



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Potential von Kooperation in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Volksschullehrpersonen“

Wie erleben Volksschullehrer*innen die Kooperation in ihrem Kollegium?

verfasst von / submitted by

Wendy Alff

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. **Ilse Schrittemser**

Ich versichere,

(1) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

(2) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Juli 2020

Wendy Alff

DANKSAGUNG

Sehr herzlich möchte ich mich an dieser Stelle bei all den Menschen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Masterarbeit in vielfältiger Weise unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt Frau **Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser**, die mich vor und während des Schreibprozesses betreut hat und mich durch ihre konstruktiven Rückmeldungen und Anregungen sehr unterstützt hat.

Ein großes Dankeschön auch an **Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann**, der mir im Rahmen des Masterbegleitseminars durch seine hilfreiche Kritik immer wieder neue Denimpulse geliefert hat.

Ebenfalls möchte ich ein aufrichtiges Dankeschön all jene **Lehrpersonen** aussprechen, welche mir ihre Zeit und ihr Vertrauen geschenkt haben, indem sie sich für die Interviews zur Verfügung gestellt und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben.

Zu guter Letzt gilt auch ein großer Dank **meiner Familie, meinen Freund*innen und meinen Studienkolleg*innen**, die mich mental unterstützt haben und mich anhand diverser Gespräche immer wieder zur Selbstreflexion gebracht haben.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. INTENTION DER ARBEIT	3
3. BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ	4
4. PROFESSION & PROFESSIONALISIERUNG	6
5. PROFESSIONSTYPISCHE MERKMALE DES LEHRBERUFES.....	9
1. Lehrer*innen als Personen der Öffentlichkeit	10
2. Pädagogische Freiheit versus Anforderungsstrukturen	12
6. ARBEITS- UND BERUFSZUFRIEDENHEIT	14
7. THEORIEN ZUR ARBEITSZUFRIEDENHEIT.....	16
1. Maslows Motivationstheorie.....	17
2. Die Zwei-Faktoren Theorie von Herzberg.....	18
3. Das Interaktionsmodell von Katzell.....	20
4. Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann et al.	21
5. Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz.....	23
6. Die Job Characteristics Theory von Hackman & Oldham.....	24
7. Zusammenfassend.....	26
8. ÜBERBLICK LEHRER*INNENBELASTUNGSFORSCHUNG.....	27
1. Belastungsfaktoren.....	27
2. Forschungsparadigmen	29
3. Die Potsdamer Lehrerstudie.....	30
4. Die Forsa-Studie	32
5. Burnout	34
9. DAS KOLLEGIUM	37
1. Das Lehrer*innenkollegium – Begrifflichkeiten und Charakteristika	37
2. Kooperation im Kollegium	39
3. Kollegialität im Kollegium	41

4.	Vertikale Achse kollegialer Kommunikation	43
5.	Hospitation	45
6.	Isolation.....	46
10.	DAS AUTONOMIEPAKET 2017	48
11.	ÜBERZEUGUNGEN VON LEHRPERSONEN	50
12.	ZUSAMMENFASSEND.....	51
13.	EMPIRISCHER TEIL.....	52
1.	Das Interview	53
2.	Hypothesen	54
3.	Vorbereitung	55
4.	Durchführung	56
5.	Die Stichprobe	57
6.	Transkription.....	60
14.	AUSWERTUNG.....	62
1.	Die Inhaltsanalyse.....	62
2.	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	64
3.	Das allgemeine Ablaufmodell.....	65
15.	INTERPRETATION	69
1.	Die Funktion des Kollegiums	71
2.	Das Kollegium und die Berufszufriedenheit.....	73
3.	Das Wohlbefinden am Arbeitsort Schule	74
4.	Einflüsse auf das Klima im Kollegium.....	75
5.	Der Einfluss der Schulleitung auf das Kollegium.....	76
6.	Das Verhältnis zur Schulleitung	79
7.	Persönliches Erleben der Kooperation.....	81
8.	Die Formen der Kooperation	82
9.	Förderliche Faktoren für die Kooperation	83
a.	Sozial-persönliche Faktoren.....	83
b.	Strukturell-organisatorische Faktoren.....	85

c. Pädagogische Faktoren	87
10. Die Grenzen der Kooperation	88
a. Persönliche Grenzen	89
b. Organisatorische Grenzen	89
c. Pädagogische Grenzen	90
11. Überwindbare Hindernisse für die Kooperation	91
12. Die Kooperation und ihre Grenzen in der Krisenzeit	92
a. Die Formen der Kooperation	93
b. Die Kommunikation.....	94
c. Die Schulleitung.....	94
d. Grenzen	96
13. Das Potential von Kooperation zwischen Jung und Alt.....	97
14. Die Entstehung sozialer Kontakte im Kollegium	98
a. Förderliche Faktoren	98
b. Hemmende Faktoren	100
16. INHALTSANALYTISCHE GÜTEKRITERIEN	101
17. FAZIT.....	102
1. Zusammenfassung der Ergebnisse	104
2. Schematische Ergebnisdarstellung	106
3. Ausblick	108
18. LITERATURVERZEICHNIS	109
19. TABELLENVERZEICHNIS	116
20. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	116
21. ANHANG.....	116
1. Interviewleitfaden	117
2. Audiodateien Interviews (auf beigelegtem USB).....	119
3. Transkripte (auf beigelegtem USB).....	119
4. Inhaltsanalyse (auf beigelegtem USB).....	119
5. Abstract	120

1. EINLEITUNG

Der Soziologe Harald Welzer (2019) setzt sich in seinem rezenten Buch unter anderem mit der Frage nach dem guten Leben auseinander, und das auf eine für ihn doch eher untypisch optimistische, ja wie der Titel des Buches suggeriert utopische Art. Psycholog*innen, Soziolog*innen, Philosoph*innen oder sogenannte Glücksforscher*innen dürften sich einig sein, dass zu dem guten Leben eben unter anderem auch eine Tätigkeit gehört, welche den Menschen mit Zufriedenheit erfüllt. Laut Binswanger (2010, S. 275) handelt es sich bei der Suche nach einem glücklichen Leben, zumindest aus ökonomischer Sicht, um einen zweistufigen Prozess. Die erste Stufe wäre das Erzielen eines Einkommens, damit man sich jene materiellen Dinge leisten kann, welche wir in der heutigen kapitalistischen, neoliberalen Welt scheinbar brauchen um glücklich zu sein. Mit Arendts (2002, S. 119) Worten ausgedrückt begann dieser „plötzlich glänzende Aufstieg der Arbeit von der untersten und verachtetsten Stufe zum Rang der höchstgeschätzten aller Tätigkeiten [...] theoretisch damit, daß Locke entdeckte, daß sie die Quelle des Eigentums sei“. Obwohl laut OECD (2020) in Österreich im Juni 2020 5,7% der aktiv-suchenden, arbeitsfähigen Bevölkerung arbeitslos ist, peilen wir in der westlichen Gesellschaft mit dem Eintritt in den Kindergarten, wenn nicht sogar bereits ab der Geburt, genau dieses Ziel, sprich das Ziel nach einem gesicherten Einkommen und demnach nach Eigentum, an. Die Schule ist für viele Bürger*innen immer noch das Versprechen auf sozialen Aufstieg, indem sich einem durch hartes, fleißiges Arbeiten später einmal zahlreiche Jobperspektiven öffnen sollen. Der Liberalismus hat zur Folge, dass jeder für sein eigenes Glück selbst verantwortlich ist. Es ist wohl nicht gewagt zu behaupten, dass für die meisten Menschen dieses Glück von materieller Natur ist. Wenn ich durch ehrgeiziges Lernen in der Schule später eine gut bezahlte Arbeit finde und mir mit meinem Lohn Dinge leisten kann, dann werde ich auch glücklich sein.

In dieser provokativen Aussage werden, man merkt es schnell, etliche Themen angeschnitten über die es sich ausgiebig diskutieren ließe. Da wäre zum Einen die Frage nach dem Zweck von Bildung, die Frage ob sozialer Aufstieg in unserem Bildungssystem möglich ist und die Frage, ob tatsächlich jeder seines eigenen Glückes Schmied ist. All diese Fragen sind jedoch für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Vielmehr möchten wir uns wie bereits erwähnt indirekt mit dem Thema Glück, allgemein gesprochen mit der Zufriedenheit einer bestimmten Berufsgruppe auseinandergesetzt – die der Lehrer*innen.

Bevor die Fragestellung der angestrebten Arbeit vertieft und auf die bildungswissenschaftliche Relevanz des Themas eingegangen wird, soll kurz erwähnt werden, wie sich das Interesse an diesem Thema herauskristallisiert hat. Während meiner Ausbildung zur Elementarpädagogin und Volksschullehrerin in Belgien sind mir zwei Aspekte von Anfang an ins Auge gesprungen. Da wäre einerseits die immer wiederkehrende berufliche Unzufriedenheit einiger Lehrer*innen und andererseits der Mangel an Kollegialität im Lehrerzimmer aber auch unter den Studierenden an der Universität. Die Lehrperson, bei der ich mein allererstes Praktikum absolviert habe, stand kurz vor dem Burnout und meinte zu mir, weshalb ich in Anbetracht meiner Mehrsprachigkeit nicht etwas „Interessantes“ studieren und späterhin arbeiten möchte. Auch in den Lehrer*innenzimmern war das Klima meistens angespannt, es wurde über Arbeitskolleg*innen oder sogar über die Kinder gelästert. Jeder hat für sich gearbeitet und auch auf der pädagogischen Hochschule wurden Ideen und Materialien nur ungerne ausgetauscht. Irgendwann habe ich angefangen, meine Pausen mit den Kindern anstatt mit den Kolleg*innen zu verbringen, da deren schlechte Stimmung und negative Einstellungen fast schon ansteckend waren. Allerdings sind mir zwei Praktika besonders positiv in Erinnerung geblieben, denn in diesen Schulen haben die Lehrer*innen eine fruchtbare Zusammenarbeit betrieben, sich gegenseitig unterstützt und allgemein sehr zufrieden mit ihrem Beruf gewirkt. Bei diesen Schulen handelte es sich um alternative Schulmodelle mit dementsprechend alternativer horizontaler und vertikaler Organisation. Erstere war inspiriert an der Freinet-Pädagogik, die Zweite an der Decroly-Pädagogik. Nachdem ich angefangen habe, über den sogenannten *teacher turnover* und allgemein über Unzufriedenheit im Lehrberuf nachzulesen, hat sich meine Vermutung bestätigt, dass sowohl das Kollegium als auch die Organisation einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit von Lehrer*innen haben können.

In der angestrebten Arbeit möchte ich mich mit dem Potential von Kooperation zwischen Volksschullehrpersonen in Hinblick auf deren Berufszufriedenheit beschäftigen. Zahlreiche Studien haben sich mit den Themen Berufszufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf auseinander gesetzt und etliche Faktoren und Determinanten wurden herausgearbeitet (vgl. Grunder & Bieri, 1995; Bachmann, 1999; Kyriacou, 2001; Schaarschmidt, 2004; Rothland, 2007; Cihlars, 2012; etc.). Mittlerweile gibt es wissenschaftlich belegte Indizien dafür, dass eine fruchtbare Kooperation mit den Kolleg*innen die Berufszufriedenheit von Lehrenden steigern kann (vgl. OECD, 2014, S. 27f.). Ein Blick in die Volksschulen zeigt jedoch schnell auf, dass die meisten Schulen, trotz Autonomie und Freiheiten bezüglich der individuellen Organisationsmuster, immer noch die klassische Schiene fahren. Sprich, ein großer Teil der Lehrpersonen unterrichtet weiterhin im Einzelkämpfermodus, isoliert im eigenen Klassenraum. Warum?

2. INTENTION DER ARBEIT

Ich möchte mit dieser Arbeit nicht vom Lehrberuf abschrecken oder ihn in einem negativen Licht skizzieren. Genau so wenig will ich etwaige negative Zustände bedauern oder gar beurteilen. Vielmehr möchte ich mich, im Gegenteil, auf die Berufszufriedenheit konzentrieren und herausfinden, inwiefern diese Zufriedenheit gesteigert werden kann. In dieser Arbeit geht es nicht in erster Linie um Burnout, Frustration oder andere durch das Arbeitsumfeld mit hervorgerufene körperliche und seelische Beschwerden. Natürlich sind Zufriedenheit und Unzufriedenheit zwei Seiten einer Medaille und können daher nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Ohne das Gefühl der Unzufriedenheit gäbe es kein Gefühl der Zufriedenheit und umgekehrt.

Die Themen Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf stellen nach wie vor einen Schwerpunkt der empirischen Lehrerforschung dar (Rothland, 2007, S.7) und auch in den populären Medien werden die ausgebrannten Lehrkräfte immer wieder in Augenschein genommen (vgl. Blömeke, 2005; Köller, 2019). In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus also auf ein Problem lenken, welches es nach wie vor zu lösen gilt, ohne dabei konkrete Lösungsvorschläge liefern zu wollen. Das Ziel ist es schlichtweg, herauszufinden, wie Lehrpersonen die Kooperation erleben und auf welche subjektiven Überzeugungen, sog. *beliefs* (vgl. Oser & Blömeke, 2012, S. 415), Lehrende sich möglicherweise beziehen, um eventuelle Mängel an Kooperation innerhalb des eigenen Volksschulkollegiums zu erklären. Die vorliegende Arbeit versucht demnach nicht, die Wurzeln etwaiger Überzeugungen der befragten Lehrpersonen aufzudecken, sondern deren Erfahrungen in Bezug auf die Kooperation zu analysieren und zu interpretieren. Eine in Hinblick auf Kooperation und Kollegialität aktualisierte Untersuchung der *beliefs* könnte dann in einem weiteren Schritt als Inspirationsquelle für etwaige Projekte dienen, welche sich als Ziel eine erhöhte, teamorientierte Zusammenarbeit unter Volksschullehrer*innen gesetzt haben.

Auch innerhalb mancher Kollegien wird nicht offen über Probleme, Stress und Unsicherheit im Klassenzimmer gesprochen. Nicht selten passiert es, dass Lehrende sich mit ihrer Überforderung und Unsicherheit alleine fühlen und es auf das eigene selbstverschuldete professionelle oder gar persönliche Unwissen und Unvermögen zurückführen. Mit dieser Arbeit möchte ich einen winzigen Beitrag zur Analyse des Problems der Unzufriedenheit und der Belastungen im Lehrberuf leisten, indem ich erstens das Problem thematisiere, und zweitens vielleicht anhand der Interviews mögliche Bezüge zwischen individueller Berufszufriedenheit einerseits, und kollegialer Beziehungen andererseits herstellen. Drittens

wäre es mir ein Anliegen, dass die Lektüre dieser Arbeit angehende Lehrpersonen mental auf einige Aspekte ihrer zukünftigen Profession vorbereitet und ihnen - und das bezieht sich ebenfalls auf die so genannten „alten Hasen“ - aufzeigt, dass negative Belastungsgefühle nicht bloß sehr geläufig sind, sondern dass es Hoffnung auf Lösungsstrategien gibt. Natürlich werden an dieser Stelle keine konkreten, verallgemeinerbaren Lösungen geliefert, jedoch soll beleuchtet werden, inwiefern die Kooperation im Kollegium das Potential besitzt, zur individuellen Berufszufriedenheit der einzelnen Lehrpersonen beizutragen.

Davy (2017, S. 23) zufolge wird die Lehrer*innenbelastungsdiskussion, zumindest im deutschen Raum, vor allem aus einem finanziellen Blickwinkel geführt, denn „Kranke und ausgebrannte Lehrkräfte sind teuer für den Staat“ (ebd.). Die vorliegende Arbeit lenkt die Perspektive weg von dieser Ressourcenfixierung und widmet sich eher einem humanistischen Ansatz zu.

3. BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ

Wen interessiert es eigentlich, ob Lehrende mit ihrem Beruf zufrieden sind oder nicht? Ist es nicht vielmehr die Unzufriedenheit, welche den Menschen immer wieder antreibt, während der zufriedene Mensch zum Konservatismus, Hedonismus und zur Trägheit neigt? Schließlich wird von manchen behauptet, dass jede Form von Fortschritt nicht das Ergebnis von Zufriedenheit, sondern von aktiver Unzufriedenheit sei (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 21). Aus ökonomischer Sicht ist die Antwort ganz klar. Der zufriedene Arbeiter wird wohl kaum zum Revolutionär mutieren und ist obendrein wahrscheinlich sogar noch produktiver als sein unzufriedenes Alter Ego. Glücksmaximierung entspräche in dieser Logik einer Profitmaximierung, indem sie als Mittel zur Produktivitätssteigerung eingesetzt wird. Zufriedene Arbeitende weisen laut Grunder und Bieri (ebd., S. 26) eine höhere Leistungsbereitschaft, geringere Fluktuation und weniger Absentismus auf. Die vorliegende Arbeit soll jedoch kein Plädoyer für den Neoliberalismus sein, sondern ihr unterliegt ein sozialer, humanistischer Gedanke. Berufszufriedenheit wird nicht instrumentell betrachtet, sie bedeutet weniger Produktivitätssteigerung als vielmehr Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung. Fühlt man sich in seinem Beruf selbstverwirklicht, so kann man seiner professionellen Rolle auch eher gerecht werden, was gerade in einem so verantwortungsvollen Beruf wie dem einer Lehrperson von großer Bedeutung ist (vgl. Schaarschmidt, 2011, S. 105).

Zu dem Thema Berufszufriedenheit im Lehrberuf gibt es, alleine in der Fachbereichsbibliothek für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, eine Unmenge an wissenschaftlicher Literatur (vgl. z.B. Bieri, 2006; Cihlars, 2012; Forsa, 2016; Davy, 2017; etc.). Die Quantität der rund um dieses Thema angestellten Forschungsarbeiten zeugt vom immer noch aktuellen Interesse am Gegenstand und allgemein von dessen Relevanz. Jedoch ist diese Relevanz nicht nur bildungswissenschaftlicher sondern auch pädagogischer Natur. Natürlich hilft die Auseinandersetzung mit dem Thema Berufszufriedenheit im Lehrberuf, die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen immer wieder zu überarbeiten und zu verbessern oder aber auch an die Bedürfnisse angepasste, sogenannte Lifelong Learning Formationen auszuarbeiten und anzubieten. Doch während die Motivation von Schüler*innen sowie das Klassenklima einen wichtigen Einfluss auf die allgemeine Berufszufriedenheit der Lehrenden haben, so spielt auch umgekehrt deren Berufszufriedenheit eine Rolle in Bezug auf das Wohlbefinden der Kinder. In anderen Worten, unzufriedene Lehrer*innen unterrichten unzufriedene Schüler*innen.

4. PROFESSION & PROFESSIONALISIERUNG

In diesem Kapitel wollen wir uns mehreren Fragen in Bezug auf den professionellen Aspekt des Lehrberufes widmen. Was genau zeichnet eine Profession aus? Wieso ist es relevant, ob der Lehrberuf nun eine Profession ist oder nicht? Was unterscheidet den Lehrberuf von anderen Berufen?

Im Gegensatz zu dem alltäglichen Sprachverständnis ist unter Profession nicht das Gleiche zu verstehen wie unter Beruf oder Arbeit. Arbeit ist eine zunächst nicht unbedingt erwerbsmäßig betriebene Tätigkeit während der Beruf eine Tätigkeit bezeichnet, welche explizit auf einen Erwerb ausgerichtet ist (vgl. Duden, 2020a; Duden, 2020b). Im Gegensatz zu der eher missachtenden Haltung gegenüber der Arbeit, wie dies etwa bei den Griechen und den Römern der Fall war, ist in der Neuzeit mit dem Aufstieg der kapitalistischen Wirtschaftsordnung eine allgemein positivere Einstellung zur Arbeit entstanden (Pfadenhauer, 2003, S. 16ff.). Daraus hat sich anschließend eine „besondere Form der Arbeitsorganisation“ gebildet (ebd., S. 19), sprich das was heute als „Beruf“ bezeichnet wird. Pfadenhauer (ebd., S. 22) zufolge bezeichnet der Begriff „Beruf“ „eine bestimmte Form der sozialen Organisation von Arbeit“ und „meint im wesentlichen: freies, relativ kontinuierliches, idealerweise auf Eignung und Neigung basierendes, besonders erlerntes und relativ spezialisiertes Arbeiten gegen Entgelt zur Befriedigung materieller oder immaterieller Bedürfnisse anderer.“

Eine Profession hingegen ist nicht nur eine erwerbsmäßig betriebene Tätigkeit, sondern sie erfüllt zusätzlich eine Anzahl an bestimmten Kriterien, welche Schwänke (1988, S. 25f.) folgendermaßen zusammengefasst hat:

1. „Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage,
2. Lange Spezialausbildung,
3. Altruistisch motivierte kundenbezogene Berufsausübung,
4. Sorgfältige Kontrolle der Ausbildung und Ausübung des Berufs,
5. Gut organisierte Berufsverbände, die über die Einhaltung berufsethischer Grundsätze wachen,
6. Autonomie der Berufsausübung“

Eine sehr ähnliche Auflistung findet sich bei Loser & Terhart (1986, S. 256):

1. „Die berufsmäßige Bearbeitung eines gesellschaftlich sehr wichtig erachteten Problems

2. Die Absolvierung dieser Tätigkeit auf der Basis eines spezialisierten Wissens (heute: wissenschaftlichen Wissens), über das die ‚Laien‘ nicht verfügen
3. Eine lange und sorgfältige Ausbildung in kognitiver, moralischer und manueller Hinsicht, wobei die Profession Einlaßkriterien, Ausbildungsmodalitäten und Lizenzvergabe kontrolliert
4. Besondere berufstypische Organisationen, die das Interesse der Profession in der Öffentlichkeit vertreten und intern über die Einhaltung der Standesethik wachen
5. Autonomie des Standes und des einzelnen Vertreters bei der Berufsausübung, keine Kontrolle von außen bzw. von oben
6. Verpflichtung des Standes und des Einzelnen auf ein Berufsethos
7. Durch alle diese Kriterien bedingt: ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Profession und Klientel bzw. Laienschaft, welches vom einzelnen Laien ‚auf Zeit‘ eingegangen werden muss, wobei der Professionsethik die Funktion zukommt, die damit verbundenen Gefahren und Risiken für den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt möglichst gering bzw. überschaubar zu halten.“

Laut Gehrman (2003, S. 27) spricht man von einer Profession, „wenn der Beruf ohne eine wissenschaftliche Fundierung nicht auskommt. Dabei kann als Profession nur eine Tätigkeit bezeichnet werden, die sich auf basale Werte einer Gesellschaft richtet. Ein ursprünglich vorhandener Zustand, der für das Fortbestehen der Gesellschaft unabdingbar ist, wird wiederhergestellt, z.B. das Recht, die körperliche Unversehrtheit oder die normative Orientierung (Präskription). Als Profession gilt deshalb historisch die Tätigkeit als Anwalt, Arzt oder Pfarrer, ein so genannter „freier Beruf“, der wissenschaftlich gestützt wird durch Jurisprudenz, Medizin und Theologie.“ Flitner (1990, S. 19) spricht von der Profession als ein Beruf „mit großer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, mit einer öffentlich wichtigen Aufgabe und entsprechendem Ansehen“.

Inwiefern treffen nun die oben aufgelisteten, wie wir gleich sehen werden mittlerweile wieder umstrittenen, Kriterien auf den Lehrberuf zu? Laut Flitner (ebd., S. 21) sind „die akademische Ausbildung und die wissenschaftliche Grundlage der Berufstätigkeit unumstritten“ und auch „die altruistische Berufsmotivation wird den Lehrern weithin zugestanden“. Vor allem der siebte Punkt der Auflistung Losers & Terharts (1986, S. 256), dem des asymmetrischen Verhältnisses, ist in der Schule „zweifellos gegeben“ (Ulich, 1996, S. 29). In der Tat handelt es sich dabei um ein grundlegendes Merkmal, welches die Lehrprofession von anderen Professionen unterscheidet. Die Schüler*innen sind nicht freiwillig in der Schule, was die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*innen natürlich stark beeinflusst. Oevermann

(2008, S. 66) zufolge kann sich das pädagogische Handeln nicht professionalisieren, solange die Schulpflicht gesetzlich festgelegt ist, denn jene erkennt die natürliche Neugierde von Kindern. Ebenso sieht er etwaige Disziplinprobleme als „Folge der mit der Schulpflicht verbundenen Nichtprofessionalität“ (ebd.).

Offensichtlich hat sich die professionstheoretische Diskussion im pädagogischen Feld seit Schwänkes (1988) sowie Loser & Terharts (1986) Definitionsansätzen weiterentwickelt und verändert. Mittlerweile wird laut Helsper & Tippelt (2011, S. 269) sogar über den Abschied des Professionsbegriffes diskutiert, da dieser bedingt durch einen inflationären Gebrauch nichtssagend geworden und das Modell der „freien Berufe“ auch für Professionen wie die des Arztes oder des Rechtsanwaltes obsolet geworden sei. Davon abgesehen sind die weiter oben genannten Merkmale nicht ausreichend, um vom Lehrberuf als Profession zu sprechen. Ein großes Problem liegt nämlich immer noch in der Frage nach der Autonomie. Da es sich bei den Schulen um öffentliche Einrichtungen handelt, sind sie an unterschiedliche Arten institutioneller Organisations- und Kontrollmechanismen gebunden. Flitner (1990, S. 24) zufolge sind Lehrer*innen daher erst „auf dem Wege zur Professionalität“. Andere Autoren, so auch Ulich (1996, S. 30) sprechen von einer „Semi-Profession“, denn in Bezug auf eine spezifische, öffentlich anerkannte Berufsethik sowie auf die Autonomie besteht immer noch Handlungsbedarf. In einem späteren Kapitel werden wir uns tiefgründiger mit einigen characterspezifischen Merkmalen der Lehrtätigkeit auseinandersetzen. An dieser Stelle wird der Aspekt der Autonomie noch einmal detaillierter aufgegriffen.

In der deutschsprachigen Literatur über Erziehungswissenschaften ist der Terminus „Professionalisierung“ laut Terhart und Loser (ebd.) erst Ende der 60er Jahren vermehrt aufgetreten und wurde „im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf [...] als eine Anhebung des Ausbildungs-, Kompetenz- und schließlich auch des Prestigeniveaus dieser Berufsgruppe verstanden“ (ebd.). Denn die Forderung nach und die Umsetzung von Professionalisierungsansätzen setzt voraus, dass zum Unterrichten in der Tat eine Anzahl an Kenntnissen und Fähigkeiten notwendig ist, welche in einem geregelten Rahmen zuerst erlernt werden müssen (Ulich, 1996, S. 28). Die Kriterien, welche eine bestimmte Profession definieren, sind gleichzeitig als Ziele deren Professionalisierung bestimmbar. Professionalisierung ist also der Prozess, bei dem Kenntnisse vermittelt und Fähigkeiten ausgebildet werden, welche für das Ausüben einer Profession benötigt werden. Tenorth (1977, S. 463) versteht unter Professionalisierung „diejenigen historisch analysierbare Prozesse [...], in denen es einer Berufsgruppe gelingt, für eine gesellschaftlich bedeutsame Leistung Handlungskompetenz nachzuweisen, diese Handlungskompetenz zu tradieren und gegenüber Berufsbewerbern und konkurrierenden Berufen mit Hilfe des Staates diesen gesetzten

Leistungsstandard durchzusetzen, d.h., für ihn als gesellschaftlich akzeptierte Problembearbeitung das Monopol und zugleich Gratifikationen zu erhalten“.

Die Frage nach der Ausbildung von Lehrkräften ist nach wie vor, gerade jedoch jetzt konkret in Österreich durch die Akademisierungsdebatte der Elementarpädagogik, hoch aktuell. Allerdings liegt laut Loser und Terhart (1986, S. 257) zumindest in der damaligen Professionalisierungsdebatte eine „Verkürzung“ vor, denn der Fokus wurde, u.a. bedingt durch den hohen Stellenwert empirischer Unterrichtswissenschaft, auf eine Verwissenschaftlichung des Lehrberufes, nicht aber auf eine Steigerung der Handlungsautonomie gerichtet (ebd.). Indem man davon ausgeht, durch eine adäquate Lehrer*innenausbildung ein wissenschaftliches Fundament für die Praxis zu legen, „ist eine Konzentration auf die fachlich-inhaltlichen und allenfalls noch didaktischen Dimensionen von Unterricht fast zwangsläufig vorgegeben. Unberechenbare Momente vor allem im subjektiv-zwischenmenschlichen Bereich, der doch für die alltägliche Arbeit der Lehrer/innen von eminenter Bedeutung ist, werden in dieser Ausbildung weitgehend ausgeklammert“ (Ulich, 1996, S. 29).

Gehrmann (2003, S. 31) spricht von einer Deprofessionalisierungsschleife durch Standardisierungen jeglicher Art, da diese den Professionellen in seiner professionellen Autonomie einschränken. Dies führt uns zu einem nächsten Punkt, nämlich zu den professionstypischen Merkmalen des Lehrberufes. Wie wir später noch genauer sehen werden, kann die professionstheoretische Perspektive hilfreich sein für das „Verstehen der Dynamik und Ambivalenzen von Lehrerkooperationsprozessen“ (Bondorf, 2013, S. 196).

5. PROFESSIONSTYPISCHE MERKMALE DES LEHRBERUFES

In diesem Kapitel werden wir uns mit einigen typischen Merkmalen des Lehrberufes auseinandersetzen, welche zwar einerseits den Beruf der Lehrer als Profession charakterisieren, aber andererseits gleichzeitig ein hohes Belastungs- und Unzufriedenheitspotential bergen. Die vorgestellten Charakteristika schlagen daher die Brücke zwischen den Kapiteln über die Professionsdebatte und jenem über die allgemeinen Arbeits- und Berufszufriedenheitstheorien. Bevor wir uns mit einigen Aspekten tiefer beschäftigen, möchte ich an dieser Stelle eine kurze Übersicht bezüglich der Formen, in denen Lehrer*innen ihren Beruf ausüben, liefern. Terhart (1987, S. 443f.) hat folgende Merkmale herausgearbeitet:

- Der Unterricht ist in öffentlichen Schulsystemen staatlich organisiert und verpflichtend; die Schüler*innen sind nicht freiwillig da
- Durch den Beamtenstatus ist die Lehrperson zwar unabhängig von Einzelinteressen, aber abhängig von der Öffentlichkeit
- Die Bezahlung erfolgt leistungsunabhängig
- Bei der eigentlichen Tätigkeit im Klassenzimmer ist die Lehrperson auf sich gestellt; der Unterricht ist „nicht reglementiert und auch nicht reglementierbar“ (Ulich, 1996, S. 19)
- Während des Unterrichts sind Lehrer*innen alleine und können nur schwer mit den Kolleg*innen kommunizieren
- Die Trennung von beruflicher und privater Existenz ist schwierig, da die Persönlichkeit immer in die aktive Lehrtätigkeit mit einfließt

Obwohl diese Merkmale vor über dreißig Jahren herausgearbeitet wurden, könnten sie heute nicht weniger treffend den Beruf von Lehrpersonen beschreiben. Im Folgenden wollen wir uns nun näher mit den Aspekten der Öffentlichkeit sowie dem dialektischen Verhältnis zwischen pädagogischer Freiheit und strukturellen Anforderungen beschäftigen. Die Themen der Isolation im Klassenzimmer und der Kommunikation mit den Kolleg*innen werden in einem eigenen Kapitel behandelt, denn sie stehen in direktem Bezug zu dem Thema der vorliegenden Arbeit.

1. Lehrer*innen als Personen der Öffentlichkeit

Ulich (1996, S. 109) bezeichnet den Lehrberuf als „Spannungsfeld sozialer Beziehungen“, sei es in Bezug auf die Schüler*innen, die Eltern, die Kolleg*innen oder die Vorgesetzten. In der Tat gibt es „wenige Berufe, die sich so unter aller Augen vollziehen. Es gibt keinen vergleichbaren, der so im Leben aller Menschen eine Rolle spielt“ (Flitner, 1990, S. 18).

Bedeutend für den Lehrberuf als Profession ist u.a. die Tatsache dass, im Gegensatz zu anderen Professionen, jeder und jede bereits persönliche Erfahrung mit dem pädagogischen Umfeld gesammelt hat. Alle sind wir zur Schule gegangen, alle haben wir unterschiedliche Lehrer*innen kennengelernt, welche wir jahrelang, wenn auch unbewusst, bei ihrer Arbeit hautnah beobachten konnten. Dieser Umstand führt dazu, dass alle meinen, bei diesem Thema mitreden zu können. Dieses Phänomen kann man bspw. bei Wahlkämpfen beobachten. Wie

gerne wird das Thema Bildung in der Politik benutzt, um die Aufmerksamkeit und Zustimmung der breiten Massen zu erlangen. Schließlich weiß doch jeder Laie, welche Veränderungen es im Bildungswesen braucht, um die Welt positiv zu verändern.

Auch die Eltern wissen scheinbar oft eher als die Lehrperson selbst, wie der Unterricht zu gestalten ist, denn niemand kennt ihr Kind besser als sie. Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern wird oft nicht ernst genommen und leidet unter einem Anerkennungsdefizit. Bei diesen Prozessen gerät allerdings in Vergessenheit, dass wir zwar alle sehr wohl zur Schule gegangen sind, unsere Erfahrungen jedoch nur durch die Brille eines Schülers oder einer Schülerin erlebt haben (vgl. Davy, 2017, S. 23). Die Non-Existenz eines realen, bildungsspezifischen pädagogischen Fachjargons amplifiziert dieses Problem.

Zwar ist, wie wir später noch genauer sehen werden, das hohe Belastungsproblem von Lehrkräften in der Forschung ein oft aufgegriffenes Thema, allerdings haben auch große Studien wie die Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007) „das Bild des Lehrberufs in der Öffentlichkeit nicht nachhaltig beeinflusst“ (Rothland, 2007, S. 7). Es scheint, als würden Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Öffentlichkeit weniger ernst genommen als Belastungen in anderen Berufen. Die gesellschaftliche Einschätzung der Bedeutung des Lehrberufs sowie der Leistung von Lehrerinnen und Lehrern bestimmten allerdings das Ansehen des Lehrberufs, und dieses wiederum dürfte Köller et al. (2019, S. 374) zufolge nicht nur „einen Einfluss auf die Berufswahl junger Menschen“ haben, sondern ebenfalls auf „das Belastungserleben von Lehrkräften“. Paradoxerweise genießt der Lehrberuf, obwohl der Bildung einerseits von der Gesellschaft einen hohen Stellenwert zugesprochen wird, im Vergleich zu anderen Professionen weniger Anerkennung. Das mag vielleicht an den etlichen Vorurteilen gegenüber des Lehrberufes liegen. Dazu gehören die immer noch weit verbreiteten Meinungen, der Lehrberuf sei ein überbezahlter Halbtagsjob, ein Beruf welcher jeder ohne bestimmte Qualifikationen ausüben kann oder dass Lehrerinnen und Lehrer immer nur Ferien haben. Blömeke (2005) hat Printmedien von 1990 bis 2004 in Bezug auf die Darstellung des Lehrberufes analysiert und festgestellt, dass die Berichte eher negativ ausfielen. Der zentrale Eindruck war demnach, „Lehrpersonen seien unfähig und unwillig, sich den Anforderungen ihres Berufes zu stellen - und tun Sie es doch, werden sie krank“ (ebd., S. 31). Seitdem ist viel Zeit vergangen und die öffentliche Darstellung der Lehrprofession dürfte sich gewandelt haben. Köller et al. (2019) haben daher Printmedien von 2004 bis 2014 quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, und festgestellt, dass „über alle mit dem Lehrberuf im Zusammenhang stehenden Themen wie den Unterricht, die Aus- und Weiterbildung, die Arbeitsbedingungen, den Lehrkräftearbeitsmarkt und das Schulsystem negativ, über die Lehrkräfte selbst hingegen weniger negativ berichtet wird“ (ebd., S. 373).

Trotzdem hält sich das Bild von „faulen Lehrkräften, die sich gerne beschweren“ hartnäckig (Davy, 2017, S. 23). Davy (ebd.) zufolge ist dieses schlechte Bild nicht etwa auf Boshaftigkeit, sondern auf die allgemeine Unkenntnis in Bezug auf zwei Aspekte zurückzuführen. Ein Aspekt wäre das Zusammenspiel von Arbeitsmotivation und Bewältigung (ebd.). Wie wir im späteren Kapitel zur Arbeits- und Berufszufriedenheit noch genauer sehen werden, führen u.a. erlebte Anerkennung, Autonomie und Einflussnahme zu einem gesteigerten Wohlbefinden und Streben nach Weiterentwicklung im Beruf (ebd., S. 24). Bei dem zweiten Aspekt handelt es sich um die weiter oben kurz genannten Anforderungen im Lehrberuf in Verbindung mit der erwähnten Tatsache, dass jeder Mensch selbst einmal zur Schule gegangen ist. Im Folgenden wollen wir uns näher mit den strukturellen Vorgaben der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen.

2. Pädagogische Freiheit versus Anforderungsstrukturen

Ein weiteres professionstypisches Merkmal des Lehrberufes ist das dialektische Verhältnis zwischen institutionellen Vorgaben einerseits und einem hohen Ausmaß an Autonomie andererseits. Terhart (1987, S. 444) spricht von strengen formellen Bestimmungen, jedoch ist das „Eigentliche“ nicht reglementiert. Davy (2017, S. 52) bringt es auf den Punkt, wenn sie behauptet dass „aus der Sicht von Lehrkräften [...] hohe Autonomie und Verantwortung bei der Arbeitsausführung mit einem hohen Grad an Fremdsteuerung bezüglich der Zuteilung von Arbeitsaufgaben und der Verteilung von Zeitkontingenten zusammen[treffen]“. So müssen sich Lehrerinnen und Lehrer bspw. an strikte Zeit- und Lehrpläne halten, sie müssen die Philosophie der jeweiligen Schule in ihrem Unterricht vertreten und mit vorgegebenen Schulbüchern, Methoden und Bewertungssystemen arbeiten. Gleichzeitig sind sie bei ihrer eigentlichen Tätigkeit auf sich gestellt und müssen in den unterschiedlichsten unvorhersehbaren Situationen schnell aber trotzdem professionell reagieren und handeln. Von vielen Lehrern wird das Wort professionell gleichgesetzt mit „sachlich-kühler Erfüllung der formal geforderten Arbeitsleistung bei möglichst geringem Involviertsein als Person“, so Terhart (1987, S. 446). Allerdings kommt es, gerade im Lehrberuf, oft zu einer Mischung von Rolle und Person, von Beruf und Identität, weshalb Enttäuschungserfahrungen, Versagensängste, und Selbstzweifel nichts Seltenes sind (ebd.). Es entsteht eine Unsicherheitsrelation zwischen Unterrichtsabsicht und Unterrichtserfolg im Klassenunterricht.

Diese Unsicherheit kann wiederum die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrer*innen gefährden. Eine Person, die über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügt, zeigt jedoch „weniger Angst- und Stresssymptome“ (Rosa, 2018, S. 273). Die Diskrepanz zwischen Anforderungsstrukturen und Autonomie im Lehrberuf stellt wie wir sehen einen wichtigen Belastungsfaktor dar. Darauf werden wir später noch einmal zurückkommen. An dieser Stelle sei hinzugefügt, dass die Diskussion um die pädagogische Freiheit allgemein nicht in erster Linie um das persönliche und berufliche Wohlbefinden der Lehrer*innen geführt wird, sondern dass sie von manchen Autoren wie bspw. Klafki und Flitner (Ulich, 1996, S. 21) als Voraussetzung zur Selbstmündigkeit und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler*innen angesehen wird.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass es sich bei dem Lehrberuf um eine zerrissene, in sich widersprüchliche Tätigkeit zu handeln scheint, welche geprägt ist von den einerseits hohen Erwartungen seitens der Gesellschaft, der Politik, der Direktion aber auch der Lehrenden selbst, und andererseits von den etlichen Vorzügen, welche Ausübende dieses wunderbaren Berufes genießen. Flitner (1990, S. 18) bestätigt, dass „die Anforderungen, die an diesen Beruf gerichtet werden, [...] ungeheuer [sind]. Kein Mensch kann sie erfüllen“.

6. ARBEITS- UND BERUFSZUFRIEDENHEIT

Samuel Butler hat einmal gesagt, eine Definition sei „das Einfassen der Wildnis einer Idee mit einem Wall von Worten“ (zit. nach Hoppe & Conzen, 2002, S. 11). Merz (1979, S. 18) spricht von einem „babylonischen Begriffschaos“ in Bezug auf die Arbeits- und Berufszufriedenheit. Das Definitionsdefizit ist gerade in einer eher jüngeren Wissenschaft wie die der Bildungswissenschaft in der Tat nichts Seltenes, aber eigentlich auch nichts Schlimmes. Natürlich ist es wichtig, dass man sich im Klaren ist, mit welchem Gegenstand man sich beschäftigt, allerdings ist es dabei nur natürlich, dass es nicht eine einzige klare Definition gibt, denn das würde den Gegenstand einschränken, womit ein Teil seines Wesens verloren gehen würde.

In dem vorliegenden Kapitel wollen wir dennoch versuchen, die Konzepte der Arbeits- und Berufszufriedenheit begrifflich einzugrenzen. Laut Grunder & Bieri (1995, S. 56) hat der Zufriedenheitsbegriff „mit zunehmender Forschung [...] eine zunehmende Differenzierung erfahren“. Bei Begriffsdefinitionen gilt als erstes zu unterscheiden zwischen alltäglichem, umgangssprachlichen Wortgebrauch und wissenschaftlichem Wortgebrauch. Merz (1975, S. 19) zufolge wird in der empirischen Sozialwissenschaft der Zufriedenheitsbegriff ähnlich dem umgangssprachlichen Gebrauch verwendet, „um eine notwendige Überprüfung in Bezug auf die soziale Wirklichkeit kontinuierlich zu ermöglichen“ (Cihlars, 2012, S. 25). Doch auch umgangssprachlich ist der Terminus der Zufriedenheit mit sehr unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Inhalten belegt (Grunder & Bieri, 1995, S. 19).

Etymologisch betrachtet entstammt der Begriff einer Verschmelzung der beiden Wörter *zu* und *Frieden* und bezieht sich auf die Beendigung eines Streites oder auf den Zustand äußerer Ruhe (ebd., S. 20; Merz, 1979, S. 19; Cihlars, 2012, S. 27). Wenn man heutzutage jedoch *mit etwas zufrieden* ist, dann bezieht sich diese Aussage auf einen inneren Zustand in Bezug auf eine Person oder einen Sachverhalt, zu dem man eine persönliche Beziehung hat (Grunder & Bieri, 1995, S. 21). Zufriedenheit wird, so Cihlars (2012, S. 26), „von verwandten Konzeptionen wie Glück und Freude abgegrenzt und als kognitive Komponente des Wohlbefindens definiert“ (vgl. Mayring, 1991, S. 75). In anderen Definitionsansätzen wie dem des Psychologen und empirischen Glücksforschers Fordyce (1981, zit. nach Mayring, 2013, S. 53) werden die Konzepte von Zufriedenheit, Glück und Wohlbefinden quasi synonym gebraucht. Grunder und Bieri (1995, S. 21) zufolge sind Zufriedenheit und Wohlbefinden wiederum nicht gleichzusetzen. Wir sehen hier, dass was Merz (1979, S. 18) als babylonisches Begriffschaos bezeichnete, nicht bloß auf die Arbeits- und Berufszufriedenheit zutrifft, sondern bereits bei

der Zufriedenheit an sich beginnt. Allerdings scheint ein allgemeiner Konsens darüber zu herrschen, dass Zufriedenheit ein mehrdimensionales Konstrukt ist, welches sich auf unterschiedliche Lebensbereiche bezieht (vgl. Cihlars, 2012, S. 26; Mayring, 2013, S. 53). An dieser Stelle könnte man sich noch mit etlichen Autoren und deren Ansätzen auseinandersetzen, aber damit der Rahmen nicht gesprengt wird, soll in der vorliegenden Arbeit Zufriedenheit als „das Bewusstsein eines aktiven, schöpferischen und sinnerfüllten Lebens“ angesehen werden (Grunder & Bieri, 1995, S. 23). Wie wir im Kapitel bezüglich der bildungswissenschaftlichen Relevanz gesehen haben, ist es gerade in einem Beruf wie dem der Lehrer*innen maßgeblich, dass die Berufsausübung mit einem Gefühl von Selbstverwirklichung einhergeht, da diese die Erfüllung der professionellen Rolle begünstigen kann.

Konzentrieren wir uns nun konkreter auf die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit. Die im Mittelpunkt des Interesses stehende Zufriedenheit bezieht sich auf den Lebensbereich der Arbeit. Arbeitszufriedenheit (*job satisfaction*) und Berufszufriedenheit (*vocational satisfaction*) werden oft als Synonyme verwendet (vgl. Merz, 1979, S. 21; Grunder & Bieri, 1995, S. 19). Grunder und Bieri (ebd., S. 20) definieren Arbeitszufriedenheit als „Zufriedenheit in einem nicht nach Berufsbranche spezifizierten Arbeitsverhältnis“ und Berufszufriedenheit als Langzeitbezug der Zufriedenheit in einem Arbeitsverhältnis, also mit der eigenen Erwerbstätigkeit und das über einen längeren Zeitraum (vgl. Bruggemann et al., 1975, S. 19). „Eine einheitliche, klare und abtrennbare Begriffsspezifizierung gibt es allerdings nicht, da die jeweilige Verwendung in Abhängigkeit des Forschungsinteresses sowie der theoretischen, empirischen und methodischen Kontexte steht und eine Überlappung der Definitionsinhalte trotz unterschiedliche Schwerpunktsetzung durchaus möglich ist“, so Cihlars (2012, S. 27). Eine erschöpfende Auflistung der differierenden Definitionsansätze würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ihr gleichzeitig keinen Mehrwert liefern. Festzuhalten gilt, dass im Folgenden der Begriff der Berufszufriedenheit verwendet wird, da die zu analysierende Zufriedenheit sich nicht bloß auf irgendein Arbeitsverhältnis bezieht, sondern ganz spezifisch auf den gesamten Beruf der Volksschullehrerkräfte und von einem „Langzeitbezug“ (ebd., S. 29) ausgeht. Man könnte in dem Sinne sogar noch weiter gehen und von Professionszufriedenheit sprechen, denn die Zufriedenheit ist, wie wir später sehen werden, auch abhängig von professionstheoretischen Merkmalen der Lehrprofession.

Da allerdings in den meisten organisationspsychologischen, arbeitspsychologischen und wirtschaftlichen Studien zum Thema Zufriedenheit am Arbeitsplatz der Begriff Arbeitszufriedenheit geläufiger ist, wird jener ebenfalls in den Kapiteln in denen unterschiedliche theoretische Zugänge erläutert werden, aufgegriffen.

7. THEORIEN ZUR ARBEITSZUFRIEDENHEIT

Theoretische Ansätze bezüglich der Arbeitszufriedenheit gibt es etliche. Sie sind, so Grunder und Bieri (1995, S. 39ff.), der Klasse der Motivationstheorien zuzuschreiben. Cihlars (2012, S. 50) unterscheidet in Bezug auf Weinert (1987, S. 263) zwischen Inhalts- und Prozesstheorien. „Während Inhaltstheorien versuchen, das Arbeitsverhalten sowie das Zustandekommen von Berufszufriedenheit anhand von genuinen (angeborenen oder erlernten) menschlichen Bedürfnissen im Kontext mit Arbeitsfaktoren zu erklären, dabei das „Wie“ der Bedürfnisumsetzung außer Acht lassen und die Arbeit an sich als objektives Merkmal betrachten, fokussieren Prozesstheorien kognitive Aspekte des Zustandekommens bzw. Beendens von Verhaltensweisen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (Cihlars, 2012, S. 66). Zu den vorgestellten Inhaltstheorien gehören die Ansätze von Maslow, Herzberg et al., sowie Hackman & Oldman; als Beispiele für Prozesstheorien nehmen wir die Ansätze von Katzell, Bruggemann et al. und Merz.

INHALTSTHEORIEN	PROZESSTHEORIEN
Maslows Motivationstheorie	Das Interaktionsmodell von Katzell
Die Zwei-Faktoren Theorie von Herzberg	Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann et al.
Die Job Characteristics Theory von Hackman & Oldham	Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz

Tab. 1 Inhalts- und Prozesstheorien zur Arbeitszufriedenheit

Eine tiefgreifende Analyse der verschiedenen Modelle würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, einige Ansätze werden jedoch im Folgenden kurz erläutert, in der Hoffnung, durch ihre Darstellung den Forschungsgegenstand verständlicher machen zu können. Zur Erinnerung, die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Potential von Kooperation in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Volksschullehrer*innen auseinander. Auch wenn es bereits wissenschaftlich belegte Indizien für dieses Potential gibt (vgl. OECD, 2014, S. 27f.), so scheint es doch wichtig, sich mit den Theorien bezüglich der Arbeitszufriedenheit zu beschäftigen um ersteres zu unterstreichen.

Bevor wir uns den einzelnen selektierten Theorien widmen sei gesagt, dass keine von ihnen Arbeitszufriedenheit in ihrer Gänze beschreibt und erklärt, sondern immer nur Teilaspekte aufgegriffen werden. Dabei widersprechen die unterschiedlichen Theorien sich nicht unbedingt, sondern sie komplettieren sich teilweise gegenseitig. Empirisch sind sie allerdings schwer überprüfbar und dadurch kaum widerlegbar (Merz, 1979, S. 46). Aus diesem Grund basiert sich die vorliegende Arbeit auch nicht auf eine einzige, konkrete Theorie, sondern auf eine Anzahl an Ansätzen, welche sich über Jahrzehnte hinweg durchgesetzt haben und immer wieder in Forschungsbeiträgen erwähnt werden. Die Reihenfolge, in welcher die Theorien vorgestellt werden, ist chronologisch und hat keinen Bezug zu deren Bedeutsamkeit für die vorliegende Arbeit.

1. Maslows Motivationstheorie

Eine der weiter verbreiteten und global relativ bekannten Theorien dürfte die Motivationstheorie von Maslow sein, welche laut Cihlars (2012, S. 50) zu den bedürfnisorientierten Theorien gehört. In der Tat werden bei Maslow die Bedürfnisse hierarchisch geordnet, daher wird seine Theorie oft, vor allem im französischsprachigen Raum, als Pyramide bezeichnet. Maslows Grundannahme ist, dass jeder Mensch eine gewisse Anzahl an Grundbedürfnissen hat, welche er ersucht ist zu befriedigen: physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse, Achtungs- oder Ich-Bedürfnisse und schließlich das Wachstumsbedürfnis (Maslow, 2008, S. 62ff.).

Gemäß Maslows Motivationstheorie gibt es keine Sättigungsprozesse, sondern eine fortlaufende Entwicklung. Allerdings müssen die Bedürfnisse der unteren Stufen befriedigt werden, damit man das oberste Ziel, sprich die Selbstverwirklichung, überhaupt erst anstreben kann. Das erklärt bereits die Relevanz der Maslowschen Theorie für die Arbeitszufriedenheit: „Arbeitsspezifische Situationen [sind] so zu gestalten [...], dass individuelle Bedürfnisse befriedigt werden können“ (ebd.). Denn nur wenn diese unteren Bedürfnisse befriedigt sind, kann der Mensch, zumindest laut Maslows Theorie, sich selbst verwirklichen. In diesem Sinne steht auch diese Theorie in der Tradition der humanistischen Psychologie (vgl. Cihlars. 2012, S. 54). Auch für die vorliegende Arbeit wird das Streben nach persönlichem Glück und Selbstverwirklichung als Grundrecht eines jeden Individuums angenommen, insofern stimmen einige Thesen Maslows mit der hier eingenommen Perspektive überein. Allerdings gibt es auch

etliche Kritikpunkte welche man in Anbetracht von Maslows Theorie anführen könnte. So lässt sie bspw. durch die starre Hierarchie der Bedürfnisse die Heterogenität und Individualität der Einzelnen völlig außer Acht. Außerdem lassen sich die Bedürfnisse nur schwer operationalisieren. Cihlars (ebd., S. 55) zufolge lehnen einige Autoren Maslows Ansatz u.a. aus diesen Gründen gänzlich ab. Es scheint offensichtlich, dass gerade die Lehrprofession geprägt ist durch eine große Anzahl an unterschiedlichen, personenbezogenen Unterrichtsstilen und daher „ein pauschales Durchlaufen der Bedürfnisstufen“ (ebd., S 56) eher nicht möglich ist. Trotzdem könnte man Parallelen zwischen den einzelnen Bedürfnissen nach Maslow sowie dem Aspekt der Kooperation ziehen und die These in den Raum werfen, ob sich nicht eventuell mittels einer fruchtbaren Zusammenarbeit die Sicherheitsbedürfnisse, Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse sowie die Achtungs- oder Ich-Bedürfnisse von Lehrpersonen steigern ließen.

2. Die Zwei-Faktoren Theorie von Herzberg

Laut Grunder und Bieri (1995, S. 42) ist Herzberg der existenzphilosophisch geprägten Humanistischen Psychologie verpflichtet, denn Selbstbestimmung ist in seinem Modell das höchste anzustrebende Ziel und die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz zählen zu den wichtigsten Quellen von Zufriedenheit (vgl. Herzberg et al., 1959). Herzbergs Theorie gehört zu den am weitesten verbreiteten Theorien im Bereich der Motivationsforschung und ihr liegt wie gesagt motivationspsychologisch betrachtet eine humanistische Konzeption von Arbeitszufriedenheit zugrunde (Merz, 1979, S. 46). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit werden bei Herzberg nicht als zwei oppositionelle Eigenschaften angesehen und können daher durchaus gleichzeitig auftreten (Cihlars, 2012, S. 56). Es gibt Variablen, welche Arbeitszufriedenheit auslösen und Variablen welche Arbeitsunzufriedenheit verursachen. Herzberg spricht von *satisfiers* und *dissatisfiers*. Arbeitszufriedenheit ist bei Herzberg nicht lediglich die Abwesenheit von Unzufriedenheit, sondern die Befriedigung wird aktiv registriert. Das Gleiche gilt für Arbeitsunzufriedenheit. „Die zentrale These der Zwei-Faktoren-Theorie besagt demnach, dass Charakteristika der Arbeitssituation entweder lediglich zur Variation der Zufriedenheit in den Grenzen neutral - zufrieden beitragen, andere dagegen Unzufriedenheit lediglich in den Grenzen neutral - unzufrieden verorten“ (Grunder & Bieri, 1995, S. 42f.).

Weiterhin unterscheidet Herzberg (1959, S. 80ff.) zwischen Kontent- und Kontextfaktoren. Sämtliche *satisfiers*, sprich alles was zur Zufriedenheit beiträgt, sind Kontentfaktoren, denn sie sind direkt mit der Arbeit selbst verbunden. Dazu gehören die Tätigkeit an sich, also der Arbeitsinhalt, Anerkennung, aber auch andere Merkmale wie die Aussicht auf Aufstieg oder berufliche Fortentwicklung. Unzufriedenheitsstiftende Aspekte, sog. *dissatisfiers*, sind hingegen von der Arbeitsumgebung abhängig und werden daher auch als Kontextfaktoren bezeichnet. Hierzu gehören die Bezahlung, die sozialen Beziehungen zu den Kolleg*innen und den Vorgesetzten oder die Unternehmenspolitik und -administration (ebd., S. 82).

Die vorliegende Arbeit interessiert sich jedoch explizit für das Potential von Kooperation in puncto Berufszufriedenheit bei Volksschullehrer*innen. Im Vordergrund stehen also in Herzbergs Jargon Kontextfaktoren. Hier entsteht rein logisch gesehen, in Bezug auf Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie, ein Paradox, denn laut letzterer sind die Kontextfaktoren *dissatisfiers* und können demnach lediglich Unzufriedenheit auslösen. Sie haben jedoch kein zufriedenheitsschöpfendes Potential, denn diese Rolle gebührt den *satisfiers*, also den Kontentfaktoren. In diesem Sinne unterliegt dieser Arbeit die These, dass eine Reduktion von Unzufriedenheit zu einer Steigerung von Zufriedenheit zu führen vermag. Grunder & Bieri (1995, S. 45) behaupten sogar ganz explizit, dass „auch Kontextfaktoren wie Kollegenbeziehungen und Betriebspolitik [...] Zufriedenheits- und Unzufriedenheitsgrade“ beeinflussen.

Ihnen, aber auch Bruggemann et al. (1975, S. 36) zufolge lassen sich des Weiteren Parallelen zu den Grundbedürfnissen von Maslow ziehen, indem man die Kontextfaktoren den unteren Bedürfnissen und die Kontentfaktoren den oberen Bedürfnissen zuordnen kann. Wir erinnern uns, dass laut der Maslowschen Theorie Selbstverwirklichung nur möglich ist, wenn die individuellen Grundbedürfnisse gestillt sind. In anderen Worten müssten *dissatisfiers* neutralisiert werden, damit *satisfiers* ihre volle Wirkung entfalten können. So gesehen wäre es also eher sinnlos, über Kontentfaktoren zu versuchen, die Arbeitszufriedenheit zu steigern, bevor man sich nicht mit den Kontextfaktoren auseinandergesetzt hat.

Obwohl Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie sich viel Beliebtheit erfreuen durfte, wurde sie genau so heftig kritisiert. Ein interessanter Kritikpunkt ist, dass es „eine menschliche Eigenart [sei], Misserfolge und Unzufriedenheit eher auf äussere Umstände oder andere Personen zu beziehen, während Zufriedenheit und Erfolg der eigenen Person attribuiert würden“, so Grunder & Bieri (1995, S. 44). Diese Auffassung wird in der vorliegenden Arbeit tatsächlich nicht vertreten, da eine ihrer Thesen lautet, dass die sozialen Beziehungen zu den Arbeitskolleg*innen sehr wohl einen Einfluss auf die Zufriedenheit haben dürften. Das Gleiche gilt, wie wir bereits weiter oben kurz angeschnitten haben, für die Unterscheidung zwischen

Kontentfaktoren als *satisfiers* und die Kontextfaktoren als *dissatisfiers*. Sowohl die einen als auch die anderen können einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit ausüben, dies wurde sogar bereits empirisch geprüft und nachgewiesen (vgl. ebd.). Wie dem auch sei, ist ein großer Beitrag Herzogs der neu gesetzte Fokus auf die Arbeitsinhalte (Cihlars, 2012, S. 59f.) in der Arbeitszufriedenheitsforschung.

3. Das Interaktionsmodell von Katzell

Katzell et al. (1961, S. 65) haben sich für die damalige Zeit rezente Forschungsarbeiten und Theorien zum Thema Arbeitszufriedenheit angeschaut und darauf basierend ein eigenes Modell erschaffen, „in which the work situation is regarded as a system having as separate outputs employee job satisfaction and performance, and as in-puts characteristics both of the working environment and of the employees“. Diese separaten Inputs, sprich die Charakteristika des Arbeitsumfeldes sowie die der Arbeiter*innen, können einen Einfluss auf die Outputs Performanz und Arbeitszufriedenheit haben, sie sind in ihrem Effekt jedoch auch interaktiv. Katzells Theorie ist daher allgemein als Interaktionstheorie bekannt, denn sie hat auf die Interdependenz von Person und Berufssituation hingewiesen (vgl. Merz, 1979; Grunder & Bieri, 1995). Die Hauptannahme der Interaktionstheorie ist also, „dass Persönlichkeit und Gesellschaft Resultanten gegenseitiger Anpassungsprozesse von Individuen sind und dass individuelles Verhalten immer Ausdruck einer Interaktion Individuum-Gesellschaft ist“ (Merz, 1979, S. 39).

Bereits 1957 hat Katzell einfache zwei-Variablen Forschungsmodelle als unzureichend eingestuft, wenn es darum geht, mehr über den Zusammenhang zwischen Arbeitseinstellung und Performanz herauszufinden (vgl. Katzell et al., 1961, S. 65). Um die Arbeitszufriedenheit einer Person besser zu begreifen, sind Kenntnisse über die Situation unzureichend, sondern es gilt ebenfalls die Bedürfnisse der Person und deren individuelle Wahrnehmung der Arbeitssituation zu verstehen. Katzells Interaktionstheorie zufolge ist Arbeitszufriedenheit der „Ausdruck der Relation von Ansprüchen, Erwartungen und Bedürfnissen einerseits und Merkmalen der Arbeitssituation andererseits“ (Merz, 1979, S. 40). Diese Unterscheidung zwischen objektiven Bedingungen einerseits und subjektiven Erwartungen andererseits wird, wie wir gleich sehen werden, bei Bruggemann et al. aufgegriffen und weiterentwickelt. Katzells Theorie hat sich „aufgrund der voraussetzungsvollen messtheoretischen Annahmen jedoch kaum durchgesetzt“ (Grunder & Bieri, 1995, S. 47). Für die vorliegende Arbeit ist sie

jedoch insofern relevant, als dass sie Denkanstöße bezüglich der Messung und Interpretation der Daten gibt. Damit werden wir uns in einem späteren Kapitel intensiver beschäftigen, es sei nur angemerkt, dass die Entscheidung, mit narrativen Interviews zu arbeiten u.a. auf der Auseinandersetzung mit der Interaktionstheorie beruht.

Einerseits sind, wie wir gesehen haben, quantitative Methoden zur Erhebung der Daten unzureichend, gleichzeitig lassen sich jedoch auch basierend auf qualitativen Forschungsmethoden keine allgemeingültigen Aussagen treffen. So gehen wir auch in dieser Arbeit von der Prämisse aus, dass Berufszufriedenheit letztendlich ein interaktives Spiel zwischen individueller Persönlichkeit und beruflichen Umständen ist.

4. Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann et al.

Merz (1979, S. 44) zufolge war Bruggemann eine der Ersten welche, basierend auf unterschiedlichen Erlebnisverarbeitungen, qualitativ verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit differenziert hat. Die unterschiedlichen Akzentuierungen basieren auf individuellen Prozessen der Erlebnisverarbeitung sowie der Differenz zwischen subjektiven Erwartungen (Soll-Wert) und objektiven Gegebenheiten (Ist-Wert) (vgl. Merz, 1979, S. 45; Grunder & Bieri, 1995, S. 49). Bruggemann et al. unterscheiden zwischen progressiver Arbeitszufriedenheit, stabilisierter Arbeitszufriedenheit, resignativer Arbeitszufriedenheit, konstruktiver Arbeitsunzufriedenheit, fixierter Arbeitsunzufriedenheit und Pseudo-Arbeitszufriedenheit. Die unterschiedlichen Formen der Arbeitszufriedenheit (AZ), bzw. Arbeitsunzufriedenheit (AUZ) bei Bruggemann et al. sind in der folgenden Tabelle visuell dargestellt (vgl. ebd.).

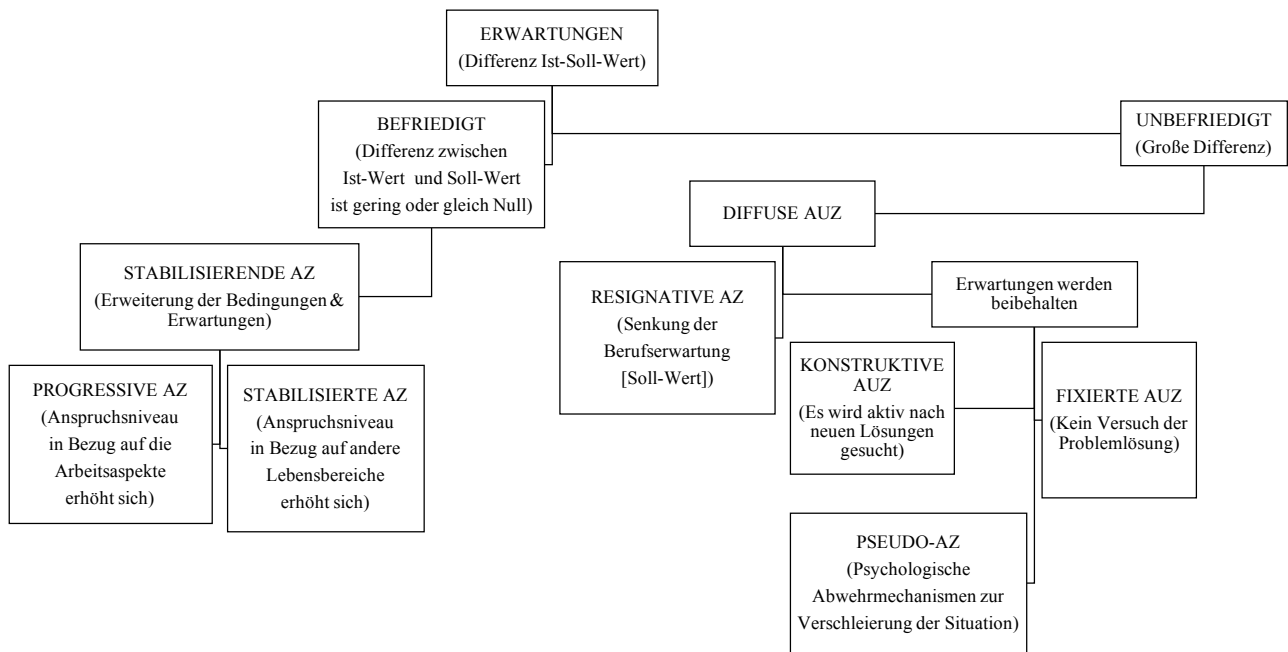


Abb. 1 Die Arbeits(un)zufriedenheitsformen nach Bruggemann et al.

(basierend auf Grunder & Bieri, 1995, S. 48ff.)

Die Arbeitszufriedenheit ist bei Bruggemann et al. also das Ergebnis eines Vergleichs zwischen Soll- & Ist-Wert, also so wie sich die Person ihre Arbeit idealerweise vorstellt und wie diese tatsächlich ist. Dieses Urteil wird auf einer Skala von befriedigend bis unbefriedigend gefällt; ähnlich wie bei Herzogs Theorie. Was bedeutet das in Bezug auf das Potential von Kooperation für die Berufszufriedenheit? Wenn vor dem Berufseintritt die Erwartung besteht, dass man eng mit den Arbeitskolleg*innen zusammenarbeiten wird, und das im Endeffekt nicht der Fall ist, dann kann diese Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Wert die Unzufriedenheit steigern.

Wir sehen auf dem Schema, dass die formal positive Arbeitszufriedenheit nicht nur aus einem befriedigenden Arbeitsverhältnis entsteht, sondern ebenfalls das Resultat einer Senkung der Ansprüche, also des Soll-Wertes, sein kann, oder sogar durch eine verzerrte Wahrnehmung entstehen kann (vgl. Bruggemann et al., 1975, S. 130f.).

Allerdings ist Bruggemanns Ansatz „bis heute“ (Grunder & Bieri, 1995, S.50) nicht empirisch geprüft und es ist unklar, ob es sich dabei wirklich um verschiedene Formen der Arbeits(un)zufriedenheit handelt. Außerdem gibt es Kritikpunkte verschiedenster Art, u.a. in Bezug auf mangelnde Konzeptdefinitionen aber auch auf die verwendeten

Erhebungsmethoden. Eine genaue Auflistung kritischer Anmerkungen von anderen Autoren findet sich bspw. bei Grunder & Bieri (ebd., S. 50f.). Relevant für die vorliegende Arbeit ist einerseits die Relativierung der Empfindung von Arbeitszufriedenheit. Wieder einmal wird vor Augen geführt, dass empfundene Zufriedenheit bei einer bestimmten Person unter gewissen Umständen nicht auf die gleiche Intensität an Zufriedenheit bei einer anderen Person schließen lässt. Gleichzeitig lässt uns Bruggemanns Konzept der Pseudo-Arbeitszufriedenheit umso vorsichtiger und überlegter mit Äußerungen der Interviewpartner*innen bezüglich angeblich empfundener Zufriedenheit umgehen.

5. Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz

Vor mehr als vier Jahrzehnten hat Merz (1979, S. 46) angeführt, dass es aufgrund der Komplexität des Gegenstandes wohl nie eine umfassende Theorie der Arbeitszufriedenheit geben wird. Das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz, entwickelt im lehrerspezifischen Kontext (Cihlars, 2012, S. 79), ist Merz' eigenen Aussagen zufolge „der gemeinsame Nenner aller [vorliegender] Zufriedenheitstheorien“ (Merz, 1979, S. 47). Er unterscheidet in seiner Definition bezüglich der Arbeitszufriedenheit, in Anlehnung an die Theorien von Katzell und Bruggemann et al., zwischen den Merkmalen einer Berufssituation (Ist-Wert) sowie den subjektiven Bedürfnissen und Erwartungen des Berufstätigen (Soll-Wert) und betont, wie wichtig es ist, diese beiden Variablen sowie deren Determinanten voneinander zu unterscheiden (ebd.). Die Arbeitszufriedenheit steigt mit sinkender Differenz zwischen Soll-Wert und Ist-Wert und wird bei Merz als Rückkoppelungsprozess dargestellt (Grunder & Bieri, 1995, S. 52). In anderen Worten, Soll-Wert und Ist-Wert bedingen sich gegenseitig, die Bedürfnisse und Standards (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft usw.) eines jeden Individuums beeinflussen das Erleben und Interpretieren konkreter Situationsmerkmale (ebd.). Veränderungen der Arbeitssituation führen zu Veränderungen subjektiver Standards und diese wiederum können die Situationsmerkmale faktisch umgestalten. In der Tat sieht Merz Arbeitszufriedenheit als Summe der verschiedenen Teileinstellungen zur Arbeit und überwindet mit der Errechnung eines multiplen Zusammenhangs zwischen mehreren Skalen¹

¹ Im Rahmen seiner empirischen Forschungsarbeit zum Thema beruflicher Zufriedenheit und Belastung extrahierte Merz bei 1253 bayerischen Lehrern faktorenanalytisch aus 79 Items neun Skalen: Schulleiter, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung (Stress), Schulausstattung, Kollegen, Image und allgemeine Berufszufriedenheit. (Vgl. Merz, 1979, S. 117; Gehrmann, 2003, S. 125).

und askriptiven Merkmalen wie bspw. das Geschlecht, das Alter usw. die bis dato vorherrschenden Darstellungen deskriptiver Befunde über Häufigkeitsauszählungen (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 52; Gehrmann, 2003, S. 125; Merz, 1979, S. 117). Die Berufszufriedenheit ist bei Merz ein „stark subjektiv geprägtes und prozessuales Phänomen [...]“. Jedes Individuum bewertet die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Wert unterschiedlich und bezieht eigene Erwartungshaltungen und Bedürfnisse in diesen Urteilsprozess mit ein“ (Cihlars, 2012, S. 79). Indem Berufszufriedenheit als ein sehr individuelles Phänomen definiert wird, erweist sich ihre wissenschaftliche Erhebung umso problematischer und allgemeingültige Verbesserungsvorschläge zur Steigerung der Zufriedenheit werden somit quasi unmöglich.

Dennoch wird Merz' Grundmodell der Berufszufriedenheit mitsamt seines Fragebogeninstrumentes auch heute noch in der mehr oder weniger aktuellen Literatur zu diesem Thema immer wieder als Referenz genommen (vgl. Grunder & Bieri, 1995; Bachmann, 1999; Cihlars, 2012).

6. Die Job Characteristics Theory von Hackman & Oldham

In ihrer sogenannten *Job Characteristics Theory* haben Hackman und Oldham, basierend auf den 5 Kerndimensionen *Anforderungsvielfalt*, *Ganzheitlichkeit*, *Bedeutsamkeit* sowie *Autonomie* und *Rückmeldungen* (Tracht, 2014, S. 34), drei „critical psychological states“ (Oldham & Kulik, 1983, S. 326) herausgearbeitet, welche von Arbeitnehmer*innen empfunden werden müssen, damit ihre Produktivität, Motivation und Zufriedenheit gesteigert werden kann. Ihr Modell gilt vor allem in der organisationspsychologischen Forschung als wegweisend (Cihlars, 2012, S. 63). In einem ersten Schritt muss die geleistete Arbeit als bedeutsam empfunden werden und mit dem eigenen Wertesystem übereinstimmen. Zweitens muss die Person sich für das Resultat ihrer geleisteten Arbeit verantwortlich fühlen und gleichzeitig, und das wäre der dritte Punkt, muss er oder sie dieses Resultat sehen können. In anderen Worten, die persönliche Arbeitsperformance sollte laufend sichtbar sein.

Damit sich echte Arbeitszufriedenheit langfristig einstellen kann, müssen die eben erläuterten drei Elemente gleichzeitig erfüllt sein. Da es sich bei diesen psychologischen Zuständen jedoch per Definition um innere Zustände handelt, können sie nicht so leicht durch bewusst hergeführte externe Umstände manipuliert werden (Oldham & Kulik, 1983, S. 326f.). Es bräuchte demnach objektive, messbare, modifizierbare Arbeitseigenschaften welche die

psychological states fördern und dadurch wiederum Produktivität, Motivation und Arbeitszufriedenheit verbessert werden können (ebd.).

Was bedeutet dies in Bezug auf die Profession von Volksschullehrer*innen? Schauen wir uns die drei psychologischen Grundbedingungen noch einmal genauer an. Da wäre als erstes die *experienced meaningfulness*, also die erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit. Sie wird durch die ersten drei Kerndimensionen *Anforderungswechsel*, *Identität der Aufgabe* und *Wichtigkeit der Aufgabe* beeinflusst (Cihlars, 2012, S. 63). Zahlreiche Studien haben sich damit beschäftigt, wer sich für den Lehrberuf entscheidet. So hat bspw. Rothland (2014) Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden herausgearbeitet. Neben extrinsischen und intrinsischen Interessen werden vor allem von Lehramtsstudierenden soziale Motive genannt (Rothland, 2011, S. 280f.), was darauf schließen lässt, dass viele Studierende vor allem den sozialen Aspekten des Lehrerhandelns eine hohe Wichtigkeit zuschreiben. Erinnern wir uns an die Ist-Soll-Wert Theorie von Bruggeman et al (1975), ebenfalls aufgegriffen von Merz (1979), so kann eine zu hohe Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Wert die Unzufriedenheit steigern. In anderen Worten, ist die *expected meaningfulness* größer als die im Endeffekt *experienced meaningfulness*, so kann dies die Unzufriedenheit im Beruf fördern.

Die zweite psychologische Grundbedingung ist die Verantwortlichkeit für die Arbeit, hier spielt die Autonomie eine wichtige Rolle. In der Tat charakterisiert sich die Lehrprofession durch einen hohen Grad an Autonomie und Verantwortlichkeit. Jedoch hat beides eine Schattenseite. Die Autonomie wird immer wieder durch äußere Kontrollmechanismen in Frage gestellt, und die Verantwortlichkeit kann einer Lehrperson schnell zum Verhängnis werden, indem sie sich, wie wir bereits gesehen haben, vor der Öffentlichkeit und auch vor den Eltern immer wieder verantworten muss, für etwaige gesellschaftliche und schul-bezogene Probleme. Martinek (2012) hat sich mit der Frage beschäftigt, „wie die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung mit den subjektiven Einschätzungen von Lehrer*innen den beruflichen Druck betreffend zusammenhängen“ (ebd., S. 23) und ihre Ergebnisse suggerieren, „dass eine bessere Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie zu weniger subjektiv empfundenen Druck im Lehrberuf beiträgt“ (ebd., S. 31).

Das dritte und letzte Grundbedürfnis ist laut Hackman & Oldham das Wissen um die Ergebnisse der Arbeit (Cihlars, 2012, S. 63). Wir haben bereits gesehen, dass eine der Besonderheiten und gleichzeitig Schwierigkeiten der Lehrprofession ist, dass Resultate des pädagogischen Wirkens nur schwierig feststellbar sind. Einerseits liegt das daran, dass der Lernerfolg der Schüler*innen nicht ausschließlich auf die professionelle Arbeit des Lehrenden zurückzuführen ist. Andererseits sind eventuelle Erfolge nicht immediat feststellbar, sondern

manifestieren sich erst auf unterschiedlichste Art in der Zukunft, zu einem Moment in dem die meisten Lehrpersonen wohl kaum mehr Kontakt zu ihren ehemaligen Schüler*innen haben. Doch auch dieses Modell von Hackman und Oldham muss, wie alle anderen vorgestellten Theorien zur Arbeitszufriedenheit, kritisch betrachtet werden. Die einzelnen Faktoren, welche die Kerndimensionen bilden, sind inhaltlich nicht genau definiert. Ebenfalls ist unklar, wie genau nun wachsende Motivation einerseits und ein steigendes Bedürfnis nach Wachstum andererseits kausal zusammenhängen oder wie genau die individuellen Wahrnehmungsprozesse mit den Kerndimensionen korrelieren (ebd., S. 64). Zusammenfassend formuliert Cihlars (ebd.) es sehr treffend wenn sie sagt, dass Hackman und Oldhams Theorie insofern relevant ist für diese Arbeit, „weil gerade die individuelle, autonome Arbeitsweise, eine angestrebte innovative und kreative Methodenvielfalt und die damit einhergehenden eigenverantwortlichen Entscheidungen den Lehrerberuf prägen, so dass die Lehrkräfte weit mehr im Fokus einer Feedback-Kultur durch Kollegen, Schulleitung und Eltern stehen und die daraus resultierende Anerkennung einen wesentlichen Bestandteil ihrer Berufszufriedenheit darstellt“.

7. Zusammenfassend

Auch wenn eine allgemeine Unklarheit bezüglich der unterschiedlichen Theorieansätze und deren Terminologie im Bereich der Arbeitszufriedenheitsforschung feststellbar ist und sich keine klare Definition des Konzeptes herausarbeiten lässt, so sind doch etliche Parallelen in der Fachliteratur feststellbar (Grunder, 1995, S. 54). Dazu gehört die Auffassung der Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeit, das Aufweisen mehrerer Dimensionen sowie die Hierarchie bezüglich der Determinanten und diesbezüglich der verwendeten diagnostischen Instrumentarien. Ebenso konnte anhand der vorgestellten Theorien noch einmal deutlich gemacht werden, inwiefern Berufszufriedenheit als ein interaktives und vor allem sehr individuelles Konzept betrachten werden sollte. Diese Auffassung ist für die Datenerhebung und Auswertung von großer Bedeutung.

Nachdem wir uns nun mit einigen Theorien zum Thema Arbeitszufriedenheit beschäftigt haben, wollen wir uns in einem nächsten Schritt mit der Belastungsforschung im pädagogischen Feld auseinandersetzen, u.a. um dadurch das Potential von Kooperation im Lehrberuf in Bezug auf die Berufszufriedenheit noch einmal zu unterstreichen.

8. ÜBERBLICK LEHRER*INNENBELASTUNGSFORSCHUNG

Obwohl sich die vorliegende Arbeit mit der Berufszufriedenheit auseinandersetzt und nicht mit Unzufriedenheit oder etwa Burn-Out, so ist ein kurzer Ausblick gen Belastungsforschung doch notwendig. Zwar werden hier nicht sämtliche Belastungspotentiale und „Qualen dieser beruflichen Tätigkeit“ (Gehrmann, 2007, S. 186) aufgelistet, und auch die Belastungsforschungsmodelle werden nicht vorgestellt, allerdings schauen wir uns einige relevante Aspekte genauer an. Grimm (1993, S. 35) behauptet, dass „Lehrer, die viele Unterrichtssituationen als belastend erleben, [...] sich in ihrem Beruf weniger zufrieden [fühlen]“. Es besteht demnach ein enger Zusammenhang zwischen Belastungen und Berufszufriedenheit (Cihlars, 2012, S. 127).

In der Forschung werden „Lehrkräfte als Berufsgruppe [...] als chronisch belastet beschrieben und das schon seit vielen Jahren“ (Davy, 2017, S. 13). Zahlreiche Studien haben sich mit den Themen Berufszufriedenheit und Belastungen im Lehrberuf auseinander gesetzt und etliche Faktoren und Determinanten wurden herausgearbeitet (vgl. Grunder & Bieri, 1995; Bachmann, 1999; Kyriacou, 2001; Schaarschmidt, 2004; Rothland, 2007; Cihlars, 2012; McCarthy, Lambert & Ullrich, 2014; etc.). Im aktuellen „Forschungdschungel“ (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 76) häufen sich wie man schnell erkennt die Studien in Bezug auf Lehrer*innenbelastung, -beanspruchung und -gesundheit, weshalb etliche Autorinnen und Autoren versucht haben, Übersichtstexte zu verfassen, in welchen die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden. An solchen Übersichtstexten habe ich mich orientiert und zwei exemplarische Studien, nämlich die Potsdamer Lehrerstudie sowie die Forsa Lehrerbefragung, herausgesucht. Bei diesen Studien handelt es sich um aktuelle, im deutschsprachigen Raum durchgeführte, repräsentative Studien. Doch schauen wir uns zunächst die allgemeinen Belastungsfaktoren der Lehrprofession genauer an.

1. Belastungsfaktoren

Kyriacou (2001, S. 29) hat, basierend auf internationalen wissenschaftlichen Untersuchungen (Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998) zusammengefasst, dass die Hauptfaktoren, welche zu Stress bei Lehrenden führen, folgende sind:

- “teaching pupils who lack motivation

- maintaining discipline
- time pressures and workload
- coping with change
- being evaluated by others
- dealing with colleagues
- self-esteem and status
- administration and management
- role conflict and ambiguity
- poor working conditions”

Kyriacou (ebd.) betont allerdings, in Übereinstimmung mit der weiter oben erläuterten Interaktionstheorie von Katzell (1961), dass der Stress von Lehrenden immer individuell erfahren wird und auf einer komplexen Interaktion zwischen Persönlichkeit, Werten, Kompetenzen und Umständen basiert.

Bachmann (1999, S. 41) hat in Bezug auf die empirischen Untersuchungen von Ipfling et al. (1995) festgestellt, dass die Auslöser größter persönlicher Unzufriedenheit breiter gestreut und somit differenzierter zu betrachten sind. Tatsächlich hat sich mit 11,3% eine „schlechte Kooperation mit der Schulaufsicht“ als am häufigsten genannte Quelle persönlicher Berufsunzufriedenheit herauskristallisiert, dicht gefolgt von „Lehrer-Eltern-Problemen“ (10,3%) sowie „erzieherischem Misserfolg“ (9,1%). Die „schlechte Kooperation mit Kollegen“ erreichte 4,8%. Ulich (1996, S. 164) pflichtet dem bei, denn angeblich haben „mehrere empirische Untersuchungen [bestätigt], dass zu den Schwierigkeiten des Berufs anfangs immer auch die kollegialen Beziehungen gehören. Aus der Sicht der Betroffenen werden andere Problemfelder (zum Beispiel Disziplin Schwierigkeiten, Schülerbeurteilung, unzureichende Ausstattung) zwar als stärker belastet empfunden, doch viele Berufsanfängerinnen erleben auch die Kolleginnen und Kollegen als eigenständigen Belastungsfaktor“.

Natürlich gibt es auch noch umfangreichere Darstellungen einzelner Belastungsfaktoren im Lehrberuf (vgl. Rudow, 2000, S. 50), aber wie bereits erwähnt würde eine zu tiefe Auseinandersetzung mit dem Thema Belastungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im folgenden Kapitel wollen wir uns den unterschiedlichen Paradigmen der Lehrbelastungsforschung zuwenden und einen kleinen Überblick über die einzelnen Rubriken und die Befunde verschaffen.

2. Forschungsparadigmen

Wissenschaftliches Arbeiten ist, egal wie objektiv Forscherinnen und Forscher vorgehen, stets von bestimmten Paradigmen beeinflusst. Bei diesen Grundannahmen handelt es sich Krause und Dorsemagen zufolge (2007, S. 55) um mehr oder weniger explizite „epistemologische Vorstellungen, belief systems oder mentale Modelle“, von denen die beiden Autorinnen in Bezug auf die Lehrerbelastungsforschung fünf herausgearbeitet haben: Gesellschaftliche Veränderungen, generelle Merkmale des Lehrberufs, Arbeitssituation an einem Schultyp, Arbeitssituation an der einzelnen Schule sowie Bedeutung der Persönlichkeit. Die Vertreter der einzelnen Paradigmen gehen von unterschiedlichen Prämissen aus und setzen den Fokus ihrer Forschung dementsprechend. Einfachheitshalber wurden die fünf Forschungsparadigmen und die Probleme, auf die sie jeweils hinweisen, tabellarisch dargestellt, basierend auf den Ergebnissen und Aussagen von Krause und Dorsemagen (2007, S. 55ff.).

PARADIGMA	BELASTUNGSFAKTOREN
Gesellschaftliche Veränderungen	• Eventuelle Probleme basieren auf Veränderungen in der Gesellschaft > Zunehmender Autoritätsverlust > Fehlende Wertschätzung gegenüber dem Lehrberuf > Verhaltensauffällige Schüler durch erhöhten Medienkonsum
Generelle Merkmale des Lehrberufs	• Eventuelle Probleme basieren auf über längeren Zeitraum konstanten, charakteristischen Merkmalen des Berufes > Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und sozialer Belohnung > Nicht-reziproke Beziehungen > Selbstüberforderung basierend auf Mangel an klaren Zielen und nach oben hin offenen Arbeitsaufträgen

Arbeitssituation an einem Schultyp	• Eventuelle Probleme basieren auf einem bestimmten Typen von Schule > Hauptschulen in einem schwierigen sozialen Umfeld > Bundeslandspezifische Regelungen > Rechtliche Rahmenbedingungen
Arbeitssituation an der einzelnen Schule	• Eventuelle Probleme unterscheiden sich bei einzelnen Schulen, auch wenn Typen und Rahmenbedingungen gleich bleiben > Unterschiede im sozialen Milieu > Konflikte im Kollegium > Wertschätzung für geleistete Arbeit
Bedeutung der Persönlichkeit	• Eventuelle Probleme basieren auf individueller Persönlichkeit der Lehrperson > Individuelle Bewältigungsstrategien

Tab. 2 Paradigmen in der Belastungsforschung nach Krause und Dorsemagen (2007, S. 55ff.)

Krause und Dorsemagen (2007, S. 57) bestätigen, dass es empirische Belege für jedes der fünf Forschungsparadigmen gibt, allerdings konnten selbst Metaanalysen bisher keine Hierarchie bezüglich der unterschiedlichen Paradigmen und deren jeweiligen Belastungsfaktoren bilden (ebd., S. 58). Logischerweise haben die verschiedenen Paradigmen einen Einfluss auf etwaige Präventionsmaßnahmen. Ein bekannter Vertreter des fünften Paradigmas ist Uwe Schaarschmidt, welcher mit seinem Forschungsteam ein diagnostisches Verfahren entwickelt hat mit dessen Hilfe unterschiedliche arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster erfasst werden können (vgl. Schaarschmidt, 2007; Schaarschmidt, 2011). Die Ergebnisse dieser sogenannten Potsdamer Lehrstudie wollen wir uns im Folgenden kurz anschauen.

3. Die Potsdamer Lehrerstudie

Ein prominentes Beispiel aktueller deutschsprachiger Lehrerbelastungsforschung ist wie bereits erwähnt die Potsdamer Lehrerstudie. Das Hauptanliegen der Potsdamer Lehrerstudie ist es, so Schaarschmidt & Kieschke (2007, S. 81), „ein differenziertes Bild der Belastungssituation im Schuldienst zu zeichnen und praxistaugliche Vorschläge zur

Optimierung des Arbeitsalltags abzuleiten“. Indem sich die Autoren am individuellen Bewältigungsverhalten und weniger an Symptomen bereits bestehender Belastungen orientieren, können eventuelle Probleme früher erkannt und präventiv behandelt werden.

Doch wie genau lässt sich ein differenziertes Bild der Belastungssituation nachzeichnen? Anhand des Verfahrens AVEM (arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster; siehe Schaarschmidt, 2011, S. 106) werden 11 Merkmale erfasst, mit denen sich anschließend unterschiedliche Muster herausarbeiten lassen. Zu den Merkmalen gehören die Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. „In diesen Merkmalen kommen sowohl die in den Beruf eingebrachten persönlichen Voraussetzungen als auch die Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen zum Ausdruck“ (ebd.). Anhand der Merkmale haben die Forscher vier verschiedene Muster herausgearbeitet. Abhängig vom jeweiligen arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben, also der Angehörigkeit eines bestimmten Musters, steigt die Belastungsgefahr. Ein wiederkehrender Vorwurf gegenüber der Potsdamer Lehrerstudie ist, dass „Erklärungen für eine vorgefundene Beanspruchungssituation“ lediglich in der Person gesucht wird (ebd., S. 112). Schaarschmidt (ebd., S. 113) betont allerdings, „dass auf die Person und die Bedingungen ausgerichtete Maßnahmen nicht losgelöst voneinander und schon gar nicht alternativ gesehen werden dürfen“.

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem das letzte der 11 erwähnten Merkmale von Bedeutung, nämlich das Erleben sozialer Unterstützung. Denn während zu den belastendsten Bedingungen, unabhängig von Region und Schulform, schwierige Schüler*innen, große Klassen und hohe Stundenzahlen gehören, zählt Schaarschmidt (ebd., S. 115) zufolge das Erleben sozialer Unterstützung als wichtigster Entlastungsfaktor. Ein unterstützendes Kollegium sowie eine unterstützende Schulleitung haben demnach einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf psychische und körperliche Beschwerden, als auch auf das Belastungserleben im Allgemeinen (ebd.). Wenn ein gutes soziales Klima im Kollegium herrscht, geprägt durch Offenheit und gegenseitige Unterstützung, und wenn schulische Normen und Ziele gemeinsam durchlebt und durchgesetzt werden, dann fühlen sich Lehrende weniger isoliert und weniger als Einzelkämpfer. Auf den Aspekt der Isolation und des Einzelkämpfertums im Lehrberuf werden wir in einem späteren Kapitel noch einmal tiefgreifender zurückkommen. Schaarschmidt (2007, S. 119) bestätigt, dass ein „kooperativ-unterstützend“ wahrgenommener Führungsstil seitens der Schulleitung den Zusammenhalt im Kollegium stärkt und sogar belastenden Faktoren entgegenwirkt.

Die zentralen Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Potsdamer Lehrerstudie sind folgende (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 81; Schaarschmidt, 2011, S. 117):

- Der Lehrberuf birgt ein höheres gesundheitliches Risiko als andere Berufe
- Lehrerinnen scheinen allgemein anfälliger für Belastungsprobleme zu sein als Lehrer
- Belastungspotentiale unterscheiden sich nicht in Bezug auf Schulform oder Region
- Ohne gezielte Einflussnahme lassen sich keine spontanen Belastungsrückgänge feststellen
- Um dem Belastungserleben entgegenzuwirken, muss auf vier unterschiedlichen Ebenen eingewirkt werden:
 1. Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs
 2. Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort
 3. Eignung des Lehrernachwuchses erkennen und fördern
 4. Entwicklungsbemühungen der Lehrpersonen selbst

4. Die Forsa-Studie

Im Jahr 2016 hat die Forsa Studie (Forsa, 2016) mittels Telefoninterviews deutschlandweit 1001 Lehrpersonen zum Thema Arbeitszufriedenheit befragt. Genauer ging es um Arbeitsmotivation, die Wahl des Lehrberufes, Bestätigung von Erwartungen an den Lehrberuf, Gründe für oder gegen eine Weiterempfehlung des Berufes, Maßnahmen zur Unterstützung von Lehrkräften, Belastungen und Schulpolitik. Die genauen Ergebnisse der Forsa Studie können an dieser Stelle nicht in ihrer Gänze vorgestellt werden, deshalb wollen wir uns den für die vorliegende Arbeit relevantesten Aspekten zuwenden.

Das Bild welches sich von der Arbeitszufriedenheit abzeichnet, scheint überraschend positiv, denn 91% der befragten Lehrenden gehen eigenen Angaben zufolge sehr gern (39%) oder gern (52%) zur Arbeit (Forsa, 2016, S. 4).

Für einen großen Teil der Lehrkräfte (86%) war das Berufsbild das ausschlaggebende Motiv für die Wahl des Lehrberufes, vor allem der Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (69%) (ebd., S. 7). Ebenfalls geben 58 % der Befragten an, dass die Tatsache, dass sie gerne im Team arbeiten, bei der Wahl des Lehrberufes sehr wichtig (17%) bzw. wichtig (41%) war (ebd., S. 11). Wir erinnern uns an dieser Stelle an die Ist-Soll Theorie von Bruggemann et al.

(1975), die unterscheidet zwischen subjektiven Erwartungen einerseits und objektiven Tatsachen andererseits. Eine zu große Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität können zu Arbeitsunzufriedenheit führen, wenn weder die Erwartungen noch die Umstände angepasst werden. Das würde bedeuten, dass, wenn ein erheblicher Teil der Lehrkräfte sich in ihrem Beruf explizit ein kooperatives Arbeiten wünscht und erwartet, die Enttäuschung dieser Erwartung ein Unzufriedenheitspotential birgt. Allerdings geben lediglich 10% der teilnehmenden Grundschullehrer*innen an, dass sich ihre Erwartungen an den Lehrberuf eher nicht oder überhaupt nicht bestätigt haben (ebd., S. 13). Obwohl sich für 58% die Erwartungen in der Praxis eher, für 31% sogar voll und ganz bestätigt haben, bleibt Raum nach oben offen. Trotz der im Allgemeinen doch eher positiv ausfallenden Ergebnisse würden durchschnittlich ganze 28% der Befragten heute einem jungen Menschen eher davon abraten, den Lehrberuf zu ergreifen (ebd., S. 14). Zu den meist genannten Gründen gehören die hohen Belastungen und Anforderungen, die sich negativ entwickelnden politischen Rahmenbedingungen sowie das geringe soziale Ansehen, die immer schwieriger werdenden Kinder, die schwierige Arbeit mit den Eltern sowie die Bürokratie. Angesichts der weiter oben erwähnten Belastungspotentiale scheinen diese Aussagen wohl kaum verwunderlich.

An dieser Stelle wird es für die vorliegende Arbeit besonders interessant. Fragt man die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Maßnahmen und Möglichkeiten, welche zur Unterstützung der Lehrtätigkeit unbedingt erforderlich sind, so nennen ganze 93% ein gutes Verhältnis bzw. Hilfsbereitschaft unter den Kolleginnen und Kollegen (ebd., S. 17). Ebenfalls werden „eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern (89%), ein von Respekt und persönlicher Integrität geprägtes Verhältnis zur Schulleitung (89%), eine wissenschaftlich und praktisch eng an der Schulpraxis orientierte Lehrerausbildung (88%), berufsbegleitende Fortbildungen (86%) sowie die Einbindung der Schule in ein multiprofessionelles Team u.a. aus Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern und Sonderpädagogen (85%)“ genannt, genau wie „eine Gesundheitsprävention (65 %) und Supervision, d.h. professionell begleitetes regelmäßiges Reflektieren der Arbeit (63 %)“ und mehr „Unterstützung beim Zeitmanagement für den Lehrerberuf“ (ebd.). Diese Aussagen bringen uns wieder näher an den Kern der eigentlichen Ausgangsfrage dieser Arbeit. Denn unter allen eben genannten Maßnahmen ist die Kooperation im Kollegium nicht nur die meist zitierte, sondern ebenso die einzige, welche sich unter den Lehrenden auf den ersten Blick am einfachsten umsetzen ließe. Als Haupteinschränkung für eine etwaige Veränderung des Verhältnisses zu den Kolleginnen und Kollegen könnte man institutionelle Strukturen wie etwa die isolierten Klassenzimmer nennen, doch wie wir später sehen werden, wurden in dieser Hinsicht dank des Autonomiepaketes der Bildungsreform von 2017 einige Barrieren aufgehoben.

Gleichzeitig stellt sich bei der Forsa Studie (2016, S. 22) heraus, dass laut der Befragten nur ein geringer Unterschied zwischen Soll- und Ist-Wert in puncto Zusammenarbeit und Kollegialität, aber ein größerer in Bezug auf die Gesundheitsprävention, Supervision und die Einbindung eines multiprofessionellen Teams besteht.

Wenn sie sich im Lehreralltag an ihrer Schule nicht ausreichend unterstützt gefühlt haben, haben von den befragten Grundschullehrer*innen lediglich 63% schon einmal konkret etwas unternommen, die meisten unter ihnen haben ihre Probleme entweder im Kollegium oder gegenüber der Schulleitung angesprochen (ebd., S. 24). Anders ausgedrückt würde das bedeuten, dass zwar einerseits über ein Drittel der Lehrkräfte mangelnde Unterstützung still hinnimmt, im gegengesetzten Fall allerdings das Kollegium sowie die Leitung häufig einen ansprechbaren Stützpunkt bildet.

Der belastendste Aspekt im Lehrberuf ist für 85% der teilnehmenden Lehrkräfte der Eindruck, dass bei politischen Entscheidungen dem tatsächlichen Schulalltag nicht genügend Beachtung geschenkt wird (ebd., S 25). Auch dass „die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturen von Schülerarbeiten oder Fortbildungen nicht realistisch als Arbeitszeit berechnet werden (66 %) und dass man stark heterogene Klassen allein unterrichten muss (61 %)“ wird als belastend erlebt (ebd.). Neben anderen geläufigen, immer wieder benannten Belastungsfaktoren wie zu große Klassen, zu kleine Räume, schwierige SchülerInnen usw., wird eine unzureichende Unterstützung durch die Schulleitung von 26 % und ein mangelnder Austausch im Kollegium von 23 % der Befragten als Belastung empfunden.

5. Burnout

Wenn man eine Arbeit über die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit in einem Beruf schreibt, so kommt man wohl kaum am Thema Burnout vorbei. Wie jetzt bereits mehrmals erwähnt wurde, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit primär auf positiven Aspekten. Es geht weniger darum, wie man Belastungen reduzieren kann, sondern wie man Zufriedenheit fördern kann. Genauer gesagt geht es im Kern um das Potential von Kooperation im Kollegium in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Volksschullehrer*innen. Trotzdem soll an dieser Stelle das Phänomen Burnout ganz kurz angesprochen werden, und sei es nur um noch einmal deutlicher vor Augen zu führen, was schlimmstenfalls passieren kann, wenn die Arbeitszufriedenheit ins Gegenteil umschlägt.

Schaarschmidt (2011, S. 115) zufolge kann von Burnout erst gesprochen werden, wenn es sich um den „Weg vom Überengagement zur Resignation“ handelt. Poetischer ausgedrückt muss man einst gebrannt haben, um ausbrennen zu können. Hillert et al. (2013, S. 806) werfen die Frage auf, ob Burnout das „unabwendbare Schicksal gerade besonders engagierter Lehrer“ ist. Sosnowsky (2007, S. 120) bestätigt, dass für Lehrkräfte das Risiko an Burnout zu erkranken im Vergleich zu 60 anderen Berufen am höchsten ist. In Übereinstimmung mit dieser Aussage konnte ebenso nachgewiesen werden, dass die häufigsten Krankenstände sich bei Lehrpersonen aufzeigen und diese ebenfalls in psychosomatischen Kliniken überdurchschnittlich viel vertreten sind (ebd., S. 121).

Wenn in den Medien oder auch in kleineren sozialen Kreisen wie etwa bei Treffen unter Freunden oder Familienfeiern über das Thema Burnout gesprochen wird, so könnte man manchmal den Eindruck bekommen, dabei handele es sich um eine moderne Volkskrankheit. Sogar Studentinnen und Studenten klagen darüber, dass sie sich kurz vorm Burnout befinden. Der Begriff wird, wie so viele andere Begriffe auch, inflationär gebraucht und wird dadurch umso schwerer definierbar. Scheinbar gab es bereits knappe 10 Jahre nach der ersten Publikation zum Thema Burnout fast 50 Definitionen, mittlerweile gibt es davon mehrere Hundert (Sosnowsky, 2007, S. 124).

In der Tat ist das Burnout-Phänomen ein relativ rezentes, da es erst in den 70er Jahren vom Psychoanalytiker Herbert Freudenberger offiziell „entdeckt“ wurde (ebd., S. 122). Auch er hat damals schon als Risikogruppe jene genannt, welche sich ihrer Arbeit gegenüber stark hingebungsvoll verpflichtet fühlen. Im gleichen Jahr hat sich der Manager Sigmund Ginsburg mit dem Schicksal karriereorientierter Manager auseinandergesetzt, deren Ausbrennen er durch die „dauerhaft aufrechterhaltene Innovationsbereitschaft, Motivation, Dynamik, Stärke und Durchsetzungskraft“ begünstigt sah, so wie durch „ungünstige organisationale Merkmale“ (ebd., S. 123). Dabei handelt es sich um alles, was eine gute Lehrperson an Voraussetzungen mitbringen sollte. Kein Wunder also, dass diese Berufsgruppe zu den von Burnout am stärksten betroffenen Gruppen gehört.

Wie bereits erwähnt gibt es etliche Definitionsansätze und Betrachtungsweisen des Phänomens Burnout. Einige Ansätze gehören zu den Prozessdefinitionen, da sie Burnout als eine mehrstufige Entwicklung gekennzeichnet durch unterschiedliche Stadien definieren. Ein relativ rezentes Beispiel wäre das Modell von Burisch (2014, S.16) welcher die These vertritt, eine Person sei im Burnout-Prozess weiter fortgeschritten je größer die Quantität und die Intensität der Symptome.

Sosnowsky (2007, S. 131) zufolge hat sich ca. 90% der empirischen Burnout-Forschung auf den sogenannten MBI, das Maslach Burnout Inventory, gestützt. Maslach gehört seit der

Entdeckung des Burnout-Phänomens damit zu den wichtigsten Vertreterinnen der Burnout-Forschung. Obwohl sie sich anfangs eher auf die eingesetzten psychischen Mechanismen zur Bewältigung intensiver emotionaler Zustände (ebd., S. 129) konzentriert hat, wird der von ihr entwickelte Fragebogen „oft für klinisch-diagnostische Fragestellungen eingesetzt“ (ebd.) und zwar, zumindest laut Sosnowsky, zu unrecht. Denn „es fehlen Norm- bzw. Grenzwerte für eine sinnvolle individuelle Auswertung und Vorhersage des Krankheitsrisikos“ (ebd.). Da die Methode oft das Ergebnis bedingt (ebd., S. 131), hat die Monopolisierung des MBI dazu geführt, dass keine wirklich neuen Erkenntnissen in diesem Forschungsfeld gewonnen werden konnten (ebd., S. 132). Die Autorin (ebd., S. 136) wirft sogar die Frage auf, ob das Burnout-Phänomen aus der Liste medizinischer Pathologien gestrichen werden sollte, gefolgt von der Vermutung, dass von Burnout Betroffene dies sicherlich nicht willkommen heißen würden. Sosnowsky vertritt die These, dass arbeitsbedingte Überlastung, sprich Burnout, gesellschaftlich akzeptierter ist als die Diagnose Depression und deshalb viele lieber den Begriff Burnout verwenden. Obwohl die Autorin das Gleichsetzen von Burnout und Depression als vereinfacht bezeichnet, so ist diese Äußerung meines Erachtens doch relativ gewagt, da sie riskiert sowohl Depression als auch Burnout zu bagatellisieren. Auch wenn das wahrscheinlich keineswegs die Absicht war, so können es doch Aussagen wie diese sein, die zum Belächeln und Stigmatisieren psychischer Störungen beitragen. Allerdings scheint es in der Tat sinnvoll zu sein, die Burnout-Forschung aus einer anderen Perspektive fortzusetzen, da sie in der aktuellen Form „die spezifischen Bedingungen zur Belastungsentstehung“ nicht aufzulösen vermag (ebd., S. 137). Natürlich beeinflusst die Zuordnung des Burnout-Phänomens in ein klinisches oder aber doch eher ein allgemeinspsychologisches Spektrum die Maßnahmen und den Umgang damit im Einzelfall. Dazu soll an dieser Stelle nicht weiter Stellung genommen werden, denn in Bezug auf die vorliegende Arbeit ist vor allem die Tatsache relevant, dass berufliche Erschöpfung so ein heiß-diskutiertes und immer wieder relativ erfolglos erforschtes Phänomen darstellt, von dem viele Lehrpersonen betroffen sind. Es zeigt, dass es Probleme gibt für die es weiterhin eine Lösung zu finden gilt. Wir haben gesehen, dass zu den potentiellen Ausgangspunkten für Burnout u.a. ein hohes berufliches Engagement gehört. Wir haben ebenfalls festgestellt, dass dieses Engagement in der Lehrprofession, wie auch in anderen Berufen, gewünscht und notwendig ist. Die Kooperation könnte hier als eine Art Katalysator fungieren. Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen birgt das Potential, das Engagement jedes einzelnen zu bündeln und gleichzeitig eventuelle Belastungen zu minimieren.

9. DAS KOLLEGIUM

In diesem Kapitel wollen wir uns der Relation zu den Arbeitskolleg*innen im Volksschulsetting widmen. Terhart (1987, S. 442) zufolge charakterisiert und bestimmt sich die Lehrer*innenarbeit durch offiziell festgelegte Ziele und Zwecke, aber auch durch die Formen und Bedingungen unter denen diesen offiziellen Berufszwecken nachgegangen wird. Allerdings gehören zu den primären Betriebszwecken einer Schule „nicht die gelingende kollegiale Kommunikation oder ein angenehmes Betriebsklima im Lehrer*innenzimmer [...], sondern die Arbeit in den Klassenzimmern. Deren Qualität wiederum hängt jedoch sehr stark von der Qualität der kollegialen Kommunikation und Kooperation ab“, vor allem im Bildungswesen weil hier „das einzelne Teil- wie auch Gesamtergebnis stark vom persönlichen Einsatz, von der persönlichen Art der Lehrer wie auch vom sozialen Klima in dieser Institution abhängt“ (ebd.). Will man dafür sorgen, dass sich Lehrer*innen im Feld mit vollem Einsatz engagieren, hat man also Interesse daran, ein positives Verhältnis zu den Arbeitskolleg*innen sowie eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Letzteren zu fördern.

In einer vergleichenden Studie über die Berufszufriedenheit von Kindergärtner*innen an öffentlichen und kirchlichen Kindergärten in Oberösterreich kommt Keppelmüller (1995, S. 272) zu dem Fazit, dass das Arbeitsklima zu den wichtigsten Kriterien der allgemeinen Berufszufriedenheit gehört, denn „ein positives Arbeitsklima wirkt sich [...] positiv auf die verschiedensten Teilbereiche der Berufszufriedenheit aus“. Um das allgemeine individuelle Wohlbefinden von Lehrenden am Arbeitsplatz zu steigern, wäre es demnach nicht verkehrt, mit einer Optimierung des Betriebsklimas zu beginnen. Werfen wir also einen näheren Blick auf das Kollegium.

1. Das Lehrer*innenkollegium – Begrifflichkeiten und Charakteristika

Kern (1986, S. 214) bezeichnet Lehrer*innenkollegien als „eine besondere Art von Gruppen“ und behauptet, dass „die Prozesse die in diesen Gruppen ablaufen [...] als informale Erwartungsstrukturen für die Orientierungen der Lehrer mindestens genauso wichtig [sind] wie die formellen, weil sie bei derer Selektion, Interpretation und Umsetzung eine entscheidende Rolle spielen“. Davy (2017, S. 27) verallgemeinert diese Aussage auf andere, außerschulische Bereiche, indem sie behauptet, dass „neue Vorgaben oder Reformen [...] nur umsetzbar [sind]

und [...] nur im Alltag und in den Handlungen und Routinen von Organisationen an[kommen], wenn die Mitarbeiter einen Sinn in Ihnen sehen und sich mit ihnen identifizieren können“. Die Bedeutsamkeit des Kollegiums für die Berufszufriedenheit von Lehrer*innen aber auch für die Qualität des Unterrichts wird immer wieder betont. Doch inwiefern es sich beim Terminus Kollegium möglicherweise um einen Euphemismus handelt, das werde ich im Folgenden versuchen kurz zu skizzieren.

Ulich (1996, S. 148) übernimmt die Definition für den Begriff *Kollegium* aus dem Duden. Das Kollegium ist demnach eine „Gruppe von Personen mit gleichem Amt oder Beruf“. Als bald hebt er jedoch die Tatsache hervor, dass wenn man vom Lehrer*innenkollegium redet, dieses sich zwar ebenfalls auf eine Gruppe von Personen, in diesem Fall Lehrenden, bezieht, Letztere jedoch unterschiedliche Ämter innehaben. Interessanterweise finden sich mittlerweile zwei unterschiedliche Definitionen im Duden (2020c). Einmal die eben zitierte, wobei als Beispiel das Kollegium von Ärzt*innen genannt wird. In einem zweiten Punkt wird der Begriff Kollegium im Duden als die „Gesamtheit von Lehrerinnen und Lehrer einer Schule“ bezeichnet (ebd.).

In der Tat unterscheidet sich das Lehrer*innenkollegium von anderen Kollegien in der Hinsicht, dass es eine klare Rollenverteilung und somit eine latente Hierarchie bezüglich der unterschiedlichen ausgeübten Ämter gibt. So gehören zum Kollegium die Klassenlehrer*innen, die Teamlehrer*innen, die Sonderpädagog*innen oder etwa auch die Freizeitpädagog*innen. Manchmal kann es dann zu Situationen kommen, in welchen diese latente hierarchische Strukturen, bedingt durch die unterschiedlichen Ämter oder das divergente Dienstalter, präsent und relevant werden und gegebenenfalls zu Konkurrenz innerhalb des Kollegiums führen können. Mit den vertikalen Strukturen im Allgemeinen werden wir uns in einem weiteren Kapitel genauer beschäftigen. Kommen wir noch vorerst einmal zurück zur anfänglichen Begriffserklärung und des darin vorkommenden Aspektes der Gruppe. Obwohl dieser Wortlaut es nahe legen könnte, handelt es sich beim Lehrer*innenkollegium nicht notwendigerweise um eine auf Freiwilligkeit basierende und durch Zusammenhalt geprägte Gemeinschaft, sondern eher um eine durch Zufall zusammengewürfelte Zwangsgruppe. Diese Akzidenz könnte eine Rolle spielen bezüglich eventuell entstehender, herrschender oder eben nicht herrschender Sympathien und Gemeinsamkeiten innerhalb des Kollegiums. Terhart (1987 S. 445) betont die Ähnlichkeit zwischen dem Kollegium und einer regulären Klasse in öffentlichen Schulen. In beiden Fällen werden Individuen per Zufall durch die Behörde zusammengewürfelt und müssen miteinander auskommen. Das Lehrer*innenzimmer ist demnach „der Ort, an dem man Kolleg*innen am häufigsten trifft, ob man es will oder nicht“ (ebd., S. 440). Diese Situation lässt sich natürlich in anderen Berufen genauso beobachten, allerdings beziehen sich die hier

gemachten Aussagen ausschließlich auf das Kollegium innerhalb von Schulen. Wie in allen Gruppen entstehen auch im Kollegium bestimmte Normenmuster denen man mehr oder weniger bewusst folgt und welche im schlimmsten Falle zu einer Art Konformitätsdruck eskalieren können. Eine dieser Normen wäre laut Ulich (1996, S. 149) die Norm der „Nicht-Einmischung“. Um dies näher zu erläutern, interessieren wir uns im Folgenden u.a. für die Aspekte der Kollegialität und der Isolation im Kollegium.

2. Kooperation im Kollegium

Ursprünglich geht der Begriff Kooperation zurück auf den lateinischen Begriff cooperare, wobei [co] zusammen und [operare] arbeiten bedeutet (Bondorf, 2013, S. 19). In Bezug auf das Schulsetting könnte Kooperation als das „zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder alleine tun könnte“ (Bauer & Kopka, 1996, S. 143) bezeichnet werden. Esslinger-Hinz (2002, S. 62) formuliert es für die vorliegende Arbeit noch treffender, denn dort findet sich auch der Aspekt der Arbeitszufriedenheit explizit wieder: „Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen verstanden, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern“. Bei der Kooperation geht es also darum, sich die Arbeit so zu teilen, dass sowohl Effizienz, Effektivität als auch Arbeitszufriedenheit gesteigert werden können. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass die vorliegende Arbeit sich für das Potential von Kooperation in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen konzentriert. Die Interessen der Forschungsfrage beziehen sich also nicht auf etwaige potentielle Effizienzsteigerungen bei der täglichen pädagogischen Arbeit von Lehrpersonen dank gezielter Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen. Die angesprochene Effizienz und Effektivität wird in diesem Kontext lediglich als positiver Nebeneffekt gesehen, nicht aber als vorrangig angestrebtes Ziel. Das Hauptziel, sprich die gesteigerte Berufszufriedenheit, wird u.a. dadurch gerechtfertigt, dass zufriedene Lehrpersonen eine bessere Arbeit verrichten, wovon dann wiederum die Schüler*innen profitieren.

Kooperation kann, so Massenkeil und Rothland (2016, S. 2), allgemein verstanden werden als „die soziale Interaktion von Individuen, Gruppen und Institutionen“ und kann daher auf der individuellen, interpersonellen sowie auf der strukturellen Ebene betrachtet werden. Je nach Ebene spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. So kommt es auf individueller Ebene auf

Persönlichkeitsmerkmale, Werthaltungen, Einstellungen und Vertrauen an, auf der interpersonalen Ebene auf Abstimmungsprozesse und Vertrauen, und auf struktureller Ebene spielen die Organisationen, die Lernkulturen, Führung und Formen der Arbeitsgestaltung eine Rolle (ebd.). Einflussfaktoren und Bedingungen gelungener Kooperation können also personenbezogener, arbeitsbezogener oder struktureller Natur sein. Sie alle spielen eine Rolle in Bezug auf die kollegiale Kooperation im Lehrberuf.

Allein im deutschsprachigen Raum gibt es etliche Forschungsbeiträge zum Thema Kooperation in Lehrberufen, welche sich mit jeweils unterschiedlichen Aspekten beschäftigen, etwa mit den Einflussfaktoren und Bedingungen der Kooperation, der Art und Qualität der kollegialen Kooperation in der Schulpraxis, den Wirkungen oder Interventionen (ebd., S. 4). Ältere Studien wie die von Schümer (1992) haben bspw. ergeben, dass sich eine intensivere Zusammenarbeit bei Lehrerinnen als bei Lehrern feststellen lässt. Das beinhaltet gegenseitige Beratung sowie Austausch oder gemeinsame Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln und Leistungskontrollen (ebd., S. 673f.). Bauer (1980, S. 175) beobachtet hingegen einen negativen Alterseffekt; die Kooperationsbereitschaft scheint mit zunehmendem Dienstalter zu sinken.

Die vorliegende Arbeit interessiert sich vor allem für das persönliche Erleben der Kooperation durch die interviewten Lehrpersonen. Bevor wir uns einigen relevanten Aspekten genauer widmen werden, werden an dieser Stelle ein paar aktuellere Studien mit ähnlichem Forschungsgegenstand kurz vorgestellt.

So ist Bondorf (2013) anhand ihrer qualitativen Studie zu dem Ergebnis gekommen, dass die Kooperation unter Lehrpersonen nicht nur positive, entlastende Effekte hat, sondern auch negative Effekte haben kann, wie z.B. das eventuelle Ausgrenzen von anderen Lehrpersonen. Sie identifiziert Kooperation als Element der pädagogischen Professionalität, als Professionalisierungsdesiderat und als Strategie der Professionalisierung (ebd., S. 197) und bemängelt gleichzeitig den fehlenden Kommunikationsstil der Lehrkräfte in Bezug auf kooperatives Arbeiten.

Fußangel (2008, S. 263) sieht die subjektiven Theorien von Lehrkräften als individuelle Bedingungsfaktoren und geht davon aus, dass diese das Handeln sowie das Kooperationsverhalten letzterer beeinflussen. Sie unterscheidet zwischen drei Formen der Kooperation, die da wären reine Austauschprozesse, gemeinsame Planung und Organisation der Arbeit sowie kokonstruktive Kooperation (ebd., S. 20f.). Diese drei Formen sind hierarchisch geordnet. Bei der Kokonstruktion wird sich nicht nur abgesprochen und ausgetauscht, sondern es wird gemeinsam entwickelt, unterrichtet und reflektiert, neues Wissen wird gemeinsam konstruiert (ebd., S. 21). Voraussetzung der Lehrpersonen hierfür ist der

Autorin (ebd.) zufolge ein “gemeinsames Ziel [...], das sich sowohl auf das Endergebnis ihrer Arbeit bezieht als auch auf die Gestaltung des Arbeitsprozesses; die Autonomie der einzelnen Lehrperson ist bei dieser intensiven Form der Ko-operation am stärksten eingeschränkt”. Auf das Dilemma der Autonomie und der pädagogischen Freiheit in Bezug auf die Kooperation im Lehrberuf werden wir später noch einmal zurückkommen. Gräsel et al. (2006, S. 205) gehen davon aus, dass diese drei Formen von Kooperation „nicht nur unterschiedliche Funktionen erfüllen, sondern [auch] unterschiedliche Bedingungen erfordern“, dazu gehören neben gemeinsamen Zielen auch gegenseitiges Vertrauen unter den Partner*innen (ebd., S. 207). Fußangel (2008, S. 266) hat festgestellt, dass reine Austauschprozesse, also die einfachste Form von Kooperation, bei Lehrkräften am Verbreitesten sind. Auch sie sieht, genau wie Bondorf, Kooperation als ein Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften, aber auch der Unterrichtsentwicklung (ebd., S. 264). Gleichzeitig zeigt die Analyse des Forschungsmaterials, “dass es aus der Sicht der Lehrkräfte vor allem die organisationalen Rahmenbedingungen sind, die Kooperation erschweren oder sogar verhindern” (ebd., S. 266). Auf die organisationstechnischen Merkmale in Zusammenhang mit Lehrer*innenkooperation werden wir ebenfalls in einem späteren Kapitel zu sprechen kommen.

3. Kollegialität im Kollegium

Der Mangel an Kollegialität gilt als wichtiger Belastungsfaktor in den sozialen Beziehungen der Lehrer*innen (Ulich, 1996, S. 157). Die Gründe für diese Mängel sind divers. Redeker (1993, S. 107) führt das Erfahren eines kollegialen Defizites zurück auf das Erleben einer Diskrepanz zwischen den Vorstellung kollegialer Beziehungen einerseits und der schulischen Realität andererseits. Diese Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Wert haben wir im Kapitel potentieller Belastungen im Lehrberuf ebenfalls bereits angesprochen. Im Rahmen von Redekers (ebd.) Belastungsstudie bedauern die interviewten Lehrpersonen u.a. die Größe des Kollegiums und die daraus resultierende zunehmende Heterogenität und Beziehungslosigkeit, den Mangel an Zusammenhalt, Solidarität und Gruppengefühl sowie die Absenz einer produktiven, unterstützenden Diskussionskultur (ebd., S. 107f.). Auseinandersetzungen mit Kolleg*innen scheinen sich immer öfters auf persönlicher Ebene auszutragen und drehen sich teilweise um „grundsätzliche Werte und Normen“ (ebd., S. 108). Dies vermag bei psychisch weniger stabilen Lehrenden vermehrt zu Verunsicherung führen, da sie als „persönliche Angriffe und Bedrohung erlebt werden“ (Ulich, 1996, S. 157). Auch das Schwinden von

privaten Beziehungen zu den Arbeitskolleg*innen wird beklagt sowie der Mangel an fachlichen pädagogischen Auseinandersetzungen und Kooperationsbereitschaft, was dazu führt, dass manche Lehrende sich wie „Einzelkämpfer“ fühlen (Redeker, 1993, S. 110). Auch Ulich (1996, S. 158) spricht vom Einzelgängertum, von Misstrauen, Vorsicht und schlechter Atmosphäre im Lehrer*innenzimmer, von steigender Rivalität und Neid. Allgemein fällt das Bild vom Lehrer*innenkollegium wie es sich in der für die vorliegende Arbeit konsultierten wissenschaftlichen Fachliteratur nachzeichnet eher negativ aus. Natürlich liefern Untersuchungen, egal ob quantitativer oder qualitativer Natur, immer nur Ausschnitte der Wirklichkeit und es sind keine verallgemeinernden Aussagen möglich. Trotzdem ist die Übereinstimmung unterschiedlicher Forschungsarbeiten so groß, dass Grund zur Annahme besteht, gute Beziehungen im Lehrer*innenkollegium seien eher die Ausnahme als die Regel (vgl. auch Ulich, 1996, S. 158). Doch welche Erklärungen könnten als potentielle Ursachen für die diversen Mängel im Lehrer*innenzimmer aufgelistet werden? Einige davon möchte ich an dieser Stelle kurz anschneiden, bevor wir uns dann vereinzelter Aspekte tiefergründiger widmen.

Ulich (ebd.) sieht als eine der zentralen Ursachen das bestehende Spannungsverhältnis zwischen den institutionellen Strukturen der Schule einerseits und den persönlichen und pädagogisch-professionellen Bedürfnissen und Ansichten der Lehrer*innen andererseits, denn „die bürokratische Organisationen von Schule und Unterricht, die Verbindlichkeit der Lehrpläne und Beurteilungsverfahren, Beamtenstatus und Verrechtlichung pädagogischen Handelns begrenzen die individuelle Entfaltung und Spontanität auch im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen“ (ebd.). Auf diese hierarchischen schulinternen Strukturen werden wir im nächsten Kapitel etwas tiefer eingehen.

Ulich (1996, S. 159) sieht davon abgesehen ebenfalls als eine Hauptursache für die negativen Erfahrungen bezüglich des Kollegiums, in Anlehnung auch an Redeker (1993, S. 107), die bereits erwähnte bestehende Diskrepanz zwischen individueller Erwartungshaltung und dem tatsächlichen Umgang innerhalb des Kollegiums. Wenn man sich im Vorfeld den Umgang mit den Kolleg*innen als freundschaftliches Verhältnis vorstellt und auf gegenseitige professionelle aber auch persönliche Unterstützung setzt, ist die Enttäuschung natürlich umso größer, falls dies im Endeffekt nicht der Fall sein sollte. Fragt man Lehrende nach ihrer Zufriedenheit mit der Kooperation im Kollegium, so ist diese Einschätzung direkt an die grundsätzlichen Erwartungen und Vorstellungen gekoppelt. Das erklärt auch, weshalb der Einfluss negativer Kollegiumserfahrungen auf die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit größer ist als der Einfluss positiver Erfahrungen. Divergenzen mit den Kolleg*innen führen zu vermehrter Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, während eine gelungene Kooperation von

Befragten weniger oft als Grund für Zufriedenheit genannt wird (Ulich, 1996, S. 167). Allerdings ist nicht nur das Potential eines guten Umgangs innerhalb des Lehrer*innenkollegiums für die individuelle Arbeitszufriedenheit relevant, sondern auch deren Bedeutung in Bezug auf die Qualität der Schule im Allgemeinen. Dazu gehört u.a. der Gestaltungswille innerhalb des Kollegiums sowie die Fähigkeit, gemeinsam Konflikte zu lösen. Natürlich ist ein gutes Klima im Lehrer*innenzimmer keine alleinige Garantie für eine qualitativ-anspruchsvolle Schule, allerdings kann „ein gutes Kollegium [...] eine schlechte Schule verhindern“ (ebd., S. 168).

Doch wie lässt sich das soziale Klima innerhalb eines Kollegiums erfassen? Terhart (1987, S. 440ff.) betont, dass man die großen Unterschiede hinsichtlich des sozialen Klimas nicht auf die etwaige Größe des Kollegiums zurückführen kann, sprich dass ein großes Kollegium nicht unbedingt weniger Nähe und mehr Anonymität sowie unpersönliche Distanz bedeutet. Ebenfalls macht er darauf aufmerksam, dass die Bandbreite an beobachtbaren Stimmungen im Kollegium immer vom Beobachtungszeitpunkt abhängig sind. Jeder hat mal gute und mal weniger gute Laune, jeder ist mal mehr und mal weniger offen für Austausch mit den Mitmenschen. Terhart (ebd., S. 442) erklärt in diesem Zusammenhang, dass man sich nicht an Einzelfällen aufhängen kann, wenn man an „grundsätzlichen Erkenntnissen“ interessiert ist. An dieser Stelle sei bereits gesagt, dass die vorliegende Arbeit nicht darauf abzielt, eine solche grundlegende Erkenntnis zu gewinnen. Vielmehr sollen die individuellen *beliefs* der befragten Lehrpersonen bezüglich eventueller Mängel in puncto Kooperation aufgedeckt werden.

Schauen wir uns nun wie vorhin bereits angedeutet die Folgen der strukturellen Eigenarten des Lehrberufes in Bezug auf die horizontale kollegiale Kommunikation an.

4. Vertikale Achse kollegialer Kommunikation

Terhart (1987, S. 447) beschreibt die Schule als „unterste Ebene in einem komplizierten und aufwändigen System übergreifender Bildungsorganisation“. Die einzelnen Schulen bekommen von Außen bestimmte Vorgaben, die sie dann selbstständig intern umsetzen müssen. Dabei gelten die Schulleiter*innen als primäre schulinterne Anlaufstelle für externe Vorgaben und sichern so das angemessene interne Verfahren. Hier sieht man bereits inwiefern diese „prekäre Position“ (ebd.) zwischen externen Vorgaben und interner Umsetzung das Verhältnis zwischen der Schulleitung und den angestellten Lehrer*innen beeinflussen kann.

Terhart (ebd., S. 448) spricht ebenfalls von einem Spannungsverhältnis von Kollegialverwaltung und Direktorialverwaltung, da die Schule eine Art Doppelsexistenz führt indem sie gleichzeitig als pädagogische Verwaltungsanstalt und als Behörde fungiert. Er charakterisiert die Rolle der Schulleitung als kompliziert und meint, sie könne sogar als überflüssig wahrgenommen werden, da auch „ein vom Kollegium auf Zeit gewählter Kollege“ die Funktion ebenfalls erfüllen könne (ebd., S. 447). Allerdings gibt es immer wieder Studien, welche die Wichtigkeit der Schulleitung in Bezug auf die Zufriedenheit oder etwaige Belastungspotentiale betonen (vgl. Forsa Studie und Potsdamer Lehrstudie). Ulich (1996, S. 174) bestätigt, dass Schulleiterinnen und Schulleiter einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Klima innerhalb der Schule aber auch auf das Kollegium haben. Richard et al. (2018) haben in ihrer qualitativen Studie festgestellt, dass Lehrpersonen mit hoher Burnout-Gefährdung ihr Arbeitsumfeld als „*combative and constraining*“ (ebd., S. 768) wahrnehmen, während Lehrpersonen mit niedriger Burnout-Gefahr ihr Umfeld als „*nurturing*“ wahrnehmen. Jene Lehrer*innen, welche das Umfeld als nährend wahrnehmen, haben positive Beziehungen zu den Kolleg*innen, erleben Vertrauen und Unterstützung, berichten von einer engagierten Schulleitung und von Strukturen welche die Kooperation fördern (ebd., S. 774).

Trotzdem besteht ein eher schwieriges Verhältnis zwischen der vertikalen Stellung der Lehrperson in der Schulorganisation einerseits und der horizontalen Kommunikation andererseits. In Bezug auf die vertikale Organisation ist feststellbar, dass diese oft einseitig von oben nach unten verläuft, „in Form schriftlich fixierter Dienstanweisungen“ (Otto, 1978, S. 20). Der Bürokratismus legt Lehrpersonen oft schon Steine in den Weg, bevor die Diskussionen mit den Kolleg*innen bezüglich eventueller kooperativer pädagogischer Projekte überhaupt begonnen haben. Es beginnt ein „Kampf um die Auslegung von Kann- und Soll-Vorschriften, die notwendig gewordene Veränderung von Zeit- und Stundenplänen, die Organisation geeigneter Unterrichtsräume, die Lösung zusätzlicher Finanzprobleme, die vielfältigen Absicherungen bei eventuellen unvermeidlichen Verstößen gegenüber der Aufsichtspflicht u.ä.. All dies bedeutet zu allererst zusätzlicher Papierkrieg und Kraftverschleiß durch bürokratische Barrieren, dem sich viele nicht gewachsen fühlen und deshalb schon von vornherein abwinken“ (ebd., S. 21). Diese Organisationsarbeit sowie andere periphere Aspekte im Zusammenhang mit der Schule lassen nicht nur das Wesentliche, sprich die pädagogische Arbeit, oftmals in den Hintergrund treten, sondern erschweren ebenfalls die Zusammenarbeit im Kollegium. Halbheer und Kunz (2011, S. 95) stellen fest, dass die Kooperation allgemein mit zunehmender Unterrichtsnähe abnimmt und sich nur selten auf die Kernarbeit im Klassenzimmer bezieht.

Einerseits gibt es offizielle einzuhaltende Regeln, andererseits aber auch inoffizielle unausgesprochene Regeln des Miteinanderumgehens. Die formellen, vertikalen Organisationsformen beeinflussen also einerseits die horizontale Interaktion im Kollegium, gleichzeitig ist jede Kommunikation aber auch immer geprägt von informellem Verhalten, von Erwartungen und Unausgesprochenem. Ein Beispiel wäre die von Terhart (1987, S. 445) erwähnte Kollegialitätsforderung für das Lehrer*innenzimmer. So wird erwartet, „dass man sich offiziell unter formell gleichen Kollegen auch als prinzipiell gleichwertig, gleichkompetent und gleichberechtigt behandelt und vor allem darauf achtet, nicht in den Arbeits- und Kompetenzbereich der Kollegen einzudringen“. Obwohl es offiziell bei Lehrenden dank Beamtenstatus nicht den gleichen Konkurrenzdruck gibt wie dies bspw. im Wirtschaftssektor der Fall ist, so lässt sich doch eine gewisse subtile konkurrierende Haltung nicht gänzlich ausschließen. Wer ist in Mathe mit seiner Klasse gerade am Weitesten? Wen mögen die Schüler*innen am Meisten?

Kooperation sollte einem intrinsischen Bedürfnis entspringen und nicht auf künstlichem Wege mühevoll erzwungen werden, bloß um einer weiteren institutionellen Vorschrift gerecht zu werden. Denn gerade institutionalisierte Formen der Kooperation wie bspw. Konferenzen haben ihre negativen Facetten, denn durch sie findet eine Einschränkung der pädagogisch-professionellen Freiheit statt. Die in ihrem Ursprung gut gemeinten, jedoch erzwungenen Formen von Kooperation können so paradoxerweise zu noch mehr Unsicherheit, Konkurrenz und Unzufriedenheit führen und bildet somit als solche lediglich einen weiteren Belastungsfaktor, so Ulich (1996, S. 154). Halbheer und Kunz (2011, S. 95) erklären, dass der Grad an freiwilligem kooperativem Verhalten der Lehrpersonen u.a. von der Bestehung notwendiger organisationaler Bedingungen im Schulsystem abhängt. Davy (2017, S. 24) bestätigt, dass der Wunsch nach mehr kollegialer Zusammenarbeit mehr Einsatz und insgesamt mehr Vorbereitungszeit verlangt, denn die Kooperation unter Lehrenden ist in den wenigsten schulischen Zeitplänen explizit vorgesehen.

5. Hospitation

Es gibt etliche Formen der Kooperation, welche an dieser Stelle nicht exhaustiv vorgestellt werden können. Die Hospitation stellt daher nur ein Beispiel unter vielen dar und wurde bewusst ausgesucht, da sie wie wir gleich sehen werden ein Dilemma repräsentiert, welches für manche Lehrpersonen mit anderen Formen kooperativer Arbeitsweisen einhergehen dürfte.

Die kollegialen Unterrichtshospitationen gehören Ulich (1996, S. 152) zufolge zu den besonders sensiblen Formen der Kooperation und werden vielleicht aus genau diesem Grund eher selten praktiziert. In der Tat scheinen viele Lehrpersonen eine ambivalente Haltung gegenüber der Hospitation einzunehmen. Einerseits stellt sie eine Möglichkeit für konstruktives Feedback dar, andererseits dürfte aber auch eine bestimmte Angst vor Verurteilung aufgrund von eventuellem pädagogischem Fehlverhalten bestehen. Diese Dialektik könnte, so Mühlhausen (1991, S. 200f.), auf mehrere Ursachen zurückzuführen sein. Bereits während der Ausbildung stellen die Unterrichtsbesuche durch die Vorgesetzten ein Beurteilungsinstrument. Die angehenden Lehrpersonen stehen unter dem Druck, vor den Augen der scheinbar allwissenden Auszubildenden bloß alles richtig zu machen. Sie gehen davon aus, dass es die perfekte Unterrichtsstunde gibt und es ihre Aufgabe ist, diese Stunde so gut vorzubereiten, dass nichts schief gehen kann und alle Schüler*innen die angestrebten Kompetenzen erlernen. Das Erleben von Hospitationen als Bedrohung basiert demnach auf der Befürchtung, dass eigene Schwächen und Fehler aufgedeckt werden könnten.

Gleichzeitig liegt in der kollegialen Beobachtung das Potential, zur Verbesserung des Unterrichts beizutragen (Salner-Gridling, 2009, S. 100). In Anbetracht der eben erwähnten Ängste, ist es nicht verwunderlich, dass für „eine gelingende Zusammenarbeit [...] gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung“ vorausgesetzt sind (ebd.). Das Fürchten vor Beurteilung und Verurteilung führt uns zu einem nächsten wichtigen Aspekt, nämlich dem der Isolation.

6. Isolation

Terhart (1987, S. 444f.) bringt es kurz und knapp auf den Punkt: „Die eigentliche Arbeit vollzieht ein Lehrer allein, und zwar bei hohen und uneinheitlichen Außenerwartungen sowie bei unübersichtlichen und intransparenten Kausal- und Wirkverhältnissen im pädagogischen Binnenraum des Klassenzimmers. Diese prekäre, instabile Lage hat natürlich besondere Konsequenzen für die Einstellung des einzelnen Lehrers zu seinem Beruf, und sie hat Konsequenzen für die Situation in der der Lehrer das Klassenzimmer verlässt und das Lehrerzimmer betritt, mit anderen Worten in die kollegiale Kommunikation eintaucht“.

Davy (2017, S. 24) beschreibt die Arbeitssituation von Lehrer*innen als „interaktionsparadox“ oder „beziehungswidersprüchlich“. Lehrpersonen üben ihren Beruf zwar größtenteils isoliert aus, sind aber trotzdem nie wirklich alleine. Beim Betreten des Arbeitsortes, sprich der Schule,

beginnt alsbald eine permanente soziale Interaktion, sei es mit den Arbeitskolleg*innen, den im Pausenhof wartenden Eltern oder eben mit den Kindern. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen „im Sinne der Ausführung ihrer Kernaufgabe völlig auf sich allein gestellt“ (ebd.). In der Tat scheint die Toilette der einzige Raum zu sein, in dem man im schulischen Alltag wirklich seine Ruhe hat. Davy (ebd.) nennt dieses Paradoxon die „ständige Interaktion bei völliger Einsamkeit und ohne wirklich allein sein zu können“. Das Lehrer*innenzimmer steht dabei in starkem Kontrast zur isolierten Arbeitssituation im Klassenzimmer. Es könnte leicht angenommen werden, dass das Zusammentreffen nach einer längeren Isolationsphase zu einem positiven, produktiven Austausch mit den Kolleg*innen genutzt wird. Terhart (1987, S. 445) behauptet jedoch, basierend auf persönlichen Erfahrungen sowie der Lektüre einschlägiger Literatur, „dass die kollegiale Kommunikation, vor allem die offizielle und öffentliche, fast gar nicht zur Erörterung pädagogischer Arbeitsprobleme genutzt wird“. Auf diese Tatsache werden wir weiter unten noch einmal zurückkommen.

In Anlehnung an das vorherige Kapitel sind es ebenfalls wieder organisationstechnische-strukturelle Bedingungen, welche zu Isolation und Einsamkeit führen können. Schließlich arbeiten die meisten Schulen mit dem „ein Fach-ein Lehrperson-eine Klasse“-System. Allerdings lässt sich die Isolation während der Arbeit nicht nur auf das eben angedeutete Fach- und Klassenlehrer*innensystem der meisten Schulen zurückführen, sondern ist laut Otto (1978, S. 20) „paradoxiert auch mit der gesetzlich verankerten Unantastbarkeit des pädagogischen Freiheitspostulats“ gekoppelt. Trotz strenger curricularer Vorgaben bestehen große Freiräume was die letztendlich konkrete pädagogische Umsetzung im Feld betrifft. Insofern hat jede und jeder die Möglichkeit, sich alleine hinter der eigenen Klassentür zu verstecken, indem man sich auf diese pädagogische Freiheit bezieht. Im Endeffekt können also alle so arbeiten wie sie oder er will bzw. es für richtig empfindet. Ist pädagogische Autonomie im Endeffekt bloß ein Euphemismus für Isolation?

Die Isolation im Klassenzimmer dürfte für viele nicht nur eine Belastung darstellen, sie dient ebenfalls oftmals als Schutz vor eventuellen kritischen Blicken Externer. Ulich (1996, S. 11) führt die teilweise freiwillige Isolation, sprich der Versuch „sich und [seine] professionelle Arbeit so gut es geht [...] von externen Beobachtungs-, Kontroll- und Bewertungsmöglichkeiten abzuschirmen“ zurück auf das öffentliche Interesse am Thema Bildung. Alleine im eigenen Klassenzimmer zu unterrichten schützt also auch vor etwaigen kritischen Blicken der Kolleg*innen. Wie wir im Kapitel zu den professionstypischen Besonderheiten des Lehrberufes gesehen haben, ist die Trennung zwischen beruflicher und privater Existenz oft recht schwierig und es fließen immer Persönlichkeitsmerkmale in die Ausübung der Lehrtätigkeit mit ein. Hat man das Gefühl, beruflich zu versagen, so kann dieses

Gefühl schnell mal in ein Gefühl persönlichen Versagens kippen. Ist man dann noch im Einzelkämpfermodus isoliert im eigenen Klassenzimmer tätig, ohne sich mit den Kolleg*innen über etwaige Probleme auszutauschen, glaubt man vielleicht irgendwann, dass es bei allen anderen einfacher und besser läuft als bei einem selbst. Basierend auf dieser Impression trauen manche sich vielleicht dann noch weniger sich den Arbeitskolleg*innen in puncto beruflicher Probleme zu öffnen, aus Angst sich selber als schwach oder inkompetent bloßzustellen. Die Folge ist eine noch tiefer greifende Isolation. Es entsteht ein Teufelskreis. Doch wie wir bereits gesehen, spielen neben den personenbezogenen Faktoren vor allem auch strukturelle-organisatorische Aspekte eine Rolle bei der Kooperation.

10. DAS AUTONOMIEPAKET 2017

Dass „die kollegiale Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern sowohl als ein Kriterium für gute Schulen [...] wie auch als eine Bedingung für ihre Entwicklung“ (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 1) gilt, das sollte mittlerweile deutlich gemacht worden sein. Gleichzeitig konnte aufgezeigt werden, welche Hindernisse der kollegialen Kooperation im Wege stehen können. Unterschiedliche Ansätze versuchen, die Kooperation im Kollegium zu fördern. Die Hospitation wäre ein Beispiel dieser zahlreichen Ansätze, aber auch Team-Teaching, Projektunterricht usw. gehören dazu. Davon abgesehen, dass viele Lehrpersonen diesen Methoden mit ambivalenten Gefühlen und Verunsicherung gegenüber stehen, gibt es auch strukturelle und organisatorische Eigenarten im Arbeitsort Schule, welche die Kooperation eher erschweren. Dazu gehört u.a. die klassische Raumstruktur, sprich ein Klassenzimmer mit einer meist verschlossenen Tür. Curricular-didaktische Ansätze oder individual-gruppenpsychologische Konzepte versuchen zwar, auf eine erhöhte Kooperationsfähigkeit und Willigung unter Lehrpersonen hinzuarbeiten, bedeuten aber gleichzeitig eine hohe Anforderung an die einzelnen Lehrpersonen (Terhart, 1987, S. 448f.). Organisationsbezogene Vorschläge werden hingegen angesichts der damit einhergehenden Erhöhung der Autonomie und Selbstständigkeit der einzelnen Schule und des einzelnen Kollegiums von der Lehrer*innenschaft eher mit offeneren Armen empfangen (ebd., S. 449). Durch die „Veränderung der Arbeitsplatzstruktur der Schule“ (ebd.) erhofft man sich eine Entfaltung der Kooperation im Kollegium.

Ein sehr gutes Beispiel für die Erhöhung der Autonomie und Selbstständigkeit der einzelnen Schule ist das Autonomiepaket, von dem österreichische Schulen seit der Bildungsreform von 2017 profitieren (BMBWF, 2020). Den Schulen stehen seitdem bezüglich der Rahmenbedingungen neue Freiräume zur Verfügung. Unterrichtsorganisation, Organisationsentwicklung, Personalauswahl und –entwicklung sowie individualisierte Unterrichtsentwicklung können nach den individuellen Bedürfnissen der Schulen frei gestaltet werden. Das Ziel der Reform ist die „gelebte Autonomie an Schulen“ (ebd.), mit dem noch höheren Ziel, die bestmöglichen Rahmenbedingungen für alle Schüler*innen zu kreieren. Doch wie genau kann diese Autonomie an den einzelnen Schulen konkret ausgelebt werden?

Zusammengefasst können Klassen- und Gruppengrößen sowie Beginn und Dauer der Unterrichtseinheiten flexibel gewählt werden. Auch die Art der Gruppenbildung kann individuell je nach Bedürfnissen festgelegt werden, je nachdem ob man es für sinnvoller hält klassen-, jahrgangs- oder fächerübergreifend, fächerverbindend oder projektorientiert zu arbeiten. Was die Organisationsentwicklung betrifft, kann jede Schule ihr eigenes pädagogisches Konzept erarbeiten und die Unterrichtsorganisation dementsprechend gestalten. Auch die professionelle Kommunikation, sei es mit Pädagog*innen, Schulpartner*innen oder anderen Akteuren, ist frei wählbar, genau so wie die „nutzenstiftende Kooperation z. B. mit (über)regionalen / internationalen (außer)schulischen Partnern“ (ebd.).

Zwar wird das Potential dieser neu gewonnenen Freiheiten in Bezug auf die Förderung der internen Kooperation unter den Lehrpersonen nicht explizit erwähnt, allerdings kann die schulische Autonomie aktiv zu diesem Zweck genutzt werden. So können bspw. Fortbildungskurse und Workshops je nach Bedarf ausgewählt werden, eine Opportunität mit der man aktiv das Teamklima oder die pädagogischen Zusammenarbeit fördern könnte. Anhand individualisierter Unterrichtsentwicklung, etwa dem Einsatz erweiterter Unterrichtsformen, werden Projektunterricht, Team-Teaching und „vernetzte aufeinander abgestimmte Inhalte“ (ebd.) einfacher umsetzbar.

Natürlich gehen die erweiterten Freiräume und Veränderungen des Autonomiepaketes aber auch einher mit einer gesteigerten Verantwortung der einzelnen Schulen. „Die autonome Schule wird an dem Erfolg beurteilt, den sie unter Nutzung der Freiräume erzielt. Der Erfolg wird an dem Bildungserfolg ihrer Schüler/innen gemessen“ (BMBWF, 2020). Und was jetzt genau Bildungserfolg bedeutet und wie dieser gemessen werden soll oder kann, darüber kann tiefgreifend debattiert werden. Für die vorliegende Arbeit ist dieses Bildungsreform insofern

relevant, da sie als eine Chance zur Förderung kooperativen Arbeitens genutzt werden könnte und den einzelnen Schulen in dieser Hinsicht vielleicht neue Türen geöffnet hat².

11. ÜBERZEUGUNGEN VON LEHRPERSONEN

In diesem Kapitel wollen wir uns nun den sogenannten *beliefs*, zu deutsch Überzeugungen genannt, widmen. Die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Überzeugungen einzelner Volkslehrpersonen bezüglich der Kooperation im eigenen Kollegium zu analysieren. Bevor dies weiter erläutert wird, wollen wir uns zunächst einmal dem Konzept im Allgemeinen nähern. Was genau versteht man unter Überzeugungen oder eben *beliefs*?

Überzeugungen dienen, so Fußangel (2008, S. 72) „z.T. als Oberbegriff für verschiedene Kognitionen, die für das Lehrer*innenhandeln relevant sind und zu denen auch Subjektive Theorien über das Lehren und Lernen gehören. Zum Teil werden die beiden Begriffe jedoch synonym verwendet; ein Fokus der Betrachtung von Subjektiven Theorien oder *beliefs* ist häufig ihre Handlungsrelevanz, ohne dass eine eindeutige theoretische Abgrenzung der beiden Begriffe vorgenommen wird“. Eine Erklärung für die unterschiedlichen Begrifflichkeiten sehen Reusser & Pauli (2014, S. 643) in den differierenden Grundannahmen, Methoden und Traditionen der einzelnen Forschungsperspektiven.

Obwohl es demnach offensichtlich keinen Konsens bezüglich einer einheitlichen Definition gibt, spricht man von Überzeugungen, „wenn (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 415). Die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen haben demnach einen Einfluss auf deren Handeln im Feld und ihnen wird, genau wie den während der akademischen Ausbildung erlangten professionellen Kompetenzen, „eine bedeutsame Rolle für die Qualität [des] Berufshandelns zugeschrieben“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Allerdings gibt es immer noch wenig Forschung über die Herausbildung sowie etwaige interventive Veränderungen der *beliefs* (Oser & Blömeke, 2012, S. 415). Raths und McAninch (2003, S. 7) betonen die Importanz der Auseinandersetzung mit Überzeugungen von Lehrpersonen, da diese bereits während der

² Vor der tatsächlichen Einführung des Autonomiepaketes gab es u.a. seitens der Lehrkräfte einige Proteste, besonders angesichts der geplanten Aufhebung der Klassenschülerhöchstzahlen, dem „Kernstück der Reform“, so die damalige Bildungsministerin Sonja Hammerschmid (Kogelnik, 2017). Auch gegen andere Aspekte des damals noch nicht fertig ausgehandelten Schulautonomiepaketes hat sich die Lehrer-Gewerkschaft anfangs mobilisiert (vgl. Der Standard, 2017).

Lehrer*innenausbildung als eine Art Filter während des Lernprozesses fungieren. “If the new ideas clash with their beliefs, the ideas are resisted or rejected” (ebd.). Wenn man also einen Einfluss auf das Lehrer*innenhandeln nehmen möchte, so wäre es in diesem Sinne unabdingbar, den einzelnen Lehrpersonen zu helfen, sich in einem ersten Schritt der eigenen Überzeugungen bewusst zu werden, um etwaigen Resistenzprozessen entgegenzuwirken.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es allerdings nicht, den Ursprung der mittels Interviews erhobenen *beliefs* ausgewählter Lehrpersonen zu ermitteln, geschweige denn jene zu modifizieren. Im Fokus des Interesses stehen die einzelnen Einstellungen und Erfahrungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Kooperation und das Kollegium. Fußangel (2008, S. 69) zufolge beschreiben *beliefs* wie bereits erwähnt nicht einfach nur etwaige kognitive Strukturen einer Person, sondern diese Annahmen und Sichtweisen geben Orientierung im Alltag und nehmen somit auch Einfluss auf das Verhalten. Es besteht also eine Art Wechselwirkung zwischen den *beliefs* und der Praxis, denn erstere „finden ihren Ursprung in individuellen Erfahrungen, die aus dem eigenen Verhalten oder dem anderer Personen oder aus der Beschaffenheit bestimmter Objekte und Situationen resultieren” (ebd., S. 83). Die Überzeugungen von Volksschullehrpersonen bezüglich des Themas Kooperation könnten also ein Resultat der gemachten Erfahrungen im Kollegium sein und in einer wechselseitigen Beziehung zum eigenen kooperativen Handeln stehen. Das hätte natürlich wiederum Implikationen für die Aus- und Fortbildungen von Lehrpersonen. Wie bereits erwähnt reduziert die vorliegende Arbeit sich jedoch auf einer Erhebung und Analyse der gelebten Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen in puncto Kooperation im Kollegium.

12. Zusammenfassend

Nachdem die Professionsdebatte kurz nachgezeichnet wurde und vereinzelte Motivationstheorien vorgestellt wurden, konnte anhand einiger aktueller Studien (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Forsa, 2016) sowohl auf die Aktualität und Relevanz des Themas als auch auf das Potential von kollegialem Zusammenhalt und Kooperation in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften hingewiesen werden. Es wurde aufgezeigt, inwiefern es sich bei der Berufszufriedenheit um eine Interaktion zwischen der individuellen Persönlichkeit einerseits und den beruflichen Umständen andererseits (vgl. Bruggemann et al., 1975) und somit um ein individuelles, subjektives Empfinden handelt.

13. EMPIRISCHER TEIL

In den vorherigen Kapiteln wurde erläutert, inwiefern die Kooperation für die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen relevant sein könnte und inwiefern die Berufszufriedenheit wiederum als Bedingung für eine bestmögliche Ausübung der pädagogischen Tätigkeit gesehen werden könnte. Dabei wurden unterschiedliche Konzepte der Arbeitszufriedenheit vorgestellt und etwaige für den Lehrberuf typische Belastungen und Probleme in Augenschein genommen. Wir haben uns mit potentiellen Stolpersteinen für die Kooperation im Kollegium beschäftigt und versucht zu erklären, was man unter *beliefs* von Lehrpersonen versteht und weshalb es sinnvoll sein könnte, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. In diesem Teil widmen wir uns nun in einem ersten Schritt der Forschungsmethode, welche uns helfen soll, die Überzeugungen und Erfahrungen einiger auserwählter Lehrpersonen bezüglich der Kooperation im Kollegium zu erfassen.

Es wäre vielleicht etwas zu gewagt zu behaupten, ein qualitativer Zugang erweise sich als offensichtlich, obwohl das Interesse an subjektiven Theorien und Erfahrungen bereits die Auffassung des Menschen als erkennendes Subjekt und nicht nur als reines Untersuchungsobjekt impliziert (vgl. Lamnek, 2010, S. 30) und die Rekonstruktion von Bedeutung im Mittelpunkt steht (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 180). Das Forschungsziel qualitativer Forschung besteht darin, „die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek, 2010, S. 30). Doch lassen sich in eng definierten Bereichen mit großen Stichproben auch quantitative Verfahren zur Erfassung von *Lehrer*innenbeliefs* verwenden, wie etwa der sogenannte Teacher Belief Q-Sort (Fußangel, 2008, S. 78). Quantitative Erhebungen mittels Items und Skalen erscheinen in diesem konkreten Fall zur Erfassung von *beliefs* jedoch wenig sinnvoll, da die im Vorfeld erarbeiteten, vorgegebenen Antwortmöglichkeiten den befragten Lehrpersonen nicht genügend verbalen Freiraum bieten. Deshalb wurde ein leitfadengestütztes Interview als Forschungsmethode ausgewählt.

Auf gegenseitige Vorurteile sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, denn „so zahlreich sind die Hinweise darauf, dass eine Dichotomisierung qualitativer versus quantitativer Forschungsmethoden unbegründet und nicht zielführend sei“ (Mayring, 2015, S. 17). Auch wenn diese Fehde teilweise immer noch ausgetragen wird, so wird hier dazu keine Stellung bezogen und beide Forschungszugänge einfach als unterschiedliche Instrumente, die für unterschiedlichen Fragestellungen angewendet werden können, angesehen.

Angesichts der Tatsache, dass *beliefs* sich nicht direkt von außen beobachten lassen, braucht es also geeignete methodische Zugänge. Diese potentiellen methodischen Zugänge sind vielfältig - „der Aspektreichtum von Wirklichkeit bedingt die Verschiedenheit der Forschungsmethoden“ (Roth, 1991, S. 33). Auf die unterschiedlichen Methoden nun einzugehen würde ohne Frage den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es soll jedoch betont werden, dass keineswegs davon ausgegangen wird, das gewählte methodische Vorgehen sei das Beste oder, schlimmer noch, das einzig Richtige. Es handelt sich dabei um eine Möglichkeit unter vielen, um eine subjektiv-getroffene Entscheidung basierend auf der Lektüre wissenschaftstheoretischer Fachliteratur. Denn wie sehr man auch um Objektivität bemüht ist, so ist das Subjektive selbst in der Wissenschaft doch nie gänzlich eliminierbar. Das Gegenteil zu behaupten wäre in diesem Kontext präventiös. Eine andere Forscherin oder ein anderer Forscher hätte sich anstelle eines leitfadengestützten Interviews vielleicht eher für ein narratives Interview oder ein Strukturlegetverfahren entschieden. Dass Interviews allerdings im Allgemeinen eine so große Beliebtheit genießen, das erklärt Lamnek (2010, S. 301) damit, „dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können.“ Gerade dieser Aspekt der Unverzerrtheit, des Authentischen, macht das Interview als Methode so spannend für die Erfassung von Überzeugungen aber auch von persönlichen Erfahrungen.

1. Das Interview

Zu den wohl am häufigsten verwendeten Methoden in der qualitativen Forschung gehören ohne Zweifel Interviews (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 215). Mayring (2016, S. 65) betont die Tatsache, dass es sich bei den „verschiedenen Verfahren zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ lediglich um „Prototypen“ handelt und „für eine konkrete Fragestellung können, ja sollen sie modifiziert, an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden“. Er sieht in der Tatsache, dass durch „diese Flexibilität die Ergebnisse gegenstandsadäquater werden können“, eine der Stärken qualitativer Forschung (ebd.). Narrative Interviews gehören laut König (2002, S. 58) zu den klassischen Vorgehensweisen beim Versuch, subjektive Einstellungen zu erfassen. Während früher eher auf klassische Befragungsinstrumente wie bspw. Fragebögen zurückgegriffen wurde, so lässt sich mittlerweile eine Wende zu „möglichst offenen qualitativen Verfahren“ beobachten (ebd., S.

57), denn man hat erkannt, dass bei ersteren lediglich die von außen vorgegebenen Konstrukte überprüft werden, nicht aber die subjektiven. Lamnek (2010, S. 200) führt als Datenerhebungsmethoden, welche den Zugang zu subjektiven Sichtweisen ermöglichen, lediglich die Leitfadeninterviews so wie die narrativen Interviews an. Narrative Interviews gehören, so Hermanns (1995, S. 183), zu den sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren, bei welchen mittels einer „Stegreiferzählung [...] selbsterlebte Ereignisse durch den Informanten“ erzählt werden (ebd.). Helfferich (2011, S. 169) erklärt, dass für die Untersuchung subjektiver Konzepte die methodischen Festlegungen bezogen auf die Interviewform nicht ganz eng [sind] und Mischformen –so offen und monologisch wie möglich, so strukturiert und dialogisch wie nötig – können empfohlen werden”.

Möchte man also einen möglichst unverfälschten Einblick in die subjektive Wahrnehmung der Teamarbeit von Lehrpersonen erhaschen, so scheint das narrative oder leitfadengestützte Interview eine geeignete Methode darzustellen. „Mit Leitfadeninterviews werden dabei in der Regel all jene Interviewformen bezeichnet, die ein den Interviewer unterstützendes Instrument vorsehen” (Lamnek, 2010, S. 326).

2. Hypothesen

Basierend auf dem Studium einschlägiger Literatur und der Lektüre von bereits durchgeführten wissenschaftlichen Studien zum Thema Berufszufriedenheit, Belastungen und Kooperation im Volksschulsetting wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Die Kooperation im Kollegium spielt eine wichtige Rolle in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Volksschullehrpersonen
- Die Kooperation kann durch strukturelle Eigenarten (Einzelunterricht; Gruppenunterricht; zur Verfügung stehende Räumlichkeiten) begünstigt oder behindert werden
- Volksschullehrpersonen wünschen sich mehr Kooperation
- Die Schulleitung spielt eine wichtige Rolle in Bezug auf die Kooperation

3. Vorbereitung

Nach einer tieferen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen qualitativen Forschungsverfahren, wurde sich wie bereits erwähnt für ein leitfadengestütztes, halbstandardisiertes Einzelinterview entschieden.

Um besser auf die reale Situation vorbereitet zu sein und ein erstes Gefühl dafür zu entwickeln, wurde im Vorfeld ein Testinterview mit einer NMS-Lehrperson aus dem Bekanntenkreis durchgeführt. So konnte die Aufnahmetechnik auf ihr Funktionieren und die Aufnahme selbst auf ihre Audioqualität hin überprüft werden. Das Testinterview fand bei der Lehrperson zu Hause im Wohnzimmer statt und wurde mit dem Handy nach Einwilligung des Befragten aufgenommen. Nachdem über den Sinn des Interviews aufgeklärt wurde, wurden die drei ursprünglichen Fragen gestellt:

- Was assoziieren Sie mit dem Begriff Kollegium?
- Wie erleben Sie die Kooperation in ihrem eigenen Kollegium?
- Wie erklären Sie sich die mangelnde Kooperation ihrer Kolleg*innen?

Eines der zentralen Grundprinzipien qualitativer Forschung ist das Prinzip der Offenheit. Das Prinzip Offenheit verlangt Helfferich (2011, S. 114) zufolge, „dass in dieser Forschungs- als Kommunikationssituation der Erzählperson der „Raum“ gegeben wird, ihr eigenes Relevanzsystem oder ihr Deutungsmuster zu entfalten“. Bohnsack (2014, S. 20) betont die Importanz eines offenen Verfahrens, so dass der Befragte „die Kommunikation weitestgehend selbst strukturiert und damit auch die Möglichkeit hat, zu dokumentieren, ob ihn die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in seiner Lebenswelt – man sagt auch: in seinem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für ihn Bedeutung gewinnt“ (Bohnsack, 2014, S. 20). Aus diesem Grund wurde beschlossen, das Interview mit einem freien Assoziieren zu beginnen. Anfänglich bestand sogar eine gewisse Skepsis angesichts der Offenlegung des Forschungsinteresses – könnte dies nicht bereits die Befragten beeinflussen, wenn sie von Beginn an wissen, dass es um das Potential von Kooperation in Bezug auf die Berufszufriedenheit geht? Allerdings war es notwendig, die Interviewten über die Hintergründe der Befragung aufzuklären, allein schon um die Wahrscheinlichkeit der Partizipation zu erhöhen. Um das Bias möglichst zu minimieren, sollte daher die erste Frage, sprich das freie Assoziieren, wie eine Art spontanes Brainstorming für die befragte Person fungieren.

Schnell ist aufgefallen, dass der Befragte Dinge erzählt, wo man als Interviewer gerne tiefer nachforschen möchte. Es wurden also Ad-hoc Fragen gestellt, die ursprünglich nicht explizit vorgesehen waren. Im Testinterview konnten das aktive Zuhören und der Umgang mit der asymmetrischen Situation geübt werden. Vor allem während des Transkriptionsprozesses werden einem einige Dinge erst in Retrospektive bewusst, die einem in der Situation selbst nicht unbedingt auffallen. Etwa dass man vielleicht durch zu häufige Zuhörersignale wie bspw. das klassische „Mhm“ eventuell den Sprachfluss der befragten Person stört. Oder aber auch dass man nicht zu früh zur nächsten Frage übergehen soll, sondern durch bewusste längere Pausen die Interviewte oder den Interviewten so lange reden lässt, bis wirklich nichts mehr kommt. All dies konnte im Rahmen des Testinterviews erfahren werden. In der realen Forschungssituation wurde dann bewusst darauf geachtet, eher durch zustimmendes Nicken und Lächeln ein aktives Zuhören zu vermitteln, um so die Person in ihrem Redeprozess zu bestätigen und zu unterstützen. Ebenfalls wurde abgewartet, dass das Gegenüber den Satz mit einem abschließendem „Ja.“ oder „Genau.“ beendet, bevor die nächste Frage gestellt wurde.

4. Durchführung

Für die vorliegende Arbeit wurde also mit halbstandardisierten Einzelinterviews gearbeitet. Ursprünglich wäre ein persönliches Treffen im Schulsetting geplant gewesen. Angesichts der zu Zeiten der Datenerhebung vorliegenden Ausgangssperren wurden die Interviews online per Webcam mit einer speziellen App geführt und aufgenommen. Eine alternative Möglichkeit wäre die Führung der Interviews per Mail gewesen, allerdings wurde diese Alternative aus mehreren Gründen verworfen. Erstens könnte die Tendenz der Befragten steigen, eher das zu antworten, was sie denken was von ihnen erwartet wird, schließlich stünde ihnen in diesem Szenario mehr Denkzeit zur Verfügung. Die Antworten hätten eventuell an Spontaneität eingebüßt und wären vielleicht weniger den eigenen Überzeugungen entsprungen, als vielmehr einem Willen, „das Richtige“ zu sagen. Zweitens ist es in einem direkten Gespräch einfacher, bei etwaigen Unklarheiten gleich nachzufragen und Ad-hoc-Fragen flexibel anzuschließen. Obwohl die Interviews aufgrund der unterschiedlichen Gesprächspartner*innen natürlich immer leicht variierten, so war der grobe Ablauf doch immer gleich. Die Kombination von Systematik und Flexibilität ist eine der Stärken von Leitfadeninterviews (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 216) und von dieser Flexibilität wurde Gebrauch gemacht.

Das Gespräch hat jedes Mal begonnen mit einem kurzen Vorstellen der eigenen Person und dem Forschungsinteresse. Dann wurde der Interviewpartnerin oder dem Interviewpartner für das Teilnehmen gedankt und noch einmal nachgefragt, ob sie oder er einer Aufnahme des Gespräches zustimmt. Daraufhin wurde der oder die Befragte gebeten, sich selber sowie die eigene Schule vorzustellen. Wo ist die Schule situiert? Wie viele Klassen gibt es dort ungefähr? Gibt es irgendwelche Besonderheiten?

Ausgehend von einem freien Assoziieren, "Was fällt Ihnen zum Thema Kollegium ein?", wurde versucht, einen möglichst neutralen Gesamteindruck nachzuzeichnen, ohne die Interviewpartnerin oder den Interviewpartner im Vorfeld zu sehr durch nähere Erläuterungen zu beeinflussen. In einem zweiten Schritt wurde anhand eines leitfadengestützten Interviews tiefer nachgeforscht, indem die Person gebeten wurde, die Teamarbeit in ihrer eigenen Schule zu beschreiben. Falls die Intensität der Kooperation bemängelt wurde, wird an dieser Stelle nachgefragt, welche Gründe sich die Person als eventuelle Erklärung vorstellen könnte. Dadurch sollte den Überzeugungen aber auch Erfahrungen der Interviewten Raum gegeben werden. Wenn eine Lehrperson eine Erfahrung oder Ansicht geteilt hat, die besonders interessant erschien oder wo ggf. sich neue Fragen eröffnet haben, so wurde wie bereits erwähnt anhand sogenannter Ad-hoc Fragen nachgeforscht. Das hat dann wie gesagt dazu geführt, dass der grobe Interviewverlauf mit den vorher festgelegten Fragen zwar immer gleich war, den einzelnen Interviewpartner*innen allerdings auch immer wieder individualisierte Zusatzfragen gestellt wurden.

Oftmals wurde beim Nachfragen darauf geachtet, die ursprünglichen Worte der Person aufzugreifen, um den Inhalt des Gesagten nicht zu sehr zu modifizieren. Durch das Nachfragen wurde sichergestellt, dass im Zweifelsfall Informationen richtig verstanden wurden. Die Information wurde also umformuliert wiedergegeben und die interviewte Person hat bestätigt, dass genau das auch gemeint war.

5. Die Stichprobe

Im Folgenden sollen nun die Kriterien für die getroffene Stichprobenauswahl erläutert werden. Ursprünglich war geplant, mit sechs verschiedenen Volksschulen aus Wiener Kontrastbezirken zu arbeiten, um eine möglichst große Bandbreite an sozio-ökonomischen Umfeldern zu integrieren. Allerdings erwies sich dann die Kontaktaufnahme mit den Schulen als schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, aufgrund der ab Anfang März 2020 in Kraft getretenen

Schließungen angesichts der Corona-Krise. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, mit dem Schneeballverfahren nach Lehrpersonen zu suchen, und zwar auch über die Grenzen von Wien hinaus. Das hat dazu geführt, dass nun auch Interviewpartner*innen aus eher ländlichen Gegenden befragt werden konnten.

Über eine Facebook Gruppe speziell für Lehrer*innenumfragen in Österreich hat sich die erste Lehrperson (L1) gemeldet. Diese hat dann in ihrem Bekanntenkreis gefragt, ob dort wer Interesse an der Teilnahme an Interviews hat. Daraufhin haben sich die Lehrpersonen 2, 3 und 4 gemeldet. Die Lehrperson 5 ist eine berufstätige Studienkollegin. Da laut OECD (2020) in Österreich 91,6 % aller Volksschullehrpersonen Frauen sind, war es nicht so einfach, eine männliche Lehrperson ausfindig zu machen. Daraufhin wurde noch einmal gezielt in Kreisen herumgefragt. Schließlich hat sich der Bekannte eines Bekannten gemeldet und an die Lehrperson 6 verwiesen. Die Lehrperson 7 wurde mit Hilfe einer anderen Studienkollegin ausfindig gemacht.

Es hätten sich auch noch andere Lehrpersonen gefunden, allerdings dürfte die erreichte Anzahl an Interviews für eine Arbeit dieser Art ausreichend sein. Trotz des anfangs recht arbiträren Vorgehens konnte im Endeffekt doch eine relativ breit gefächerte Palette an Volksschullehrpersonen befragt werden. So sind sowohl städtische als auch ländliche Schulen vertreten, Schulen unterschiedlicher Typen, weibliche als auch männliche Lehrpersonen sowie Neuankömmlinge und erfahrenere Lehrer*innen – so ist etwa die Lehrperson 7 zum Zeitpunkt der Datenerhebung als Schulleiter tätig. Doch sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Stichprobe nicht nur nicht repräsentativ ist, sondern eine etwaige Repräsentativität auch niemals angestrebt wurde. Die vorliegende Arbeit interessiert sich für subjektive Wahrnehmungen von Einzelfällen und ist nicht auf eine Verallgemeinerung eventueller Ergebnisse ausgelegt.

Wir erinnern uns an die unterschiedlichen Forschungsparadigmen, die wir im Kapitel zur Belastungsforschung herausgearbeitet haben. Etwaige Probleme können demnach der Arbeitssituation an einem bestimmten Schultyp oder aber konkreter an der einzelnen Schule festgemacht werden, sie können aber auch auf der individuellen Persönlichkeit einer Lehrperson basieren. Da die vorliegende Arbeit sich wie gesagt lediglich für die *beliefs* und das Erleben der einzelnen Lehrpersonen interessiert und nicht vorgibt, etwaige Gründe oder Hindernisse für die existierende oder eben nicht existierende Kooperation zwischen Volksschullehrpersonen aufzudecken, fließen die erwähnten Paradigmen daher also nicht in den Forschungsprozess mit hinein.

Die befragten Lehrpersonen sind unter Berücksichtigung einzelner Merkmale in der folgenden Tabelle abgebildet:

Lehrperson	Alter	Dienstjahre im Lehrberuf	Schulstandort	Anzahl der Schüler*innen	Beteiligte Lehrpersonen	Einwohnerzahl	Strukturelle Besonderheiten/ Kennzeichen der Schule
L1	29	3	Niederösterreich, Bezirk Baden	250	22	~ 18.500	Mehrstuufenklassen
L2	27	5	Burgenland, Bezirk Eisenstadt	45	4	~ 1200	Zweisprachige Volksschule
L3	27	3	Wien, Leopoldstadt	230	25	~ 100.000	Halbtagsvolksschule
L4	41	5	Wien, Favoriten	230	17	~ 200.000	Begabungsförderungssiegel; Leistungsgruppensysteme in Mathematik und Deutsch
L5	31	6	Wien, Leopoldstadt	120	25	~ 100.000	Kleine Klassen; Integrationsklassen; Kinder mit Volksschul-, Sonderschul- und Schwerstbehindertenlehrplan
L6	26	4	Oberösterreich, Linz	192	23	~ 200.000	Ausbildungsschule der Pädagogischen Hochschule
L7	59	32 (aktuell Schulleiter)	Oberösterreich, Oberes Mühlviertel	233	25	~ 5000	Ganztagesschule; Integrationsklassen; Schwerpunkt Bewegung

Tab. 3 Übersichtstabelle der interviewten Lehrpersonen

6. Transkription

“Die Transkription ist ein für die spätere Analyse sehr bedeutsamer und beeinflussender Transformationsprozess einer Audio- oder Videoaufzeichnung in eine Schriftform”, so Dresing & Pehl (2010, S. 724). Alle Interviews wurden gleich nach der Durchführung transkribiert. Dazu wurde die Audio-Datei des aufgezeichneten Zoom-Meetings über die Webseite *Amberscript* hochgeladen und dort in Textform umgewandelt. Allerdings lässt die Qualität der automatischen Umwandlung sehr zu wünschen übrig, weshalb natürlich alles noch einmal akribisch überarbeitet wurde. Ein Vorteil der Verwendung dieses Programmes ist jedoch, dass man via Tastenkombinationen recht einfach pausen, vor- und zurückspulen kann und die Sprachgeschwindigkeit modifiziert werden kann.

Transkription steht immer in einem „Spannungsfeld von Authentizität und Lesbarkeit“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 237). Während eines Transkriptionsprozesses können nämlich Reduktionen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. So werden etwa bei Teil-Transkriptionen um Zeit zu sparen nur für die Forschungsfrage relevante Passagen transkribiert. In diesem Fall wurden jedoch sämtliche Gespräche in ihrer Gänze transkribiert. Eine Ausnahme ist das Gespräch mit der Lehrperson 5 (L5), da diese Lehrperson aus dem eigenen Bekanntenkreis stammt und man sich daher vor Beginn des tatsächlichen Interviews über nicht relevante, private Dinge ausgetauscht hat. Ab dem Moment, wo die Befragung angefangen hat, wurde jedoch auch hier alles verschriftlicht.

Bei den Lehrpersonen 4, 6 und 7 (L4, L6 & L7) wurde der Schluss des Videogespräches nicht mehr transkribiert, da das Interview offiziell beendet war und die abschließenden Gespräche nicht mehr direkt mit der vorliegenden Arbeit in Verbindung standen.

Davon abgesehen kann laut Dresing & Pehl (2010, S. 724) auch die Art der Darstellung oder eben das Weglassen von Äußerungsmerkmale, wie etwa Pausen, Betonungen, Zögerungen, Lachen usw., zu einer Reduktion führen. Diese prosodischen und paraverbalen Merkmale können oftmals zusätzliche Kontextinformationen liefern und „bei der späteren Analyse und Interpretation als wichtige Unterstützung hinzugezogen werden“ (ebd.). In diesem konkreten Fall wurde entschieden, im Transkript Pausen, Dehnungen, Betonungen, Lautstärke, Unterbrechungen, Unsicherheiten und non-verbale Äußerungen wie Lachen festzuhalten.

Pausen werden nach Fuß & Karbach (2014, S. 42) „verstanden als ein deutliches Stocken oder Zögern im Redefluss, wodurch dieser für eine kurze Zeit abweichend vom üblichen Sprechtempo des Redners oder der Rednerin unterbrochen ist“. In der vorliegenden Arbeit

wurden Pausen intervallskaliert notiert. Ein doppeltes Minus „--“ markiert eine Pause von bis zu zwei Sekunden, ein dreifaches Minus „---“ eine Pause von bis zu fünf Sekunden. Längere Pausen werden mit „(Pause)“ notiert.

Beim Sprachklang werden die „Betonung, die Dehnung und die Lautstärke von einzelnen Silben oder Worten“ berücksichtigt (ebd., S. 43). Eine gedehnte Aussprache wurde mit Doppelpunkten markiert. Der Standpunkt des Doppelpunktes markiert die gedehnte Stelle im Wort, z.B. „u:nd“, „nie:“ oder „wie:der“. Die Anzahl der Doppelpunkte indiziert die ungefähre Intensität der Dehnung, z.B. „u:nd“ für eine kürzere oder „u::nd“ für eine längere Dehnung. Wurde ein Wort oder eine Silbe besonders betont bei der Aussprache, so wurde diese Betonung markiert, indem die spezifische Stelle unterstrichen wurde, z.B. „So und so“ oder „So und so“. Wenn ein Wort vergleichsweise laut ausgesprochen wurde, so wurde es in einer fetten Schrift transkribiert. Eine vergleichsweise leise Aussprache wurde mit einer kursiven Schrift markiert. Des Weiteren wurden Nachdenklaute wie etwa „ähm“, „äh“, „mh“ laufend im gesprochenen Text wortgetreu verschriftlicht. Zuhörersignale oder Zustimmungen wie das gängige „Mhm“ wurden im Transkript ohne Sprung in eine neue Sprecherzeile eingefügt. Gleichzeitiges Sprechen wurde mit einem Sonderzeichen [in Partiturschreibweise abgebildet.

[also so.

Satz- oder Wortabbrüche wurden mit einem Minus visualisiert, Verschleifungen mit einem Und-Zeichen, z.B. „Also es&es- mein subjektives Erleben...“. „Das Hören und Transkribieren von Lautäußerungen, aber auch die Unterscheidung zwischen Wortabbrüchen und Verschleifungen“, das bestätigen Fuß & Karbach (2014, S. 47f.), „erfordert von den Transkribierenden ein hoch konzentriertes Arbeiten und eine ausgeprägte Sensibilität für die Besonderheiten der gesprochenen Sprache“. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Äußerungsmerkmale im Transkriptionsprozess war in der Tat sehr zeitaufwändig und ein mehrfaches Hören und Wiederhören gleicher Stellen war notwendig. Dieser Zeitaufwand hat sich allerdings gelohnt, denn die detaillierte Transkription erlaubt es Leserinnen und Lesern, sich die Gesprächssituation realistischer vorstellen zu können. Obwohl vielleicht in diesem spezifischen Fall nicht unbedingt jedes dieser Details beim späteren Analyseverfahren von Bedeutung war, so sollte die Transkription doch möglichst genau erfolgen, damit das Material möglichst komplett erhalten und somit nachprüfbar bleibt.

Die Audioqualität variierte zwar leicht unter den Befragten, allerdings war alles stets verständlich genug, um es zweifelsfrei wörtlich transkribieren zu können. Bei der Transkription wurde lediglich eine leichte Glättung vorgenommen, d.h. fehlerhafte Ausdrücke, fehlerhafter Satzbau, umgangssprachliche Ausdrucksweisen sowie leichter Dialekt wurden

beibehalten. Unter den Interviewten hatte fast niemand einen wirklich breiten Dialekt. Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen, wurden einige Ausdrücke geglättet, so wurde bspw. aus „sama“ „sind wir“, aus „hama“ „haben wir“, oder aus „wos daran aondan geht“ „wie es den andern geht“; einzelne Wörter wie „i“ für „ich“ oder „ned“ für „nicht“ wurden jedoch nicht geglättet.

Die Zeichensetzung erfolgte nach Intonation, es wurde sich also am Heben und Senken der Stimme orientiert (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 54). Wobei klargelegt werden muss, dass es oftmals nicht evident ist, zwischen Intonation und grammatikalischer Zeichensetzung zu unterscheiden, denn oft orientiert sich Erstere an Letzterer. Damit das Transkript lesefreundlicher ist, wurden Fragezeichen allerdings nur im grammatikalischen Sinn verwendet, sprich nur wenn auch wirklich eine Frage gestellt wurde, und nicht wenn die Stimme sich gehoben hat. Beim Transkribieren ist aufgefallen, dass einige Befragte generell die Stimme sehr viel heben am Ende des Satzes. Wäre an dieser Stelle die Zeichensetzung ausschließlich rein nach Intonation erfolgt, so hätte das Transkript wohl recht stark an Lesbarkeit eingebüßt.

14. AUSWERTUNG

Ausgewertet wurden die gesammelten Daten mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring, denn diese eignet sich u.a. gut für Einzelfallstudien bzw. kleinere Stichproben (Mayring, 2015, S. 23). Doch bevor dieses methodische Vorgehen weiter erläutert wird, soll an dieser Stelle zuerst kurz auf die Inhaltsanalyse im Allgemeinen eingegangen werden.

1. Die Inhaltsanalyse

Historisch gesehen steht die Inhaltanalyse Hussy, Schreier & Echterhoff (2010, S. 245) zufolge irgendwo zwischen qualitativer und quantitativer Forschung, denn „sie beinhaltet Elemente aus beiden Paradigmen, wie etwa die typisch qualitative Flexibilität der Anpassung an unterschiedliche Materialien oder die typisch quantitative Systematik des Vorgehens“ (ebd).

Doch wie bereits weiter oben erwähnt wird auf die unterschiedlichen Perspektiven der Verfechter des einen oder eben des anderen Ansatzes nicht tiefer eingegangen. Wie der Name indiziert, verschreibt sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring dem qualitativen Ansatz, allerdings können die gebildeten Kategorien und deren Zuordnungen im späteren Verlauf ggf. auch quantitativ verarbeitet werden. Daher schlägt Mayring (2015, S. 17) auch die Bezeichnung „qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse“ vor.

Inhaltsanalyse grundlegender Diskursstrukturen versucht, „das Charakteristische sprachlicher Äußerungen wie kognitive, affektive, kommunikative Grundmuster etc. zu erfassen“ (Huber & Mandl, 1994, S. 29) und hat die Absicht, „nicht den von den Beteiligten Subjekten gemeinten und von ihnen womöglich expliziten Sinn (etwa die Intentionen, Gründe, Motive) zu ermitteln, sondern die gleichsam objektive Sinnstruktur, die einer Situation oder einem Prozeß zugrundeliegt“ (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, S. 202f.). Interessant sind für die vorliegende Arbeit nicht nur die subjektiven Annahmen der Interviewten, sondern auch die etwaige übergeordnete Schulkultur, in welche die Aussagen womöglich eingebettet sein könnten. Schulkultur ist bestimmbar als „sozial geteilte Annahmen und Überzeugungen an der Schule hinsichtlich ihrer eigenen Organisation und deren Umfeld [...]. Diese Überzeugungen haben sich fest etabliert und leiten das Handeln sowie Denken der Beteiligten vor Ort“ (Knapp & Kilian, 2019, S. 1).

Die Inhaltsanalyse lediglich als Analyse von „Kommunikations-Inhalten“ zu definieren wie dies einst Mollenhauer & Rittelmeyer (1977, S. 185) taten, ist Mayring zufolge (2015, S. 11) unzureichend, denn auch formale Aspekte der Kommunikation können berücksichtigt werden. Für letzteren ist der Begriff Inhaltsanalyse daher problematisch – „kategoriegeleitete Textanalyse“ wäre passender (ebd., S. 13). Trotzdem wird im Folgenden die sich durchgesetzte Bezeichnung *Inhaltsanalyse* verwendet.

Zusammenfassend will Inhaltsanalyse, so Mayring (ebd.):

- Kommunikation, und zwar fixierte Kommunikation analysieren
- Dabei systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgehen
- Mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen

2. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse gehört zu den Standardverfahren sozialwissenschaftlicher Textanalyse (Mayring, 2010, S. 602). Zu den Grundlagen ihrer Entwicklung gehören die content analysis wie man sie aus den Kommunikationswissenschaften kennt, die Hermeneutik, Ansätze aus der qualitativen Sozialforschung, der Sprach- und Literaturwissenschaft sowie die Psychologie der Textverarbeitung und Kategorienbildung (Mayring, 2015). Darauf basierend konnten 15 Grundsätze für die qualitative Inhaltsanalyse festgelegt werden (ebd., S. 49):

1. *„Notwendigkeit systematischen Vorgehens*
2. *Notwendigkeit eines Kommunikationsmodells*
3. *Kategorien im Zentrum der Analyse*
4. *Überprüfung anhand von Gütekriterien*
5. *Entstehungsbedingungen des Materials*
6. *Explikation des Vorverständnisses*
7. *Beachtung latenter Sinngehalte*
8. *Orientierung an alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens*
9. *Übernahme der Perspektive des anderen*
10. *Möglichkeit der Re-Interpretation*
11. *Semiotische Grundbegriffe*
12. *Pragmatische Bedeutungstheorie*
13. *Nutzung linguistischer Kontexttheorien für Explikationen*
14. *Psychologie der Textverarbeitung*
15. *Nutzung von Kategorisierungstheorien zur Bildung eines Kodierleitfadens“*

Mayring (1995, S. 213) nennt als größten Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ihr bereits erwähntes systematisches, regel- und theoriegeleitetes Vorgehen bei der Bearbeitung von protokolliertem „Material aus Kommunikation“ (ebd., S. 209), weil man dadurch nicht nur zu genaueren Ergebnissen gelangt, sondern diese ebenfalls leichter mit Gütekriterien überprüft werden können. Das Material wird dabei „schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2016, S. 114). Theoriegeleitet heißt, an die bereits gewonnenen Erfahrungen anderer über den Gegenstand „anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (Mayring, 2015, S. 60).

Mayring hat die Vorzüge der Inhaltsanalyse genutzt, sprich die Kompetenz der Reduktion großer Textmengen sowie das systematische Vorgehen, mit dem Ziel, „auch stärker die

interpretative Textanalyse intersubjektiv überprüfbar durchzuführen” (Mayring, 2010, S. 602). Darin dürfte ein großer Vorteil gegenüber der philosophischen Hermeneutik liegen, die laut Mayring (2015, S. 10) ihrerseits „zu vage, zu unsystematisch“ sei.

3. Das allgemeine Ablaufmodell

Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, gehört zu den Hauptmerkmalen und gleichzeitig zu den Vorteilen der qualitativen Inhaltsanalyse ihr systematisches, theorie- und regelgeleitetes Vorgehen. Das allgemeine Ablaufmodell soll an dieser Stelle zunächst graphisch dargestellt werden, bevor dann die einzelnen Schritte genauer beschrieben und in Verbindung mit der vorliegenden Arbeit gebracht werden.

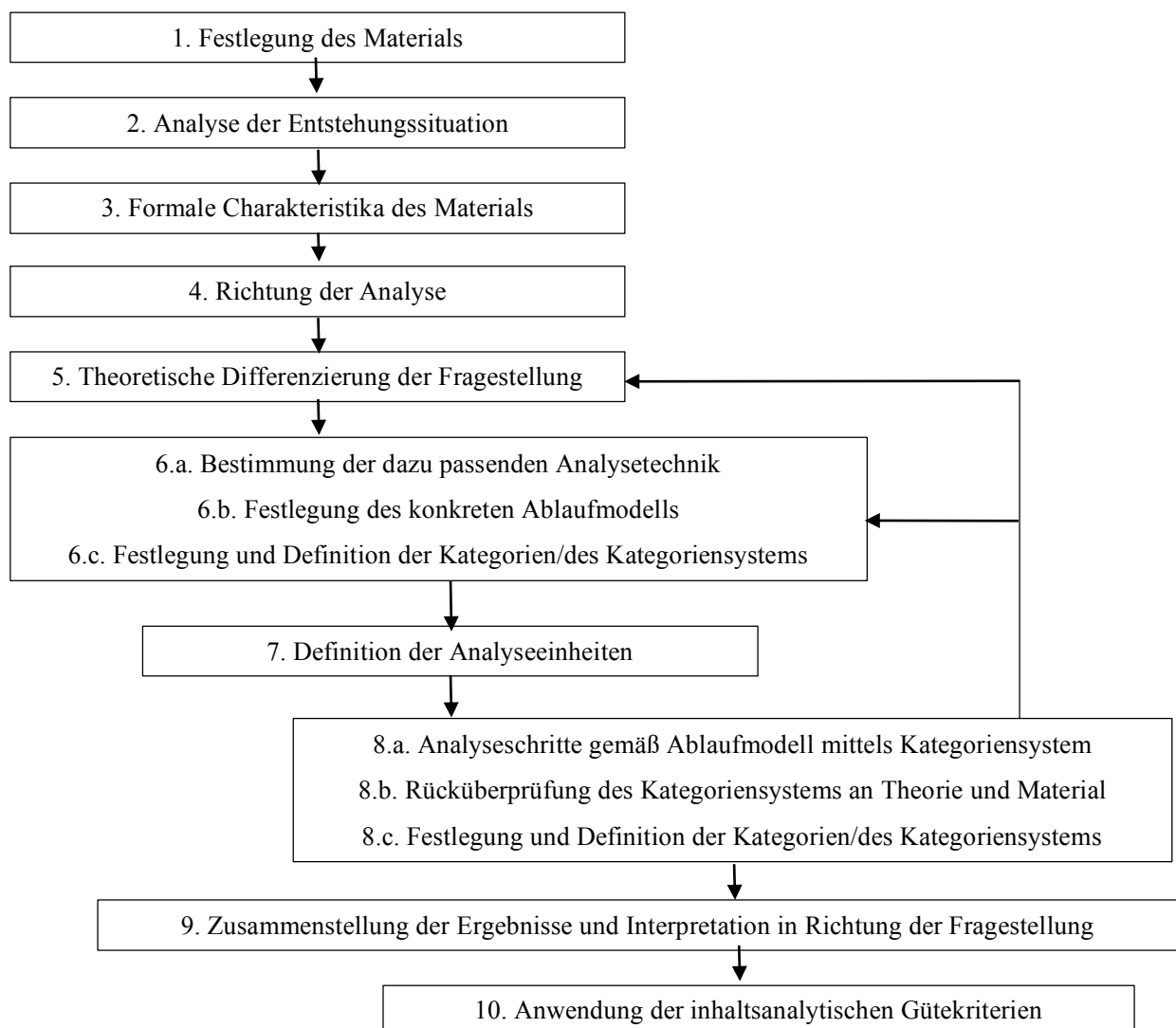


Abb. 2 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2015, S. 62)

Mayring (ebd., S. 54) unterscheidet drei Analyseschritte, die da wären die Festlegung des Materials (1), die Analyse der Entstehungssituation (2) sowie die Beschreibung formaler Charakteristika des Materials (3). Diese drei Schritte wurden weiter oben bereits ausführlich dargestellt.

1. Der Corpus des zu analysierenden Materials für die vorliegende Arbeit besteht aus den geführten Interviews mit den ausgewählten Lehrpersonen.
2. Die Entstehungssituation wurde in den vorherigen Kapiteln zu der Stichprobenauswahl und der Interviewdurchführung beschrieben.
3. Die Form des niedergeschriebenen Textes, der die Grundlage der Inhaltsanalyse bildet, wurde im Kapitel über den Transkriptionsprozess erläutert.

Die nächsten zwei Schritte bestehen darin, so Mayring (ebd., S. 58f.), die Richtung der Analyse zu bestimmen (4) und die Fragestellung theoriegeleitet zu differenzieren (5).

4. Die vorliegende Arbeit möchte das subjektive Erleben von Volksschullehrpersonen in Bezug auf die Kooperation im Kollegium erfassen und herausfinden, welchen Stellenwert die Kooperation für die persönliche Berufszufriedenheit der einzelnen Lehrpersonen hat.
5. Wie in den ersten Kapiteln erläutert wurde, bergen die professionstypischen Merkmale des Lehrberufs mehrere Belastungs- und Berufsunzufriedenheitsrisiken. Dabei fallen einige dialektische Verhältnisse auf, die zu eventuellen Belastungen führen könnten. Da wäre die Diskrepanz zwischen pädagogischer Freiheit einerseits und den Anforderungsstrukturen andererseits oder aber das Spannungsfeld sozialer Beziehungen (Terhart, 1987; Ulich, 1996). Lehrpersonen arbeiten oft isoliert, sind aber trotzdem nie alleine (Davy, 2017). Die Isolation und das häufig beobachtete Einzelkämpfertum kann durch strukturelle, organisationale Rahmenbedingungen begünstigt werden. Speziell in Österreich haben sich den Schulen allerdings angesichts des relativ rezent eingeführten Autonomiepaketes neue Möglichkeiten geöffnet, wodurch nun auch alternative, weniger traditionell aber dafür vielleicht kooperativere Unterrichtsformen realisierbar sind. Die Lehrer*innenbelastungsforschung hat etliche Belastungsfaktoren im Lehrberuf herausarbeiten können, wozu u.a. eine schlechte Kooperation mit der Schulaufsicht sowie mit den Kolleg*innen gehört. Gleichzeitig zählt das Erleben sozialer Unterstützung und ein gutes, durch Hilfsbereitschaft geprägtes Verhältnis im Kollegium zu den wichtigsten Entlastungsfaktoren. Nun stellt

sich die Frage, wie die interviewten Lehrpersonen die Kooperation erleben und wie sie allgemein zum Thema Kollegium stehen. Wie wichtig ist eine gute Zusammenarbeit Lehrpersonen wirklich, welche Importanz hat sie für deren persönliche Berufszufriedenheit? Unter welchen Formen findet Kooperation statt, oder findet sie überhaupt statt? Wenn nicht, welche Gründe nennen Lehrpersonen für eine mangelnde Kooperation? Wünschen sich Lehrpersonen mehr Kooperation oder ist es ihnen im Endeffekt nicht so wichtig? Was sind die Bedingungen für Kooperation und welche Rolle spielt dabei die Schulleitung?

In einem weiteren Schritt muss die passende Analysetechnik gewählt werden (6a). Mayring (2015, S. 67ff.) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Zusammenfassung wird das Material so reduziert, dass der Corpus überschaubarer wird, jedoch das Grundmaterial immer noch abbildet. Es können aber auch nur Teile berücksichtigt werden, aus denen dann induktiv Kategorien gebildet werden. Bei der Explikation kann es sich um eine enge oder um eine weite Kontextanalyse handeln. Ihr Ziel ist es grob gesagt, einzelne Textstellen zu erläutern. Die Strukturierung kann formal, inhaltlich, typisierend oder skalierend sein. Allen Unterkategorien der Strukturierung ist gemeinsam, dass die Kategorien, im Gegensatz zur Zusammenfassung, nicht induktiv sondern deduktiv gebildet werden.

6. A) In Bezug auf die vorliegende Arbeit scheint die Zusammenfassung mittels induktiver Kategorienbildung die adäquateste Vorgehensweise darzustellen. So können die Erfahrungen der Lehrpersonen und ihre Aussagen bezüglich der Kooperation im Kollegium möglichst neutral analysiert werden, ohne dass durch im Vorfeld festgelegte Kategorienraster der Blick bereits zu sehr verzerrt ist. Natürlich bestehen gewisse Vorannahmen basierend auf eigenen Erfahrungen sowie dem theoretischen Hintergrundwissen. Trotzdem sollen diese während des Auswertungsprozesses durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse so weit wie möglich ausgeklammert werden.
- B) Bei der Festlegung des konkreten Ablaufmodells wurde sich am allgemeinen Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015, S. 70) orientiert. Die einzelnen Schritte sollen etwas weiter unten näher erläutert werden.
- C) Das Kategoriensystem wurde festgelegt und definiert, worauf wir gleich näher eingehen werden.

In einem nächsten Schritt wurden die Analyseeinheiten definiert (7), wobei zwischen Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit unterschieden wird. Die Kodiereinheit bestimmt den kleinsten, die Kontexteinheit den größten Textteil, welcher unter eine Kategorie fallen kann, während die Auswertungseinheit die Reihenfolge der auszuwertenden Textteile festlegt (ebd., S. 61).

7. In der vorliegenden Arbeit wurde als Kodiereinheit das einzelne Wort festgelegt, als Kontexteinheit das gesamte Transkript des jeweiligen Interviews und als Auswertungseinheit die „Fundstellen des jeweiligen Erhebungszeitpunktes“ (ebd., S. 63).

Anschließend wurden gemäß des festgelegten Ablaufmodells die einzelnen Analyseschritte durchgeführt (8a), das Kategoriensystem an Theorie und Material rücküberprüft (8b) und die Kategorien schließlich festgelegt und definiert (8c).

8. Nachdem sowohl die Kodier-, die Kontext- als auch die Auswertungseinheit bestimmt wurden, wurde das gesamte Material Transkript für Transkript analysiert. Der Analyseprozess wurde nicht mit einem Computerprogramm durchgeführt, sondern manuell in Tabellenform. Diese befinden sich zusammen mit den transkribierten Interviews auf einem USB-Stick als digitaler Anhang. Bei der Analyse wurde wie folgt vorgegangen (vgl. Mayring, 2015, S. 71ff.):

1. Jede Kodiereinheit wurde auf einer einheitlichen Sprachebene paraphrasiert, ausschmückende Texteinheiten wurden fallengelassen.
2. Die Paraphrasen wurden dem festgelegten Abstraktionsniveau angepasst und ggf. verallgemeinert. Inhaltsgleiche bzw. für die Forschungsfrage unwichtige Paraphrasen wurden gestrichen. Es wurde darauf geachtet, dass wichtige Ausdrucksweisen beibehalten wurden. Auf diese Weise wurde das gesamte Material durchgekämmt und bearbeitet.
3. Das gebildete Kategoriensystem wurde nach dem ersten Durchgang des ersten Transkriptes, sowie nach dem ersten Durchgang der ersten vier Transkripte überprüft und angepasst.
4. Nachdem das gesamte Material ein erstes Mal zusammengefasst wurde, wurden in einem zweiten Durchlauf die gebildeten Kategorien noch einmal paraphrasiert, bearbeitet und auf ein noch höheres Abstraktionsniveau gebracht. Während beim ersten Durchgang ein Transkript nach dem nächsten bearbeitet wurde, wurden nun die Kategorien nacheinander bearbeitet. Dies führte dazu,

dass manche Kategorien gebündelt und integriert werden konnten, andere wiederum differenzierter zu betrachten waren, so dass sich an manchen Stellen Unterkategorien gebildet haben. Auch hier haben sich wieder, wenn auch deutlich weniger, unwichtige Aspekte herauskristallisiert, welche nichts mit der Forschungsfrage zu tun hatten und deshalb gestrichen werden konnten. Diese zweite Reduktion befindet sich ebenfalls im Anhang.

Im Folgenden wollen wir uns nun den zusammengestellten Ergebnissen sowie deren Interpretation (9) zuwenden, welche schlussendlich anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien (10) überprüft werden sollen.

15. INTERPRETATION

Nachdem anhand der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring das gesamte transkribierte Material analysiert wurde und insgesamt 14 finale Kategorien gebildet werden konnten, sollen diese nun in einem nächsten Schritt interpretiert werden. Die Kategorien im ersten Durchgang wurden wie bereits im vorherigen Kapitel detaillierter geschildert wurde chronologisch nach ihrer Erscheinung in den Interviews gebildet. In einem zweiten Durchgang wurden diese ersten Kategorien überarbeitet, mit dem Resultat, dass sich bei manchen Kategorien Unterkategorien herauskristallisiert haben und andere wiederum fusioniert werden konnten. Hier nun einen Überblick über die endgültigen Kategorien:

- K1' Funktion Kollegium
- K2' Kollegium und Berufszufriedenheit
- K3' Einfluss der Schulleitung auf das Kollegium
- K4' Verhältnis zur Schulleitung
 - Negativ beeinflusst wenn
 - Positiv beeinflusst wenn
- K5' Kooperation kann stattfinden, auch wenn
- K6' Faktoren die Kooperation fördern
 - Sozial-persönliches

- Strukturell-organisatorisches
 - Pädagogisches
- K7' Formen der Kooperation
 - Spontan
 - Organisiert
- K8' Grenzen der Kooperation
 1. Pädagogische Grenzen
 2. Persönliche Grenzen
 3. Organisatorische Grenzen
- K9' Die Kooperation und ihre Grenzen in der Krisenzeit
 - Findet statt durch
 - Die Kommunikation
 - Die Schulleitung
 - Grenzen
- K10' Das Wohlbefinden am Arbeitsort Schule
 - Wohlfühlen
 - Unwohl fühlen
- K11' Einflüsse auf das Klima im Kollegium
 - Positive Einflüsse
 - Negative Einflüsse
- K12' Entstehung sozialer Kontakte im Kollegium
 - Förderlich
 - Hemmend
- K13' Persönliches Erleben der Kooperation
- K14' Das Potential von Kooperation zwischen Jung und Alt

Diese Kategorien sollen nun interpretiert werden. Die chronologische Erscheinung der Kategorien wird nicht berücksichtigt, vielmehr sollen sie möglichst sinnvoll aufeinander aufbauend präsentiert werden. Die Reihenfolge der Kategorien steht demnach in keiner Relation zu ihrer etwaigen Relevanz.

Dabei werden immer wieder konkrete Bezüge zu den einzelnen Interviews hergestellt und relevante Passagen zitiert, um die Darstellung der Ergebnisse zu belegen. Die Authentizität und Subjektivität der Äußerungen soll so möglichst genau dargestellt werden können. Die

wörtlichen Zitate sind im Gegensatz zu den Transkripten komplett geglättet worden und Pausen, Betonungen usw. wurden an dieser Stelle der Lesbarkeit halber nicht mehr berücksichtigt.

Bereits hier sei darauf hingewiesen, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zwar, im Gegensatz zu anderen qualitativen Inhaltsanalysen, die Möglichkeit offen lässt, die Ergebnisse auch quantitativ zu beleuchten. Von diesem Potential der Methode wurde in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht Gebrauch gemacht, da die Stichprobe als nicht repräsentativ gelten kann und quantitative Aussagen daher wenig sinnvoll sind.

1. Die Funktion des Kollegiums

Als Einstieg wurden alle Interviewten gleich am Anfang darum gebeten, sich spontan und ganz allgemein zum Thema Kollegium zu äußern. Vor allem an dieser Stelle, aber auch immer wieder im späteren Verlauf der Interviews, haben die einzelnen Äußerungen verdeutlicht, welchen Stellenwert das Kollegium für die Lehrpersonen hat und welche Funktion dieses übernimmt.

Manche Lehrpersonen haben damit angefangen, das Kollegium in Bezug auf die darin vertretenen Alterskategorien und Geschlechter zu beschreiben. Nach diesen Merkmalen wurde nicht explizit gefragt, deswegen stehen diese Informationen auch nicht für alle geführten Interviews zur Verfügung. Insgesamt zeichnet sich aber eine deutlich ungleichmäßige Geschlechterverteilung ab, was angesichts offizieller statistischer Daten wohl kaum verwunderlich scheint. Laut OECD (2020) sind in Österreich fast 92% aller Volksschullehrpersonen dem biologischen weiblichen Geschlecht zuzuordnen. Auf die Altersverteilung werden wir später noch einmal zurückkommen, da das Alter eine nicht unbedeutende Rolle bei der Kooperation im Kollegium zu spielen scheint.

Allgemein konnte festgestellt werden, dass das Kollegium aus mehreren Gründen sehr wichtig für Lehrer*innen ist. Immer wieder wurde das Kollegium als Ort des Zusammenhalts und der Unterstützung genannt.

L1: „Also ich muss sagen Kollegium ist für mich einfach der Zusammenhalt von mehreren Kolleginnen und die Möglichkeit, sich da einfach gut unterstützen zu können. [...] Ich find Kollegium ist eines der wichtigsten Sachen als Lehrerin“.

Diese Unterstützung kommt einer Art Psychohygiene gleich, viele Lehrpersonen berichten von einem emotionalen Austausch mit den Kolleg*innen. Dem Kollegium wird somit auch eine essentielle entlastende Funktion zuteil. Der erlebte Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums können nicht nur helfen, Ballast abzuwerfen, sondern sogar so weit gehen, dass andere bestehende Belastungen dadurch ertragbarer werden.

L2: „Also wir haben da wirklich im Auto alles besprochen, und zu Hause den Ballast nicht mehr mitgenommen.“

L3: „Also manchmal, wenn's auch irgendwie nicht so so toll war weil eben gerade mich irgendwas belastet hat mit der Direktorin, war's immer so, dass ich mir gedacht habe, nein so ein Team finde ich nie wieder oder halt sehr schwer.“

Das Kollegium ist aber neben der emotionalen Stütze auch der Ort, an dem man sich Rückmeldungen jeglicher Art sowie Unterstützung bei organisatorischen Problemen holen kann. Etliche Studien haben neben anderen Faktoren immer wieder das Organisatorische und Bürokratische als Belastungsquelle bei Lehrpersonen herausgearbeitet (Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998; Kyriacou, 2001). Die Kolleg*innen können auch in dieser Hinsicht eine große Hilfe darstellen und sich gegenseitig unterstützen.

L6: „[Das Kollegium ist] für Rückmeldungen sehr interessant, wie es den andern geht, auch in organisatorischen Dingen erleichtert das einigen einige Dinge, grad so was Klassenvorstand beantragt, wenn's um irgendwelche Zetteln geht, und was Rückmelden, Anmelden, da ist die gegenseitige Hilfe sehr angenehm.“ (Z.48-51)

Aber auch auf einer allgemeineren, pädagogischen Ebene spielt das Kollegium eine wichtige Rolle, denn man kann sich didaktisch inspirieren lassen oder sich aktiv Hilfe suchen, sei es dass man Informationen jeglicher Art braucht, Material oder auch einfach nur Erfahrungen.

L5: „Wenn ich was Neues machen möchte, dann geh ich erstmal hausieren bei allen anderen und schau was die zu dem Thema haben.“ (Z.79-81)

L1: „Ohne meine Kolleginnen hätt ich nie so coole Themen auch einfach Ideen bringen sie halt für mich rein also sie bereichern mich sehr.“ (Z.70-71)

Oft wurde von der Entstehung privater Freundschaften innerhalb des Kollegiums berichtet. Auf die Importanz persönlicher Sympathien und außerschulischer Begegnungen werden wir später noch tiefer eingehen. An dieser Stelle kann aber in Bezug auf die Funktion des Kollegiums bereits gesagt sein, dass wenn man sich im Kollegium oder im Team gut versteht, pädagogisch auf einer Wellenlänge ist und ein gutes Gesprächsklima herrscht, dies eventuelle

Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben könnte. In der Tat kann der Unterricht besser sein, wenn Lehrpersonen miteinander kooperieren die sich gut verstehen, als wenn dies nicht der Fall ist.

L6: „Wenn man sich versteht und wirklich auch miteinander reden kann und der andere nicht gleich sagen wir so genervt ist weil man vielleicht sagt "Du das war jetzt vielleicht nicht so gut" oder "Ich glaub die Kinder haben es jetzt nicht ganz so verstanden" merkt man schon, dass die Qualität vom Unterricht einfach besser ist, weil wenn zwei natürlich an einer Unterrichtsstunde arbeiten, wie wenn jetzt nur eine Lehrperson daran arbeitet, ist es einfach meistens besser.“
(Z. 151-156)

2. Das Kollegium und die Berufszufriedenheit

Bereits bei den unterschiedlichen Funktionen des Kollegiums deutet sich an, was für eine wichtige Rolle Letzteres spielt. Die Unterstützung die man im Kollegium im besten Fall erfahren kann, spielt sich wie wir eben gesehen haben, auf verschiedenen Ebenen ab, sei es emotional, organisatorisch oder pädagogisch. Hier scheint sich nun die Ausgangsthese zu bestätigen, dass das Kollegium sowie die Kooperation große Potentiale in Bezug auf die individuelle Berufszufriedenheit der einzelnen Lehrpersonen bergen. Ob eine Lehrperson sich an ihrem Arbeitsort wohlfühlt, liegt demnach zu großen Teilen auch an den Menschen, mit denen man zusammenarbeitet.

L1: „Ich glaub das Kollegium ist bei mir fast der hauptausschlaggebende Grund für ob ich mich wohlfühle oder nicht.“ (Z. 245-246)

Einerseits sind Freundschaften im Kollegium wichtig für die Berufszufriedenheit, denn sie gehen in den meisten Fällen mit einer bedeutenden emotionalen Unterstützung einher. Das Herz kann man sich eben nicht bei jedem ausschütten (Lehrperson 3, 2020, Z. 85). Damit die Kolleg*innen dieser entlastenden Funktion gerecht werden können, muss eine gewisse Sympathie gegeben sein. Man muss sich wohlfühlen und sich gegenseitig vertrauen. Ein Kollegium das zusammenhält und wo sich Freundschaften gebildet haben, scheint etwas sehr Wertvolles zu sein. Dadurch kann sogar in manchen Fällen ein Schulwechsel ausgeschlossen werden, der ohne das tolle Kollegium vielleicht eher stattfinden würde.

L3: „Also mir also das Team ist- wäre auch ein Grund, warum ich nicht die Schule wechseln würde, weil das wie ich finde auch ein sehr besonderes Team ist weil wir eben ähm alle so gut miteinander befreundet sind und so viele Junge also in meinem Alter jetzt sind und die Alten verstehen sich genauso gut untereinander.“ (Z.62-65)

L5: „Bei uns eigentlich war's ein sehr positives Gefühl weil ich meine Kollegen alle sehr gern hab und das auch ein Grund ist weshalb ich gerne in die Schule geh, weil ich den Austausch sehr nett finde und da sehr viele Menschen dabei sind mit denen ich sehr gut zurecht komme.“ (Z.24-27)

Genau so wichtig für die berufliche Zufriedenheit ist neben der Entstehung von Freundschaften eine gute professionelle Zusammenarbeit im Kollegium. Obwohl wie wir später sehen werden eine gewisse Wechselwirkung zwischen persönlicher Sympathie und gelingender Zusammenarbeit zu bestehen scheint, so sind beide Pole doch nicht voneinander abhängig. Man kann, und diese Aussage bezieht sich nicht nur auf den Kontext der vorliegenden Arbeit, durchaus mit Menschen befreundet sein, aber eine Zusammenarbeit funktioniert nicht so gut. Gleichzeitig ist eine Kooperation mit Personen möglich, zu denen man vielleicht nicht so eine gute Bindung auf der persönlichen Ebene hat. Auf diesen Aspekt werden wir ebenfalls später noch einmal zurückkommen. An dieser Stelle sollte nur unterschieden werden zwischen Freundschaft und Teamarbeit im Kollegium. Beide Aspekte sind für die befragten Lehrer*innen von großer Bedeutung. Sowohl Freundschaften im Kollegium als auch eine sehr gelingende Teamarbeit mit den Arbeitskolleg*innen können einen Schulwechsel ausschließen.

L4: „Also ich bin, ich bin in [Ortschaft] wohnhaft und habe eine Zeit lang gehadert mit dem Standort äh 10. Bezirk, weil natürlich erstens vom Klientel und zweitens auch mit mit der Hinfahrt mit Parkpickerl etc., das eigentlich beschwerlich ist und bin aber dann also warum ich nicht mir überlegt habe zu wechseln, liegt einzig und allein daran, dass die Teamarbeit wirklich gut funktioniert und dass ich da nicht gleich davon ausgehen kann, dass ich's woanders so gut oder annähernd so gut erwische. Also find ich sehr, sehr wichtig für die Berufszufriedenheit.“ (Z.129-136)

3. Das Wohlbefinden am Arbeitsort Schule

Abgesehen von einem unterstützenden, zusammenhaltenden Kollegium sowie dem Bestehen privater Freundschaften wurden auch noch andere Elemente genannt, welche beeinflussen, ob

man sich an der Schule wohl oder eben eher unwohl fühlt. Meistens handelt es sich dabei um soziale Aspekte, wozu auch ein gutes Verhältnis zur Schulleitung gehört. Darauf werden wir später noch tiefer eingehen. Aber auch architektonische und raumstrukturelle Gesichtspunkte spielen für einige Lehrpersonen eine Rolle in Bezug auf ihr persönliches Wohlbefinden am Arbeitsort. Helle Räumlichkeiten werden mit Freundlichkeit assoziiert, man arbeitet gerne in einem „modernen“ Umfeld.

L1: „Also ich arbeite gern in einer modernen Schule weil da hab ich einfach ur viel und ich mag’s halt einfach überhaupt gerne wenn’s so hell ist und so freundlich.“ (Z. 212-213)

Zu einem Unwohlsein können Spannungsverhältnisse im Kollegium sowie Probleme mit der Schulleitung führen. Während für manche ein gut funktionierendes Team ein Grund ist, sich trotz anderer Unannehmlichkeiten nicht versetzen zu lassen, so kann auch umgekehrt ein angespanntes Verhältnis im Kollegium ein Versetzungsgrund darstellen.

L1: „Da war das Kollegium in blöd gesagt die Jüngerer und die Älteren, die Jüngerer wollten alles verändern und die Älteren wollten keine Veränderung. Das war ein sehr unangenehmes Verhältnis- also ich bin mit ihnen zurechtgekommen. Aber ich hab weil ich auch- ich hab gemerkt, dass da sehr viel Spannung ist und hab mich deshalb auch versetzen lassen.“
(Z. 193-197)

4. Einflüsse auf das Klima im Kollegium

Ob die Stimmung im Kollegium angenehm oder angespannt ist, scheint für viele Lehrer*innen einen großen Unterschied zu machen, denn es hat Auswirkungen darauf, ob sie gerne zur Arbeit gehen oder als einzige Lösung die Versetzung sehen. Das Klima im Kollegium unterliegt dabei unterschiedlichen Einflüssen. Einige Aspekte stehen in Verbindung mit der Schulleitung, etwa wenn diese durch ihre ruhige Art zu einer gelassenen Stimmung beiträgt.

L7: „Ich bin eher ein ruhiger Typ, äh der halt versucht, in Stresszeiten diesen Stress nicht zu übertragen. Wenn es denn geht, gel, es geht nicht immer. Und da hab ich schon einige Rückmeldungen bekommen, dass ähm diese Art und das Arbeitsklima, das dadurch entsteht, sehr sehr angenehm ist für die Lehrkräfte.“ (Z. 166-170)

Förderlich ist ebenfalls wenn wenig hierarchische Distanz zwischen Schulleitung und Kollegium besteht und wenn die Lehrpersonen in die Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden. Darauf so wie auf andere mögliche Einflussnahmen auf das Klima im Kollegium durch die Schulleitung werden in einem nächsten Schritt einen intensiveren Blick werfen.

Es wurden auch immer wieder Dinge erwähnt, die den Umgang im Kollegium erschweren oder sogar zu Spannungen führen können. So scheinen man etwa in großen Kollegien, in denen viele unterschiedliche Charaktere aufeinander treffen, öfters wegen Kleinigkeiten zu diskutieren, aufgrund von Uneinigkeiten sowohl auf pädagogischer als auch auf organisatorischer Ebene.

L6: „Andererseits durch das dass wir recht ein großes Kollegium sind mit über 80 Lehrpersonen ist's auch manchmal etwas sagen wir's mal wirklich etwas schwierig, dass man sich gegenseitig klar kommt, weil der hat dort wieder ein Problem wieder mit einer Kleinigkeit, das ist dort so, also überall wo's natürlich ein Vorteil gibt, ist halt auch irgendwie ein Nachteil.“ (Z. 51-55)

Ebenfalls scheinen große Altersunterschiede in manchen Fällen ein Problem darzustellen. Die Jungen haben Angst, den Älteren „auf den Schlips zu treten“ (Lehrperson 6, 2020, Z. 74) indem sie zu viele neue Ideen mit einbringen, während letztere manchmal lieber keine Veränderungen haben möchten. Andersrum bedeutet das aber auch, dass junge, engagierte Kolleg*innen durchaus akzeptiert werden können und durch ihren „frischen Wind“ (Lehrperson 7, 2020, Z. 203) das Klima im Kollegium auffrischen.

L7: „Sie bringt einfach frischen Wind rein der gut ankommt. Manchmal ist es ja nicht so, aber ihre Art und ihr Temperament, ihr frischer Wind, der kam sehr sehr gut an. Es tut uns wohl.“ (Z. 203-205)

Andere negative Einflüsse stehen wieder in Verbindung mit der Schulleitung, darauf werden wir nun in einem eigenen Abschnitt wie bereits angedeutet näher eingehen.

5. Der Einfluss der Schulleitung auf das Kollegium

Wir haben gesehen welche unterschiedlichen Funktionen das Kollegium für die einzelnen Lehrpersonen übernehmen und welche Bedeutung es für deren individuelle Berufszufriedenheit haben kann. Sowohl Freundschaften im Kollegium als auch eine

funktionierende Teamarbeit spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf das Wohlbefinden von Lehrer*innen. Nun stellt sich die Frage, welche Faktoren bei diesen Prozessen eine Rolle spielen. Wie können Freundschaften im Kollegium entstehen und wie gelingt Teamarbeit? Unterschiedliche Aspekte haben sich während der Analyse der Interviews herauskristallisiert. Einer dieser Aspekte ist der Einfluss der Schulleitung auf das Kollegium. Dieser Einfluss kann förderlich aber auch bremsend sein.

Besteht ein gutes Verhältnis zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, dann kann sich das positiv auf die kollegiale Zusammenarbeit auswirken. Die Schulleitung kann den Austausch im Kollegium aktiv anregen, indem sie z.B. Weiterbildungen zum Thema Kooperation organisiert. Wie wir gesehen haben, gehört zu den Vorzügen des Autonomiepaketes, dass Fortbildungen den individuellen Bedürfnissen der Schulen angepasst werden können. Die Schulleitung hat demnach die Möglichkeit, über den Weg von Workshops oder sogenannten schulinternen Lehrer*innenfortbildungen (kurz SchILF) den Zusammenhalt und die Teamarbeit zu fördern. Das Ziel von SchILFs ist es, „Lehrer*innengruppen oder ganze Kollegien bei ihren Professionalisierungs- und Entwicklungsvorhaben“ zu unterstützen (Pädagogische Hochschule Wien, 2020).

L5: „In unserem letzten SchILF ging’s auch eben auch um so ein Miteinander, jetzt nicht unbedingt dass wir jetzt alle beste Freunde werden sondern einfach mal so ein Abtasten wie fühlen sich die Leute im miteinander im Schulhaus, wie empfinden das die Leute, und was könnte man dran ändern oder einfach wir haben dann auch festgestellt dass man ja auch nicht mit jedem befreundet sein kann und muss, dass das ja gar nicht das Ziel ist, aber einfach so dass es halt für jeden gut ist und dass sich die Leute auch wohlfühlen, im Kollegium. Und das ist unserem der Direktor schon wichtig, ja.“ (Z. 46-53)

Die Schulleitung kann also durch gewisse Maßnahmen versuchen, den Zusammenhalt im Kollegium zu stärken und somit dazu beitragen, dass möglichst alle sich wohlfühlen. Ein gewisser Einfluss auf das Klima im Kollegium wäre demnach möglich, vor allem wenn es Probleme gibt. Allerdings wurde auch erwähnt, dass die Schulleitung bei einem bereits funktionierendem Team eine eher untergeordnete Rolle spielt.

L4: „Also wenn’s Probleme gibt oder Konflikte innerhalb des Teams, hat der Direktor oder die Direktorin eine sehr wichtige Rolle, in einem harmonischen, funktionierenden Team eine untergeordnete. Und die Direktion hat bei uns auch keinen Einfluss auf die Harmonie des Teams. Also das ist jetzt nicht so dass ein harmonisches Team geschaffen wurde und jetzt läuft, sondern das ist gut zu einem Teil aus Zufall wahrscheinlich entstanden, dass das einfach passt

und dass die Leute gut zusammenarbeiten können. Deshalb auch die Involvierung der Leitung nicht notwendig ist.“ (Z. 152-160)

Ob ein Team gut funktioniert, hängt also teilweise auch vom Zufall ab. Allerdings wurde diese Aussage im späteren Verlauf des Interviews wieder relativiert, denn wie sich herausstellt spielt die Schulleitung, zumindest in diesem konkreten Fall, eine aktive Rolle bei der Auswahl der in ihrer Schule tätigen Lehrpersonen.

L4: „Da könnte schon schon der Einfluss auch der Direktorin dahingehend sein unsere Direktorin wählt relativ autonom die also die Personen im Kollegium aus. Also fast wie in einem Betrieb, sie schaut sich wirklich die Lebensläufe an, sie lädt sehr gezielt Personen ein und deshalb vielleicht auch ist das ein sehr homogenes Team von Beginn weg sozusagen.“ (Z. 176-181)

Hier kann auch wieder eine Verbindung zum Schulautonomiepaket hergestellt werden. Dieses erlaubt es den einzelnen Schulen nämlich, die neuen Lehrpersonen selbstständig auszuwählen, während den Behörden nunmehr lediglich die Prüfung formaler Anforderungen und die Übernahme der dienstrechtlichen Abwicklungen zukommen (BMBWF, 2020). Indem hinzukommende Lehrer*innen nicht arbiträr in einem Kollegium landen sondern sich bewusst bewerben und daraufhin bewusst von der Schulleitung und dem Team ausgewählt werden, handelt es sich beim Kollegium eben nicht mehr unbedingt um eine zufällig zusammengewürfelte Gruppe (vgl. Terhart, 1987 S. 445). Diese Freiheit der Schulen bei der Auswahl von Lehrpersonen ist sehr wertvoll für die Entstehung eines harmonischen Kollegiums. Aus dieser Perspektive kann die Schulleitung einen recht großen Einfluss darauf haben, ob sich die Kolleg*innen gut untereinander verstehen und als Team funktionieren können.

Auf der anderen Seite kann der Einfluss der Schulleitung aber auch der gegenteilige sein. Anstatt dass dafür gesorgt wird, dass sich alle im Kollegium wohlfühlen, sich gut verstehen und gut zusammenarbeiten, kann die Schulleitung das Kollegium auch spalten und das Klima negativ beeinflussen. Dies ist besonders der Fall, wenn Entscheidungen getroffen werden, mit denen nicht alle einverstanden sind.

L3: „Einerseits würd ich sagen hält das Team gut zusammen, also vor allem eben dieser junge Part aber im Großen und Ganzen nicht, weil wenn’s irgendetwas gibt, was den Großteil der Lehrer jetzt was jetzt was eine Entscheidung, die ihnen nicht so gefällt oder wo irgendwas nicht passt, traut sich irgendwie keiner gescheit etwas der Direktorin zu sagen, weil da einfach nicht das ganze Team zusammenhält.“ (Z. 96-100)

Die Schulleitung kann also in einem guten Verhältnis stehen und versuchen, aktiv das Kollegium zusammenzuschweißen. Sie kann es aber auch spalten und dadurch für schlechte Stimmung unter den Kolleg*innen sorgen. Allerdings könnte ein schlechtes Verhältnis zur Schulleitung den Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums auch stärken.

L1: „Ich hab’s aber auch schon anders erlebt dass die Direktorin ganz schlimm war und deshalb das Kollegium dann wie ein Fels zusammengehalten hat also ich hab’s schon also es ich kenn’s von beiden Seiten sozusagen.“ (Z. 45-48)

Hier hängt es wahrscheinlich vor allem von den Rahmenbedingungen ab. Wenn niemand gut mit der Schulleitung klarkommt oder man unanim getroffene Entscheidungen ablehnt, dann kann das unter Umständen zu einem verstärkten Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums führen. Wenn sich aber manche gut mit ihr verstehen und manche weniger gut, wenn manche hinter den getroffenen Entscheidungen stehen und manche dagegen sind, dann kommt es im schlimmsten Fall zu einer Spaltung im Kollegium.

6. Das Verhältnis zur Schulleitung

Das Verhältnis zur Schulleitung hat, wie eben erläutert wurde einen Einfluss auf das Kollegium, auf das dort herrschende Klima und auf die Teamarbeit. Jetzt folgt die offensichtliche Frage, welche Faktoren denn einen Einfluss auf das Verhältnis zur Schulleitung haben können? Wieder haben sich einige Aspekte in den Interviews herauskristallisiert, die man in negative und positive Einflüsse unterteilen kann. Natürlich gibt es etliche weitere Faktoren, welche in dieser Hinsicht eine Rolle spielen könnten. An dieser Stelle sollen aber nur jene erläutert werden, die von den interviewten Lehrpersonen erwähnt wurden.

Die Schulleitung wird geschätzt, wenn sie den Lehrpersonen viel pädagogischen Freiraum lässt. Auf die Importanz dieses Freiraumes kommen wir in einem späteren Teil noch einmal zurück, wenn es um die Handhabung der (Zusammen-)Arbeit während der Krisenzeit geht. Ebenfalls schätzen Lehrpersonen es sehr, wenn die Schulleitung hinter ihnen steht, ihnen Rückendeckung gibt und sie notfalls vor den Eltern verteidigt.

L3: „Also es ist schon auch so, dass die Direktorin auch wenn eben wir mit- also mit vielen Dingen ich jetzt nicht klar komm, in manchen Sachen macht sie das schon sehr gut. Also sie steht auch

wirklich immer hinter uns, wenn jetzt Eltern irgendwie Probleme machen oder uns angreifen oder irgendwas ist, da ist sie da steht sie sehr hinter dem Team, das macht sie immer.“

(Z. 205-208)

Ein anderer wichtiger Punkt ist die Eingebundenheit bei Entscheidungsprozessen. Hier hat vor allem die Lehrperson 7 sehr spannende Eindrücke vermitteln können, da dieser beide Seiten persönlich kennt, spricht auf der einen Seite jahrelange Erfahrung als Lehrer hat und andererseits jetzt als Schulleiter selber auf der „anderen Seite“ steht. Der Vorgänger war in seinen Entscheidungen, ja in seiner gesamten Rolle als Leiter sehr einsam. Das will die Lehrperson 7 unbedingt vermeiden, da er selber weiß was passiert, wenn die Lehrpersonen nicht in den Entscheidungsprozess mit eingebunden werden.

L7: „Ich möchte auch sehr transparent vorgehen, sodass meine Handlungen, meine Entscheidungen nachvollziehbar sind. Wo es irgendwie geht. Wo es um zum Beispiel um's Schuljahr geht, wer jetzt welche Klasse bekommt und warum. Ich werde mir die betreffenden Lehrkräfte zusammen holen und werde das mit ihnen besprechen. Ich werde es nicht allein entscheiden, gel? Und einsam entscheiden. Das möchte ich nicht. Das macht nur böses Blut und böse Stimmung.“ (Z. 147-152)

Die Vermutung ist nicht abwegig, dass diese Einstellung vielleicht etwas sehr Persönliches ist. Diesem Schulleiter ist es offensichtlich ein wichtiges Anliegen, selber weiterhin als Teil des Kollegiums angesehen zu werden und nicht zu „vereinsamen“ wie das beim Vorgänger der Fall war. Ob den ehemaligen Schulleiter die hierarchische Kluft zwischen ihm und den Lehrpersonen gestört hat oder nicht, darüber kann nur spekuliert werden. Tatsache ist aber, dass der Versuch, diesen Gap möglichst gering zu halten, das Verhältnis zum Kollegium eher positiv als negativ beeinflussen dürfte.

Andere Lehrpersonen berichten nämlich von einer Art Machtausübung durch die Schulleitung. Hier wird die hierarchisch höher gestellte Stellung aktiv ausgelebt. Die Schulleitung benutzt Kontrollen und andere in den Interviews nicht explizierte Mittel als Sanktionen gegenüber Lehrpersonen, die nicht mit den getroffenen Entscheidungen einverstanden sind und dies auch öffentlich kundgeben. Das führt dann wiederum dazu, dass Meinungen aus Angst vor Sanktionen nicht weiterhin frei geäußert werden. Dass diese Umstände zu einem Spannungsverhältnis zwischen Lehrenden und Schulleitung führen, ist augenscheinlich.

L3: „Also es ist oft so, dass wir dann lieber nichts sagen, weil wir wissen sonst hat irgendjemand wieder die nächsten Wochen Probleme oder wird einfach vermehrt ja ich sag mal kontrolliert

oder es ist dann irgendwas von dem her sagen wir oft es ist das kleinere Übel nichts zu sagen.“
(Z. 143-146)

7. Persönliches Erleben der Kooperation

Bevor wir uns den unterschiedlichen Formen der Kooperation sowie ihren Grenzen und Problemen widmen, wollen wir die Aussagen der befragten Lehrpersonen bezüglich ihres persönlichen Erlebens der Kooperation auslegen. Die Ausgangsfrage der vorliegenden Arbeit hat sich auf genau diesen Blickpunkt konzentriert. Wir wollten wissen, wie Volksschullehrer*innen die Kooperation erleben. Nach dem freien Assoziieren zum Thema Kollegium wurde demnach explizit gefragt, wie die Kooperation im eigenen Kollegium erlebt wird. Die aus dieser Frage resultierenden Antworten ließen sich dann nach dem ersten und zweiten Analysedurchgang unterschiedlichen Kategorien zuordnen, wodurch wiederum zahlreiche Unterfragen näher beleuchtet werden konnten.

Obwohl dieses Kapitel also scheinbar die Antwort auf die im Titel formulierte Frage liefert, ist es nicht länger oder wichtiger als die Interpretation aller anderen Kategorien. Schließlich kann das Fazit nicht lauten „Die meisten Lehrpersonen erleben die Kooperation gut, manche sogar sehr gut.“. Das Thema muss differenziert betrachtet werden, indem versucht wird, auf die zahlreich entstandenen Nebenfragen zu antworten. Insgesamt kann allerdings festgehalten werden, dass sich die meisten Lehrer*innen sich in der Tat während der Interviews positiv bis sehr positiv zum Thema Kooperation geäußert haben. Viele schätzen sich glücklich, in einem harmonischen Kollegium arbeiten zu dürfen, in dem viel kooperiert wird und berichten von einer großen Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit.

L1: „Ich hab das Glück, dass ich mit den Kolleginnen in meiner Schulstufe weil mit denen hat man einfach am meisten zu tun sehr gut zurecht, also mich sehr gut versteh und wir sehr gut zusammenarbeiten können.“ (Z. 32-35)

L5: „Alle sind offen und sind sehr hilfsbereit und versuchen sich gegenseitig zu helfen.“ (Z. 75-76)

Entweder funktioniert die Zusammenarbeit und Austausch im gesamten Team sehr gut, oder man arbeitet nur mit vereinzelt Kolleg*innen zusammen. Darauf werden wir im Kapitel zu den Grenzen der Kooperation noch zurückkommen. Von einer großen Wichtigkeit scheint die gemeinsame Vision, sprich das gemeinsame pädagogische Mindset zu sein, auf das wir ebenfalls später tiefer eingehen werden. Wenn man die gleiche Einstellung zur Schule und zu

eigenen Arbeit hat, dann ziehen alle an einem Strang in eine gemeinsame Richtung, auch wenn jeder seinen eigenen Unterrichtsstil hat.

L7: „Es ziehen alle an an einem Strang. Natürlich sind die Richtungen unterschiedlich. Jeder hat seinen eigenen Stil, wie er unterrichtet. Das ist klar. Aber grundsätzlich geht's in eine gemeinsame Richtung. (Z. 88-91)

8. Die Formen der Kooperation

Im theoretischen Teil wurde bereits aufgezeigt, dass man zwischen unterschiedlichen Formen der Kooperation unterscheiden kann, wie es bspw. bei Fußangel (2008, S. 20f) dargestellt ist. Diese unterscheidet - zur Erinnerung - zwischen reinen Austauschprozessen, gemeinsamer Planung und Organisation der Arbeit sowie der kokonstruktiven Kooperation. Bei den geführten Interviews hat sich eine andere potentielle Einteilung herauskristallisiert, die Unterscheidung zwischen spontaner und organisierter Kooperation. Spontan bedeutet in diesem Fall, dass die Initiative von den einzelnen Lehrpersonen ausging und nicht formell geplant oder gar vorgeschrieben wurde.

Zu den spontanen Formen der Kooperation gehören gemeinsame Planungen, Diskussionen, Nachbesprechungen sowie der Austausch von Materialien, Ideen oder Ratschlägen. Der Austausch findet oft während der Pausen statt, denn wenn man nicht gerade zufällig eine Springstunde teilt ist es schwierig sich zu treffen. Darauf kommen wir im nächsten Kapitel noch einmal zu sprechen.

Auch die gemeinsame Handhabung von schwierigen Schüler*innen scheint für manche Lehrpersonen eine Form der Kooperation darzustellen. Die Möglichkeit, ein Kind in die Parallelklasse versetzen zu können und zu wissen, dass es dort das Gleiche lernt wie im eigenen Unterricht wird als kooperative Unterstützung erfahren.

L2: „Also hauptsächlich liegt's natürlich an Materialien aber wenn ich jetzt irgendein konkretes Anliegen habe wie zum Beispiel dass ich mit dem einen Schüler jetzt nicht gut zurechtkomme, ich mein das ist auch Kooperation. Das hatte ich in der alten Schule. Da hab ich dann zum Beispiel wenn ich Probleme mit Schülern hatte, die hab ich dann einfach in die Parallelklasse versetzt, weil's- das war erstens eine Strafe für sie und das war auch Kooperation ich hab mich drauf verlassen können, der Schüler ist gut aufgehoben in der anderen Klasse er lernt das Gleiche. Und wir ziehen an einem Strang. Also das ist für mich auch Kooperation.“ (Z. 53-58)

Neben den spontanen, nicht reglementierten Formen kooperativer Zusammenarbeit gibt es aber auch jene, die organisiert sind. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um vorgegebene Arbeitsweisen und Arbeitsaufteilung, bei denen Kooperation einfach unabdingbar ist. Man ist quasi gezwungen, miteinander zu kooperieren. Dazu gehört der Austausch mit Förderlehrer*innen und Sprachlehrer*innen, der Teamunterricht, das gemeinsame Unterrichten von Hauptfächern sowie der Austausch während festgelegten Konferenzen. Aber auch bei organisierten, „gezwungenen“ Formen der Kooperation, wie der eben genannten Teamlehre, findet der Austausch oftmals nur zu informellen Zeiten statt.

L6: „Ja, weil's einfach zwingt, es zwingt einen zur Kooperation, weil's einfach nicht anders geht und wir sehen's, dass- dadurch dass wir jeder irgendwo auch immer unterwegs ist, ist-beschränkt sich grundsätzlich eigentlich recht oft der Austausch nur auf die Jausenpause, soweit's die Kinder zulassen bzw. auf die Konferenz wann die halt da irgendwann am Nachmittag oder was angesetzt ist und sich's dann ausgeht, dass man davor vielleicht mal schnell irgendwo gemeinsam halt einen Kaffee trinkt.“ (Z. 128-133)

9. Förderliche Faktoren für die Kooperation

Ob und wie Kooperation stattfindet, scheint abhängig von verschiedenen Faktoren zu sein. Anhand der Interviews konnten diese in drei Kategorien unterteilt werden. Es handelt sich dabei um Faktoren in Bezug auf Sozial-Persönliches, Strukturell-Organisatorisches oder Pädagogisches.

a. Sozial-persönliche Faktoren

Die Bereitschaft mit anderen zu kooperieren steigt, wenn in der Kooperation ein nutzenbringender Sinn erkannt wird und diese eben nicht lediglich als zusätzlicher Organisations- und Zeitaufwand empfunden wird. Die persönliche Überzeugung, dass man voneinander lernen kann ist demnach ebenfalls sehr förderlich für die Zusammenarbeit im Kollegium.

L4: „Wenn einer jetzt von der von den Vorteilen der Teamarbeit nicht überzeugt ist, wird's auch nicht gut funktionieren.“ (Z. 120-121)

Wie sich immer wieder herausgestellt hat, scheint ein wichtiger Einfluss auf eine gelingende Kooperation ebenfalls das Alter zu sein. Lehrpersonen mit einem ähnlichen Alter scheinen öfters gut zusammenzuarbeiten als wenn der Altersunterschied zu groß ist. Ebenso sind ähnliche Interessen sowie persönliche Sympathien förderlich.

L2: „Eine von meinen Fahrgemeinschaftskolleginnen hatte auch die Parallelklasse genau gegenüber. Und da haben wir sehr sehr sehr eng zusammen gearbeitet und auch mit den anderen Kolleginnen, wir waren alle eher auf einer Altersstufe. Und dadurch hab ich das Gefühl gehabt waren wir schon noch enger miteinander verbunden.“ (Z. 65-68)

Oftmals findet Kooperation intensiver oder häufiger statt, wenn einige motivierte Kolleg*innen Initiativen ergreifen. Dadurch kommt es vor allem zu spontanen Formen der Zusammenarbeit, die nicht explizit vorgesehen sind.

L1: „Und meine Kollegin hat dann gesagt komm setzen wir uns alle drei also wir sind drei dritte Klassen zusammen und schreiben Pläne.“ (Z. 101-103)

Diese Lehrpersonen sind wahrscheinlich bereits vom Charakter her eher Teamplayer und dürften vom Potential der Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen überzeugt sein. Diese Überzeugung ist ebenfalls wichtig für die Entstehung eines kooperativen Umgangs. Wenn man der Meinung ist, alleine geht alles besser und einfacher, dann wird man sich dementsprechend zurückziehen und weniger bis keine Initiativen ergreifen.

L4: „Es gibt einfach wie in jedem anderen Berufsfeld Lehrerinnen die sind mehr Teamplayer als andere.“ (Z. 48-49)

L4: „Also es gibt Leute, die mit allen gut zurechtkommen. Also ich glaube, ich bin zum Beispiel jemand, der mit allen recht gut zurechtkommt und dementsprechend im Team es mir mit allen gut richten kann. Wenn man sich natürlich gar nicht verträgt, wird eine Teamarbeit auch nicht funktionieren, oder wenn einer jetzt von der von den Vorteilen der Teamarbeit nicht überzeugt ist, wird's auch nicht gut funktionieren.“ (Z. 116-121)

In vielen Fällen kann es aber auch ganz einfach hilfreich sein, wenn aktiv nachgefragt wird. Besonders bei erfahreneren Lehrpersonen kann es sein, dass diese, da sie selbst vielleicht nicht mehr so oft auf Hilfe angewiesen sind, aus genau diesem Grund keine kooperativen Maßnahmen initiieren. In solchen Fällen wäre ein zwar banaler aber sehr förderlicher Einflussfaktor auf die Kooperation die explizite Äußerung des eigenen Hilfebedarfs. Natürlich

ist es angenehmer wenn die Kolleg*innen sich von selbst offen und hilfsbereit zeigen, aber wie sich herausstellt wird man meistens von allen im Kollegium unterstützt wenn man darum bittet.

L3: „Naja, man arbeitet- also wenn man jetzt zu ihnen hingeht, und sie um irgendwas bittet, eine Frage hat oder Material oder so braucht, gibt dir jeder was, also da ist keiner so dass er irgendwie nicht mit dir zusammenarbeitet.“ (Z. 51-53)

Davon abgesehen ist es auch förderlich, an gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen, wie z.B. Restaurantbesuche, Weihnachtsfeiern, Betriebsausflüge etc. Solche Unternehmungen fördern einerseits das soziale Klima im Kollegium, andererseits scheinen aber auch in solchen Momenten öfters Dinge besprochen und entschieden zu werden.

L7: „Wir sitzen manchmal am Ende der Woche, wenn der Unterricht aus ist, sitzen wir noch auf ein Gläschen zusammen, in der Schule. Oder auf zwei. Da wird dann noch manches einfach ausgetauscht, vielleicht besprochen für die kommende Woche. Wir haben immer eine gemeinsame Weihnachtsfeier gehabt. Ein Schulschluss von den Lehrkräften, einen gemeinsamen Ausflug, so Art Betriebsausflug. Wir sind manchmal gemeinsam am Abend essen gegangen.“ (Z. 105-110)

b. Strukturell-organisatorische Faktoren

In Bezug auf die strukturellen Bedingungen und organisationstheoretischen Merkmale gibt es ebenfalls einige Aspekte, welche die Kooperation unter Kolleg*innen begünstigen können. Dazu gehören das Arbeiten in der gleichen Schulstufe, aber auch eine räumliche Nähe im Allgemeinen zu den anderen Lehrpersonen. Wenn man sich öfter über den Weg läuft, sieht man sich öfter, man kommt vielleicht öfter ins Gespräch, was wiederum eher zu einer Zusammenarbeit führen kann. Wenn man die gleiche Stufe unterrichtet, dann bieten sich natürlich auch viel mehr offensichtliche und naheliegende Möglichkeiten der Kooperation.

L5: „Es gibt Leute, mit denen ich mehr zu tun hab, Leute mit denen ich weniger zu tun hab, es ist auch oft einfach- mit Nachbarklassen hat man natürlich einfach- oder mit Kolleginnen in den Nachbarklassen hat man mehr zu tun weil man sich auch einfach sieht auch im normalen Tagesgeschehen. Mit den Kolleginnen die im ersten Stock arbeiten hab ich weniger zu tun jetzt unter der Zeit.“ (Z. 68-72)

L1: „Bei uns in der Schule ist es auch so sodass in jeder Stufe alle Lehrer sich gut verstehen also alle Kolleginnen pro Schulstufe arbeiten was ich weiß sehr gut zusammen.“ (z. 35-37)

Wie bereits weiter oben tiefgreifender dargelegt wurde, spielt die Schulleitung eine nicht zu unterschätzende Rolle was das Stattfinden und Funktionieren von Kooperation im Kollegium betrifft. Sie kann die Kooperation durch aktive Maßnahmen fördern, aber wie es scheint hat auch ihre menschliche Art einen Einfluss auf die Zusammenarbeit.

L1: „Wenn die Direktorin, wie kann man das sagen, wenn die Direktorin sehr freundlich ist, ist auch meistens das Team arbeitet- also wenn sie das fördert einfach dass einfach dass man gut zusammenarbeitet.“ (Z. 43-45)

Des Weiteren kann die Verfügbarkeit von zusätzlichen Räumlichkeiten und Arbeitsmaterialien die Kooperation unterstützen. Wenn mehr Platz zur Verfügung steht, ist es einfacher, spontan mit anderen Lehrkräften und deren Klassen zusammenzuarbeiten.

L1: „Ich habe einen riesen Gang den ich mitbenutzen kann, wir haben wir uns für die dritten Klassen zwei zusätzliche Räume, die wir benutzen können. Und einen Gymnastikraum der- und einen riesen Turnsaal das heißt ich kann einfach mal sagen zu meiner Kollegin kann ich mit dir mit turnen gehen und wir spielen richtig ordentlich Völkerball damit die Kinder wirklich große Gruppen sind oder Inselball oder so.“ (Z. 214-219)

Auch das Vorhandensein von Materialien kann einerseits eine kreative Zusammenarbeit unterstützen, andererseits kann es Diskussionen und Streitereien um mangelnde pädagogische Ressourcen vorbeugen.

L1: „Es wirkt vielleicht erleichternd wenn man die Kleingruppen alle in diesen Raum schicken kann oder wenn die Kinder in Gruppenarbeit arbeiten, dass man sie- dass man genug Platz hat um sie aufzuteilen und nicht um irgendwelche Räume streiten muss oder sagen muss das Smartboard hab ich gestern reserviert oder wir haben einen DVD-Player und die Stunde vor Weihnachten wird um den gekämpft.“ (Z. 226-230)

In manchen Kollegien wird die Kooperation in Form eines Austausches durch das Anlegen eines Materialpools gefördert. Somit wird der Austausch systematisiert und er findet regelmäßiger und auch einfacher statt, als wenn man jedes Mal bei den Kolleg*innen anklopfen muss, wenn man etwas Bestimmtes braucht.

L5: „Und wir haben zum Beispiel auch einen Materialpool in dem einfach alle Materialien hochladen die für andere auch irgendwie wertvoll sein können. [...] Der halt dann einfach ja für alle erreichbar ist und wo man einfach draus schöpfen kann und selber auch rein gibt.“
(Z. 90-98)

Um die Kooperation zu erleichtern und somit zu fördern, ist es auch hilfreich wenn dafür gesorgt wird, dass die zusammenarbeitenden Lehrpersonen gleichzeitig zeitlich verfügbar sein können. Dazu zählt z.B. das gezielte aufeinander Abstimmen der Freistunden von kooperierenden Lehrer*innen, damit diese Besprechungsmöglichkeiten haben ohne dass ein gewichtiger Teil der Freizeit gewidmet werden muss. Hier kann also wieder der Einfluss der Schulleitung förderlich sein.

L6: „Es ist bei uns wird so darauf geachtet, so weit es halt wie möglich ist bei der Stundenplansitzung, dass zumindest ich mit meiner, mit mein Co-Klassenvorstand, dass wir da so gut wie möglich ist in der Woche mindestens zwei gemeinsame Freistunden haben. Damit wir uns auch mit der Rückmeldung, mit dem gemeinsamen Reden leichter tun, und es wird auch irgendwie versucht, dass halt meistens die dritte Lehrperson die dann am meisten Stunden bei uns in der Klasse hat, auch zu dieser Zeit irgendwie ein Loch hat, damit man sich einfach leichter tut mit der Rückmeldungen und das erleichtert halt einfach schon einiges.“
(Z. 177-187)

c. Pädagogische Faktoren

Neben den eben erläuterten Faktoren welche abhängig von sozialen, persönlichen, strukturellen und organisatorischen Bedingungen sind, haben sich im Verlaufe der Interviews auch jene herauskristallisiert, die eher zum pädagogischen Bereich gehören.

Als sehr nutzbringend für das Stattfinden und Funktionieren von Kooperation im Kollegium zeigt sich das Unterrichten mit ähnlichen Methoden. In der Tat scheint es nur schwierig denkbar zu sein konstruktiv zusammenzuarbeiten, wenn eine Lehrperson sehr frontal, die andere hingegen sehr offen arbeitet. Nicht immer aber doch oft scheinen diese unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsweisen auf das Alter der jeweiligen Lehrer*in zurückzuführen zu sein. Desto größer die Alterskluft, desto mehr riskieren die Unterrichtsmethoden sich zu unterscheiden.

L2: „Die Direktorin ist kurz vor der Pension also die fährt ihr Programm, die alte Schule. [...] Die andere Kollegin, die ist zehn Jahre älter als ich, wir sind eher auf einer Ebene also wir verwenden beide die neuen Technologien, halten uns jetzt nicht so ans Buch, sondern arbeiten offener. Und da ist die Zusammenarbeit schon enger, also da, dadurch dass wir das gleichen gleichen Unterrichtsstil haben ist da die Kooperation auch enger.“ (Z. 28-36)

Aus dieser Perspektive kann die Schulleitung ebenfalls wieder einen recht großen Einfluss darauf haben, ob sich die Kolleg*innen gut untereinander verstehen und als Team funktionieren können. So können bspw. Workshops organisiert werden, welche versuchen den Lehrpersonen alternative, offenere pädagogische Methoden näherzubringen. Handelt es sich um eine Schule, in der generell offen oder mit bestimmten (reform-) pädagogischen Einflüssen gearbeitet wird, dann kann bereits während des Einstellungsprozesses darauf geachtet werden, dass auch zukünftige Lehrpersonen ein gleiches oder zumindest ähnliches pädagogisches Mindset teilen.

L5: „Das ist auch sehr wichtig. Also dass einfach alle in die gleiche Richtung ziehen wollen, ein ähnliches Mindset haben, einen ähnlichen Blick auf die Kinder, die Lehre, die Wichtigkeit von Schule oder von „Was kann Schule leisten, was nicht?“, also das glaub ich schon, dass das sehr wichtig ist, dass man da ähnlicher Meinung ist in diesen Punkten.“ (Z. 164-169)

Ein anderer ausschlaggebender Faktor ist in einigen Fällen die vorgegebene Unterrichtsform, wie wir bereits im Teil zu den organisierten Formen von Kooperation weiter oben gesehen haben. Bei manchen Arten des Unterrichtens, z.B. als Team in einer Mehrstufenklasse, wird die Kooperation im Kollegium einfach abverlangt, es ist gar nicht möglich alleine zu arbeiten und sich nicht mit den andern auszutauschen. Kooperation wird dann gefordert und gefördert.

L4: „In unserem Kollegium wir sehr sehr viel zusammengearbeitet, sehr viel ausgetauscht. Müssen wir auch, weil wir aufgrund dieser Begabungssie- aufgrund dieses Begabungssiegels eine ganz spezielle Art des Unterrichts haben [...].“ (Z. 31-34)

L4: „Also wir würden jetzt wir sind ein Team von ca. 17 Kolleginnen und mir würden jetzt ad hoc bestimmt drei Kolleginnen einfallen, die nicht in der Form verschränkt arbeiten würden, wenn das nicht das System abverlangen würde. Also das System fordert und fördert das. Die meisten empfinden es dann auch als Bereicherung. Aber einige würden es, ohne dass es notwendig wäre, nicht machen.“ (Z. 71-76)

10. Die Grenzen der Kooperation

Was die Grenzen der Kooperation betrifft, so lassen sich aus einsichtigen Gründen Parallelen zu den förderlichen Faktoren ziehen. Eigenschaften, welche nützlich für die Zusammenarbeit im Kollegium sind, können sich in ihrem Gegenteil natürlich wiederum sehr bremsend auswirken. Es war wohl kaum ein Zufall, dass sich die Probleme und Hindernisse in Bezug auf

die Kooperation, welche während der Inhaltsanalyse herausgeschält werden konnten, genau wie die förderlichen Faktoren in drei Unterkategorien zuordnen ließen. Es handelt sich um Grenzen persönlicher, organisatorischer und pädagogischer Natur.

a. Persönliche Grenzen

Eigenschaften auf der persönlichen Ebene, welche einer eventuellen Kooperation im Wege könnten, wären schlechte Verhältnisse mit Kolleg*innen. Bereits weiter oben sind wir tiefer darauf eingegangen, welche Vorteile persönliche Sympathien oder zumindest ein guter im Umgang im Kollegium haben. Wenn man sich egal aus welchen Gründen absolut nicht versteht mit der anderen Lehrpersonen, dann dürfte eine gemeinsame Arbeit sich schwierig gestalten. Ebenso haben wir uns bereits mit charakterbedingten Eigenschaften auseinandergesetzt und festgestellt, dass manche Menschen von ihrer Art her bereits eher zu den „Teamplayer*innen“ gehören und es sich meistens mit allen gut richten können. Davon abgesehen gibt es aber auch viele, die gerne ihr „eigenes Süppchen“ kochen (Lehrperson 4, 2020, Z. 54). Dies kann aus einer Flucht vor Rechtfertigungszwängen resultieren, aber auch einem Manifest der Wertschätzung der eigenen pädagogischen Privatsphäre sowie der eigenen Entscheidungskapazität gleichkommen.

L4: „Einfach gerne sein eigenes zu machen, ohne jetzt vor jemandem anderen rechtfertigen zu müssen „Warum machst du das so?“ oder „Warum machst du das nicht so?“ also jetzt gar nicht aus einer Angst heraus, es nicht gut zu machen, sondern einfach aus dem Gedanken heraus „Ich bin Lehrerin, und ich mache das autonom, so wie ich’s gut finde“. Was ja auch legitim ist.“ (Z. 79-83)

b. Organisatorische Grenzen

Es wurde festgestellt, dass das bewusste Abstimmen von Freistunden der Lehrpersonen das kooperative Arbeiten fördern kann. Umgekehrt erschweren separat aufgeteilte Stunden die Kooperation mit den Kolleg*innen. Auch das Arbeiten in zu großen Teams führt öfters zu einem „aneinander vorbei“ Arbeiten anstatt miteinander (Lehrperson 6, 2020, 163-170). Wenn die einzelnen Mitglieder eines Teams erstens sehr zahlreich und dann zusätzlich noch unterschiedliche Zeit- und Arbeitspläne haben, führt dies zu enormen Schwierigkeiten, sich gemeinsam zu treffen. Oft bleibt dann die einzige Lösung ein Treffen in der Freizeit.

L6: „Halt wenn man zusammen auf einen kurzen Kaffeetratsch, wenn man auf einen größeren Austausch gehen will.“ (Z. 136-137)

Oft verlangt die Kooperation demnach einen zusätzlichen zeitlichen und organisatorischen Aufwand. Dazu sind nicht alle Lehrpersonen bereit, besonders nicht, wenn sie keinen erheblichen Nutzen in der Zusammenarbeit erkennen.

L6: „Wenn ich ehrlich bin, ich glaub, dass der Arbeitsaufwand, der ganze organisatorische und alles rundherum, dass der natürlich viel geringer wäre also ich glaub sozusagen dass wenn du alleine drinnen bist, sozusagen jetzt auch keine Rücksicht auf irgendjemand anderen nehmen musst. Dass natürlich vom Zeitlichen, vom Arbeitsaufwand alles viel geringer wäre.“ (Z. 143-147)

L2: „Also da war, wenn man jetzt eben Fragen wegen Schülern gehabt hat oder dass man die Klassen zusammen in Turnen jetzt unterrichtet, es war dann oft so „Ok es ist 12 ich will nach Hause“.“ (Z. 144-146)

c. Pädagogische Grenzen

Die pädagogischen Grenzen der Kooperation resultieren aus dem Gegenteil der pädagogischen Bedingungen, welche kooperatives Arbeiten fordern und fördern. Wenn Lehrpersonen mit sehr unterschiedlichen Unterrichtsstilen arbeiten, welche oft bedingt sind durch zu große Altersunterschiede, dann erschwert das offensichtlich die Zusammenarbeit. Vor allem ältere Lehrpersonen tun es sich nicht einfach, mit den jüngeren Kolleg*innen zu kooperieren, wenn diese viel auf digitale Mittel zurückgreifen. Wenn für die Kooperation deutlich mehr Arbeit und Zeit investiert werden muss, dann riskiert sie weniger gewinnbringend zu sein als vielmehr zu einer zusätzlichen Belastung für die Lehrpersonen zu werden.

L4: „Also die Gründe warum das möglicherweise nicht von allen sehr gerne gesehen wird, könnte ich mir vorstellen, dass wenn sehr junge und ältere Kolleginnen zusammenarbeiten, dass da einfach die Art der Unterrichtsgestaltung jetzt auch im Hinblick auf digitale Medien oder Aufbereitung der Planung, dass das einfach sehr voneinander abweicht und möglicherweise für beide Seiten dann nicht so als gewinnbringend empfunden wird, sondern eher als belastend oder als mehr Arbeitsaufwand.“ (Z. 60-66)

Die festen Fahrpläne mancher Lehrer*innen führen dazu, dass für diese die Kooperation einem Mehraufwand gleichkommt. Ebenso ist die Vorbereitung eines offenen Unterrichts, im

Vergleich zu der reinen Arbeit mit Schulbüchern, oftmals eine zeitliche Herausforderung. Nicht alle sind bereit, dafür intensiver zu arbeiten.

L2: „Ja an der alten Schule hat's definitiv Kolleginnen geben, die nicht kooperieren. [...] Aber ja, da ist's hauptsächlich dran gelegen, sie haben ihren Fahrplan das sitzt für sie sie wollen da eigentlich nicht andere Einflüsse haben. Und manche Kolleginnen wieder die haben also ich bin eine die recht viel Material erstellt und recht genau schaut, was jetzt getan gehört, und anderen das war alles zu viel Aufwand. Also die haben gesagt „Na. Ich nimm die Buchseite und bin fertig“. Also die wollten da nicht auf des Boot aufspringen. (Z. 131-139)

11. Überwindbare Hindernisse für die Kooperation

Es gibt zahlreiche Faktoren, welche die Kooperation erschweren oder sogar unmöglich machen. Gleichzeitig gibt es aber auch Hindernisse, welche durchaus überwunden werden können. Die Tatsache dass pädagogisch unterschiedlich gearbeitet wird, bedeutet nicht dass eine Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen kategorisch auszuschließen ist.

Obwohl die Schulleitung eine ausschlaggebende Rolle spielen kann und somit viel Einfluss darauf hat, ob und wie gut die Kooperation funktioniert, kann ein Kollegium durchaus auch ohne offizielle Leitung zusammenarbeiten.

L5: „Es ist interessant weil wir hatten lange Zeit keine Leitung weil als ich angefangen hab die Direktorin schon ziemlich krank war, und wir warn fast ein Jahr ohne Leitung. Halt nur- also es war natürlich gibt's da die Stellvertretung aber es war kein offi- also es waren einfach Lehrerinnen aus dem Haus die das übernommen haben. Und ich bin so eingestiegen und hab das so kennengelernt ohne Leitung und empfand es aber immer als sehr sehr kollegial und sehr sehr nett, auch das Selbstorganisierte weil das nie Thema war, wir haben uns immer intern organisiert.“ (Z. 114-120)

Ebenfalls sind persönliche Sympathien, welche zwar in der Tat sehr förderlich sein können, nicht unbedingt notwendig für eine gelingende Zusammenarbeit. Es kann durchaus über sie hinweg gesehen werden.

L4: „Aber im Großen und Ganzen kann man auch über persönliche Sympathien hinweg glaub ich gut im Team arbeiten.“ (Z. 121-123)

Ob und wie gut das funktioniert, ist dann wahrscheinlich wieder von mindestens zwei anderen Faktoren abhängig. Einerseits dürfte es wohl an der Lehrperson selbst liegen und ihrer Fähigkeit, auch professionell mit Menschen zusammenzuarbeiten, mit denen man sich vielleicht nicht unbedingt privat treffen würde. Andererseits liegt es aber sicherlich auch an der Tatsache, ob es sich nur um eine nicht vorhandene Sympathie handelt oder aber um eine regelrechte Antipathie.

12. Die Kooperation und ihre Grenzen in der Krisenzeit

Die Erhebungsphase der vorliegenden Arbeit fiel durch Zufall genau in die durch das COVID-19 Virus verursachte Zeit des nationalen Lockdowns. Dies hatte wie bereits weiter oben ausführlich erläutert wurde natürlich Auswirkungen auf die Vorgehensweise der Datenerhebung. Gleichzeitig lag in diesem Umstand die einmalige Gelegenheit, Näheres über die Kooperation unter Volksschullehrpersonen in Krisenzeiten in Erfahrung zu bringen. Es konnte herausgearbeitet werden, wie und unter welchen Formen die Kooperation in den Kollegien der interviewten Lehrer*innen stattgefunden hat im Vergleich zum vorherigen Normalzustand. Ebenfalls konnte beleuchtet werden, wie sich die Kommunikation gestaltet hat und welche Rolle die Schulleitung übernommen hat. Auch Grenzen der Zusammenarbeit während des Lockdowns konnten herauskristallisiert werden.

Generell konnte festgestellt werden, dass sich die Intensität der Kooperation mit den Kolleg*innen in den meisten Schulen während der Krisenzeit entweder geringer oder genau wie davor gestaltet hat. Keine der interviewten Lehrpersonen berichtete von einem Einzelkampf im Normalzustand der dann durch die Ausnahmesituation in einer intensiven Zusammenarbeit endete. Meistens wurde bereits davor spontan kooperiert und diese Kooperation wurde weiterhin aufrecht erhalten.

L3: „Also der Austausch ist nach wie vor da, aber halt nicht mehr so viele Lehrerinnen in der Schule, aber die die da sind geben schon auch nach wie vor alles her und wir fragen auch gegenseitig, also ich schreib auch mit ihnen „Wie machst du das, wieviel gibst du her“ oder „Gibst du die Bücher mit oder nicht?“ Also es ist- wird nach wie vor ausgetauscht und ja. Also hat sich jetzt nicht so viel geändert.“ (Z. 197-201)

Manchmal basierte die Zusammenarbeit jedoch auch davor wie wir gesehen haben eher auf den pädagogischen Besonderheiten der Schule und war deshalb im Regelzustand institutionalisiert und organisiert. In diesem Fall ist es durch den Lockdown entweder weiterhin zu einer geringen Zusammenarbeit gekommen, oder diese blieb gleich.

L6: „Sehr gering, muss man sagen. Es ist- man hat's schon ein bisschen erfahren durch das dass wir eine Lehrergruppe haben über WhatsApp, wie der andere das ein bisschen macht, aber es hat sich halt sehr, sehr in Grenzen gehalten weil halt doch jeder irgendwie versucht hat, das selber zu machen.“ (Z. 267-270)

L4: „Also eigentlich hat sich außer dass wir es über andere Medien koordinieren und abwickeln müssen in dieser Art der Zusammenarbeit nicht viel verändert, für die Kinder natürlich schon, weil es keinen Gruppenunterricht gibt, aber für uns Lehrerinnen hat sich nicht viel verändert in der Zusammenarbeit.“ (Z. 98-102)

In den meisten Fällen blieb die Intensität der Zusammenarbeit also gleich, nur die Art hat sich offensichtlich geändert.

a. Die Formen der Kooperation

Die Art der Zusammenarbeit unterschied sich allerdings nicht grundlegend. Meistens fand sie statt, indem Materialien und Informationen ausgetauscht wurden, z.B. über einen digitalen Materialpool oder aber auch in der Schule vor Ort.

L7: „Und nachdem wir jeden Tag Kinder zum Betreuen in der Schule haben, so ungefähr so zwanzig, die wir auf vier bis fünf Gruppen aufteilen, sind immer mindestens fünf, sechs, sieben, acht Lehrkräfte in der Schule, wo wir uns auch ständig austauschen.“ (Z. 132-134)

Vor allem das Arbeiten über eine Moodle-Plattform oder ähnliches erleichterte nicht nur den Materialaustausch, sondern führte auch zu sehr viel Transparenz in Bezug auf die individuellen Arbeitsweisen der einzelnen Lehrpersonen. Da alles online geschah, sah man was die Anderen machten und wie sie es machten und konnte sich bei Bedarf daran orientieren und sich inspirieren lassen.

L5: „Wir haben eigentlich von Anfang an oder sagen wir mal so wir haben- man hatte viel Einblick, oder wir hatten viel Einblick weil wir eine Moodle-Plattform haben die offen war, das heißt

man hat genau gesehen was die anderen machen, wie sie den Alltag mit den Kids gestalten, und was sie da hochladen, wie sie tun.“ (Z. 87-90)

Per Video-Konferenz wurden Informationen ausgetauscht oder allgemein zusammengearbeitet. So konnten Klassenpläne gemeinsam erstellt oder sogar innerhalb der gleichen Schulstufe täglich gemeinsam geplant werden. Vor allem Unsicherheiten konnten so als Gruppe mit dem Einfließen verschiedener Meinungen diskutiert werden.

L1: „Wir hören sich jeden Tag. In den Osterferien halt jeden Tag ich glaub fünf Stunden gefühlt wenn man sich austauscht und bespricht ob man die Seite geben soll oder ob das nicht zu schwierig, oder doch oder „Sollen wir jetzt noch Zeichnen als Pflicht geben oder freiwillig?“, solche Sachen. „Überfordern wir sie?“ und dann- halt zu dritt hat man auch drei Meinungen. Aber da sch- da sind wir also alle dritten Klassen komplett gemeinsam alles gleich.“
(Z. 109-115)

b. Die Kommunikation

Die Kommunikation unter den Lehrpersonen gestaltete sich während des Lockdowns größtenteils digital. Es wurde viel per Telefon, hauptsächlich aber über Mail, Zoom, WhatsApp u.Ä. kommuniziert. In vielen Fällen handelte es sich dabei um organisierte Kommunikation über eine offizielle Schulgruppe. Dort wurden alle offiziellen Informationen mitgeteilt. Gleichzeitig wurde sich parallel aber auch viel privat in kleineren Gruppen ausgetauscht.

L3: „Also eine Lehrerin in der Schule, die für das ganze IT und sowas zuständig ist, hat das in Absprache mit der Direktorin gemacht, da ist jetzt wirklich jeder drinnen für alle wichtigen Informationen und sonst abgesehen davon haben wir noch eine Gruppe, wo alle Jungen drinnen sind und dann hab ich noch mal eine wo ich wirklich nur mit vier drinnen bin, also wir haben viele Gruppen untereinander, wo wir halt privat immer schreiben. Aber diese Gruppe ist quasi in Absprache mit der Direktorin von dieser einen Lehrerin erstellt worden.“ (Z. 214-219)

c. Die Schulleitung

Teilweise war die Schulleitung gar nicht involviert und die Lehrpersonen waren auf sich alleine gestellt. Diese konnten dann individuell selber entscheiden, wie genau sie die Situation handhaben.

L4: „Da gab's weder Vorgaben noch irgendeine Involvierung der Schulleitung, also das war- Sie hat da keine Rolle.“ (Z. 108-110)

Der Mangel an Vorgaben und die damit einhergehende pädagogische Freiheit wurde von vielen Lehrpersonen als sehr angenehm empfunden. So konnte es sich jeder so einrichten, wie es einem persönlich am Einfachsten schien. Auf die Vorteile dieser Entscheidungsfreiheit werden wir im Kapitel zu den Grenzen noch einmal zurückkommen.

L6: „Ich muss gestehen ich persönlich hab's als sehr angenehme pädagogische Freiheit empfunden weil's halt doch einfach möglich war, dass man sich selber das so macht, wie es halt für einen selber am Einfachsten ist.“ (Z. 289-291)

L3: „Und die Direktorin muss ich sagen ist in der Zeit eigentlich sehr angenehm und macht es sehr gut, weil sie uns das so lösen lässt, wie wir wollen. Also ob wir ihnen Mappen geben, online das machen, Wochenpläne, also und auch wann wir den Kindern was geben wollen, wie oft, einmal im Monat oder zwei wöchentlich, da lässt sie uns eben alle Freiheiten.“ (Z. 187-190)

Manche Schulleitungen waren schlichtweg mit der Situation überfordert, besonders in den kleineren Dorfschulen, wenn sie es nicht gewohnt waren, eine große Anzahl an Klassen zu koordinieren und im Vorfeld Entscheidungen zu treffen. Wenn mit den organisatorischen Vorgaben nicht alle Lehrpersonen einverstanden waren, ist es durch das viele Hin und Her zu internen Diskussionen und sogar zu Spannungen mit den Eltern gekommen. Wenn allgemeingültige Entscheidungen „von oben“ durch die Schulleitung getroffen werden, dann ist eine Absprache extrem wichtig, damit alle Bescheid wissen und dann auch wirklich alle die gleiche Linie fahren und genau wissen, was von ihnen erwartet wird.

L2: „Und da sind auch immer wieder so Diskussionen rausgekommen, also wir haben einen Elternbrief geschrieben dass die Eltern das Päckchen am Freitag abholen können und dann plötzlich hat's geheißen nein sie sollen es am Montag abholen, also da hat dann die Direktorin wieder was gesagt dann hat die andere Kollegin gesagt ihr ist wieder der Freitag lieber und dadurch ist es halt zu Spannungen mit den Eltern gekommen. Also do find ich ist eine klare Absprache ganz, ganz wichtig. [...] Ich glaub das ist in einer kleinen Schule fast schwieriger als in einer Großen. In einer Großen- unsere Direktorin war's gewöhnt 17 Klassen zu führen also zu kooperieren. Ja die hat von vornherein hat sie sich gleich ganz genau überlegen müssen, was sie jetzt gerne hätten.“ (Z. 77-103)

d. Grenzen

Wie dies auch bei der normalen Kooperation der Fall ist, stößt die Zusammenarbeit während der Krisenzeit an bestimmte Grenzen. Einige wurden bereits erwähnt, wie die eben erläuterten Uneinigkeiten bezüglich der Organisation sowie unklare Absprachen und Meinungsänderungen seitens der Schulleitung.

Die Kommunikation im Team, welche wie bereits aufgezeigt wurde auch im Allgemeinen eine Hürde darstellen kann, war während des Lockdowns zusätzlich erschwert, da fast alles digital ablaufen musste. Hinzu kommt, dass genau wie im Normalfall manche weniger kooperieren wollen als andere. Mit manchen Akteur*innen war es auch einfach schwierig oder sogar unmöglich zu kooperieren. Dazu gehört bspw. die Zusammenarbeit mit den Integrationslehrer*innen, und das aufgrund unterschiedlicher Aufgabenstellungen für die Schüler*innen.

L1: „Und natürlich auch bei uns ist die Integrationslehrerinnen machen was eigenes weil die Kinder mit ASO Lehrplan kriegen nicht unseren Stoff die arbeiten ein bisschen separat weil das schafft man nicht auch noch.“ (Z. 124-126)

Die Aussage „Denn das schafft man nicht auch noch.“ lässt auf die hohen Ansprüche und Anforderungen an die Lehrpersonen in dieser Ausnahmesituation schließen. Intensiv während der Krisenzeit digital miteinander zu kooperieren, dürfte eine große Herausforderung für die Lehrer*innen dargestellt haben. Diese Aufgabe konnte jedoch im Großen und Ganzen wie es scheint sehr gut gemeistert werden.

In vielen Schulen waren unterschiedliche Arbeitsweisen erlaubt und davon wurde profitiert. Nicht alle wollten oder konnten bspw. digital arbeiten. Die pädagogische Freiheit, also auch die Wahl, nicht zu kooperieren, hat in manchen Fällen eventuell die Qualität des Unterrichts steigern können. Besonders für ältere Lehrpersonen durfte die Umstellung auf digitale Kommunikation wohl nicht einfach gewesen sein. Während jüngere Kolleg*innen ausschließlich digital gearbeitet haben, blieben dank der großen Freiräume durch die Schulleitung auch alternative Möglichkeiten offen, wie bspw. eine Art Postfachaustausch mit den Kindern vor Ort. Wenn man in diesem Fall alle Lehrpersonen gezwungen hätte, gleich zu arbeiten, dann wäre das sicherlich kontraproduktiv gewesen.

L6: „Ich tu mir natürlich leicht, ich kann auch mit digitalen Medien sehr viel anfangen, verstehe aber auch wann da jetzt sozusagen ältere Lehrpersonen hast oder einfach Lehrpersonen die sich einfach in dieser Thematik jetzt nicht so gut zurecht kommen wär glaub ich auch der Unterricht

und alles eh gar nicht so einfach und auch würd auch gar nicht so gut gelingen. [...] Ist wahrscheinlich der Unterricht besser wie wann man dazu zwingt, jetzt sogt "So und du musst des jetzt so wie alle anderen machen". (Z. 291–302)

13. Das Potential von Kooperation zwischen Jung und Alt

Obwohl anhand der geführten Interviews festgestellt werden konnte, dass für einige der befragten Lehrpersonen eine Zusammenarbeit unter Kolleg*innen mit hohem Altersunterschied aufgrund divergierender pädagogischer Unterrichtsmethoden erschwert wird, so birgt die Kooperation zwischen jüngeren und älteren Lehrer*innen allerdings auch einiges an Potential.

Die Jüngeren können demnach von den langjährigen Erfahrungen und zahlreichen Ressourcen der älteren Kolleg*innen profitieren und lernen somit viel dazu.

L5: „Sie macht jetzt ihre letzten vier Jahre vor der Pensionierung und ich bewundere es sehr dass jemand der schon so lange in dem Beruf arbeitet noch so motiviert ist und so Lust drauf hat und find's total schön mit ihr zu arbeiten weil ich extrem viel von ihr lernen kann. Und umgekehrt glaub ich profitiert sie auch sehr von mir weil ich einfach bei vielen Dingen einen anderen Zugang hab und vor allem auch das merkt man jetzt grade also wir arbeiten jetzt auch grad sehr intensiv zusammen dass ich technisch einfach doch einige Vorteile hab.“

(Z. 140-147)

Die Älteren können ihrerseits neue Zugänge entdecken und bekommen eventuell Unterstützung beim Umgang mit der technischen und digitalen Welt, welche wiederum wie bereits aufgezeigt die Kooperation im Allgemeinen fördern kann.

L7: „Sie ist engagiert, sie teilt mit, sie kennt sich natürlich, weil sie jünger ist und weil sie eine berufsbildende Schule gemacht hat, eine kaufmännische. Sie kennt sich mit den elektronischen Geräten und so weiter gut aus. Also sie organisiert uns da einiges, sie hat zum Beispiel die Zoom Konferenz organisiert. Sie hat eine Plattform organisiert, wie wir mit den Kindern jetzt kommunizieren, wie wir ihnen Arbeitsaufträge zukommen lassen. So eine Art Pinnwand, Padlet nennt sich das. Ich weiß nicht, ob mir das ein Begriff ist. Eine elektronische Pinnwand halt. Wo ganz toll, wo du Arbeitsblätter reinstellen kannst, wo du viel mehr reinstellen kannst.

Wo du selber Sprachmitteilungen reinstellen kannst. Also es ist ganz toll und abwechslungsreich, ja?“ (Z. 193-202)

Eine fruchtbare Zusammenarbeit kann auch hier nur stattfinden, wenn beide Seiten motiviert und vom Potential der Kooperation überzeugt sind.

14. Die Entstehung sozialer Kontakte im Kollegium

Die interviewten Lehrpersonen fühlen sich eigenen Aussagen zufolge an ihrem Arbeitsplatz u.a. wohl, wenn das Klima im Kollegium ein angenehmes ist. Eine über das normale Arbeitsverhältnis hinausgehende soziale Beziehung zu den Kolleg*innen kann eine wichtige entlastende Funktion übernehmen. Während der Interviews hat sich herauskristallisiert, welche Faktoren für die Entstehung sozialer Kontakte im Kollegium förderlich, und welche eher hemmend sein können. Einige Aspekte scheinen dabei redundant zu sein und wurden ebenfalls in anderen Kapiteln, so etwa bezüglich des Klimas im Kollegium oder der förderlichen Faktoren für die Kooperation, erwähnt. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte eine eventuelle Verschränkung oder sogar Wechselbeziehungen zwischen dem Kollegium, der Entstehung sozialer Kontakte, dem Klima im Kollegium sowie der Kooperation sein. Darauf wollen wir später zurückkommen.

a. Förderliche Faktoren

Zu den förderlichen Faktoren der Entstehung sozialer Kontakte im Kollegium gehören einerseits gleiche Interessen und ein ähnliches Alter. Aufgrund dessen kann vielleicht bereits am Anfang schneller eine gewisse Ausgangssympathie vorhanden sein.

L1: „[...] meine Kolleginnen haben zwar beide schon kleine Kinder, also 2 und 4, aber sind beide Anfang also so ich glaub 30 und 32 also da passt es halt einfach wir haben genau die gleichen Interessen, vom Kleidungsstil ähnlich wir können- wir gehen auf einen Kaffee schon also wir machen- wir sind auch einfach privat wirklich befreundet mit der Zeit. Aber es hat sich halt auch erst entwickelt aber es war halt gleich eine Sympathie da.“ (Z. 131-137)

Ebenso kann ein intensiver Austausch und eine regelmäßige Zusammenarbeit zu einem Verhältnis führen, welches über das professionelle hinausführt. Wenn man sich in der Schule oft sieht, kommt man vielleicht auch irgendwann privat eher ins Gespräch. Auch Fahrgemeinschaften haben bei einer der interviewten Lehrpersonen zu einer freundschaftlichen Beziehung mit den Arbeitskolleg*innen geführt.

L2: „Es war intimer aber des liegt sicher daran, dass wir eine Fahrgemeinschaft hatten. Also wir sind jeden Tag zu viert gemeinsam nach Wien gefahren, also eine Stunde ca. Fahrzeit pro Strecke, und da war das intimer. Eine von meinen Fahrgemeinschaftskolleginnen hatte auch die Parallelklasse genau gegenüber. Und da haben wir sehr sehr sehr eng zusammen gearbeitet und auch mit den anderen Kolleginnen, wir waren alle eher auf einer Altersstufe. Und dadurch hab ich das Gefühl gehabt waren wir schon noch enger miteinander verbunden.“ (Z. 63-68)

In anderen Fällen waren es die Initiationen motivierter Kolleg*innen, sich auch außerhalb der Schule ab und an zu treffen, die zur Entstehung eines sozialen Umgangs auch im Privatbereich beigetragen haben, genau so wie etablierte soziale Bräuche wie z.B. gemeinsame private Unternehmungen, Weihnachtsfeiern, Betriebsausflüge etc.

L7: „Wir haben immer eine gemeinsame Weihnachtsfeier gehabt. Einen Schulschluss von den Lehrkräften, einen gemeinsamen Ausflug, so Art Betriebsausflug. Wir sind manchmal gemeinsam am Abend essen gegangen. [...] Da hat's immer immer unterschiedliche Personen gegeben, hauptsächlich zwei, die das organisiert haben.“ (Z. 108-114)

In einem Kollegium könnte es eventuell das bestehende Spannungsverhältnis mit der Schulleitung gewesen sein, welches dazu geführt hat, dass man sich auch außerhalb der Schule mal trifft, um Dinge zu besprechen. Daraus sind dann mit der Zeit ebenfalls private Freundschaften entstanden.

L3: „Einerseits kann das schon auch sein, dass sich, also da haben sich vor allem auch eben viele Junge zusammengeschlossen und irgendwie auch aufgrund dessen manchmal angefangen haben, außerhalb der Schule was zu machen, weil irgendwas zu besprechen war und dann hat sich ja mehr daraus entwickelt. Könnt schon auch irgendwie Einfluss genommen haben, ja.“ (Z. 175-178)

b. Hemmende Faktoren

Neben den förderlichen Faktoren gibt es aber auch Aspekte, welche die Entstehung sozialer Kontakte eher hemmen. Auch hier entsteht das eine wieder aus dem Gegenteil des anderen. Es hat sich herausgestellt, dass ein ähnliches Alter sehr förderlich für die Bildung privater Freundschaften sein kann. Große Altersunterschiede können im Gegenzug eher ein Hindernis darstellen.

L3: „Ah die Älteren? Ja die sind jetzt nicht so dabei in der Freizeit, wenn wir jetzt irgendwie was machen, also ab und zu mal aber grundsätzlich so Freundeskreis würd ich mal sagen nicht.“
(Z. 34-35)

Erschwert kann die Entstehung sozialer Beziehungen ebenfalls in einem sehr großen Kollegium, wo viele unterschiedliche Charaktere aufeinander treffen. Dort ist oftmals auch der Altersunterschied eher groß, was ein zusätzliches Hindernis darstellen kann.

L6: „Und das geht auch irgendwie indirekt auf die persönliche Ebene über, dass halt manche dann- dass es einfach schwierig ist, sagen wir so mit 80 verschiedenen Charakteren, und grad so wie's bei uns ist, der Altersschnitt von jung bis alt auch noch ist [...]“ (Z. 70-73)

Auch unterschiedlich gute Verhältnisse mit der Direktorin können soziale Beziehungen unter den Kolleg*innen einschränken und hemmen. Dieser Aspekt wurde bereits weiter oben tiefergehend erläutert, als es um den Einfluss der Schulleitung auf das Kollegium ging,

L3: „Manche- also wir verstehen uns nicht alle so gut mit der Direktorin, und manche von den Älteren sind halt schon mit der sehr gut, das heißt da muss man quasi aufpassen, was man sagt, dass da nicht irgendwie was falsch kommuniziert wird, also bei manchen Älteren- ja da ist man halt eher oberflächlich, würde ich sagen.“ (Z. 36-39)

Die Aufzählung fördernder und hemmender Faktoren ist, genau wie die Auflistung von Faktoren in anderen Kapiteln, nicht exhaustiv. Es handelt sich lediglich um Aspekte, welche sich durch die qualitative Inhaltsanalyse der transkribierten Interviews herauskristallisiert haben.

16. INHALTSANALYTISCHE GÜTEKRITERIEN

In der quantitativen Forschung bezieht man sich für die Beurteilung der Resultate auf die Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität. Die Validität bezieht sich dabei auf die Gültigkeit der Ergebnisse einer Untersuchung, während Reliabilität angibt, ob wiederholte Untersuchungen desselben Phänomens mit derselben Methode zum gleichen Ergebnis führen (Hussy et al., 2010, S.40). Auch wenn manche Wissenschaftler*innen die Ansicht teilen, dass man diese Gütekriterien auch auf die qualitative Forschung übertragen kann (ebd., S. 265), so vertritt die vorliegende Arbeit den Ansatz, „dass “Realität” stets durch die Forschenden (mit) konstituiert wird und eine Beurteilung anhand verbindlicher Qualitätskriterien daher letztlich nicht möglich ist” (ebd., S. 266).

Trotzdem kann anhand bestimmter Maßnahmen die Validität bei der Datenerhebung erhöht werden (ebd., S. 268). So wurde etwa bereits im Vorfeld darauf Rücksicht genommen, dass der Interviewleitfaden wie erwähnt vor dem ersten offiziellen Interview erprobt wurde und währenddessen eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wurde. Dies passierte indem die Lehrpersonen offen über den Sinn der Arbeit informiert wurden und ihnen ein anonymer, respektvoller Umgang mit den Daten versichert wurde. Ebenso wurde darauf geachtet, dass beim Gespräch eine lockere, freundliche Beziehung zu den Interviewpartner*innen entstanden ist. Damit auch bei der Auswertung dem Anspruch der Validität möglichst gerecht werden konnte, wurde das gesamte Datenmaterial in den Auswertungsprozess miteinbezogen. Das bedeutet, dass das gesamte Material ausgewertet wurde und erst in einem weiteren Schritt Teile, welche für die Ausgangsfrage nicht relevant waren, gestrichen wurden.

In manchen Fällen wird die Kategorienbildung von zwei unabhängigen Codierenden vorgenommen, damit die Ergebnisse verglichen werden können. Diese Interdecoderreliabilität zählt zwar zu den inhaltsanalytischen Gütekriterien, orientiert sich jedoch am Gütekriterium der Objektivität, indem sie die Prämisse vertritt, die Ergebnisse seien gewissermaßen unabhängig von der untersuchenden Person (Mayring, 2015, S. 124). Davon abgesehen dass der Kodiervorgang durch eine zweite Person im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich war, wäre die Interdecoderreliabilität auch nicht als ausreichendes Gütekriterium aus den eben erwähnten Gründen zu betrachten. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit inhaltsanalytischen Gütekriterien findet sich bspw. bei Krippendorff (2018, S. 366), allerdings würde eine detaillierte Auslegung der von ihm ausgearbeiteten Konzepte wie etwa der *sampling validity*, der *semantic validity* oder der *functional validity* - um nur einige Beispiele

zu nennen - den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Erhebung subjektiver Erfahrungen ging, wäre eine kommunikative Validierung eventuell sinnvoll gewesen um abzusichern, dass die subjektiven Bedeutungen so rekonstruiert wurden wie sie von den Befragten gemeint waren (Hussy et al., 2010, S. 269). In der Tat wurde bereits während der Interviews im Zweifelsfall nachgefragt, wie genau bestimmte Aussagen gemeint waren. Eine klassische kommunikative Validierung, bei der die Ergebnisse anschließend den Interviewpartner*innen mitgeteilt werden um zu kontrollieren, ob diese den Ergebnissen zustimmen, hat allerdings nicht stattgefunden. Und zwar aus dem einfachen Grund, dass es sich um eine Sammlung an subjektiven Erfahrungen handelt und die allgemeinen Ergebnisse nicht von den einzelnen Lehrpersonen individuell bestätigt werden können. Das wichtigste Gütekriterium für die vorliegende Arbeit ist die verwendete Methode. Wir erinnern uns an die Festlegung eines genauen Ablaufmodells der Analyse. Genau darin besteht laut Mayring (2015, S. 61) „die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, [...] dadurch wird sie für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“. Gleichzeitig wurden die Resultate der vorliegenden Arbeit relativiert und sind nur in ihrem Kontext zu betrachten. Es wird kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben.

17. FAZIT

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es näher zu beleuchten wie genau Volksschullehrpersonen die Kooperation erleben. Bei der Zusammenarbeit unter Lehrer*innen handelt es sich, so kann es fast formuliert werden, um einen Mythos mit dem sich nicht nur Bildungswissenschaftler*innen beschäftigen, sondern auch die Lehrpersonen selbst. Einerseits konnte die Belastungsforschung zahlreiche Belastungsfaktoren im Lehrberuf herausarbeiten (Travers & Cooper, 1996; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998; Rudow, 2000; Kyriacou, 2001; Rudow, 2000 u.v.m.) und es wurde festgestellt, dass das Erleben sozialer Unterstützung im Kollegium für die Lehrpersonen ein großes entlastendes Potential birgt (Schaarschmidt,

2011, S. 115). Ebenso konnte bestätigt werden, dass ein „kooperativ-unterstützend“ wahrgenommener Führungsstil seitens der Schulleitung den Zusammenhalt im Kollegium stärkt sowie belastenden Faktoren entgegenwirken kann (Schaarschmidt, 2007, S. 119). Allerdings wurden ebenfalls Belege gefunden, die eine wenig unterstützende Schulleitung paradoxer Weise zum förderlichen Faktor machen – nämlich, wenn sich dadurch das Kollegium eigenständig und „bottom-up“ zusammenschließt. Doch wie groß ist das Potential von Kooperation in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Lehrer*innen wirklich? Redet man im sozialen Umfeld auf nicht-wissenschaftlicher Ebene mit Lehrpersonen, berichten diese gerne über die Kehrseite ihrer Profession, indem sie sich über etliche belastende Aspekte beklagen. Gleichzeitig scheinen die Meisten immer noch alleine im Einzelkämpfermodus ihre Klasse zu unterrichten. Wie ist das zu erklären? Findet wirklich so wenig Kooperation in den Volksschulen statt und wenn ja, woran liegt das? Die vorliegende Arbeit hat versucht, Interviews mit Volksschullehrer*innen einer qualitativen Inhaltsanalyse zu unterziehen und somit ein wenig Licht ins Dunkel zu bringen. Wie erleben Volksschullehrpersonen Kooperation und welche Bedeutung pflichten sie dieser in Bezug auf die persönliche Berufszufriedenheit bei? Unter welchen Formen findet Kooperation statt, wie wird sie gefördert und was sind ihre Grenzen? Welche Rolle kommt dabei der Schulleitung zuteil? Um auf diese Fragen Antworten zu finden, wurden insgesamt sieben Interviews mit sieben unterschiedlichen Lehrpersonen geführt, welche anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zusammenfassend analysiert und interpretiert wurden. Eine Besonderheit der Sozial- und Geisteswissenschaften, welche man sowohl als Problem sowie auch als schöne Eigenart bezeichnen kann, ist die Tatsache, dass es sich beim Forschungsgegenstand um den Menschen als individuelles, nicht determiniertes Wesen handelt und daher Ursache-Wirkung-Aussagen quasi unmöglich werden. Der Mensch ist, jedenfalls im Moment, glücklicherweise noch nicht operationalisierbar. In einer bestimmten Situation reagiert jeder Mensch anders und bewertet sie dementsprechend auch unterschiedlich. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen Daten und die daraus resultierenden Interpretationen erheben daher keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Sie erlauben lediglich einen mikroskopischen Blick auf eine Handvoll ausgewählter konkreter Fälle. In Anbetracht der anfangs dargelegten theoretischen Rahmenbedingungen, scheinen die Resultate der Datenerhebung allerdings nicht sehr verwunderlich zu sein. An dieser Stelle sollen diese noch einmal übersichtlich zusammengefasst und in Verbindungen mit den theoretischen Vorannahmen gebracht werden.

1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Für die befragten Lehrpersonen übernimmt das Kollegium eine ganze Reihe an ausschlaggebenden Rollen. Diese reichen von der didaktischen Inspirationsquelle über emotionale oder organisatorische Unterstützung bis hin zur potentiellen Entstehung von Freundschaften, um nur einige zu nennen. Dabei scheint sowohl eine gute professionelle Zusammenarbeit im Kollegium als auch die Intensität und Qualität der privaten Beziehungen mit den Kolleg*innen zu den ausschlaggebenden Faktoren für die eigene Berufszufriedenheit zu zählen. In der Tat gehören eine schlechte Kooperation im Kollegium sowie schwierige kollegiale Beziehungen zu den eigenständigen Belastungsfaktoren im Lehrberuf (Ipfling et al., 1995; Ulich, 1996, Krause & Dorsemagen, 2007), während das Erleben sozialer Unterstützung zu den entlastenden Faktoren gehört (Schaarschmidt, 2011).

Unterschiedliche Aspekte haben einen Einfluss darauf, ob die befragten Lehrer*innen sich an ihrem Arbeitsort wohlfühlen. Dazu zählen ein gutes Verhältnis zur Direktorin (vgl. Bachmann, 1999), ein unterstützendes, zusammenhaltendes Kollegium sowie die bereits erwähnten privaten Freundschaften. Spannungsverhältnisse im Kollegium sowie Probleme mit der Schulleitung führen allerdings zu Unwohlsein.

Das Klima im Kollegium ist demnach aus unterschiedlichen Gründen sehr relevant, denn es hat einen indirekten Einfluss auf die Berufszufriedenheit das Wohlbefinden und darauf, ob und wie gut die Lehrpersonen miteinander kooperieren (vgl. Keppelmüller, 1995). Die Maßnahmen und Eigenschaften, welche das Klima formen, sind sehr divers. Die Schulleitung spielt dabei eine nicht unwichtige Rolle, denn sie kann sowohl mit ihrer persönlichen Art, aber auch mit ihrem Führungsstil und dem Auswahlverfahren zukünftiger Lehrpersonen einen großen Teil zur Entstehung bzw. Beibehaltung eines positiven oder negativen Klimas im Kollegium beitragen (vgl. Richard et al., 2018). Seit der Einführung des Autonomiepaketes haben Schulleiter*innen mehr Freiheiten bei der Auswahl und Einstellung von Lehrpersonen (BMBWF, 2020), wodurch es sich beim Kollegium eben nicht mehr unbedingt um eine zufällig zusammengewürfelte Gruppe handeln muss (vgl. Terhart, 1987). Eine weitere Eigenart von Lehrer*innenkollegien sind die dort herrschenden latent hierarchischen Strukturen (vgl. Ulich, 1996). Die Eingebundenheit des Kollegiums bei Entscheidungsprozessen sowie die Transparenz seitens der Schulleitung kann die hierarchische Distanz reduzieren oder aber im gegenteiligen Fall zu schlechten Verhältnissen, Unzufriedenheit und Spannungen im Kollegium führen. Die Schulleitung hat demnach nicht nur einen großen Einfluss auf das Klima

im Kollegium und das Belastungsempfinden der Lehrpersonen (vgl. Schaarschmidt, 2007), sondern auch direkt und indirekt auf die Kooperation. Sie kann das Kollegium spalten oder im Gegenteil die Kollegialität fördern und den Austausch im Kollegium aktiv anregen, z.B. durch gezielt ausgewählte Weiterbildungen.

Insgesamt wird die Kooperation im Kollegium von den befragten Lehrpersonen sehr positiv erlebt. Ein harmonisches Kollegium und eine gute Zusammenarbeit werden als Glück empfunden. Die Meisten berichten von einer gut funktionierenden Zusammenarbeit, großer Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit in einem besonderen Team. Die Art der Zusammenarbeit ist dabei recht divers. In der vorliegenden Arbeit wurde zwischen spontanen Formen der Kooperation, wie etwa der Austausch von Materialien und Ratschlägen, das gemeinsame Planen und Nachbesprechen, sowie organisierten Formen der Kooperation, z.B. Teamunterricht und Austausch während Konferenzen, unterschieden. Parallel zu Fußangels (2008) Unterscheidung zwischen reinen Austauschprozessen, gemeinsamer Planung und Organisation der Arbeit sowie der kokonstruktive Kooperation lässt sich feststellen, dass bei den interviewten Lehrpersonen die dritte Form der Kooperation, wenn überhaupt, nur organisiert stattfindet. Fußangels Feststellung (ebd., S. 266), dass reine Austauschprozesse bei Lehrkräften am Verbreitetsten sind, hat sich in diesem Rahmen bestätigt.

Unterschiedliche Faktoren können die Kooperation fördern. Sie sind wie sich anhand der geführten Interviews herausgestellt hat, entweder sozial-persönlicher, strukturell-organisatorischer oder pädagogischer Natur. Die Intensität und das Gelingen der Kooperation ist demnach z.B. abhängig von persönlichen Sympathien, dem Motivationsgrad und des Charakters der Kolleg*innen, aber auch von der Verfügbarkeit von Räumlichkeiten und Arbeitsmaterialien oder abgestimmten Freistunden. Auch das pädagogische Mindset, die Unterrichtsmethoden sowie die vorgegebene Unterrichtsform spielen eine Rolle. Gleichzeitig gibt es eine Anzahl an Grenzen und Hindernissen, dazu gehören u.a. die festen Fahrpläne einiger Lehrpersonen, die Flucht vor einem eventuellen Rechtfertigungszwang sowie die Wertschätzung der eigenen pädagogischen Privatsphäre (vgl. Otto, 1978, Ulich, 1996). Hinzu kommen organisatorische Aspekte wie bspw. separat aufgeteilte Stunden, zu große Teams und die damit einhergehenden Schwierigkeiten, sich gemeinsam zu treffen. In solchen Situationen kann die Kooperation im Kollegium mit einem zusätzlichen zeitlichen und organisatorischen Aufwand einhergehen (vgl. Davy, 2017), was wiederum ihr berufszufriedenheitsförderndes Potential nivellieren würde. Eine wichtige Bedingung für das Zustandekommen von Kooperation ist der ihr zugesprochene Sinn. Es scheint selbstverständlich, dass Lehrpersonen unter manchen Umständen weniger bereit sind im Kollegium zu kooperieren, wenn diese

Zusammenarbeit eher einer zusätzlichen Belastung gleichkommt. An dieser Stelle lässt sich an Halbheer und Kunz (2011, S. 95) anschließen. Sie bestätigen dass der Grad an freiwilligem kooperativem Verhalten der Lehrpersonen u.a. von der Bestehung notwendiger organisationaler Bedingungen im Schulsystem abhängt. Obwohl unterschiedliche Unterrichtsstile und persönliche Antipathien als Hindernisse für die Kooperation genannt wurden, wird eine Zusammenarbeit dadurch nicht kategorisch unmöglich, sondern nur erschwert.

Auch während der durch das COVID-19 Virus verursachten Krisenzeit hat Kooperation in Form von gemeinsamer Planung, Austausch von Materialien und Informationen etc. stattgefunden, in manchen Schulen mehr und in manchen weniger. Die Kommunikation verlief größtenteils digital, wodurch sie teilweise erschwert war. In einigen Schulen war die Schulleitung bei diesem Prozess kaum involviert, was durchaus seine Vorteile hatte und dementsprechend von den Lehrpersonen geschätzt wurde. Nicht alle wollten oder konnten in dieser Zeit digital arbeiten und der Unterricht hätte bei einigen Lehrpersonen sicherlich an Qualität eingebüßt, wenn eine einheitliche Zusammenarbeit im Kollegium erzwungen worden wäre.

Obwohl große Altersunterschiede mehrmals als hinderlich für die Kooperation eingestuft wurden, so hat eine Zusammenarbeit zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen durchaus ihre Vorteile. Die Jüngeren können im besten Falle von den langjährigen Erfahrungen und zahlreichen Ressourcen der Älteren profitieren. Gleichzeitig können die älteren Lehrer*innen neue Zugänge entdecken und bekommen eventuell Unterstützung beim Umgang mit der Technik, welche wiederum zur Unterstützung von kooperativem Arbeiten genutzt werden kann.

2. Schematische Ergebnisdarstellung

Es konnte festgestellt werden, dass ein zusammenhaltendes, unterstützendes Kollegium sowie generell gute, freundschaftliche Beziehungen mit den Kolleg*innen wichtig für die Berufszufriedenheit der befragten Lehrpersonen sind. Die Schulleitung kann sowohl die Berufszufriedenheit, als auch das Klima im Kollegium und die Kooperation auf unterschiedliche Weise direkt oder indirekt beeinflussen. Die hierarchische Distanz zwischen Kollegium und Schulleitung ist variabel. Gleichzeitig ist die Qualität und die Intensität der

Kooperation von einigen sozial-persönlichen, strukturell-organisatorischen oder pädagogischen Faktoren abhängig, wobei auch hier die Schulleitung, besonders in Bezug auf die beiden letzten Kategorien, eine Rolle spielen kann. In Anlehnung an Katzells Interaktionstheorie (Katzell et al., 1961) scheinen sich, zumindest auf den ersten Blick, einige Interdependenzen zu manifestieren. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit anhand eines Schemas dargestellt werden. Dieses Schema dient einer visuellen und vereinfachten Darstellung der Ergebnisse, die schematische Ergebnisdarstellung ist demnach nicht exhaustiv.

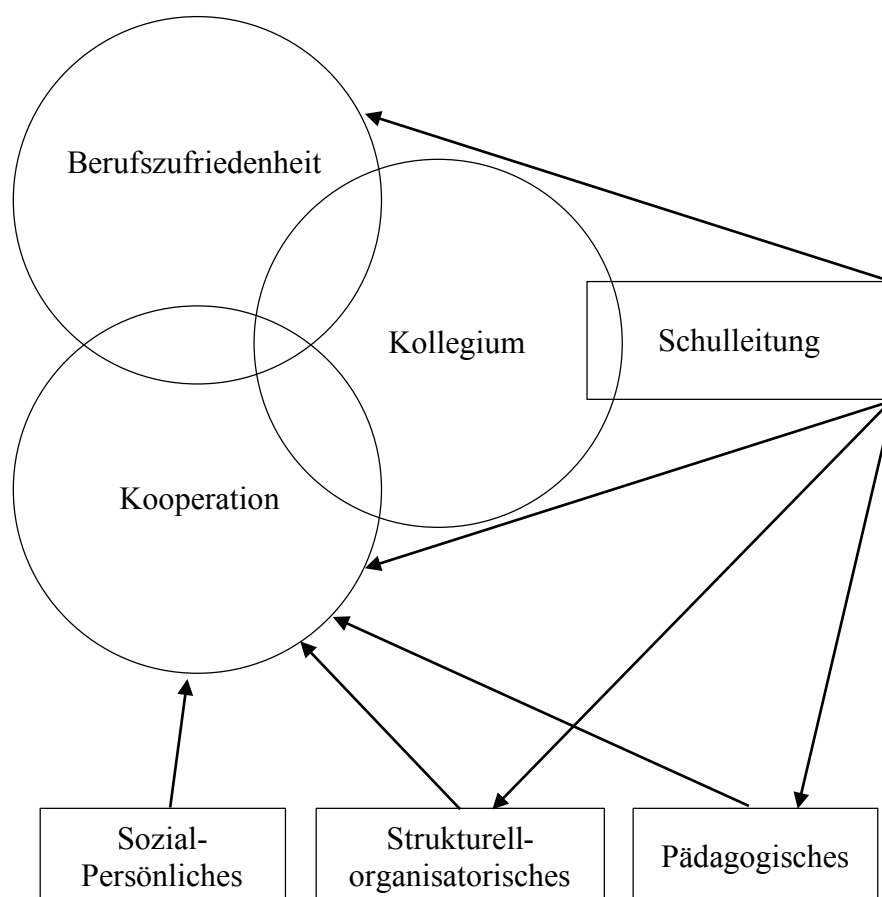


Abb. 3 Schematische Ergebnisdarstellung

3. Ausblick

Es konnte festgestellt werden, dass die Kooperation im Kollegium in der Tat eine wichtige Rolle in Bezug auf die Berufszufriedenheit von den befragten Volksschullehrpersonen spielt. Ebenfalls hat sich bestätigt, dass die Kooperation durch strukturelle Eigenarten begünstigt oder behindert werden kann und dass die Schulleitung eine Rolle in Bezug auf die Kooperation spielen kann. Obwohl sich die meisten Ausgangshypothesen demnach bestätigen ließen, wurden doch auch neue Fragen aufgeworfen.

Unklar ist etwa weiterhin, ob die Volksschullehrpersonen sich insgesamt mehr Zusammenarbeit wünschen oder den gelegentlichen simplen Austausch von Arbeitsmaterialien als ausreichend empfinden und die höchste Form der Kooperation, die kokonstruktive Kooperation (Fußangel, 2008), für die meisten Lehrer*innen nicht ein anstrebenswertes Ziel darstellt. Einige Gründe, weshalb manche Lehrpersonen mehr und manche weniger kooperieren wollen, haben sich zwar während der Interviews herauskristallisiert, allerdings könnte man auch hier tiefer nachforschen. Durch das Autonomiepaket haben die Schulen eine ganze Anzahl an neuen Freiheiten hinzugewonnen und es wurde aufgezeigt, welches Potential diese Autonomie in Bezug auf das Kollegium und die Kooperation birgt. Es wäre jedoch interessant, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was genau sich im Feld seitdem verändert hat, wie intensiv von dieser Autonomie wirklich Gebrauch gemacht wird und welche Auswirkungen das auf die Kooperation und die Berufszufriedenheit hat. Auch die Zusammenarbeit während der Krisenzeit stellt einen interessanten Forschungsschwerpunkt dar, dem sich bereits einige aktuelle Projekte und Arbeiten intensiver gewidmet haben, als es in der vorliegenden Arbeit der Fall war. Ebenfalls könnte man sich tiefgreifender mit einer eventuellen Interdependenz zwischen dem kooperativen Verhalten bei Lehrpersonen und der Lehrer*innenausbildung auseinandersetzen, wie das etwa bei Ratzki (2015) der Fall ist.

Bei den genannten Aspekten handelt es sich lediglich um eine begrenzte Auswahl an Beispielen, stellvertretend für eine ganze Bandbreite an Forschungslücken, welche die vorliegende Arbeit nicht näher beleuchtet hat. Es besteht demnach weiterhin Bedarf nach einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Themen Kooperation und Berufszufriedenheit in der Lehrprofession.

18. LITERATURVERZEICHNIS

- Arendt, H. (2002). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Bachmann, K. (1999). *Lust oder Last : Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bauer, K. (1980). *Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen : Eine empirische Untersuchung an 6 Schulformen der Sekundarstufe 1* (Veröffentlichungen der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Päd.Hochschule Ruhr, Dortmund). Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O., & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrer-arbeit. In: Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 9. Weinheim/München, 143-186.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high schoolteachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13-33.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?*. Bern Wien: Haupt.
- Binswanger, M. (2010). Ein glückliches Leben statt immer mehr materiellen Wohlstand. In: Bellebaum, A., & Hettlage, R. (Hrsg.). *Glück hat viele Gesichter: Annäherungen an eine gekonnte Lebensführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in den Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97, 24-39.
- BMBWF. (2020). Autonomiepaket. Retrieved January 29, 2020, from <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Stuttgart : UTB GmbH.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation : Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bruggemann, A., Groskurth, P., & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung - Zahlreiche Fallbeispiele - Hilfen zur Selbsthilfe*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften : Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Davy, S. G. (2017). *Zufriedene Lehrer machen Schule. Über die wichtigste Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Der Standard. (2017). Lehrergewerkschaft mobilisiert gegen Autonomiepaket. Retrieved August 26, 2020, from <https://www.derstandard.at/story/2000051702841/lehrergewerkschaft-mobilisiert-gegen-autonomiepaket>
- Dresing, T., & T, Pehl. (2010). Transkription. In Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duden. (2020a). Arbeit: Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. Retrieved February 3, 2020, from <https://www.duden.de/rechtschreibung/Arbeit>
- Duden. (2020b). Beruf: Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. Retrieved February 3, 2020, from <https://www.duden.de/rechtschreibung/Beruf>.
- Duden. (2020c). Kollegium: Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. Retrieved February 3, 2020, from <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kollegium>.
- Esslinger-Hinz, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung schulentwicklungsrelevanter Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation : Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Flitner, A. (1990). Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn - Über Lehrer Arbeit und Schulreform. In: Kalb, P. E. (Hrsg.). *Unterrichten – und was sonst?* Weinheim: Beltz.
- Forsa. (2016). Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription : Eine praktische Einführung*. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fußangel, K. (2008). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften (Dissertation). Universität Wuppertal, Deutschland.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer : Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske Budrich.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In: Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf : Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grimm, M. (1996). *Kognitive Landschaften von Lehrern : Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main Wien: Lang.
- Grunder, H., & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften* (Schulpädagogik, Fachdidaktik, Lehrerbildung). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Halbheer, U., & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien: Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W., & Tippelt, R. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 268-288.
- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview. In: Flick, U. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Hillert, A., Koch, S., & Lehr, D. (2013). Das Burnout-Phänomen am Beispiel des Lehrerberufs. *Der Nervenarzt*, 84(7), 806-812.
- Hoppe, N., & Conzen F. (2002). *Europäische Distributionsnetzwerke. Voraussetzungen, Projektablauf, Fallbeispiele*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Huber, G., & Mandl, H. (1994). Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: Huber, G. (Hrsg.). *Verbale Daten : Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Katzell, R., Barrett, R., & Parker, T. (1961). Job satisfaction, job performance, and situational characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 45(2), 65-72.
- Kern, B. (1986). Neuerungen im Schulalltag – Initiativen entfalten und aushandeln statt Vorschriften studieren und klagen! *Die Deutsche Schule*, 78, 212-222.

- Knapp, M., & Kilian, M. (2019). School Culture matters! Schulkulturelle Komponenten im Kontext der NMS-Reform. *Erziehung und Unterricht, 9-10*, 1-8.
- Kogelnik, L. (2017). Wiener Pflichtschullehrer drohen mit Streik gegen Bildungsreform. Retrieved August 26, 2020, from <https://www.derstandard.at/story/2000056658769/wiener-pflichtschullehrer-drohen-mit-streik-gegen-bildungsreform>
- Köller, M., Stuckert, M., & Möller, J. (2019). Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr! *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 22*(2), 373-387.
- König, E. (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, E. (Hrsg.). *Qualitative Forschung : Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastrungsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krippendorf, K. (2018). Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Los Angeles: Sage.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Losser, F., & Terhart, E. (1986). Lehrerausbildung und Lehrerarbeitslosigkeit: „Professionalisierung“ als Problem. *Bildung Und Erziehung, 39*(3), 255-262.
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf. *Zeitschrift Für Bildungsforschung, 2*(1), 23-40.
- Maslow, A. H. (2008). *Motivation und Persönlichkeit*. (P. Kruntorad, Übers.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1954).
- Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute, 7*(13), 1-28.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung : Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim Basel: Beltz.

- McCarthy, C., Lambert, R., & Ullrich, A. (2014). *International Perspectives on Teacher Stress* (Research on Stress and Coping in Education). Charlotte :: IAP - Information Age Publishing.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern : Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K., & Rittelmeyer, C. (1977). *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa-Verlag.
- Mühlhausen, U. (1991). Gegenseitige Hospitation im Unterricht. Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 83(2), 199-215.
- OECD (2020), Unemployment rate (indicator). doi: 10.1787/52570002-en (Accessed on 26 August 2020).
- OECD (2020), Women teachers (indicator). doi: 10.1787/ee964f55-en (Accessed on 28 April 2020)
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oldham, G., & Kulik, C. (1983). Motivation Enhancement Through Work Redesign. *The Review of Higher Education*, 6(4), 323-342.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415-421.
- Otto, B. (1978). *Der Lehrer als Kollege : Zur Struktur der Interaktion*. Weinheim: Beltz.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2020). SCHILF. Retrieved 2020, from <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-allgemeinbildung-in-der-sekundarstufe/schilf>
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pithers, R.T. & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279.
- Raths, J., & McAninch, A. (2003). Foreword. In Raths, J., & McAninch, A. (Hrsg.). *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Ratzki, A. (2015). Kooperation in der Lehrerausbildung. In: Vanier, D. H., & Ratzki, A. (Hrsg.). *Was Lehrerbildung leisten kann. Kreative Professionalisierung für die Schule*. Braunschweig: Westerman.
- Redeker, S. (1993). *Belastungserleben im LehrerInnenberuf: eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York: Waxmann.
- Rosa, H. (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Roth, L. (1991). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf : Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Benne-witz & M. Rothland. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In Terhart, E. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster New York: Waxmann.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddesheim/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Salner-Gridling, I. (2009). *Querfeldein: Individuell lernen - differenziert lehren*. Wien: Österr. Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? : Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2011). Zwischen Belastung und Entlastung. In Grunder, H.-U., Kantsteiner-Schänzlin, K., & Moser, H. (Hrsg.). *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.).

- Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 655-679.
- Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers : Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf : Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.E. (1977). Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seine Organisationen“. In: Heinemann, M., & Ballauff, T. (Hrsg.). *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart: Klett.
- Terhart, E. (1987). Kommunikation im Kollegium. *Die Deutsche Schule*, 79, 440–450.
- Tracht, C. (2014). *Arbeitsmotivation in Veränderungsprozessen : Qualitative Untersuchung unter Berücksichtigung des psychologischen Vertrages*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Travers, C.J.& Cooper, C.L. (1996). *Teachers Under Pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in : Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, A.B. (1987). *Lehrbuch der Organisationspsychologie*. München/Weinheim: Beltz.
- Welzer, H. (2019). *Alles könnte anders sein: eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

19. TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1 Inhalts- und Prozesstheorien zur Arbeitszufriedenheit.....	16
Tab. 2 Paradigmen in der Belastungsforschung	30
Tab. 3 Übersichtstabelle der interviewten Lehrpersonen	59

20. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1 Die Arbeits(un)zufriedenheitsformen nach Bruggemann et al.	22
Abb. 2 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	65
Abb. 3 Schematische Ergebnisdarstellung.....	107

21. ANHANG

1. Interviewleitfaden

INTERVIEWLEITFADEN

Interview:	Datum:	Dauer:
------------	--------	--------

EINSTIEG

- Dank
- Vorstellung
- Ziel des Interviews
- Beschreibung des Forschungsschwerpunktes (Thema, Ziele)
- Beschreibung des Interviewablaufs (Dauer, Fragen)
- Einverständniserklärung (Anonymität, Aufnahme des Gespräches)
- Klärung eventueller Fragen

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Alter	
Dienstjahre im Lehrberuf	
Schulort	
Anzahl der Schüler*innen	
Anzahl der beschäftigten Lehrpersonen	
Strukturelle Besonderheiten	

INTERVIEWFRAGEN

Einstiegsfrage: Dürfte ich Sie bitten, mir kurz zu berichten, in welcher Schule Sie momentan arbeiten, wo diese geographisch gelegen ist, welche strukturellen Besonderheiten es dort gibt, wie viele Lehrpersonen dort arbeiten usw.?

Eventuelles Nachfragen.

1. Freies Assoziieren

Was fällt Ihnen spontan zum Thema Kollegium ein?

2. Kooperation im Allgemeinen

Wie erleben sie die Kooperation in Ihrem derzeitigen Kollegium?

3. Kooperation in Krisenzeit

Wie erleben Sie die Kooperation momentan während des Lockdowns?

3. Berufszufriedenheit

Wie wichtig ist für Sie eine gute Kooperation im Kollegium für Ihre persönliche Berufszufriedenheit?

SCHLUSS

- Dank für die Teilnahme
- Vorschlag, das Transkript zukommen zu lassen

2. Audiodateien Interviews (auf beigelegtem USB)

- Interview Lehrperson 1
- Interview Lehrperson 2
- Interview Lehrperson 3
- Interview Lehrperson 4
- Interview Lehrperson 5
- Interview Lehrperson 6
- Interview Lehrperson 7

3. Transkripte (auf beigelegtem USB)

- Transkript Lehrperson 1
- Transkript Lehrperson 2
- Transkript Lehrperson 3
- Transkript Lehrperson 4
- Transkript Lehrperson 5
- Transkript Lehrperson 6
- Transkript Lehrperson 7

4. Inhaltsanalyse (auf beigelegtem USB)

- Erster Durchgang der Zusammenfassung
- Zweiter Durchgang der Zusammenfassung

5. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Potential von Kooperation im Kollegium in Bezug auf die Berufszufriedenheit von Volksschullehrpersonen. Dazu wurden insgesamt sieben Volksschullehrpersonen aus Niederösterreich, Oberösterreich und Wien interviewt. Im Rahmen dieser leitfadengestützten Interviews sollte herausgearbeitet werden, welche Rolle die befragten Lehrpersonen ihrem jeweiligen Kollegium zuteilen, wie zufrieden sie mit der Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen sind, wie genau diese sich gestaltet und wie sie deren Einfluss auf die eigene, individuelle Berufszufriedenheit einschätzen. Ebenfalls konnten einige Einblicke in die kooperative Arbeitsweise unter den Lehrenden während des Lockdowns im Frühling 2020 erzielt werden. Die gesammelten Daten wurden anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Auswertung und Interpretation der sich im Analyseverfahren gebildeten Kategorien ergab, dass ein interaktives Verhältnis zwischen Berufszufriedenheit, Kooperation und Kollegium besteht. Sowohl sozial-persönliche Aspekte, als auch Aspekte strukturell-organisatorischer und pädagogischer Natur haben einen gewissen Einfluss auf die Kooperation. Die Schulleitung wiederum kann sowohl einen Einfluss auf die eben genannten Aspekte haben, als auch direkt oder indirekt auf das Kollegium und die Berufszufriedenheit der einzelnen Lehrpersonen. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass das Kollegium sowie die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen für die Befragten einen wichtigen Einfluss auf deren persönliche Zufriedenheit im Lehrberuf haben.