegenüber dem Beginn der

Weiterbildung geäußert. Diese Veränderungen in den Bereichen beruflicher Belastungen und der work-life-balance ließen sich an den drei folgenden Statements feststellen: *„Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein“*, *„Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet“* (jeweils geringere Zustimmung), *„Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys“* (höhere Zustimmung).

9.5.2 Mittelfristige Effekte während der Weiterbildung:

Gegenüber den kurzfristigen Effekten ist bei dem Vergleich im Antwortverhalten zu Beginn und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase die veränderte Selbstdarstellung in Hinblick auf den Eigenanteil an einem erfolgreichen Unterricht neu hinzugekommen. Hier wird der eigene Einfluss auf einen erfolgreichen Unterricht über die Ansprache der Schülerinnen und Schüler am Ende stärker dargestellt als am Anfang der zweiten Weiterbildungsphase (*„Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher“*, stärkere Zustimmung). Des Weiteren wiederholten sich die Effekte aus der ersten Weiterbildungsphase in Hinblick auf eine stärkere Eigenverantwortlichkeit: für das eigene Wohlbefinden, für die erlebte Arbeitsbelastung und für den Umgang mit einem begrenzten Zeitbudget (*„Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite“*, geringere Zustimmung, *„Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab“* und *„Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys“*, jeweils höhere Zustimmung).

9.5.3 Langfristige Effekte während der Weiterbildung:

Die über den Vergleich der Angaben von der ersten mit der vierten Befragung festgestellten Veränderungen in den Selbstdarstellungen deuten auf eine stärkere Abgrenzung gegenüber dem Beruf hin, auf eine stärkere Betonung der Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Wohlbefinden und auf eine geringer erlebte Arbeitsbelastung.

Die am Ende gegenüber dem Beginn der Weiterbildung als geringer dargestellte subjektive Arbeitsbelastung findet sich im Vergleich des Antwortverhaltens bei den folgenden Statements. Alle aufgeführten Aussagen fanden am Ende der Weiterbildung eine geringere Zustimmung als am Anfang der Weiterbildung: *„An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen“*, *„Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen“*, *„Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit“*, *„Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite“*, *„Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe“*, *„Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespant“*. Eine stärkere Abgrenzung gegenüber dem Beruf und eine stärkere Betonung der Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Wohlbefinden in den Aussagen der Teilnehmer(innen) finden sich bei folgenden Statements (jeweils höhere Zustimmung): *„Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann“*, *„Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab“*.

Fazit: Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Teilnehmer am Ende der Weiterbildung stärker ihre Selbstverantwortlichkeit für das eigene Wohlbefinden betonen sowie die emotionale Belastung durch ihre Arbeit schwächer darstellen als zu Beginn der Weiterbildung.

9.6 Veränderungen in der Kommunikation aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie auch am Ende der gesamten Weiterbildung wurden die Teilnehmer(innen) über eine offene Frage dazu aufgefordert, mitzuteilen, was sich in ihrer Kommunikation verändert hat und wie Sie „persönlich die Auswirkungen des Besuchs dieser Weiterbildung auf Schule und Beruf einschätzen“.

In Hinblick auf die Frage der Veränderungen in der Kommunikation waren die Befragten zunächst aufgefordert, auf einer Skala von eins („gar nichts“) bis vier („sehr viel“) anzugeben wie viel sich seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert hat in der Kommunikation mit: ... den Kolleginnen und Kollegen, ... den Schülerinnen und Schülern, ... den Eltern, ... der Schulleitung. Des Weiteren waren die Teilnehmern(innen) aufgefordert, zu den jeweiligen Kommunikationspartnern anzugeben, was sich in ihrer Kommunikation mit diesen Personengruppen verändert hat. Beide Fragen nach den Veränderungen in der Kommunikation - nach dem wie viel und nach dem was – wurden sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie am Ende der zweiten Weiterbildungsphase gestellt. Dies ermöglicht den Vergleich des Antwortverhaltens zu beiden Zeitpunkten. Dabei werden jeweils die Personengruppen miteinander verglichen, die zu den einzelnen Befragungszeitpunkten Teilnehmer(innen) der Weiterbildung waren⁵⁷.

Wie viel hat sich in der Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern verändert? Insgesamt hat sich die Kommunikation mit den verschiedenen Gesprächspartnern zwischen „wenig“ und „etwas“ verändert. Der Vergleich der Angaben am Ende der ersten Weiterbildungsphase mit den Angaben am Ende der gesamten Weiterbildung ergibt keine signifikanten Unterschiede (da sich die Vertrauensbereiche der Mittelwerte überschneiden). Ein Vergleich der Streuung der Angaben zeigt, dass die Antworten innerhalb der Gruppe zu den Veränderungen gegenüber den jeweiligen Gesprächspartnern am Ende der Weiterbildung zum Teil noch unterschiedlicher sind als bei der ersten Messung. Dies deutet auf eine Ausdifferenzierung in der Teilnehmergruppe hin.

9.6.1 Angaben über die Art der Veränderungen in der Kommunikation nach dem Besuch der ersten Weiterbildungsphase

Am Ende der ersten Weiterbildungsphase haben die Befragten 94 Mal auf die Aufforderung zu einer freien uneingeschränkten Antwort reagiert. Die Mehrzahl der Äußerungen findet sich

⁵⁷ Dies bedeutet, die Angaben werden als „unverbundene Stichproben“ behandelt

in den Bereichen Veränderung in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen und im Bereich der Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern. Insgesamt werden die Veränderungen als ein Gewinn an Souveränität beschrieben. Dieser Tenor des in der Kommunikation Sicherer-, Ruhiger- und Gezielter-Geworden-Seins zieht sich durch viele der Aussagen, unabhängig davon, mit welcher der nachgefragten Gruppen die Kommunikation stattfand.

Nach Kommunikationspartner unterschieden haben die Befragten folgende Veränderungen in der Kommunikation bei sich beobachtet: In der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen wird von den Befragten die größere Gelassenheit und stärkere Sicherheit im Umgang untereinander betont. Beispiele hierfür sind ein offensiveres Zugehen auf Kolleginnen und Kollegen, auch in vermeintlich problematischen Situationen. In der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern haben die Weiterbildungsteilnehmer bei sich beobachtet, dass sie im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern nun genauer zuhören, selber klarer formulieren und gegenüber den Schülerinnen und Schülern eher offen bleiben, anstatt gleich fertige Lösungen anzubieten. In den Beobachtungen der Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern zeigen sich bei den Weiterbildungsteilnehmer(inne)n vor allem zwei Dinge: zum einen auch hier das Erlebnis, nun länger zuhören zu können, zum anderen klarere Abgrenzungen vornehmen zu können. Darüber hinaus stellen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Weiterbildung nun als nun souveräner gegenüber den Eltern dar und beschreiben eine entspannte Atmosphäre im Umgang mit ihnen. Schließlich beschreiben die Lehrer(innen) als Veränderung in der Kommunikation mit der Schulleitung eine größere innere Klarheit und eine bessere Vorbereitung auf die Gespräche. Die Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die eine Funktionsstelle bekleiden, beschreiben die Veränderungen in der Kommunikation insgesamt als einen Gewinn an Sachlichkeit

Fazit: die Teilnahme an der Weiterbildung bedeutet für jeden eine andere persönliche Veränderung. Viele erlebten die Kursinhalte als Angebote und Anregungen für Alternativen des eigenen Verhaltens und nutzten den Kurs zur Überprüfung des eigenen professionellen Handelns - und nicht zuletzt ihres Selbstverständnisses.

9.6.2 Veränderungen am Ende der gesamten Weiterbildung

Insgesamt beschreiben die Teilnehmer am Ende der gesamten Weiterbildung, dass sie nun bewusster mit Kommunikationssituationen umgehen, öfters selber die Kommunikation gestalten, besser zuhören können, gelassener sind, größere Zurückhaltung üben und dabei insbesondere weniger Lösungsvorschläge machen. Zu den einzelnen Bereichen finden sich dazu folgende exemplarische Aussagen.

In den Antworten auf die Frage, was sich in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen verändert hat, wird oftmals die Bereitschaft zu mehr Offenheit gegenüber dem Gesprächspartner hervorgehoben. Zugleich beschreiben die Teilnehmer, wie sich in der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen das Zuhören verändert hat. Meist ist es die bessere Vorbereitung auf Gespräche, ein strukturiertes Zuhören und eine bessere Selbstbehauptung, die mit einer stärkeren inneren Klarheit einhergeht.

In Hinblick auf ihre Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern stellen sich die Teilnehmer(innen) seit dem Besuch der Weiterbildung als gelassener dar.

In den insgesamt 29 Statements zu den Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern beschreiben die Teilnehmer sich als nun zurückhaltender, weniger mit Lösungsvorschlägen agierend und als bewusster zuhörend.

In den Fragen nach den Veränderungen in der Kommunikation mit der Schulleitung seit dem Besuch der Weiterbildung stellen sich die Teilnehmer so dar, dass sie nun konfliktbereiter seien und mit klareren Vorstellungen in ein Gespräch mit der Schulleitung gehen. Oftmals wird die Kommunikation auch als effizienter beschrieben.

Fazit: In den Selbstdarstellungen der Teilnehmer zu den Veränderungen in der Kommunikation, die von dem Besuch der Weiterbildung induziert sind, zeigt sich ein Entwicklungspfad: während nach der ersten Phase eher konkrete, verhaltensbezogene Beobachtungen und Veränderungen beschrieben werden, sind es zum Abschluss der Weiterbildung stärker veränderte Haltungen und Einstellungen im Kommunikationsgeschehen die die Teilnehmer darstellen. Verändert haben sich zum einen Kommunikationssituationen mit schulinternen Gesprächspartnern, wie Kollegen, Schülern und Schulleitungsmitgliedern, zum anderen die Kommunikationssituationen mit externen Gesprächspartnern, hier vor allem mit den Eltern sowie mit anderen am Schulbetrieb Beteiligten, wie Hausmeistern, Behörden etc. Darüber zeigt sich, dass diese Weiterbildungsmaßnahme, nicht nur nach innen, auf Kollegen und Schüler und Schulleitung, d.h. auf die Organisation Schule einwirkt, sondern auch nach außen auf die Eltern - und damit auch das Verhältnis von Eltern und Schule beeinflusst.

Gleichwohl gab es ebenso zahlreiche und inhaltlich bedeutsame Beschreibungen der Veränderungen in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen, mit Schülerinnen und Schülern und mit der Schulleitung. Dabei wurden oftmals sowohl ein verändertes eigenes Kommunikationsverhalten als auch ein daraus hervorgehendes verändertes Kommunikationsgeschehen beschrieben.

Zugleich wurde aus den Statements deutlich, dass die Wirkungen der Weiterbildung an die sie besuchenden Personen gebunden bleiben. Somit haben auch das Lebensalter und die konkreten Aufgaben im Schulalltag Einfluss darauf, was von den angebotenen Inhalten in welcher Form aufgegriffen und mit welchem Gesprächspartner als Erweiterung des eigenen Kommunikationsrepertoires ausprobiert wird – wodurch sich die Kommunikationssituationen insgesamt neu gestalteten.

9.6.3 Die Wirkungen der Weiterbildung aus Sicht der Teilnehmer(innen)

Inwieweit hat diese Weiterbildung bei der Bewältigung der eigenen Aufgaben in der Schule geholfen? Um die Sicht der Teilnehmer auf diese Frage kennen zu lernen, sollten sowohl am Ende der ersten als auch der zweiten Weiterbildungsphase die Teilnehmer(innen) auf einer Skala von eins („trifft nicht zu“) bis vier („trifft völlig zu“) ihre Zustimmung oder Ablehnung zu der folgenden Aussage kundtun: „Der Besuch dieser Weiterbildung hat mir bei der Bewältigung meiner Aufgaben in der Schule geholfen“. Dies ermöglicht den Vergleich des Antwortverhaltens zu beiden Zeitpunkten. Dabei werden jeweils die Personengruppen miteinander

verglichen, die zu den einzelnen Befragungszeitpunkten Teilnehmer(innen) der Weiterbildung waren und die Frage beantwortet haben⁵⁸.

Zum anderen wurden die Teilnehmer gebeten, falls sie die Aussage: „Der Besuch dieser Weiterbildung hat mir bei der Bewältigung meiner Aufgaben in der Schule geholfen“ mit „trifft eher nicht zu (2)“, oder mit „trifft eher zu (3)“ oder mit „trifft völlig zu (4)“ beantwortet haben, Beispiele zu benennen, in denen dies der Fall war. Von dieser Möglichkeit haben alle Antwortenden Gebrauch gemacht, so dass in beiden Messungen (am Ende der ersten Weiterbildungsphase und am Ende der gesamten Weiterbildung) jeweils 27 Statements vorliegen.

Die von den Teilnehmern genannten Beispiele sind auf zweierlei Weise zu lesen: zum einen in Hinblick auf den Aufgabenbereich in der Schule; es wurde nach Beispielen in der Bewältigung der eigenen Aufgaben in der Schule gefragt, zum anderen danach, ob sich Entwicklungen in den Beispielen zwischen der ersten und zweiten Befragung zeigten.

Von den Personen, die eine Funktionsstelle bekleiden, werden als Kommunikationssituationen, bei denen der Besuch dieser Weiterbildung ihnen geholfen hat, verschiedene Gesprächspartner genannt. So formuliert eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Schulleiterin am Ende der ersten Weiterbildungsphase: „Weniger Hemmungen bei Gesprächen mit Eltern und Kollegen“; und am Ende der gesamten Weiterbildung: „Erkennen der 4 Ohren, aktives Zuhören in Gesprächen, üben in Geduld in ausweglosen Situationen“ (Fall 5). Eine Kollegin aus derselben Altersgruppe nennt als Beispiele: „Gespräche mit Kollegen zu deren Problemen, Streitschlichtung bei Schülern, Elterngespräche“ (erste Weiterbildungsphase) und: „Gespräche mit Kollegen, Eltern, Schulpersonal (Hausmeister) Schulamt, Kreisverwaltung“ (am Ende der Weiterbildung) (Fall 26). In dem zweiten Fall (Fall 26) hat sich der Kreis derer, mit denen die Kommunikation nun anders erlebt wird, verbreitert, wogegen im ersten Fall (Fall 5) sich am Ende der Weiterbildung stärker auf bestimmte Inhalte bezogen wird.

Von den Lehrerinnen und Lehrern wurden als Beispiele für Gewinne aus der Weiterbildung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben die bessere Planung von Gesprächen einschließlich der Rahmenbedingungen von Gesprächen genannt, die bessere Abgrenzung sowie der Zuwachs an Souveränität: Eine 36- bis 50-jährige Lehrerin stellt die Abgrenzung gegenüber Eltern und die Akzeptanz von Konflikten als Beispiele im Schulalltag dar, bei denen ihr der Besuch der Weiterbildung eine Hilfe war: „Elterngespräche führen und die Probleme der Eltern anhören, sie nicht zu den eigenen Problemen machen; Gespräche mit Kollegen, Konflikte in der Klasse“, nennt sie am Ende der ersten Weiterbildungsphase, „Elterngespräche erfolgreich führen, Gespräche mit Schülern verständnisvoll führen, Konflikte hören“, führt sie als Beispiele am Ende der zweiten Weiterbildungsphase an (Fall 40). Ihren Gewinn an Souveränität und ein effizienteres Arbeiten beschreibt eine bis 35-jährige Teilnehmerin. Am Ende der ersten Phase teilt sie als Beispiel mit: „Ich habe mehr Sicherheit bei Elterngesprächen, ich höre den Kindern bewusster zu und habe mehr Erfolg bei Konfliktlösungen. Am Ende der zweiten Phase notiert die Teilnehmerin auf dem Fragebogen: „Ich habe die Fäden besser in den Händen und lasse mich nicht mehr unter den Tisch reden. Die Gespräche sind kürzer, aber intensiver“ (Fall 31).

⁵⁸ Dies bedeutet, die Angaben werden als „unverbundene Stichproben“ behandelt.

Der Schwerpunkt der genannten Beispiele für die Unterstützung bei der schulischen Arbeit liegt im Bereich der Elterngespräche, wofür am häufigsten konkrete Beispiele genannt wurden. Gerade in diesen Situationen wurde die Weiterbildung als eine Unterstützung erlebt.

Insgesamt stellen sich die Teilnehmer(innen) so dar, dass sie durch den Besuch dieser Weiterbildung bewusster mit Gesprächssituationen umgehen, sich intensiver auf Gespräche vorbereiten, die Rahmenbedingungen von Gesprächen reflektieren, sich gegenüber Gesprächspartnern und deren Ansinnen eher abgrenzen und Gespräche dadurch auch effizienter führen können. Diese Unterstützung bei der Kommunikation betrifft auch die Elternarbeit. Damit beschreiben die Teilnehmerinnen die Wirkung der Weiterbildung nicht nur nach innen, auf den Umgang mit Schülern und Kollegen, sondern auch nach außen, auf die Kommunikation mit den Eltern und damit auf das Außenverhältnis Schule und Eltern.

Zugleich wurde aus den Statements deutlich, dass die Wirkungen der Weiterbildung an die sie besuchenden Personen gebunden bleiben. Die Teilnahme an der Weiterbildung bedeutet für jeden andere persönliche Veränderungen. Viele erlebten die Kursinhalte als Angebote / Anregungen für Alternativen des eigenen Verhaltens und nutzten den Kurs zur Überprüfung des eigenen professionellen Handelns - und nicht zuletzt ihres Selbstverständnisses. Somit haben auch das Lebensalter und die konkreten Aufgaben im Schulalltag Einfluss darauf, was von den angebotenen Inhalten in welcher Form aufgegriffen und mit welchem Gesprächspartner als Erweiterung des eigenen Kommunikationsrepertoires ausprobiert wird.

9.7 Die Resonanz der Teilnehmer auf die Kursinhalte

Sowohl am Ende der ersten Weiterbildungsphase wie auch am Ende der gesamten Weiterbildung wurden die Teilnehmer(innen) gefragt, „Welches Thema war für Sie persönlich das interessanteste?“ Insgesamt haben die Befragten 62mal auf die (zweimalige) Aufforderung zu einer freien uneingeschränkten Antwort reagiert. Dabei haben sie 33mal Angaben am Ende der ersten Weiterbildungsphase gemacht und 29mal am Ende der gesamten Weiterbildung angegeben, welche Themen die interessantesten waren.

Dazu ist jedoch anzumerken, dass bei der Beantwortung der Frage nach dem subjektiv interessantesten Thema nicht die Nomenklatur des Curriculums erwartet werden kann, da die Lernenden nicht in dem Maße darüber verfügen können, wie die lehrende Person. Die Antworten sind daher als subjektive Wiedergabe und nicht als korrekte (Re-)Formulierung des Curriculums zu verstehen. Die Wiedergabe der Inhalte geschieht in Abhängigkeit von der persönlichen situationsabhängigen Bedeutung, die diese Inhalte für den Einzelnen haben. Situationsspezifisch können die Inhalte auch für jeden etwas Anderes bedeuten. Die gegebenen Antworten sind von daher zu lesen als eine empathische Annäherung an den Gegenstand durch die Lernenden.

Zusammengefasst beschreiben die Teilnehmer(inne)n, dass ihnen bei dem Besuch der Weiterbildung die Möglichkeit eines veränderten Zuhörens und in der Folge auch ein verändertes Umgehen mit dem Gehörten bzw. eine neue Perspektive auf das Gehörte am interessantesten erschien.

9.8 Die Resonanz der Teilnehmer auf die Forschungsergebnisse

Am letzten Kurstag der gesamten Weiterbildung wurden den Teilnehmern ausgewählte Ergebnisse dieser Untersuchung präsentiert und sie wurden gebeten dazu Stellung beziehen, ob diese Ergebnisse für sie persönlich zutreffen und wie stark die konstatierten Untersuchungsergebnisse mit dem Besuch dieser Weiterbildung für sie in Zusammenhang stehen.

Insgesamt liegt die Zustimmung zu den einzelnen Befunden bei mindestens 70% und höchstens 90%, im gleichen Maße schwankt die Bestätigung seitens der Befragten, dass die beschriebenen Veränderungen in direktem Zusammenhang mit dem Besuch der Weiterbildung stehen. Damit zeigt sich eine starke Übereinstimmung in der Interpretation der Befunde zwischen den Befragten und der Untersuchenden.

10 Gelingensbedingungen oder wie kommt es zu diesen Effekten:

Bedürfnisorientierung des Themas:

Wie die Statements zeigen, liegt der Schwerpunkt der genannten Beispiele für die Unterstützung bei der schulischen Arbeit im Bereich der Elterngespräche. Am häufigsten wurden konkrete Beispiele aus dem Kontakt mit den Eltern genannt. Eine 36- bis 50-jährige Teilnehmerin (Fall 22) nennt Elternarbeit als Anlass für die Teilnahme: „Gespräche mit Eltern waren der Anlass für diese Fortbildung“.

Dass Lehrer sich beim Elterngespräch häufig überfordert fühlen und sich einem hohen Erwartungsdruck von Seiten der Eltern ausgesetzt fühlen, beschreibt Hitzinger (1979, 157-162). Er führt als Ursache für den Erwartungsdruck an, dass Eltern von Lehrern Begründungen für die Leistungsdefizite und Lernschwierigkeiten ihrer Kinder einfordern. Häufig werden Ratschläge zur Lösung häuslicher Konfliktpotentiale nachgefragt. Diese Situation kennen auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildung und stellen sich nach dem Besuch derselben als souveräner im Umgang mit dem beschriebenen Erwartungsdruck dar („Mehr Klarheit der Vorgaben und mehr Abgrenzung - Abschottung vor überzogenen Eltern-erwartungen“, Fall 5). Als weiteren Auslöser für Störungen im Kommunikationsablauf eines Elterngespräches nennt Hitzinger (ebd.) sowohl Beschwichtigungsversuche des Lehrers auf die Problembeschreibungen der Eltern als auch Ratschläge, die gegeben werden um dem Erwartungsdruck nachzukommen. Auch in Hinblick auf diese Problembeschreibung geben die Befragten der Untersuchungsgruppe einen Lernzuwachs an: „Ich habe nicht immer das Gefühl alle Probleme gleich lösen zu müssen“ (Fall 22). Indem die Befragten sich nach der Weiterbildung als nun zurückhaltender, weniger mit Lösungsvorschlägen agierend und als bewusster zuhörend beschreiben, scheint die Weiterbildung in diesem Sinn wirksam zu sein. Einen besonders gesprächsgefährdenden Faktor sieht Hitzinger (ebd.) darin, dass Lehrer sich im Verlauf eines Gespräches in eine Verteidigungsposition begeben. „So kann es passieren, dass der Lehrer seine unterrichtlichen und erzieherischen Entscheidungen und Maßnahmen mit Anklagen und Beschuldigungen zu rechtfertigen versucht“ (ebd. 160). Die Teilnehmer der Veranstaltung beschreiben sich indes als nun selbstsicherer: „Ich habe mehr Sicherheit gewonnen und kann mich selbst besser schützen wenn ich angegriffen werde.“ (Fall 19). Auch widersprüchliche Mitteilungen hinsichtlich der Übereinstimmung von inhaltlicher und beziehungspezifischer Gesprächsebene zählt (Hitzinger ebd. 161) zu den Störfaktoren in einem Elterngespräch. Eine Teilnehmerin der beschriebenen Weiterbildung hingegen beschreibt ihre Veränderungen im Umgang mit den Eltern folgendermaßen: „Gespräche beginne ich weniger mit meiner Sicht der Dinge, ich frage mehr nach den Wahrnehmungen der Eltern, die Atmosphäre entspannt sich.“ (Fall 8). Gerade in diesen Situationen wurde die Weiterbildung als eine Unterstützung erlebt, wie eine Teilnehmerin beschreibt: „Die Zusammenarbeit mit Eltern, ist produktiver geworden“ (Fall 22). Eine Verbesserung der Kompetenzen in Gesprächsführung scheint damit der Bedürfnisorientierung der Lehrer zu entsprechen. Dies spiegelt sich auch in der seit Jahren unverändert anhaltenden Nachfrage nach dem Kursangebot wieder.

Systemische Inhalte:

U. Clement nennt als zentralen Gedanken des systemischen Ansatzes das „Verantwortungsmanagement“ (mündl. Äußerung, Aufbaukurs 2004). Das Wissen um systemische Zusammenhänge, das im Kurs vermittelt wird, dient als Unterstützung für den schulischen Alltag. Dies zeigt sich in der Aussage einer über 50-jährigen Schulleiterin: „Ich arbeite Aufgabenverteilungen zwischen Schule und Elternhaus deutlicher heraus“ (Fall 7). Eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin beschreibt ihre veränderte Kommunikation (Fall 14): „Ich bin zurückhaltender mit Ratschlägen, lasse den Eltern mehr Raum für ihre Verantwortung“. Und eine zwischen 36 und 50 Jahre alte Lehrerin stellt ihre Veränderungen so dar: „Probleme bei den Eltern lassen - Probleme werden gehört, nicht weg geschoben“ (Fall 40). Dass diese stärkere Abgrenzung mit einer Entlastung im schulischen Alltag einhergeht, beschreiben zwei weitere Teilnehmerinnen: „Ich achte mehr auf die Grenze, was ich an mich ranlasse“ nennt eine unter 36 Jahre alte Lehrerin als Beispiel für die unterstützende Wirkung am Ende der ersten Weiterbildungsphase und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase nennt sie als Beispiel: „zu erkennen, dass ich häufig Äußerungen zu persönlich genommen habe“ (Fall 20). Eine andere Kollegin (Fall 2) nennt am Ende der ersten Weiterbildungsphase „Ruhe und Gelassenheit“ und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase „positives, aufgeschlossenes Herangehen an schwierige Gespräche“ als unterstützende Wirkung der Weiterbildung, die sich aus den systemischen Inhalten für sie ergeben haben. Eine jüngere, unter 36-jährige Kollegin führt „eigene Abgrenzung in Gesprächen“ und „Selbsterkenntnis“ an und nennt sie als Beispiele dafür, wie ihr der Besuch dieser Weiterbildung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben geholfen hat. Damit kann die bessere Abgrenzung gegenüber Gesprächspartnern auch ein besseres auf den Anderen Eingehen-Können bedeuten. In diese Richtung einer Entwicklung deuten auch die Aussagen einer 36- bis 50-jährigen Teilnehmerin: „Ich versuche intensiver herauszufinden, was sich hinter den Äußerungen der Schüler verbirgt“ lautet ihre Aussage am Ende der ersten Weiterbildungsphase, und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase beschreibt sie als unterstützendes Beispiel: „ich sehe alle mehr in ihren Stärken und Schwächen, wertschätze eher und gehe leichter auf andere zu“ (Fall 1).

Offene Konzeption:

Die systemische Selbstreflexion wird im Kurs über die Rollenspiele auf indirekte Weise zum zentralen Kursinhalt. Sie wird nicht verlangt, hingegen ermöglicht. In den Rollenspielen rückt die Beobachtung, und damit die Reflexion und Strukturierung menschlicher Kommunikation, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Rollenspiele bieten damit „die reflektierende Kommunikation der Kommunikation“ (Gester & Clement 2001, 62) an. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht somit „die Reflexion, Strukturierung und (Selbst-)Organisation menschlicher Kommunikation, also die menschlichen Beziehungen und nicht das Individuum mit seinen innenweltlichen Prozessen“ (ebd. 79).

Die Befragung zeigt, dass durch diese indirekte Form der Anregung bei Teilnehmern das Einnehmen einer reflexiven Haltung geschehen kann, die als unterstützende Wirkung in der täglichen Schularbeit erlebt wird, wie eine Teilnehmerin beschreibt: „Ich bin zielgerichteter und reflektierter“ beschreibt sie am Ende der ersten Weiterbildungsphase die Beispiele für die Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben, und am Ende der zweiten Weiterbildungsphase nennt diese Teilnehmerin als Beispiel: „in Gesprächen reflektierter und distanzierter zu mir und dadurch nicht ganz so belastet“ (Fall 37). Die Anregung zum „Überdenken der eigenen Gesprächsstrategie“ am Ende der ersten Weiterbildungsphase und die Entwicklung zu „ich nehme mich in Gesprächssituationen bewusster wahr“ (Fall 7) am Ende der zweiten Weiterbildungsphase beschreibt eine andere Teilnehmerin als Hilfe bei der Bewältigung schulischer Aufgaben.

Andere Teilnehmer nehmen das Angebot der systemischen Selbstreflexion als Anregung zum Weiterlernen auf: „Es geht in erster Linie um Elterngespräche. Es hat sich noch nicht so viel geändert, aber ich habe eine Richtung und viele Übungsmöglichkeiten“ (Fall 22). In diesem Statement der Teilnehmerin wird eine Entwicklung in Richtung einer Orientierung für die Schul-/Elternarbeit deutlich, die über den Besuch der Weiterbildung angestoßen werden konnte. Nach Bauer (2000, zit. in Bastian/ Helsper 2000, 63) entspricht dieses Aufgreifen der Anregung zum Weiterlernen dem Modell der pädagogischen Professionalität. Dieses impliziert „die Entwicklung eines Selbst, das sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen bewusst ist und an sich selbst arbeitet, um wirkungsvoller handeln zu können.“

Neue Gruppe:

Die neue Gruppe bietet die Möglichkeit, sich unbelastet von Rollenzuschreibungen und –erwartungen innerhalb des Kollegiums auf persönliche Lernprozesse einzulassen. So nennt eine Lehrerin lediglich „Elterngespräche“ am Ende der ersten, aber: „Elterngespräche, Gespräche mit Kolleginnen“ am Ende der zweiten Weiterbildungsphase als Beispiele für die unterstützende Wirkung der Weiterbildung (Fall 14). Eventuell hat das Erleben der Gruppe zu diesem neuen Zugehen auf KollegInnen beigetragen.

Gleichzeitig bietet das Zusammentreffen von Lehrern verschiedener Schularten die Gelegenheit für sonst nicht stattfindende Gespräche, die Einblick in die Situation des Anderen und Relativierung der eigenen Lage ermöglichen.

Vertrauensvolle Atmosphäre:

Insbesondere in den Selbstdarstellungen der Teilnehmer zu den Veränderungen in der Kommunikation, die von dem Besuch der Weiterbildung induziert sind, scheuten die TeilnehmerInnen der Befragung nicht davor zurück, in der Beantwortung der offenen Fragen eigene anfängliche Verhaltensunsicherheiten darzustellen, was zum einen auf eine sensible Selbstwahrnehmung und zum anderen auf eine vertrauensvolle Atmosphäre im Kurs hindeutet. Nach Bauer (1996, 240ff) verfügen erfahrene Pädagogen über „hoch verdichtete Wissensbestände“ (ebd. 242) und damit ein Handlungsrepertoire, das es ihnen ermöglicht, schnell zu reagieren. Dieses Handlungsrepertoire kann nur verändert werden, wenn „ältere kognitive Strukturen, die zu suboptimalen Handlungsweisen führen, gewissermaßen verlernt werden“ (ebd.). „Gerade der Abbau unerwünschter Handlungsmuster ist aber mit starken Emotionen verbunden und kann in der Praxis irritieren und – im Extremfall – zur Handlungsunfähigkeit führen“ (Bauer et al 1996, 243). „Aus diesem Grund bedarf es vor allem einer vertrauensvollen Atmosphäre in Fortbildungsveranstaltungen, in denen es um die Entwicklung des professionellen Selbst geht. Nur so kann es gelingen, dass neue Wissensbestände so verdichtet werden, dass sie in Handlungssituationen wirksam werden und gleichzeitig der Einfluss älterer kognitiver Strukturen ausgeschaltet werden kann (Bauer et al 1996, 242).

11 Kritische Diskussion

11.1 Was konnte nicht untersucht werden?

Die vorliegende Studie kann keine Aussagen über die Nachhaltigkeit der festgestellten Effekte machen. Dazu wäre eine erneute Befragung zu einem späteren Zeitpunkt notwendig. Dies erschien in den Planungen der Studie jedoch als nicht sinnvoll, da die Teilnehmer in individuell unterschiedlichste schulische Situationen zurück kehren“. Beispielsweise stammt eine Teilnehmerin aus einem 20-köpfigen Kollegenkreis, der in den vergangenen Jahren bereits nahezu komplett an der untersuchten Weiterbildung teilgenommen hat. In einem anderen Fall nahm das sechs Personen umfassende Kollegium regen Anteil an den Inhalten der einzelnen Weiterbildungstage. Eine Teilnehmerin aus einem 60-köpfigen Kollegium hingegen erlebt eine gänzlich andere Situation im Alltag. Die relativ geringe Größe der Untersuchungsgruppe erlaubt es jedoch nicht, dieser Ausdifferenzierung insoweit gerecht werden zu können als dass repräsentative Aussagen möglich wären.

11.2 Vergleich der Ergebnisse der Befragung mit Aussagen der Literatur

11.2.1 Vergleich der Untersuchungsgruppe mit der Kontrollgruppe

In einem ersten Schritt wurde die Untersuchungsgruppe in Hinblick auf ihr Antwortverhalten in ausgewählten Themenbereichen beschrieben. Zugleich wurde ein Vergleich zu den Angaben aus der Kontrollgruppe vorgenommen. In einem dritten Schritt wurde nach Unterschieden im Antwortverhalten innerhalb der Untersuchungsgruppe gesucht. Die zentralen beobachteten Effekte sollen nun im Folgenden mit Aussagen der Literatur verglichen werden:

In den Ergebnissen zeigte sich, dass sich die *Untersuchungsgruppe* in den Antworten zu den Fragen der Themengruppe „Berufszufriedenheit“ (EBI) *von Beginn an zufriedener* darstellte als die Kontrollgruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die an der Befragung zur Herstellung des „Erfurter Belastungsinventar (EBI) teilgenommen haben. Dies lässt sich vermutlich auf den Faktor „freiwillige Teilnahme“ zurückführen. Pädagogisch aufschlussreich sind hierzu die neurowissenschaftlichen Untersuchungen von Gerhard Roth (2001, 451ff), der aufzeigt, dass Vernunft und Verstand eingebettet sind in die affektive und emotionale Natur des Menschen und unser bewusstes Ich nur begrenzt Einsicht in die eigentlichen Antriebe unseres Verhaltens hat. Vielmehr gilt: „Der Mensch fühlt sich frei, wenn er tun kann, was er zuvor wollte“.

Weiterhin zeigten sich innerhalb der Untersuchungsgruppe *zwischen Männern und Frauen unterschiedliche Selbstbilder in Hinblick auf erlebte berufsbedingte Gesundheitsbelastungen*. Diese wird von Männern eher dargestellt als von Frauen.

Zwar sind nach der bisherigen Forschungslage keine eindeutigen Aussagen hinsichtlich einer spezifischen Qualität oder gar bestimmten Quantität der Belastung im Lehrerberuf mög-

lich (Rudow 1994, 89), gleichwohl deuten die Ergebnisse, auch international, auf eine „quantitative Überlastung bzw. Überbeanspruchung nicht unwesentlicher Teile der Lehrerschaft“ hin (Böhm-Kasper et al. 2001, 46). Dabei kann aber nicht auf kausale Reaktionen zwischen lehrerspezifischen Belastungen und der seelischen oder körperlichen Gesundheit geschlossen werden, eher auf Wechselwirkungen, die zwischen den Variablen bestehen, die jedoch zusätzlich von Drittvariablen direkt oder moderierend verändert werden (Grunder & Bieri 1995, 105). Entsprechend lassen auch Krankheits- oder Dienstunfähigkeitszahlen einen Zusammenhang mit hohen Belastungen in der Lehrertätigkeit nur vermuten. Wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über detaillierte Beziehungen zwischen der Belastung im Lehrerberuf und langfristigen psychischen oder funktionellen Erkrankungen liegen jedoch nicht vor (Rudow 1994, 9). Gleichwohl fällt die zunehmende Zahl an Frühpensionierungen auf: Bei einer Betrachtung des Altersverlaufs zeigen Leuschner & Schirmer (1993, 7ff) dass 1990 jede 5. Lehrperson, die das 50. Lebensjahr überschritten hatte, berufsunfähig war. Bei den über Sechzigjährigen war es jede dritte.

Das demografische Merkmal Geschlecht in Hinblick auf das Belastungsempfinden hat Flaake (1989) in systematischer Weise untersucht und Differenzen zwischen den Geschlechtern festgestellt, wodurch die oben angeführten Ergebnisse einerseits Bestätigung finden, die jedoch andererseits genau in die entgegengesetzte Richtung deuten. Vor aller Unterschiedlichkeit betont Flaake zunächst allerdings ein hohes Maß an Gemeinsamkeit bei der Interpretation: „Zentrale Quelle von Beanspruchung und Leiden im Beruf, aber auch von Zufriedenheit und Selbstbestätigung bildet der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Er steht im Mittelpunkt dessen, was im Beruf geschätzt wird, aber auch im Vordergrund der als belastend empfundenen Seiten. Das gilt für Lehrkräfte insgesamt – quer durch alle Gruppierungen nach Alter, Geschlecht oder Schulform.“ (Flaake 1989 in: Horstkemper 2000, 98). Die Untersuchung der geschlechtsspezifischen Muster im Berufsverständnis und in der Berufsausübung, zeigt dann, dass die Bewältigung beruflicher Anforderungen bei Männern und Frauen in der Schule recht unterschiedlich ist: Während männliche Identitätsmuster sich durch einen stärkeren Institutionsbezug auszeichnen, scheinen weibliche eher durch einen stärkeren Schülerbezug bestimmt zu sein. Für Frauen ist eine stark beziehungsorientierte Ausgestaltung des Unterrichts kennzeichnend: „Viele Lehrerinnen haben den Wunsch nach Nähe und Verbundenheit zu den Schülerinnen und Schülern und bemühen sich um gute Beziehungen zu ihnen“ (Flaake 1993, 135). Ihre Einfühlung macht es ihnen dann nicht leicht zu institutionellen Aufgaben, wie z.B. der Bewertung von Leistungen, zu stehen. Männliche Kollegen hingegen ziehen sich eher auf die vermeintliche Objektivität von Leistungsbewertung zurück und versuchen, die gefühlsmäßigen Konsequenzen für Schüler und Schülerinnen nicht zu sehen. Durch die beziehungsorientierte Sichtweise sind Lehrerinnen in ihrer Befindlichkeit häufig sehr abhängig von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler und unterliegen dadurch eher der Gefahr der emotionalen Überforderung. Obwohl ihre beziehungsbetonte Arbeitsweise in besonderer Weise emotionale Kraft und psychische Energie fordert, vertreten Lehrerinnen ihre spezifische Arbeitsweise jedoch nicht selbst bewusst nach außen hin, sie ziehen daraus kein stabiles berufliches Selbstbewusstsein, sondern haben die Tendenz, den scheinbar reibungsloser funktionierenden Unterricht der männlichen Kollegen als den besseren darzustellen und sich demgegenüber unterlegen zu fühlen. Folglich erleben sich 70% der Lehrerinnen als Person stark beansprucht und dadurch oft überfordert, jedoch nur 34% der männlichen Lehrkräfte (ebd. 137).

Dies steht im Gegensatz zu den Selbstbeschreibungen der Untersuchungsgruppe, in welcher sich die Männer als berufsbedingt belasteter darstellen als die Frauen. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße darf dieses Ergebnis jedoch nicht überbewertet werden. Dass das Geschlecht in der neueren Lehrerbeforschung zur zentralen Trennlinie zwischen den Lehrkräften avanciert, wird von Dagmar Hänsel (1997, 20) zudem stark kritisiert. Neuere

empirische Untersuchungen ergeben keine Hinweise auf solche polaren Orientierungen. Stattdessen lassen Forschungsbefunde es geboten erscheinen durch die Untersuchung weiterer Faktoren „von der Vorstellung gegensätzlicher Geschlechterqualitäten Abschied zu nehmen“ (Hänsel 1997, 21).

11.2.2 Veränderung des Antwortverhaltens am Ende der ersten Weiterbildungsphase

In dem Vergleich der Angaben zu Beginn und am Ende der ersten Weiterbildungsphase werden die Angaben aus ein und derselben Untersuchungsgruppe zu zwei verschiedenen Zeitpunkten miteinander in Verbindung gebracht sowie die „Wechsler“ genauer bestimmt.

Dabei hat sich gezeigt, dass sich besonders bei der Altersgruppe der bis 35-jährigen durch die Teilnahme an der Weiterbildung überdurchschnittlich häufig Veränderungen ergeben haben. Besonders viel Bewegung gab es bei den Items, die auf eine steigende Berufszufriedenheit hinweisen und inhaltlich eine wachsende Identifikation mit dem Beruf bedeuten. Ebenfalls wurden in der zweiten Befragung in der Gruppe der Jüngeren stärker die Erfolgserlebnisse und weniger die Belastungen im Beruf betont, d.h. die Selbstdarstellung hat sich deutlich in Richtung „Erfolg“ verändert.

Dass sich in dieser Altersgruppe durch die Teilnahme an der Weiterbildung überdurchschnittlich häufig Veränderungen ergeben, stellt auch Barth (1992, 111) unter dem Stichwort „Praxischock“ heraus, demzufolge junge Lehrkräfte gerade in den ersten drei Jahren der Berufstätigkeit ihr Verhalten, ihre Einstellungen und ihre Persönlichkeit verändern. Zwar verursachen die gleichen Problembereiche auch erfahrenen Lehrkräften Probleme, aufgrund von verändertem Verhalten wirken sie bei diesen jedoch anders. Auch Dubs (1989, 128 zit. in Grunder & Bieri 1995, 111) ermittelte, dass länger im Beruf stehende Lehrkräfte eine tendenziell weniger starke Arbeitsbelastung verspüren als Lehrer mit weniger Berufserfahrung, die eine intensivere Arbeitsbelastung fühlen. Mit steigender Unterrichtserfahrung nimmt die Berufszufriedenheit zu. Ebenso empfanden sich in einer Befragung von Saupe & Möller (1981 zit. in Grunder & Bieri 1995, 111) jüngere Lehrer als stärker belastet denn Erfahrenere. Allerdings können sich Lehrer mit zunehmendem Alter⁵⁹ aufgrund ihres gesundheitlichen Zustandes belastet fühlen. Und: Je stärker sich die Befragten gesundheitlich belastet fühlen, desto stärker ist auch ihr berufliches Belastungsempfinden und desto unzufriedener erleben sie sich auch (Döbrich et al. 1999, 80ff).

Des Weiteren haben Schulleiter/Innen besonders häufig starke Unterschiede in der Beantwortung der Fragen nach den berufsbezogenen Einflussmöglichkeiten gemacht.

Die Literatur sieht in der Mehrzahl der Untersuchungen über die Gelingensbedingungen schulischer Innovationen die Rolle des Schulleiters als Schlüsselrolle (Rolff 1993, 183). Fullan (1991, zit. in Rolff 1993, 175ff), der die Rolle des Schulleiters am ausführlichsten analy-

⁵⁹ Die Beschäftigung mit dem Tabu-Thema des Älterwerdens im Lehrerberuf und den aus der berufsspezifischen Belastung resultierenden Problemen begann insgesamt erst relativ spät, nämlich Mitte der 90er Jahre (PÄDAGOGIK, H2, 1994).

siert hat, hat festgestellt, dass es bisher sehr wenige empirische Studien gibt, die Aufschlüsse über die konkrete Rolle der Schulleitung beim Wandel ermöglichen. Danach ist die typische Schulleitertätigkeit Kommunikation, vor allem im direkten Zweiergespräch, aber auch in Besprechungen, Konferenzen oder Telefonaten. Nur 20% sind keine Kommunikationstätigkeiten. Die Haupttätigkeit besteht zudem im Krisenmanagement. Fullan berichtet weiterhin von einer Studie, die erbrachte, dass Schulleiter im Sekundarbereich täglich 149 Aufgaben erledigen, wovon über 50% vorzeitig abgebrochen werden müssen. Dies führt ihn zu der Annahme, dass es bei Schulleitern wenig Spielraum für die Planung des Wandels zu geben scheint (zit. in Rolff 1993, 186). In Anknüpfung an diese Forschungsergebnisse erscheint es plausibel, dass Schulleiter nach der Auseinandersetzung mit Inhalten der Gesprächsführung sowie der neueren Systemtheorie ihre Selbstbeschreibung dahingehend verändern, dass sie für sich mehr Einflussmöglichkeiten sehen. Dies geht vermutlich mit der Veränderung des Aufgaben- und Rollenverständnisses einher, das die Teilnehmer als Wirkung der Weiterbildung bei der Bewältigung der eigenen Aufgaben in der Schule in Kapitel 8.6.3 beschreiben.

11.2.3 Veränderte Selbstdarstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der gesamten Weiterbildung

Die gewählte Vorgehensweise in diesem Untersuchungsschritt sollte die Entwicklungsverläufe in den Selbstdarstellungen der Teilnehmer(innen) während der gesamten Weiterbildung aufzeigen. Dabei wurden kurzfristige Veränderungen (die Ergebnisse der ersten mit der zweiten Befragung) unterschieden, mittelfristige Veränderungen (die Ergebnisse der dritten Befragung mit der vierten Befragung) sowie langfristige Veränderungen (die Ergebnisse der ersten mit der vierten Befragung).

11.2.3.1 Kurzfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer

Am Ende der ersten Weiterbildungsphase veränderte sich die Selbstbeschreibung hinsichtlich der Anerkennung von außen, die am Ende der ersten Weiterbildungsphase als stärker wahrnehmbar dargestellt wurde, wie zu Beginn der Weiterbildung (geringere Zustimmung zu den Aussagen: *„Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt“*, *„Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert“*).

Dazu finden sich in der Literatur zahlreiche Aussagen, welche das Berufsprestige des Lehrers als problematisch beschreiben. Als wichtiger Vertreter nannte Adorno die Stereotype, die die relative gesellschaftliche Geringschätzung des Lehrerberufs mit bedingen, „Tabus über den Lehrerberuf“ (Adorno 1965, 487ff). Eine Problematik des Sozialprestiges stellt in der Öffentlichkeit das Bild vom gesellschaftlich nicht ganz voll bzw. ernst zu nehmenden Lehrer dar. Abgegrenzt gegenüber der gesellschaftlichen Realität, kennt der Lehrer nicht das wirkliche Leben, auf das er andere vorzubereiten hat. In seinem pädagogischen Schonraum befindet er sich strukturell stets in der Position des Überlegenen und wird hierbei kaum von ebenbürtigen Erwachsenen kritisiert. Die dauernde Beschäftigung mit sozial

Unmündigen wird zudem auch nicht als Tätigkeit mit hohem intellektuellem Niveau betrachtet, was das Stereotyp von der „berufsspezifischen Infantilität“ des Lehrers begründet (Adorno 1965, 493). Zu den historisch entstandenen Bildern vom Lehrer, die in Bezug auf sein Image heute noch wirksam sind, aber längst nicht mehr der Realität entsprechen, gehört auch das Stereotyp vom „Lehrerberuf als Hungerberuf“, in dem das Klischee vom „armen Dorfschulmeisterlein“ noch fortwirkt (Adorno 1965, 487ff). Vielfältige literarische Darstellungen unterstützen das Weiterleben dieses Stereotyps.

Dies bleibt nicht ohne Wirkung, da zwischen dem Bild, das die Öffentlichkeit vom Lehrer hat und seinem sozialem Selbstkonzept eine Wechselwirkung besteht: „Das Rollenverständnis, das ein Mensch von sich als Lehrer (...) hat, entwickelt er im Wechselspiel mit den Erwartungen und Zuschreibungen, die er erfährt“ (Hagemann 2003, 80). Als belastende Außenfaktoren beeinflussen sie das Selbstbild einer Person und beginnen im ungünstigen Fall dies mehr und mehr zu bestimmen. An dieser „psychohygienisch“ entscheidenden Stelle nun haben die Teilnehmer der Weiterbildung begonnen, die Verantwortung für ihr Selbstbild stärker in die eigenen Hände zu nehmen. Dies zeigt die höhere Zustimmung am Ende der ersten Weiterbildungsphase zu der Aussage: *„Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab“*.

Zudem veränderten sich die Selbstdarstellungen im Bereich der work-life-balance am Ende gegenüber dem Beginn der Weiterbildung. Es wurde eine geringere zeitliche Belastung bzw. ein besseres Gleichgewicht von Arbeits- und Lebenszeit geäußert. Aussagen der Literatur zur tatsächlichen Lehrerarbeitszeit haben in bundesweit unabhängig voneinander durchgeführte Studien zu übereinstimmenden Ergebnissen dahingehend geführt, dass die vollzeitbeschäftigten Lehrer – verglichen mit im öffentlichen Dienst Beschäftigten – eine Pflichtübererfüllung der Arbeitszeitaufwendung von 16% aufweisen. Für Teilzeitbeschäftigte ist eine noch höhere Pflichtüberschreitung festzustellen (Schönwälder 1997, 179). Die Länge der Arbeitszeit kann die Belastungen durch die Institution Schule indes nicht allein erklären, denn, befragt nach ihrem Belastungserleben, geben Teilzeitlehrpersonen in einer Berliner Untersuchung gleichartige Antworten wie Vollzeitlehrpersonen (ebd. 180). Dies stellt auch die Schwäche der meisten der bislang vorliegenden Arbeiten dar, dass sie eine rein quantitative zeitliche Belastungserhebung bieten ohne die verschiedensten Aspekte des Belastungs-Beanspruchungs-Zusammenhangs parallel zu erfassen (Kasper et al 2001, 13). Wegener et al. (1998, 25) verweisen beispielsweise auf das Fehlen einer objektiven Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit. Sie ermittelten eine Korrelation der Burnout-Dimension ‚Emotionale Erschöpfung‘ mit der zu Hause verbrachten Arbeitszeit, nicht jedoch mit der in der Schule geleisteten Arbeitszeit. Als das eigentliche Problem erweist sich gegenwärtig jedoch, dass die jetzige Organisation der Arbeitszeit nicht mit den neuen Anforderungen, wie sie staatlicherseits durch Schulautonomie, Schulprogrammentwicklung und Evaluation signalisiert werden, vereinbar ist. So heißt es in dem von der KMK 2003 in Auftrag gegebenen Bildungsbericht: *„Die Arbeitsbelastung der akademisch qualifizierten Lehrer und Lehrerinnen wird über das Deputatsystem eher altertümlich gesteuert.“* (Bildungsbericht für Deutschland 2003, 5). Eine klare Vorstellung über die Neustrukturierung der Arbeitszeit, liegt bislang jedoch noch nicht vor (Altrichter 2000, 157).

11.2.3.2 Mittelfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer

Gegenüber den kurzfristigen Effekten ist am Ende der zweiten Weiterbildungsphase die veränderte Selbstdarstellung in Hinblick auf den Eigenanteil an einem erfolgreichen Unterricht neu hinzugekommen. Hier wird der eigene Einfluss auf einen erfolgreichen Unterricht über die Ansprache der Schülerinnen und Schüler am Ende stärker dargestellt als am Anfang der zweiten Weiterbildungsphase (*„Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher“*, stärkere Zustimmung).

In der Forschung wird die Lehrkraft mittlerweile nicht mehr als die omnipotente Einflussgröße auf den Lernerfolg der Schüler angesehen (Helmke/Weinert 1997, 78). Metaanalysen über Determinanten der Schülerleistung zeigen, dass zu viele andere Determinanten im Spiel sind, welche die lehrerabhängigen Determinanten und damit die größte Anstrengung des Experten „Lehrer“ relativieren. In diesem neuen Sinn formuliert Bromme (1997, 182) das Motto der neuen Entwicklungstendenz: „Von der alles beherrschenden Persönlichkeit des Lehrers über erfolgreiche Verhaltensweisen zum kompetenten Fachmann mit nur begrenztem Einfluss.“ Über die „technische, pädagogisch-psychologische Dimension von Motivationsweckung und Interessenförderung hinaus“ (Herrmann 2000, 21) muss ein Lehrer jedoch die einzelne Schülerpersönlichkeit in den Blick nehmen, da jeder Schüler in seiner Person seine eigene Lern- und Bildungsgeschichte bewerkstelligen lernen muss. Er braucht auf diesem Weg des geistig-kulturellen Erwachens die persönliche Ansprache, auch des Lehrers, um „sich selbstreflexiv ins rechte Verhältnis zu sich selbst und zu anderen zu bringen“ (Herrmann 2000, 17). Dass sich dies auf einen erfolgreichen Unterricht auswirkt, findet in den Aussagen der Teilnehmer seine Bestätigung.

11.2.3.3 Langfristige Veränderungen in der Selbstdarstellung der Teilnehmer

Langfristig deuten die Veränderungen in den Selbstdarstellungen auf eine stärkere Abgrenzung gegenüber dem Beruf hin, auf eine stärkere Betonung der Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Wohlbefinden und auf eine geringer erlebte emotionale Belastung.

Zu einer bewussten Gestaltung des pädagogischen Berufsalltags gehören zwei Seiten: Das Engagement für Kinder und Jugendliche auf der einen Seite und eine sensible Beobachtung der eigenen Möglichkeiten und Kräfte auf der anderen Seite. Jedoch ist dieses Gleichgewicht sehr oft bedroht, und es kann zu dem „spezifischen und für den Lehrerberuf charakteristischen Beanspruchungsphänomen“ (Barth 1992 zit. in Böhm-Kasper et al. 2001, 63) des Ausgebrannt-Seins kommen, das Arosen et al. (1983, zit. in Grunder & Bieri 1995, 142) als das „Hauptmerkmal von Lehrkräften, die über zwei Jahrzehnte unterrichtet haben“, ermittelten. Zwar gilt der bisherige Stand der Burnout-Forschung insgesamt als unbefriedigend, da er weder zu einer einheitlichen Theorie noch zu einem Konsens über verschiedene theoretische Teil-Ansätze geführt hat (Rösing 2003, 202). In allen Ungeklärtheiten jedoch besitzt „dieses Syndrom einen phänomenalen Kern (...), der so gleichartig ist, dass ein gemeinsamer Name gerechtfertigt erscheint“ (Barth 1992, 20). Der Verlauf des Syndroms wird dahingehend beschrieben, dass Menschen mit Enthusiasmus an eine Aufgabe herangehen, sich über kurz oder lang mit enttäuschten Erwartungen in einer Realität konfrontiert sehen, die ihren eigenen Vorstellungen entgegensteht. Es kommt zu Frustration über das eigene Kön-

nen und den Sinn des gesamten Berufszweiges und schließlich zu Resignation (Rösing 2003, 20). Hinzu kommt ein reduziertes Selbstwertgefühl in Bezug auf die eigene berufsbezogene Leistungsfähigkeit, was zu erheblichem subjektiven Leiden führt (Rösing 2003, 20, vgl. auch Grunder & Bieri 1995, 137), da die negative Beurteilung sich sowohl gegen die eigene Person als auch die eigenen beruflichen Leistungen richtet: „Wachsende Ablehnung provoziert (bei Lehrpersonen) Selbstvorwürfe und Scham. Junge Lehrerinnen und Lehrer nehmen abweisende und desinteressierte Schülerreaktionen in diesem Stadium persönlich. Sie tragen damit zum eigenen Stress bei. Gefühle der Ablehnung, der Beschämung, der Hilfs- und Ausweglosigkeit und die Belastung durch die unbefriedigende Arbeit gehen kontinuierlich ineinander über und bewirken, dass sich die Betroffenen schlecht fühlen. Der Kreis ist geschlossen“ (Barth 1992, 23ff zit. in Grunder & Bieri 1995, 140).

Ein besonders ernst zu nehmender Aspekt von Burnout bei Lehrern stellt der Umstand dar, dass „erst der erniedrigende, eingeschränkte oder entpersönlichte berufliche Umgang mit anderen Menschen (...) letztendlich das Ausbrennen aus(macht)“ (Barth 1992, 231). Für die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler gilt jedoch, dass Schüler als Abhängige diesen Kontakt nicht fliehen können und sich dadurch auch dem „typischen Stress“ des Lehrers nicht entziehen können (Grunder & Bieri 1995, 140-141). Damit sind auch die Schüler, die vor einem ausgebrannten Lehrer sitzen, davon betroffen, denn sie spüren diese Energie.

Maslach & Jackson (1984 zit. in Kramis-Aebischer 1995, 121-122) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass die bei Lehrpersonen mit Berufserfahrung zwischen 1 und 5 Jahren gemessenen Burnout-Werte am höchsten liegen, und nach einer fünf-jährigen Berufserfahrung wieder absinken. Dazu passt die Erkenntnis von Kretschmann (1987, 217) derzufolge die Lehrerausbildung idealisierende Denkmuster mehr: „Pädagogische Theorien sind häufig nur auf die Relation Lehrer-Schüler projiziert. Sie klammern aus, dass Unterrichten sich in weit- aus komplexeren Zusammenhängen vollzieht: vor dem Hintergrund des Kollektivs Lehrerkollegium, in Abhängigkeit von Vorgesetzten und ferngesteuert durch Gesetze, Richtlinien und Verordnungen. Dadurch werden Lehrende in den Glauben versetzt, es hinge nur von ihrer Tatkraft und Kreativität ab, dem Unterricht eine ganz neue Qualität zu verleihen. Folge ist, dass Berufsanfänger und selbst erfahrene Lehrer an ihrer Qualifikation zu (ver)zweifeln beginnen, wenn ihre Veränderungsmöglichkeiten trotz höchster Anstrengungen begrenzt sind“. Auch den Beobachtungen der Forschergruppe um Bauer (1996, 236) zu Folge gibt es nach dem Berufseinstieg eine gewisse Phase der normalen Ernüchterung und des Realismus. Hier ist es entscheidend, dass der Lehrer lernt, genau zwischen gerechtfertigten und ungerechtfertigten Ansprüchen zu unterscheiden. Dieser Unterscheidung entspricht auch Schmitz (1998, zit. in Rösing 2003, 116), der nicht die hohen Erwartungen, als so bedeutsam für Burnout ansieht, sondern vor allem die unrealistischen Erwartungen. Auch Farber (1991, 218ff zit in Kramis-Aebischer 1995, 120) weist auf die irrtümliche Annahme hin, dass Lehrerstress unausweichlich zu Burnout führt: „Ignoriert werden dabei die unzähligen Variablen, die zwischen einem stresshaltigen Umfeld und der subjektiven Selbsteinschätzung des Ausgebrannt-Seins liegen“, wie z.B. die kognitive Verarbeitung stresshaltiger Ereignisse oder das Wissen über bzw. die Zugänglichkeit von Bewältigungsstrategien (ebd.). Dies sind Variablen, an denen Weiterbildung ansetzen und sich als wirksam erweisen kann, denn immer noch erweist sich „Professionalisierung (...) als die beste Burnoutprophylaxe in pädagogischen Berufen“ (Bauer et al. 1996, 236).

11.3 Abschließende Bewertung

11.3.1 Abschließende Bewertung in Hinblick auf die Frage nach der Veränderung der Kommunikationsstruktur

Die Teilnehmer beschreiben nach dem Besuch der Weiterbildung in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung sowohl ein verändertes eigenes Kommunikationsverhalten als auch ein insgesamt verändertes Kommunikationsgeschehen. Den Aussagen zufolge gestalten die Kommunikationssituationen sich neu, womit eine Veränderung der Kommunikationsstrukturen festgestellt werden kann.

Eine veränderte Kommunikation wirkt rekursiv auf die Organisation zurück (Bardmann 1994, 141), und ermöglicht so die Entwicklung neuer organisatorischer Lösungen (Luhmann 1997, 13). Wenn Schulen sich aktiv erneuern wollen, müssen daher Vorarbeiten im Sinne einer „individuellen Personentwicklung“ geleistet werden (Holtappels 2003, 16), die die Veränderung der Kommunikationsstrukturen ermöglichen. „Der Lehrer ist die Schule“ (zit. in Herrmann 2000, 20). Dieser Satz von Diesterweg aus der Mitte des 19. Jahrhunderts kann in seiner aktuellen Bedeutung gar nicht überschätzt werden.

11.3.2 Abschließende Bewertung in Hinblick auf die Frage nach der Veränderung der Bewertung des Belastungs-/ Beanspruchungszusammenhangs

Die veränderten Selbstbeschreibungen der Teilnehmer weisen eine eindeutige Verringerung des Belastungs-/Beanspruchungszusammenhangs nach. Dies weist darauf hin, dass die Einführung in systemisch-konstruktivistische Zusammenhänge dazu beiträgt, Ressourcen für den institutionellen Veränderungsprozess freizusetzen. Dies ist unabdingbar, denn Schulleitung und Lehrerschaft sind, wie die Studien zeigen, nicht von vornherein aufgeschlossen für die geforderte innovative Schulgestaltung (Rolff 1993, 192). Dieses Konzept einer sich selbst erneuernden Schule ist zugleich eine anspruchsvolle Strategie der Weiterentwicklung des Bildungssystems und auf deren Praxis sind die heutigen Schulen kaum vorbereitet (Rolff 1993, 201). Die Neuerungsprojekte im Zusammenhang mit Schulentwicklung stoßen daher auf vielfache Ablehnung, und ihre „Durchführung ist dann allein schon deshalb gefährdet, weil sie nicht gewünscht werden und folglich leicht an durchaus überwindbaren Schwierigkeiten des Alltags scheitern“ (Rolff 1993, 192). Die Entwicklung der Einzelschule fordert jedoch eine starke Partizipation jeder einzelnen Lehrkraft. Die auf ein System einwirkenden Außeneinflüsse können jedoch nur dann zu Veränderungen der Organisationsstruktur führen, wenn das Wandlungspotential in einem System groß genug ist, um auf neue Anforderungen in einer sich verändernden Umwelt flexibel zu reagieren. Erstes Ziel in Veränderungsprozessen muss es daher sein, das Wandlungspotential der Systemmitglieder anzuregen.

11.3.3 Abschließende Bewertung in Hinblick auf die Frage nach der Nützlichkeit des Fortbildungsinstrumentariums für die schulische Praxis

Das Training in systemisch-konstruktivistischer Gesprächsführung ist in seiner Gesamtheit an der Vermittlung der in Kap. 4.6 angeführten Leitlinien ausgerichtet. Gleichzeitig wurde in der vorliegenden Untersuchung ermittelt, welche Effekte die Teilnehmer durch den Besuch der angebotenen Weiterbildung bei sich beobachten. Ein informeller Vergleich der beiden Komponenten nun soll dazu dienen, zu entscheiden, ob das entwickelte Curriculum ein für die schulische Praxis nützliches Fortbildungsinstrumentarium darstellt.

In der Gegenüberstellung zeigt sich, dass die Teilnehmer einen erfolgreicherem Unterricht konstatieren, den sie auf eine veränderte Ansprache der Schüler zurückführen, womit dem Kriterium der personenzentrierten Haltung entsprochen ist. Gleichzeitig betonen die Teilnehmer ihre höhere Selbstverantwortlichkeit im Umgang mit den Belastungen ihrer Arbeit, womit auch das Kriterium der subjektiven Verantwortung seine Entsprechung findet. Die angestrebte Selbst-Reflexion wird durch die Aussagen der Teilnehmer in denen sie eine Anregung zur Überprüfung des eigenen professionellen Handelns und Selbstverständnisses konstatierten, bestätigt. Auch die Haltung der Perspektivenvielfalt wird erreicht, wenn die Teilnehmer am Ende des Kurses feststellen, dass ihnen die Möglichkeit eines veränderten Zuhörens bzw. Umgehen mit dem Gehörten als das insgesamt interessanteste Thema erschien. Damit kann das Training in einer abschließenden Bewertung als ein für die Schule nützliches Fortbildungsinstrumentarium eingestuft werden.

Die beschriebenen Inhalte deuten darauf hin, dass es sich bei dem vorliegenden Kurscurriculum zudem um eine auch langfristig erfolgreiche Professionalisierungsstrategie handelt. Nach Bauer et al. (1996, 236) werden Professionalisierungsstrategien dann langfristig erfolgreich sein, wenn es mit ihnen gelingt, „mehr Effektivität und mehr Menschlichkeit am Arbeitsplatz miteinander zu verbinden. Mehr Effektivität ist erforderlich, damit die zusätzlichen Aufgaben nicht zur Mehrbelastung führen. Mehr Menschlichkeit ist erforderlich, damit die Schule pädagogische Werte nicht nur proklamiert, sondern sichtbar macht und spürbar werden lässt“ (Bauer et al. 1996, 236). Darauf weisen die Ergebnisse der Untersuchung in vielfacher Hinsicht hin.

12 Anhang

12.1 Lehrplan der einzelnen Weiterbildungstage

12.1.1 Aktives Zuhören

Thema des Tages:	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
AKTIVES ZUHÖREN			
Beginn mit Vorstellung der Kursleiterin und Erzählung zum Kurs	<p>Schilderung der Geschichte des Kurses (siehe: „Ursprung der Veranstaltung“)</p> <p>Betonung des Kurses als „harte Schule“, welche die Kursleiterin selber durchlaufen hat.</p> <p>Betonung einer „Veränderungsreise“, in welcher anfängliche Techniken zu einer Haltung werden. Die Kursinhalte stellen vermutlich keine grundsätzlich neuen Wissensinhalte für die Teilnehmer dar, vielmehr geht es um deren Bewusstmachung sowie deren Erweiterung und Vertiefung.</p> <p>Betonung des Kurses als ein „Experiment“: von daher Verordnung, genau zu prüfen, „ist das was für mich?“ und Warnung vor allzu schneller Übernahme. (Das Experiment besteht darin, dass in dem Kurs in sehr kurzer Zeit, sehr komplexe Inhalte vermittelt werden. Dies funktioniert vermutlich nur deshalb, weil Sie alle bereits viele Vorerfahrungen mitbringen“).</p>		
Organisation	Besprechung der organisatorischen Rahmenbedingungen wie Zeitstruktur, Räumlichkeiten, Kaffeepause, Mittagessen, Teilnahmeliste, ...		
Ausgangslage der TN abfragen	<p>„Einzelabfrage“ aller Teilnehmenden anhand des folgenden Fragenkataloges:</p> <p>Wo führen Sie bereits erfolgreich Gespräche?</p> <p>Wo möchten Sie noch weiter lernen?</p> <p>Welches Lernklima erwarten Sie im Kurs?</p> <p>→ Notizen auf Flip-Chart (Diese Notizen sind auch die weiteren Kurs-Termine am Flip-Chart angebracht und bleiben so präsent).</p>		
Gemeinsame Gestaltung	Betonung des „interaktiven Vorgehens“ im Kurs, von daher ist der Kurs auf Rückmeldung der Teilnehmer angewiesen, sowie Betonung des Prinzips: „Glaube an die Fehlbarkeit“, was bedeutet, dass Fehler Pflicht (und letztlich ein Dienst an der Gruppe) sind.		
Beschreibung des Kurses	<p>Beschreibung der Inhalte und Elemente des Kurses:</p> <p>Zusammensetzung der Inhalte aus neuerer Systemtheorie, konstruktivistischer Erkenntnistheorie, Grundannahmen der humanistischen Psychologie, Inhalten der GWG.</p> <p>Theorie: „tröpfchenweise“, d.h. auf ein Minimum begrenzt,</p> <p>Rollenspiele,</p> <p>Kleingruppenarbeit,</p> <p>Anfangs- und Endritual mit Musik,</p> <p>Begleitpapiere für die Teilnehmer</p>		
1. Baustein: Aktives Zuhören			
Wissensvermittlung	Baustein AZ: Einüben der notwendigen eigenen Zurückhaltung sowie der	Vorstellung durch: -theoretische Einführung	Möglichkeit des Nachfragens

	gleichzeitig erforderlichen Aktivität bei der Technik des aktiven Zuhörens., (Betonung: „so einfach, so ungewöhnlich“).	und -Demonstration durch die KL - Plenum	
Einübung von Fertigkeiten	1. Arbeitsauftrag an die TN: 1-3 Probleme, die ihnen gerade präsent sind und die geeignet sind, um sie einer KollegIn zu erzählen stichpunktartig notieren.	Einzelarbeit	
	2. Ausprobieren des AZ	Kleingruppen (3 Pers.) mit wechselnden Rollen	Auswertung im Plenum+ Klärung offener Fragen + Ausgabe der Begleitpapiere
„hypnotherapeutischer“ Einschub	Kleine „Erzählung“ von Parzival (nach Wolfram von Eschenbach) → Bedeutung des Gesprächs liegt in der Zuwendung		
Anwendung des Gelernten auf Fälle	Ausprobieren des AZ in der bereits bestehenden KG, aber innerhalb des Plenums.	Übung im Plenum („Zuschauer“ dürfen loben und lediglich Fragen grundsätzlicher Art stellen)	Hinweis auf „Besonderheiten“ des Rollenspiels durch die Kursleiterin, Fragen der TN
Literarischer Einschub	Satire: „Bleiben Sie Mensch, Herr Psychologe“ von Schulz von Thun		
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.2 Selbstkundgabe

Thema des Tages: SELBSTKUNDGABE	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
Ankommen mit Musik	Auftrag: Sich für die nächsten 5 min entspannt der Musik überlassen oder, wer möchte, kann sich der Frage widmen, „was wäre, wenn ich heute mutig und offensiv wäre?“		
„Stand der Dinge“	„Etwas behalten? Etwas ausprobiert?“ Das Kriterium der Reihenfolge der Einzelabfrage stellt der Zeitpunkt des Aufstehens dar.		
Wissensvermittlung	Baustein Selbstkundgabe: Darstellen und Einbringen der eigenen Meinung (in Abgrenzung von verdeckten Zuschreibungen).	Vorstellung durch: -theoretische Einführung und -Demonstration durch die KI im Plenum	Möglichkeit des Nachfragens
Einübung von Fertigkeiten	2. Ausprobieren der Selbstkundgabe	1. Arbeitsauftrag an die TN: „Stichpunktartiges Notieren von 1-3 Problemen, die Sie einer KollegIn erzählen können.“	

		Kleingruppen (3 Pers.) mit wechselnden Rollen. „Beobachter“ achtet sowohl auf die Einhaltung von Selbstkundgabe als auch des Aktiven Zuhörens.	Auswertung im Plenum+ Klärung offener Fragen + Ausgabe der Begleitpapiere
Inhaltlicher Hinweis	- Hinweis auf Kernstruktur eines Gesprächs ⁶⁰ - „Vortrag“ über kommunikationspsychologische Probleme der SK + Begleitpapiere		
Anwendung des Gelernten auf Fälle	Fall „Alexander“ oder Fall „Sven“: In beiden Fällen berichtet die Lehrkraft, auf dem Boden von Stärke und Kompetenz, von ihrem „nicht mehr weiter wissen“.	- Einen Fall auswählen und in der Kleingruppe durchsprechen - Rollenspiel im Plenum	- Gespräch über mögliche andere Verläufe, bzw. Erweiterung oder Vertiefung des „Aufhängers Falles“ → KL weist vom konkreten Fall ausgehend auf häufige Muster hin.
Erweiterung des Themas	Vorstellung des „Wertequadrates“ nach Schulz von Thun (als Anregung für Mitarbeitergespräche der SL)	- Demonstration im Plenum - Anwenden in der KG (Arbeitspapier)	Auswertung im Plenum
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.3 Emotionale Aspekte

Thema des Tages:	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
EMOTIONALE ASPEKTE			
Ankommen mit Musik	Anregung, eventuell darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten dieser Tag so bieten könnte ...		
„Stand der Dinge“	Aufstellung: Wer hat von 0% - 100% Erfahrungen mit Selbstkundgabe gemacht? Einzelabfrage: „Welche Erfahrungen?“ bzw. „wie haben Sie es geschafft, keine Erfahrungen zu machen?“		
Wissensvermittlung	Reflektion der eigenen Hörgewohnheiten anhand des 4-Ohren-Modells von Schulz von Thun	Arbeitspapiere Austausch in KG über: „Was habe ich verstanden? Was ist mir unklar? Wie ist es bei mir?“ + Diskussion der Beispiele	Besprechung + Auswertung im Plenum
	Kleiner Einblick in die Hirnforschung ⁶¹ zum Themenbereich „Emotionale Kompetenz“	- Theoret. Ausführung mit Hilfe eines Schaubildes ⁶² im Plenum - Vertiefung durch den Artikel: „90 Prozent sind unbewusst“ ⁶³	Besprechung im Plenum

⁶⁰ Gemeint ist: Wahrnehmung der Kernstruktur eines Gesprächs, bestehend aus AZ: als Zuhörer dem Anderen eine Chance geben, sich darzustellen und diese Darstellung auf sich wirken lassen + SK: als Mitteilender den Anderen an seinem Innenleben teilhaben lassen.

⁶¹ Literatur: Joseph LeDoux: „Das Netz der Gefühle“, 2001 (dtv) und „Das Netz der Persönlichkeit, 2003. (Walter Verlag)

⁶² Das Schaubild entstammt in seiner Ursprungsversion „Psychologie heute“ 9/04.

	Abschließende Zusammenfassung des Begriffs „Emotionale Kompetenz“	Veranschaulichung mit Hilfe von Power-Point	Möglichkeit des Nachfragens
„hypnotherapeutischer“ Einschub (nach Bill o'Hanlon)	„Aus hypnotherapeutischer Sicht kann jedes Erleben als Ausdruck selbsthypnotischer Fokussierung von Aufmerksamkeit beschrieben werden. In der Regel schauen wir zurück in die Vergangenheit und orientieren uns dementsprechend in der Gegenwart. Eine andere Möglichkeit könnte sein, in die Zukunft zu schauen und von dort aus einen Blick auf die Gegenwart zu werfen → Stellen Sie sich eine Zukunft vor, in 5 Jahren, die Ihnen gefällt → Schreiben Sie einen Brief von Ihrem zukünftigen Selbst an Ihr gegenwärtiges Selbst → Beschreiben Sie, wie Sie in 5 Jahren sein werden und was Sie tun werden → Was würde Ihr zukünftiges Selbst Ihrem gegenwärtigen Selbst raten zu tun?“ Austausch darüber in der KG.		
Einübung von Fertigkeiten	Sensibilisierung der Wahrnehmung in Hinblick auf Beobachtung der Körpersprache des Gegenüber	Power-Point-Präsentation (nach einer Idee von Utz Thorweide)	Gespräch über die Eindrücke
Anwendung des Gelernten auf Fälle	Fall „Felix“: Der Fokus dieses Fallbeispiels richtet sich besonders auf die Erfahrung von Enttäuschung und Angegriffenwerden.	-In der Kleingruppe durchsprechen, anschließend - Rollenspiel im Plenum	Erweiterung oder Vertiefung des „Aufhänger-Falles“ durch die KL
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.4 Kontextanalyse

Thema des Tages: KONTEXTANALYSE	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
Ankommen mit Musik	„Vielleicht möchten Sie die nächsten fünf min dazu verwenden, noch ein wenig ihren Träumen von heute morgen nachzuhängen ...“		
„Stand der Dinge“	Einzelabfrage im Plenum: - „Etwas offen, noch etwas nachzutragen zu den vergangenen Veranstaltungen?“ - „Was müssten Sie heute noch erfahren, damit der Einführungskurs sich gelohnt hätte?“		
Wissensvermittlung	Einführung systemischen Denkens	Film „Balance“	Besprechende Auswertung
	Theoretische Zusammenfassung der Kontextbedeutung	Power-Point-Grafiken	Besprechung + Auswertung im Plenum
	Verdeutlichung konventionalisierter Verständigung, die als Nichtkommunikation wirken kann	Einzelabfrage: „Was kommt Ihnen spontan bei dem Begriff „Frühstück“ in den Sinn?“	Auswertung im Plenum

⁶³ Gerhard Roth: „90 Prozent sind unbewusst“ in: „Psychologie heute“ 2/02

	Hervorhebung der Wichtigkeit, den Kontext gründlich zu untersuchen	Verdeutlichung mit dem Film: „Dancing rat“	Besprechung im Plenum
	Kontextbetrachtung nach Anleitung von Heinz von Foerster	Text: „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“ ⁶⁴ In KG bearbeiten: „Was habe ich verstanden? Was ist mir unklar?“	Besprechung im Plenum
Erweiterung	Vorstellung des „Trivialmaschinenmodells“ von H.v.Foerster (→ Diskussion über Schule als Trivialisationsanstalt bzw. 2x2=grün?)		
Überblick	Erläuterung, mit Hilfe einer grafischen Darstellung am Flip-Chart, über Möglichkeiten und Grenzen „Psychosozialer Beratung“		
Erweiterung	Vorstellen möglicher „Beziehungsangebote“ in der systemischen Perspektive (Power-Point-Präsentation)		
Einübung von Fertigkeiten	Selbstreflexion: Welche Beziehungsangebote kenne ich, wie gehe ich damit um?	In der KG besprechen: „ein Klagender, ein Kunde, ein Besucher kommt zu mir! Evtl. Rollenspiel	Besprechung im Plenum (einleitende Frage: „Wie ging es Ihnen in der KG?“)
Anwendung des Gelernten auf Fälle	Fall „Paul“: Der Fokus in diesem Fall liegt auf der inneren Haltung „keine Maßnahme durchsetzen zu wollen“. Bei Bedarf wird an dieser Stelle auch ein Supervisionsfall der TN bearbeitet.	- Durchsprechen und Ausgestalten des Falles in der KG - Rollenspiel im Plenum	
Abschließender Überblick	Kommunikationstheoretische Grundannahmen in der systemischen Perspektive (anhand von Power-Point-Schaubildern).		
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.5 Konstruktivistische Erkenntnistheorie + Umsetzung

Thema des Tages:	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
KONSTRUKTIVISTISCHE ERKENNTNISTHEORIE+UMSETZUNG			
Eröffnung des Aufbaukurses	1. Hinweis auf Mut + Stärke, das zu wagen, weil Experiment. Daher: genau prüfen: Ist das was für mich? 2. Einzelabfrage (um sich noch mal „neu“ wahrzunehmen): „Was zeichnet Sie ganz speziell aus?“		
Zielklärung	Reflektion der eigenen Kursziele	Partnerarbeit mit Arbeitspapier → Einzelabfrage im Plenum	Notieren auf Flip-Chart

⁶⁴ Auszüge aus dem Buch: Heinz von Foerster/Bernhard Pörksen: „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker“, 2001, 4.Aufl., S. 29-41

Wiederholung	1. Wiederholender Überblick über kommunikative Grundannahmen unter besonderer Betonung von Kommunikation als Kreisprozess		
	2. Wiederholung von AZ + SK in KG mit wechselnden Rollen: „Was läuft gerade gut in meinem Leben? Was will ich ändern?“		
Wissensvermittlung	Vorstellen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie (Power-Point). Fazit: „man könnte es auch anders sehen“: Das, was Konstruktivismus genannt wird, sollte schlicht eine skeptische Haltung bleiben, die die Selbstverständlichkeiten des Realismus in Zweifel zieht (E.v.Glaserfeld)		
Einübung von Fertigkeiten	Einüben des „Umdeutens“	Ein TN stellt vor: „Meine größte Schwäche aktuell ist...“ → die Gruppe sucht die Umdeutung	Übung in Großgruppe, von daher: Klärung offener Fragen möglich
Anwendung des Gelernten auf Fälle	An Fall „Thomas“ das Umdeuten „schulpraktisch“ ausprobieren.	In der Kleingruppe bearbeiten + Begleitpapier	Auswertung der „Umdeutung“ im Plenum
Erweiterung	Reflektion: Was bedeutet eine konstruktivistische Erkenntnistheorie für meinen Schulalltag?	In KG den Text: „Tom Sawyers oder die Anregung zu Dekonstruktion und Neukonstruktion“ besprechen	Auswertung und Klärung offener Fragen im Plenum
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.6 Techniken des Perspektivenwechsels

Thema des Tages: TECHNIKEN DES PERSPEKTIVEN- WECHSELS	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
Ankommen mit Musik	„Wer möchte, kann sich noch ein paar Minuten ganz auf sich selbst zurückziehen, die Gedanken schweifen lassen ...“		
„Stand der Dinge“	Aufstellung: „Wie viel möchten Sie heute gerne lernen hier?“ + Einzelabfrage: „Und was müsste dabei sein, damit Sie sagen können, es hat sich gelohnt?“		
Wissensvermittlung	Was bedeutet Perspektivenwechsel	1. Cartoons zur bildlichen Darstellung 2. Text „Perspektivenwechsel“	Gespräch in Plenum
Einübung von Fertigkeiten	Perspektivenwechsel durch Verschlimmerungsfragen	1. Arbeitsauftrag an die TN: „Stichpunktartiges Notieren von 1-3 Problemen, die Sie einer Kollegin erzählen können.“ 2. Ausprobieren in KG: „Sprecher“ erzählt, „akt, Zuhörer erkundet das Problem und „verschlimmert“, „Beobachter“ beobachtet (+ Rollentausch)	Erfahrungsaustausch in Plenum

	Perspektivenwechsel durch Verbesserungsfragen	Ausprobieren in KG: „Sprecher“ erzählt, „akt, Zuhörer erkundet das Problem und „verbessert“ diesmal, „Beobachter“ beobachtet (+ Rollentausch)	Erfahrungsaustausch in Plenum
Wissensvermittlung	Übersicht über Struktur eines Beratungsgespräches	Text: „Flussdiagramm“	Besprechung in Plenum
Einübung von Fertigkeiten	Fall „Markus“: Der Fokus liegt auf der „Verflochtenheit“ und bietet die Möglichkeit, die Gruppe mit „zirkulären Fragen“ vertraut zu machen.	1. Durchsprechen in KG 2. Rollenspiel im Plenum 3. Die KL unterbricht und führt „zirkuläre Fragen“ ein.	Auswertung in Plenum
Wissensvermittlung	Hinweis auf Kommunikationsebenen	1. Vortrag mit Hilfe von Power-Point 2. Clip : „Bürokommunikation“	Gespräch in Plenum
Einübung von Fertigkeiten	Technik des „Verflüssigens“	1. Demonstration: Ein TN bietet ein Problem und die KL „verflüssigt“. 2. Ausprobieren in KG	Besprechung in Plenum
Erweiterung	„Zwischenprüfungsfragen“ zur Reflektion des eigenen Standes	1. Bearbeiten in KG 2. Besprechen in Plenum	Gespräch
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.7 Handlungsstile

Thema des Tages: HANDLUNGSSTILE	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
Ankommen mit Musik	Anregung zu: „sich lösen aus dem Alltag und dafür ganz den eigenen Gedanken hingeben“		
„Stand der Dinge“	Aufstellung: „Wie bin ich heute hierher gekommen?“ (0% alles schlecht – 100% alles gut) + Einzelabfrage: „Und was würde ich heute gerne lernen hier?“		
Wissensvermittlung	Thema: Beobachterrolle	Vortrag mit Veranschaulichung durch Power-Point	Gespräch im Plenum
Einübung von Fertigkeiten	Selbsterfahrungsmäßige Beschäftigung mit dem je eigenen Handlungsstil (anhand des Modells der Handlungsstile nach Schulz von Thun)	1. Lesen in Einzelarbeit 2. Besprechung in KG: „Wo erkenne ich mich wieder? Wo erkenne ich mich auch noch?“	Besprechung in Plenum

	Thun).	Neue KG: „Was möchte ich anders machen? Wie wird meine Umwelt reagieren? Birgt mein Ziel Risiken?“	Besprechung in Plenum
Anwendung des Gelernten auf Fälle	Fall Simon: „Aufhänger-Fall“ um die Erstellung eines Genogramms zu demonstrieren	1. In der Kleingruppe durchsprechen 2. Im Plenum besprechen	Gespräch in Plenum
Wissensvermittlung	Wie verändert sich meine Gesprächsführung?	Text: „Denkwerkzeuge in der systemischen Gesprächsführung“ ⁶⁵	Besprechung in Plenum
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.1.8 Schule als Organisation

Thema des Tages: SCHULE ALS ORGANISATION	Lernziel	Methode	Ergebnissicherung
Ankommen mit Musik	„Zum letzten Mal der Ruf des Dingo, der uns abholt aus dem Alltag und ankommen lässt bei uns selbst.“		
„Stand der Dinge“	Aufstellung und Einzelabfrage: „Wie bin ich so eingestellt heute?“		
Wissensvermittlung	Abschied vom klassischen Denken (im Gegensatz zur systemischen Sichtweise)	Power-Point-Vortrag	Gespräch in Plenum
Erweiterung	Reflektion des je eigenen Standortes und der eigenen Bedingungen innerhalb der jeweiligen Organisation anhand eines Fragenkataloges.	1. Text: „Von der ökologischen Notwendigkeit, Giraffen nach Grönland zu exportieren oder von der nutzlosen Notwendigkeit einer Systemanalyse“ ⁶⁶ 2. Bearbeitung in Einzelarbeit bzw. TN einer Schule in der Gruppe	Gespräch über „Einsichten“ im Plenum
	Theoretische Beschäftigung mit der Funktionsweise von Organisationen	Vorstellen: „Phänomens der 3. Art“ (mit Hilfe von Power-Point)	Gespräch in Plenum
Einübung von Fertigkeiten	Selbstreflexion	KG, wechselnde Rollen (AZ, Sprecher, Beobachter): „Was sagen meine Kollegen, was ich gut kann?“	

⁶⁵ Dieser Text stammt von Peter-W. Gester, www.coachingclub.de und wurde für die Verwendung im Kurs leicht gekürzt.

⁶⁶ Dieser Fragenkatalog stammt von Peter-W. Gester und wurde für die Verwendung im Kurs leicht gekürzt.

Erweiterung	Konstruktivistische Anregungen	1.Text: „Sextus Empiricus“ 2. Besprechung in KG: „Mit welcher Aussage kann ich am meisten anfangen?“	Besprechung in Plenum
Wissensvermittlung	Einnehmen der „Beobachterrolle“ im systemischen Sinn	Vortrag mit Power-Point	Gespräch im Plenum
Erweiterung	Haltung für Gesprächsführung	Text: „Gebet“ von Theresa von Avila	
Ausklang mit Musik	Individuelle Bilanzierung: „Was möchte ich mitnehmen, was lasse ich hier?“		

12.2 Fragebögen

12.2.1 I. Befragung

1. Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes. Es ist uns bewusst, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können!

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>überford</u> ert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unterford</u> ert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kommunikation im Zusammenhang mit Ihren Kolleginnen und Kollegen

Beantworten Sie bitte jede Frage durch Ankreuzen jeweils einer Möglichkeit!

Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit ...?	nicht intensiv (1)	weniger Intensiv (2)	eher Intensiv (3)	sehr Intensiv (4)
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	0	0	0	0
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	0	0	0	0
c) ... den Eltern?	0	0	0	0
d) ... der Schulleitung?	0	0	0	0

3. Die folgenden Aussagen betreffen berufsbezogene Einflussmöglichkeiten von Lehrern. Bitte nehmen Sie zu den folgenden Äußerungen Stellung, überlegen Sie dabei nicht zu lange, reagieren Sie möglichst spontan.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig unzutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Die Fähigkeiten des Lehrers sind <u>keine</u> wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Die folgenden Aussagen betreffen Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Diese Aussage trifft auf mich zu ...	nie (1)	selten (2)	häufig (3)	immer (4)
a) Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Ich fühle mich voller Energie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u) Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Wie bewerten Sie ihre persönliche Arbeitsbelastung in Ihrem Lehrerberuf?

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig unzutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Statistische Angaben

a) Name, Vorname: _____, _____

b) Geburtsjahrgang:

c) Geschlecht (bitte ankreuzen): w m

d) Ich bin im Schuldienst seit (Jahreszahl)

e) Zur Zeit bin ich im Schuldienst tätig als: Lehrer(in) Funktionsstelle

in:(Schultyp): _____,

seit: (Jahreszahl)

Größe des Kollegium / Anzahl der Personen

7. Bisherige Weiterbildungen: welche? / wann ?

Lfd.Nr.	Weiterbildung / Art / Thema	Wann (von – bis)

8. Abschlussfrage

Wo / in welchen Bereichen wollen Sie das hier im Kurs Erlernte anwenden?

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

12.2.2 II. und IV Befragung

1. Codename:

2. Geburtsjahrgang:

3. Geschlecht (bitte ankreuzen): w m

4. Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes. Es ist uns bewusst, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können!

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>überfordert</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unterfordert</u> , da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kommunikation im Zusammenhang mit Ihren Kolleginnen und Kollegen – und auf die Frage, wie Sie persönlich die Auswirkungen des Besuchs dieser Weiterbildung auf Schule und Beruf einschätzen.

5.1. Beantworten Sie bitte jede Frage durch Ankreuzen jeweils einer Möglichkeit!

Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit ...?	nicht intensiv (1)	weniger Intensiv (2)	eher Intensiv (3)	sehr Intensiv (4)
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	0	0	0	0
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	0	0	0	0
c) ... den Eltern?	0	0	0	0
d) ... der Schulleitung?	0	0	0	0

5.2. Beantworten Sie bitte jede Frage durch Ankreuzen jeweils einer Möglichkeit!

Was hat sich seit dem Besuch dieser Weiterbildung verändert in Ihrer Kommunikation mit...?	gar nichts (1)	wenig (2)	etwas (3)	sehr viel (4)
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	0	0	0	0
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	0	0	0	0
c) ... den Eltern?	0	0	0	0
d) ... der Schulleitung?	0	0	0	0
Weiter mit Frage 5.3.				

5.3. Was hat sich verändert in Ihrer Kommunikation

a) mit den Kolleginnen und Kollegen?

.....

.....

b) mit den Schülerinnen und Schülern?

.....

.....

c) mit den Eltern?

.....

.....

d) mit der Schulleitung?

.....

.....

6. Die folgenden Aussagen betreffen Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Diese Aussage trifft auf mich zu ...	nie (1)	selten (2)	häufig (3)	immer (4)
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Ich fühle mich voller Energie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u) Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Wie bewerten Sie ihre persönliche Arbeitsbelastung in Ihrem Lehrerberuf?

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig unzutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Die folgenden Aussagen betreffen berufsbezogene Einflussmöglichkeiten von Lehrern. Bitte nehmen Sie zu den folgenden Äußerungen Stellung, überlegen Sie dabei nicht zu lange, reagieren Sie möglichst spontan.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig unzutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Die Fähigkeiten des Lehrers sind <u>keine</u> wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Trifft diese Aussage für Sie persönlich in Hinblick auf den Besuch dieser Weiterbildung zu?	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
9.1. Der Besuch dieser Weiterbildung hat mir bei der Bewältigung meiner Aufgaben in der Schule geholfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiter mit Frage 9.2.				

9.2. Nennen Sie Beispiele:

.....

.....

10. Welches der Themen der Weiterbildung war für Sie (bisher) das interessanteste?

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

12.2.3 III. Befragung

1. Codename:

2. Geburtsjahrgang:

3. Geschlecht (bitte ankreuzen): w m

4. Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes. Es ist uns bewusst, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können!

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich kann mir momentan andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs <u>überfordert</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft <u>unterfordert</u> , da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Wie bewerten Sie ihre persönliche Arbeitsbelastung in Ihrem Lehrerberuf?

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig unzutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich Zeit zum Entspannen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Die folgenden Aussagen betreffen Erfahrungen, die Lehrer in ihrem Beruf machen.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Diese Aussage trifft auf mich zu ...	nie (1)	selten (2)	häufig (3)	immer (4)
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Ich fühle mich voller Energie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Es bedeutet für mich zuviel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u) Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kommunikation im Zusammenhang mit Ihren Kolleginnen und Kollegen

5.1. Beantworten Sie bitte jede Frage durch Ankreuzen jeweils einer Möglichkeit!

Wie intensiv ist Ihre Kommunikation mit ...?	nicht intensiv (1)	weniger Intensiv (2)	eher Intensiv (3)	sehr Intensiv (4)
a) ... den Kolleginnen und Kollegen?	0	0	0	0
b) ... den Schülerinnen und Schülern?	0	0	0	0
c) ... den Eltern?	0	0	0	0
d) ... der Schulleitung?	0	0	0	0

8. Die folgenden Aussagen betreffen berufsbezogene Einflussmöglichkeiten von Lehrern. Bitte nehmen Sie zu den folgenden Äußerungen Stellung, überlegen Sie dabei nicht zu lange, reagieren Sie möglichst spontan.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig unzutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Die Fähigkeiten des Lehrers sind <u>keine</u> wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.2.4 Validierung

Das Beantworten von Fragen ist ein Akt der Selbstinterpretation und Darstellung nach außen. Der Antwortende kreiert ein Bild von sich, wie er von anderen gesehen werden will. Durch die Perspektive auf das Antwortverhalten als Selbstinszenierung wird das Antwortverhalten als aktuelle, situative Selbstdarstellung verstanden, die nicht danach hinterfragt wird, wie es wirklich ist, sondern „nur“ verstanden sein will. Bei der hier abgehaltenen Befragung stellt sich uns eine Veränderung von Beginn der Veranstaltung bis zur letzten Befragung dar.

1) Insgesamt stellen Sie sich so dar, dass Sie sich sicherer in der Kommunikation fühlen. Stimmen Sie dem zu?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
0% gar nicht										völlig

Inwieweit hat diese Veränderung etwas zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
0% gar nicht										völlig

2) Sie stellen sich so dar, dass Sie jetzt größere Sicherheit und Gelassenheit im Umgang mit Kollegen haben. Stimmen Sie dem zu?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
0% gar nicht										völlig

Inwieweit hat diese Veränderung etwas zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
0% gar nicht										völlig

3) Sie stellen sich so dar, dass es Ihnen leichter fällt, sich in Elterngesprächen klarer abzugrenzen und nicht zu viel Verantwortung zu übernehmen. Stimmen Sie dem zu?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
0% gar nicht										völlig

Inwieweit hat diese Veränderung etwas zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
0% gar nicht										völlig

4) Sie stellen sich so dar, dass Sie sich vor schwierigen Gesprächen gezielter überlegen, was Sie erreichen wollen. Stimmen Sie dem zu?

0% gar nicht	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100% völlig
--------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-------------

Inwieweit hat diese Veränderung etwas zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?

0% gar nicht	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100% völlig
--------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-------------

5) Sie stellen sich so dar, dass Sie nun stärker beobachten, in welcher Situation ist die Schulleitung/ Gegenseite, und was kann ich erreichen. Stimmen Sie dem zu?

0% gar nicht	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100% völlig
--------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-------------

Inwieweit hat diese Veränderung etwas zu tun mit dem Besuch dieser Veranstaltung?

0% gar nicht	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100% völlig
--------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-------------

6) Würden Sie diesen Kurs zum Besuch weiter empfehlen?

0% keinesfalls	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%auf jeden Fall
----------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	--------------------

13 Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1965): Tabus über den Lehrerberuf. In: Neue Sammlung 5, 487-498
- Altrichter, H. (2000): Interaktion und Professionalität. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen, 145-167
- Allerbeck, K. (1978): Messniveau und Analyseverfahren – Das Problem „strittiger Intervallskalen“. In: Zeitschrift für Soziologie 7, 199-214
- Argyle, M. (1972): Soziale Interaktion. Köln
- Arnold (2000): zit. in H. Altrichter: Interaktion und Professionalität. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen
- Bardmann, T.M. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt
- Barth, A.-R. (1992): Burnout bei Lehrern. Göttingen
- Bastian, J. (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Bastian, J. (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg, 29-43
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen
- Bastian, J., Helsper, W. (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen
- Bateson G. (1982): Geist und Natur - Eine notwendige Einheit. Frankfurt a.Main
- Bateson, G. (1983, 3. Aufl., 1972, 1. Aufl.): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.
- Bauer, K.-O. (1990): Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, Weinheim/ München, 217-241
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen, 55-73
- Bauer, K.-O./ Kopka, A./ Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Weinheim/ München
- Berghaus, M. (2003): Luhmann leicht gemacht. Köln, Weimar, Wien
- Böhm-Kasper, O, Bos, W., Körner, S., Weishaupt, H. (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim, München
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen, 177-212
- Combe, A. (1971): Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins. München
- Combe, A. (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 501-520
- Combe, A. (1997): Der Lehrer als Sisyphus. In: PÄDAGOGIK, H 10, 1997, 10-14
- Combe, A. (2000): Fallgeschichten in der Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen, 120
- Combe, A./ Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim/München.

- Combe, A./ Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität: Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 9-48
- Dalin, P. (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied
- Döbrich, P., Plath, I., Trierscheidt, H. (1999): Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung
- Dörfler W. (1998), (Hrsg.): Vorwort in: E. v. Glasersfeld: Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie. Klagenfurt, Celovec
- Ellinger, S. (2002): Lösungsorientierte Elternarbeit in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 486-493
- Enzelberger, S. (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München
- Fischer, H.-R. (1993a): Management Bye Bye. Philosophische Nachschläge zum Abschied vom Prinzipiellen. In: Gester, P.-W., Schmitz, C., Heitger, B. (Hrsg.): Managerie, 1. Jahrbuch, Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg
- Fischer, H.-R. (1993b): Die unsichtbare Hand in Organisationen. Ein Beitrag zur systemischen Managementphilosophie. In: Gester, P.-W., Schmitz, Ch., Heitger, B. (Hrsg.): Managerie 2, Jahrbuch, Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg
- Fischer, H.-R. (1995), (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Radikalen Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main/ New York
- Flaake, K. (1993): Grenzenlose Wünsche – Beschränkte Möglichkeiten. In: H. Gudjons (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg
- Fleischer, T. (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Hohengehren
- Foerster, H. von (1973): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (1997) (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, 9. Aufl., S.40
- Foerster, H. v. (1997): Abbau und Aufbau. In: Simon, F.B.: Lebende Systeme – Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie. Frankfurt a. Main
- Foerster, v., H. (1999): Sicht und Einsicht. Heidelberg
- Fuchs, P. (1992): Niklas Luhmann – beobachtet. Eine Einführung in die Systemtheorie. Opladen
- Geißler, H. (1994): Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim
- Gester, P-W., Clement, U.: territorigramm, Romanshorn, 2001
- Glasersfeld, E. v. (1984): Einführung in den Radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, München
- Glasersfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. Main
- Glasersfeld, E. v. (1997a): Wege des Wissens. Heidelberg
- Glasersfeld, E. von (1997b) In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 9. Aufl., S.21 ff
- Glasersfeld, E. v. (1997c): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: H. Gumin, H. Meier (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München
- Glasersfeld v., E. (1998): Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie. Klagenfurt, Celovec

- Goleman, D., Boyatzis, R., MacKee, A. (2002, 2. Aufl.): Emotionale Führung. München
- Gordon, Th. (1995): Managerkonferenz (13. Auflage). München.
- Gordon, T. (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg
- Grawe, K., Donati, R., Bernauer, F. (1984): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen, Toronto, Zürich
- Graumann, C.F. (1972): Interaktion und Kommunikation. In: C. F. Graumann (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 7. Band: Sozialpsychologie. Göttingen
- Gripp-Hagelstange, H. (1995): Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung. München
- Grunder, H.-U.(1995): Schule als Überbürdung – überbürdete Schule: und die Schulpädagogik? In: H. J. Apel/ H.-U. Grunder (Hrsg.): Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens, S. 26
- Grunder, H.-U., Bieri, T. (1995): Zufrieden in der Schule? - Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern, Stuttgart, Wien
- Grunder, H.-U. (2002). Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung: Schule verändern, Bad Heilbrunn/Obb.
- Gudjons, H. (1993), (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg
- Gudjons, H. (2000): Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 33-55
- Gusy, B. (1995): Stressoren in der Arbeit, Soziale Unterstützung und Burnout. München, Wien
- Hagemann, W. (2003): Burn-Out bei Lehrern. München
- Hagen, W. (2004), (Hrsg.): „Warum haben Sie keinen Fernseher, Herr Luhmann?“, Kulturverlag Kadmos Berlin
- Hänsel, D. (1997): Frauen und Männer im Lehrberuf. In: PÄDAGOGIK, H 4, 16-21
- Heintel, P., Krainz, E. (1994): Was bedeutet Systemabwehr. In: K. Götz (Hrsg.): Theoretische Zuminungen – Vom Nutzen des systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg
- Hejl, P.M. (1990): Soziale Systeme: Körper ohne Gehirne oder Gehirne ohne Körper? In: V. Riegas, Ch. Vetter (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt a.Main
- Hejl, P.M. (1997): Konstruktion der sozialen Konstruktion. In: H. Gumin, H. Meier (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München
- Hejl, P.M. (1999): Konstruktivismus, Beliebigkeit, Universalien. In: G. Rusch (Hrsg.): Wissen und Wirklichkeit. Heidelberg
- Hejl, P.M. (2000): Das Ende der Eindeutigkeit. In: P.M. Hejl (Hrsg.): Management und Wirklichkeit. Heidelberg
- Hejl, P., Stahl, H. (2000): Management und Selbstregelung. In: P. Hejl (Hrsg.): Management und Wirklichkeit. Heidelberg
- Helmke, A. / Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Enzyklopädie der Psychologie, Bd 3, Göttingen. 71-176
- Hentig, H.v. (1982): Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart, 219-222
- Hentig, H.v. (2003): Schule neu denken. Weinheim/Basel
- Hepp, G.F. (1990), (Hrsg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation. Stuttgart

- Hepp, G.F., Weinacht, P.-L. (2003): *Wieviel Selbständigkeit brauchen Schulen. Schulpolitische Kontroversen und Entscheidungen in Hessen (1991-2000)*. München
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. (1998): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim
- Herrmann, U. (2000): *Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“*. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerbildung, Lehrerberuf und –berufsalltag. In: Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., Schelle, C. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen
- Hitzinger, (1979): *Das Elterngespräch. Lehrer lernen mit Eltern sprechen*. In: Westermann's Pädagogische Beiträge 31/4, 157-162
- Holtappels, H.-G. (1997): *Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Weinheim/München
- Holtappels, H.-G. (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München
- Holtappels, H.-G./Simon, F. (2002): *Schulqualität und Schulentwicklung über Schulprogramm. Zwischenbericht über Forschungsergebnisse der Begleitforschung zum Pilotprojekt: Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation in Niedersachsen*. Dortmund/Vechta
- Holtz, K.-L. (1987): *Stress, Angst und Burnout im Lehrerurteil*. In: U. Haeblerlin, Chr. Amrein (Hrsg.): *Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis*. Bern, 218-227
- Holtz, K.-L., Kretschmann, R. (1987): *Psychologische Möglichkeiten zur Stressbewältigung und Stressprävention im Lehrerberuf*. In: U. Haeblerlin, Chr. Amrein (Hrsg.): *Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis*. Bern, 228-234
- Horstkemper, M. (2000): *Geschlecht und Professionalität*. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle: *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen, 87-107
- Huizinga, J. (1987, Erstausgabe: 1938): *Homo Ludens*. In: *Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Hamburg
- Hurrelmann, K. (1975): *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek
- Huschke-Rhein, R., (1998): *Neue Schulen mit kleineren pädagogischen Lasten. Systemanalyse und Neukonstruktion einer Schule der Zukunft aus systemischer Sicht*. In: R. Voß (Hrsg.): *Schulvisionen*, Heidelberg
- Jehle, G., Krause, P. (1994): *Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Kähler, W.-M. (2004, 3. Auflage): *Statistische Datenanalyse*. Wiesbaden, S. 298 ff
- Kardorff, E. von.(1988): *Praxisforschung als Forschung der Praxis*. In: M. Heiner (Hrsg.): *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg, 73-100
- Kempfert, G., Rolff, H.-G. (2005, 4. Auflage): *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim und Basel
- Kieser, A. (2002, 5. Aufl.), (Hrsg.). *Organisationstheorien*, Stuttgart
- Kneer, G., Nassehi, A., (1993): *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme – Eine Einführung*. München
- Koch-Priewe, B. (2000): *Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion*, Hohengehren
- Kolbeck, Nicolai, A. (1996): *Von der Organisation der Kultur zur Kultur der Organisation – Kritische Perspektiven eines neueren systemtheoretischen Modells*. Marburg
- Koring, B. (1997, 2. Aufl.) : *Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit*. In A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main, 303-339

- Kotthoff, H.-G. (2003): „Allheilmittel“ Selbstständige Schule? Internationale Erfahrungen zu Risiken und Nebenwirkungen. Antrittsvorlesung an der Uni Münster (www.uni-muenster.de)
- Kramis-Aebischer, K. (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien
- Krappmann, L. (1979, 4. Auflage): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart
- Kraus, B. (2002). Konstruktivismus, Kommunikation, Soziale Arbeit. Radikalkonstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses, Heidelberg
- Kretschmann, R. (1987): Bedingungen von Stress und Angst im Lehrerberuf. In: U. Haeberlin, C. Amrein (Hrsg.): Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Bern und Stuttgart, 213-218
- Krippendorff, K. (1990). Eine häretische Kommunikation über Kommunikation über Kommunikation über Realität. In: DELFIN XIII, 7. Jg., S. 52-67
- Landwehr, N., Fries, O., Hubler, P. (1983): Schulische Belastung, Problemstellung und theoretisches Konzept. In B. Rudow, (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern
- Leuschner, G./ Schirmer, F. (1993): Lehrergesundheit aus medizinischer Sicht. In: PÄDAGOGIK, H 1, 6-8
- Lindemann, H., Vossler, N. (1999): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Neuwied
- Lortie, D. (1972): Teamteaching. In: H.-W. Dechert (Hrsg.): Teamteaching in der Schule. München, 37-76
- Ludewig, K. (1991): Grundarten des Helfens. In: H. Brandan (Hrsg.): Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg
- Ludewig, K. (1992): Systemische Therapie – Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart
- Luhmann, N. (1972, 2. Aufl.): Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Schriftenreihe der Hochschule Speyer, Bd. 20, Berlin
- Luhmann, N. (1977a): Wie konstruiert man in eine Welt, die so ist, wie sie ist, Freiheiten hinein? In: T.M. Bardmann (Hrsg.): Zirkuläre Positionen. Opladen, 67-83
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. Main
- Luhmann, N. (1986). Systeme verstehen Systeme. In: N. Luhmann, K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main, S.72-117
- Luhmann, N. (1987): Soziologische Aufklärung – Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 19-40
- Luhmann, N. (1991 b). Soziologie des Risikos, Berlin
- Luhmann, N. (1995): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: J. Oelkers: (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, S.57-75
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am M., 1997
- Luhmann, N. (1997a): „Selbstreferentielle Systeme“. In: Simon, F.B.: Lebende Systeme – Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie. Frankfurt a. Main
- Luhmann, N. (1997b): „Was ist Kommunikation?“: In: Simon, F.B.: Lebende Systeme – Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie. Frankfurt a. Main
- Luhmann, N. (1997c): Die Gesellschaft der Gesellschaft (2. Teilband). Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1998). Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main

- Mamat, H. (1989): Schulen brauchen ein Programm – und jede Schule braucht ihr eigenes Programm. Heinsberg
- Mansel, J. (1996): Glückliche Kindheit – Schweirige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen, 7-24
- Maturana, H. (1982). Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, Wiesbaden
- Maturana, H. (1994): Was ist Erkennen? München u. Zürich
- Maturana, H., Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien
- Mayer, B.M. (2003): Systemische Managementtrainings. Heidelberg
- Merten, K. (1977). Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Merten, K. (1993): Die Entbehrlichkeit des Kommunikationsbegriffs. In: G. Bentele, M. Rühl (Hrsg.): Theorien öffentlicher Kommunikation. München
- Merten, K. (1999): Grundlagen der Kommunikationswissenschaft
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik, Bd.1 Berlin
- Mingers, S. (1994): Systemische Organisationsberatung, Frankfurt am M.
- Moch, M.(1993): Der Arroganz der Theoretiker entspricht die Ignoranz der Praktiker. In: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (Hrsg.): Materialien zur Heimerziehung. IGFH-Selbstverlag, 1/2, 5-9
- Mönninghoff, J.A. (1992): Das Bewusstsein des Lehrers. Neuwied
- Mollenhauer, K. (1972). Theorien zum Erziehungsprozess. München
- MSWF/Bertelsmann Stiftung (2001), (Hrsg.): Bildung gestalten – Selbstständige Schule NRW (www.selbststaendige-Schule.nrw.de).
- Noelle-Neumann, E. (1980), (Hrsg.): Fischer Lexikon Publizistik/Massenkommunikation. Frankfurt am Main
- OECD (1995): Decision-Making in 14 OECD Education Systems. Paris.
- Oevermann, U. (1996):Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, 70-183
- Pallasch, W. (1995): Humanistische Pädagogik. Bad Heilbrunn
- Pallasch, W., Kölln, D. (2002, 5. Aufl.): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. Weinheim, München
- Priebe, B (1991): Erfahrungen mit außerschulischen Widerständen gegen innovationsorientierte schulinterne Lehrerfortbildung und ihre Überwindung. In: H. Wenzel, H. Wesemann, F. Bohnsack (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung, Bd.4. Weinheim, 159-180
- Priebe, B. (1993). Schulinterne Lehrerfortbildung – Ein Konzept für innerschulische Weiterentwicklung und Erneuerung. In: J. Wissinger und H.S. Rosenbusch (Hrsg.): Schule von innen verändern, Braunschweig, SL, Bd. 66, S. 81-98
- Pörksen Bernhard: Die Gewißheit der Ungewissheit, Heidelberg, 2002
- Quitmann, H. (1991): Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund. Göttingen, Toronto, Zürich
- Reimers, H. (1992): Überblick. In: : W. Pallasch, W. Mutzeck, H. Reimers (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München, 9-31

- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: F. Weinert, H. Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, 355-403
- Reischmann, J. (2004): How can „Competency“ be learnt? In: U. Gartenschlaeger, H. Hinzen (Hrsg.): Prospects and Trends in Adult Education. Bonn, 124-133
- Reh, S., Schelle, C. (2000): Biografie und Professionalität. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen, 107-125
- Retter, H. (2003, 2. Aufl.): Studienbuch Pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn
- Riegas, V., Vetter, Ch. (1990), (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt a.Main
- Rogers, C.R (1972): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München (Orig. 1942)
- Rogers, C.R. (1975): Psychologie als subversive Wissenschaft. In. Psychologie 6 (1975), 49-51
- Rogers, C. R. (1976a): Die nicht-direktive Beratung. München (Orig. 1942)
- Rogers, C. R. (1976b): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart (Orig. 1961)
- Rogers, C. R. (1976c): Eine neue Definition von Einfühlung. In: P. Jankowski, D. Tscheulin, H. Fietkau, F. Mann (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Göttingen, 33-51
- Rogers, C.R. (1982): Meine Beschreibung einer personenzentrierten Haltung. In: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, H 1, 75-79
- Rogers, C.R. (1983, Hrsg.: W.M. Pfeiffer): Therapeut und Klient. Frankfurt am Main
- Rogers, C.R. (1984): Freiheit und Engagement. München
- Rösing, I. (2003): Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. Heidelberg/Kröning
- Rolf, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München
- Rolf, H.-G. (1995, 2. Auflage): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/ Basel
- Rolf, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K., Pfeiffer, H. (1994): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8, Weinheim
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.Main
- Rudow, B. (1990): Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, (1), 1-12
- Rudow, B. (1990b): Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, (2), 75-85
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern
- Ruesch, J., Bateson, G. (1951): Communication – the social matrix of psychiatry. New York
- Rusch, G. (1994): Kommunikation und Verstehen. In: K. Merten, S.J. Schmidt, S. Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Lengerich, 60-77
- Rusch, G. (1999): Eine Kommunikationstheorie für kognitive Systeme. In: G. Rusch, S.J. Schmidt (Hrsg.): Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Frankfurt a.Main, 150-184
- Rusch, G. (1999b): Konstruktivismus mit Konsequenzen. In: G. Rusch (Hrsg.): Wissen und Wirklichkeit. Heidelberg
- Schenk, J u. Schenk, G. (1998): Kommunikation als Herausforderung im Alltag und in der Wissenschaft. Würzburg

- Schlee, J.(1992): „Beratung und Supervision in kollegialen Unterstutzungsgruppen“, in: W. Pallasch, W. Mutzeck, H. Reimers (Hrsg.), S. 157-162, S.188-199,
- Schlee, J. (1997): Organisationsentwicklung an Schulen. In: Praxis Schule 5-10, 8/1997, 34-37
- Schlippe, A.v., Schweitzer, J. (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen, Zürich
- Schmid, P. F. (1991): Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mainz
- Schmitz, Ch. (1993): Erfolg durch Vielfalt zum Nutzen systemischen Denkens und Handelns im Management, in: P.-W. Gester, Ch. Schmitz, B. Heitger (Hrsg.), Managerie, 1. Jahrbuch, Systemisches Denken und Handeln im Management, Heidelberg, 1993
- Schmidt, S.J. (1992): Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen. In: W. Krohn, G. Küppers (Hrsg.): Emergenz. Frankfurt a.Main
- Schmidt, S.J. (1995): Sprache, Kultur und Wirklichkeitskonstruktionen. In: H.-R. Fischer (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Radikalen Konstruktivismus. Heidelberg, 239-252
- Schmidt, S.J. (1996, 2. Aufl.): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a.Main
- Schmidt, S. J. (2003, 3. Aufl.). Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main
- Schönig, W. (1995). Schulzeit – Krisenzeit – Veränderungszeit oder: Von der fragmentierten Schule zur lernenden Organisation. Rhein-Pfälzische Schulblätter 3, S. 9-15
- Schönig, W.(1999): „Forschen in der Schulentwicklung. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen“. Die Deutsche Schule 91, S. 424-436
- Schönig, W.(2000): Schulentwicklung beraten. Weinheim u. München
- Schönwälder, H.-G. (1991): Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Bremen
- Schönwälder, H.-G. (1997): Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. Versuch einer Orientierung. In: H. Buchen, U. Carle, U. Döbrich, H.-D. Hoyer, H.-G. Schönwälder (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Weinheim, 179-202
- Schütze; F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, 183-276
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek
- Schweitzer, Jochen: Gelingende Kooperation, Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen, Weinheim und München 1998
- Seifert, J.W. (1999): Moderation und Kommunikation (3. veränderte Auflage). Offenbach
- Senge, P. (1990, dt. Übersetz. 1996): The Fifth Discipline. New York
- Siebert, H. (2003, 4. Aufl.): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München
- Siebert, H. (2004): Lernen zu handeln – systemisch-konstruktivistische Anmerkungen. In: W. Bender, M. Groß, H. Heglmeier (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Reihe Politik und Bildung, Bd. 31, Wochenschau-Verlag.
- Simon, F. (1997): Lebende Systeme – Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie. Frankfurt a.Main
- Simon, F. (2002): Innen- und Außenperspektive. Wie man systemisches Denken im Alltag nützen kann. In: P. Krieg, P. Watzlawick: Das Auge des Betrachters. Heidelberg
- Tausch, R, & A.-M. (1963): Erziehungspsychologie. Göttingen
- Tausch, R, & A.-M.(1990, 9. Aufl.): Gesprächspsychotherapie. Göttingen

- Tennstädt, K.Ch. (1985): Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. In: ZUMA, Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen. Bonn
- Terhart, E.(1995): Lehrerprofessionalität. In: H.-G. Rolff (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim
- Terhart, E.(1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, 448-471
- Terhart, E. (2000): Lehrerbildung und Professionalität. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf Opladen, 73-87
- Terhart, E. (2000), (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart. Weinheim und Basel
- Thayer, L. (1976): Communication. Theory and Research. Illinois
- Tourangeau, R. & Smith, T. W. (1996). Asking sensitive questions: The impact of data collection mode, question format, and question context. *Public Opinion Quarterly*, 60, S. 275-304.
- Tscheulin D. (1980): Lernziel therapeutisches Basisverhalten. In: V. Birtsch, D. Tscheulin (Hrsg.): Ausbildung in klinischer Psychologie und Psychotherapie. Weinheim, 109-128
- Varela, F. (1997). Erkenntnis und Leben. In: Simon, F.B.: Lebende Systeme – Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie. Frankfurt a. Main
- Varela, F. (2002): Wahr ist, was funktioniert. In: B. Pörksen (Hrsg.): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg
- Voß, W. (2000, 2.Aufl.): Praktische Statistik mit SSPS. München
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson D.D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson D.D. (1974): Lösungen. Bern
- Wegener, R., Ladendorf, B., Mindt-Prüfert, S., Poschadel, B. (1998): Psychomentale Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 33 (6), 248-259
- Willke, H. (1987): Zum Problem der Integration komplexer Sozialsysteme: ein theoretisches Konzept. In: Rene, K., Neidhardt, F. (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Köln
- Willke, H. (1989): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation, Weinheim, München
- Wöhler, K. H. (1973): Zur Soziologie der Schule. In: I. Girschner-Woldt (Hrsg.): *Soziologie für Pädagogen*. Stuttgart, 134-170
- Wollnik, M. (1992). Organisationstheorie, interpretative. In: Frese, E. (Hrsg.): *HWO*, 3. Aufl., Stuttgart, S. 1778-1797