

Rothland, Martin

Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern

Die Deutsche Schule 97 (2005) 2, S. 159-173



Quellenangabe/ Reference:

Rothland, Martin: Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 2, S. 159-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273702 - DOI: 10.25656/01:27370

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273702>

<https://doi.org/10.25656/01:27370>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Martin Rothland

Belastung oder Unterstützung?

Die Bedeutung des Kollegiums
im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern¹

Weitgespannte Hoffnungen und ebenso diffuse Erwartungen verbinden sich in der öffentlichen Diskussion mit dem Lehrerberuf: Neben Unterricht und Bildung werden Lehrerinnen und Lehrer mit hohen Anforderungen in Form vielfältiger Erziehungsaufgaben konfrontiert, die von der Zahnpflege bis zur Drogenprävention, von der Vermittlung sozialer Kompetenzen bis zur Sensibilisierung für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt reichen. Ausländische Mitschüler sollen integriert, soziale Unterschiede ausgeglichen – kurzum: Gutes soll erreicht, Schlimmes verhütet werden.

Nicht weniger große Hoffnungen richten sich auch auf die Lehrerkollegien, von denen erwartet wird, dass sie als Motoren der Schulentwicklung und Garanten der Qualitätssteigerung der Einzelschulen fungieren. In einem durch Offenheit, Vertrauen, gegenseitige Rücksichtnahme und durch ein kollegiales Miteinander geprägten sozialen Klima sollen die Lehrer einer Schule kooperieren, einander unterstützen, sich gegenseitig Rückhalt bieten und gemeinsam die Entwicklung ihrer Schule vorantreiben. Schulleitungen sollen – als neuer „Leitstern am Lehrerrhimmel“ (Kahl/Spiewak 2004, S. 34) – durch einen rücksichtsvollen und kooperativen Führungsstil Verantwortung für die Qualität der kollegialen Beziehungen und damit für das soziale Klima übernehmen.

Angesichts dieser nicht gerade als bescheidend zu bezeichnenden Erwartungen drängt sich die Frage auf, wie sich die zusammengestellte kleine Auswahl an großen Erwartungen zur Realität des Berufsalltags von Lehrerinnen und Lehrern verhält. Jenseits frommer Wünsche lässt sich hierzu grundsätzlich Folgendes festhalten: Genauso wenig, wie die hochgesteckten Erwartungen an den Lehrerberuf realistisch sind, so ist auch nicht ernstlich zu erwarten, dass die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule allein in Harmonie und stiller Eintracht gemeinsam ihren Berufsalltag bewältigen und zudem die Entwicklung ihrer Schule vorantreiben. Vielmehr sind Meinungsverschiedenheiten, Konflikte und Rivalitäten auch in den Lehrerkollegien deutscher Schulen anzutreffen. In dieser Hinsicht gleicht der Arbeitsplatz Schule anderen Arbeitsstätten, denn auch hier treten einzelne Personen in zahlreiche Sozial- und Arbeitsbeziehungen ein, die als schwerlich vermeidbare Begleiterscheinungen immer auch Differenzen und Konflikte mit sich bringen. Aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse, Werte,

¹ Erweiterte und mit Anmerkungen versehene Fassung eines Vortrags im Rahmen des 27. Symposiums der Arbeitsgemeinschaft „Arzt und Lehrer“ der Landesverbände Westfalen-Lippe und Nordrhein im Hartmannbund am 06.11.2004 in der Westfälischen Klinik Marl-Sinsen.

Ziele und Erwartungen sind Meinungsverschiedenheiten und Konflikte grundsätzlich als Teil des Alltags jeder Organisation anzusehen (vgl. Grunewald/Redel 1989) – ohne dass der Einzelne dabei größeren Schaden nimmt.

Die sozialen Beziehungen in *Lehrerkollegien* scheinen nun allerdings nicht allein die zwischenmenschlichen Probleme und Differenzen aufzuweisen, wie sie als Teil des Alltags jeder Organisation und Arbeitsstätte beschrieben werden. Vielmehr spielen die Beziehungen zu den Kollegen im *Belastungserleben* von Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige, wenn auch ambivalente Rolle. Die Ambivalenz der Bedeutung der Kollegien für den Lehrerberuf drückt sich darin aus, dass auf der einen Seite die sozialen Beziehungen in Lehrerkollegien empirischen Untersuchungen zufolge häufig als belastet oder gestört erscheinen, auf der anderen Seite die Wichtigkeit funktionierender kollegialer Beziehungen, der Kooperation unter den Lehrern einer Schule und der sozialen Unterstützung im Kollegium betont wird.

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung der Kollegien als Belastungsfaktoren im Lehrerberuf thematisiert (1), um dann kurz zu skizzieren, was die Interaktion unter den Lehrern einer Schule erschwert und die sozialen Beziehungen im Kollegium belastet (2). In einem nächsten Schritt wird auf die persönliche Voraussetzungen, Ansprüche und Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern und ihren Einfluss auf die sozialen Beziehungen im Kollegium eingegangen (3). Anschließend wird die Rolle des Kollegiums als Quelle fachlicher und sozialer Unterstützung charakterisiert und des Weiteren der Einfluss kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erörtert (4). Abschließend wird in diesem Beitrag versucht, die Bedeutung des Kollegiums und der Lehrer-Lehrer-Interaktion im Kontext der Frage nach den Belastungsfaktoren und Präventionsmöglichkeiten im Lehrerberuf zu bewerten (5).

1. Das Lehrerkollegium als Belastungsfaktor

Probleme mit dem Kollegium oder mit einzelnen Kollegen werden zwar nicht als Hauptbelastungen im Lehrerberuf angesehen, sie fehlen aber in den meisten Erhebungen nicht und rangieren häufig unter den bedeutenden Belastungsfaktoren. Klar dominieren allerdings Faktoren, die direkt in Verbindung mit dem Unterrichtsgeschehen und den Schülern stehen. Hierzu gehören die großen Schülerzahlen pro Klasse, hohe Stundendeputate, Lärm, schwierige Schüler, Disziplinprobleme usw. (vgl. Dauber/Vollstädt 2004; Ksienzyk/Schaarschmidt 2004). Eine Ausnahme bildet eine ältere schwedische Untersuchung, die von Behrens-Tönnies und Tönnies (1986) berücksichtigt wird: Von den 2411 befragten Lehrerinnen und Lehrern wurden Belastungen, die aus der Interaktion im Lehrerkollegium erwachsen, häufiger genannt, als Probleme, die im Unterricht und im Umgang mit den Schülern entstehen. In der Untersuchung von Terhart et al. (1994; n=514) wurden Belastungen durch die Organisationsstruktur (50,3%) und durch Probleme mit Schülern (47,9%) sowie methodisch-pädagogische Probleme (43,8%) am häufigsten genannt. Probleme mit den Kollegen (28,5%) rangieren an fünfter Stelle. Von 1027 Befragten in der Untersuchung von Döbrich/Plath/Trierscheidt (1999) gaben 29,8% an, „Probleme mit Kollegen“ zu haben.

In Großbritannien wurden aus einer Vielzahl von Untersuchungen sechs Faktoren als *Hauptursachen* für Stress im Lehrerberuf zusammengefasst: man-

gelnde Motivation von Schülern, undisziplinierte Schüler, schlechte Arbeitsbedingungen, Zeitdruck, niedriger Status des Lehrerberufs und – Konflikte mit bzw. schlechte Beziehungen zu Kollegen und Schulleitungen (vgl. Kyriacou 1989, 1998). Und auch im internationalen Vergleich wurde in einer frühen Studie die mangelnde Kommunikation im Lehrerkollegium von deutschen und britischen Lehrern gleichermaßen neben störendem Schülerverhalten als stark belastend eingeschätzt (vgl. Dunham 1980).

Generell werden zu den erfassten Belastungsfaktoren, die auf die sozialen Beziehungen im Lehrerkollegium zurückgeführt werden und die als externe Faktoren bei der Entstehung psychosomatischer Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern eine Rolle spielen können², ein schlechtes soziales Klima, Probleme und Konflikte im Kollegium oder mit der Schulleitung, mangelnde Kommunikation sowie fehlende Kooperation und Unterstützung gezählt (vgl. u.a. Wendt 2001; Schönwälder u.a. 2003; Kretschmer 2004). Diese Belastungsfaktoren sind nun allerdings nicht allein als *direkt* wirkende Quellen von Belastungen und Ursache von Erkrankungen anzusehen. Vielmehr kann zum Beispiel *Burnout* – das wohl bekannteste Paradigma der Lehrerbelastrung –, als Prozess verstanden, durch verschiedene Stressoren befördert werden, zu denen auch Konflikte mit den Kollegen oder den Vorgesetzten zu zählen sind, wobei Probleme mit dem Kollegium auch die *Folge* des Burnouts sein können (vgl. Schmitz 2004). Desgleichen können Gründe für eine ‚*innere Kündigung*‘ im Lehrerberuf im unmittelbaren sozialen Umfeld des Kollegiums liegen (vgl. Schmitz/Jehle/Gayler 2004). Und auch als Ursachen für krankheitsbedingte *Frühpensionierungen* werden unter den beruflichen Faktoren ebenfalls das Schulklima und die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz genannt (vgl. Weber 2004).

Wie im Belastungserleben, so kommen auch im Rahmen der Erfassung der *Berufszufriedenheit* von Lehrerinnen und Lehrern den Komponenten ein besonderer Stellenwert zu, die in direkter Beziehung zum Unterrichtsgeschehen stehen (also ‚Arbeit mit Kindern‘, ‚unterrichtlicher und erzieherischer Erfolg‘). Darauf folgen Bereiche wie die kollegiale Kooperation als ebenfalls wichtige Faktoren. Als Auslöser größter persönlicher *Berufsunzufriedenheit* wird vor allem die schlechte Kooperation – und zwar mit der Schulleitung und den Kollegen, aber auch mit den Eltern – von Lehrerinnen und Lehrern genannt (vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995).

Auch am Beispiel der Berufszufriedenheit bzw. der *Berufsunzufriedenheit* im Lehrerberuf wird der Einfluss und die Bedeutung der sozialen Beziehungen im Kollegium deutlich. Darüber hinaus haben zahlreiche Untersuchungen herausstellen können, dass Probleme, Konflikte, mangelnde Kooperation und Unterstützung im Kollegium im Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern eine bedeutende Rolle spielen. Was aber führt dazu, dass die sozialen Beziehungen in Lehrerkollegien häufig belastet oder gestört sind? Was be- oder verhindert eine ‚kollegiale‘ und kooperative Zusammenarbeit unter den Lehrern einer Schule?

2 Bei der psychischen Erkrankung von Lehrerinnen und Lehrern ist den ätiopathogenetischen Faktoren des Berufslebens eine besondere Bedeutung zuzuschreiben. Vor allem die psychosozialen und psychomentalen Arbeitsbelastungen wie Stress am Arbeitsplatz, ein schlechtes Betriebsklima und eine unterentwickelte Kommunikationskultur sind hier zu berücksichtigen (vgl. Weber 2004).

Bei der Frage nach den Voraussetzungen für die sozialen Beziehungen in Lehrerkollegien sind die strukturellen – oder organisatorischen – Bedingungen des Unterrichtens als der primären Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zentral. Es ist also danach zu fragen, in welchem Maße die Struktur der Schule und die Organisation des Unterrichtens die Kommunikation und Kooperation von Lehrern ermöglicht, verlangt und auch belohnt.

2. Strukturelle Bedingungen der Interaktion in Lehrerkollegien

Wenn man davon ausgeht, dass die tägliche Zusammenarbeit vieler Personen mit unterschiedlichen Interessenlagen an einem Arbeitsplatz ein hohes Konfliktpotential hervorruft, dann müsste es in Lehrerkollegien eigentlich geradezu himmlisch friedlich zugehen. Lehrer arbeiten zwar täglich mit besonders vielen Personen zusammen, aber vornehmlich handelt es sich dabei um Schüler und nicht um andere Lehrer als Kollegen. Die treffen sie in der Regel immer dann, wenn sie gerade nicht arbeiten bzw. richtiger nicht unterrichten: in den Pausen, vereinzelt in Freistunden oder in Konferenzen. Die Isolation und Kontaktarmut in Lehrerkollegien und der bereits schon sprichwörtliche Lehrerindividualismus werden in erster Linie auf die strukturellen Bedingungen am Arbeitsplatz Schule zurückgeführt, die sich zuallererst in der Gestaltung der alltäglichen Arbeit ausdrücken: ein Lehrer unterrichtet eine Gruppe von Schülern. Auf diese Weise wird die Vereinzelung des Lehrers strukturell begünstigt. Die primäre berufliche Tätigkeit findet außerhalb jeglicher kollegialen Kommunikation statt.

Unabhängig von der faktisch praktizierten oder eben nicht praktizierten Zusammenarbeit der Lehrer einer Schule muss man allerdings einschränkend festhalten, dass die Berufstätigkeit von Lehrern nicht in dem Maße individualisiert ist, wie es das Reden vom Lehrerberuf als der „individualisierten Profession“ glauben macht (vgl. etwa Forneck/Schriever 2001). In der Organisation von Schule ist das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer durchaus vielfältig vernetzt und koordiniert. Zu denken ist dabei an die Rahmenrichtlinien, Stundentafeln sowie Beurteilungs- und Versetzungsrichtlinien etc. Eine verbindende, integrierende Wirkung dieser Koordination und Vernetzung bleibt allerdings – das muss ebenfalls konstatiert werden – häufig aus.

Die Bedingungen der Interaktion in Lehrerkollegien sind nun nicht allein in der Organisation des Unterrichtens zu suchen. Daneben wirken sich beispielsweise eine Vielzahl von Unsicherheiten, informelle Normen der Interaktion, kollegiumsinterne Subgruppen und die in ihnen praktizierten Kommunikationsformen sowie die statische Personalstruktur von Lehrerkollegien negativ auf die Lehrer-Lehrer-Interaktion aus (vgl. Rothland 2004). Vor allem aber erscheint das Sprechen über den eigenen Unterricht problematisch: denn generell lassen sich im Unterricht Berufstätigkeit und Persönlichkeit nicht trennen. Im Kontakt mit der Schülergruppe ist immer auch die Person des Lehrers notwendigerweise beteiligt. Erfolge und Misserfolge nehmen Lehrer selbst häufig als Ergebnis der eigenen Persönlichkeit und Qualifikation wahr (vgl. Leschinsky 1986). Wird nun im kollegialen Gespräch der Unterricht einzelner Lehrer öffentlich zum Thema gemacht, steht damit auch immer die Persönlichkeit des jeweiligen Kollegen und dessen persönliche Eignung und Qualifikation zur Disposition. Eine Fachsprache, die es den Lehrern ermöglicht, per-

sonenneutral über ihre tägliche Arbeit im Unterricht zu sprechen, ist kaum oder lediglich in Ansätzen ausgebildet.

Angesichts der nur beispielhaft skizzierten eher ungünstigen Bedingungen für die sozialen Beziehungen im Lehrerkollegium dürfte es kaum verwundern, dass *Kooperation* und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit der eigenen Berufstätigkeit und Öffnung der individuellen Unterrichtspraxis eher selten vollzogen wird (vgl. Little 1987, 1992). In einer hessischen Untersuchung erhielt die *fehlende* Kooperation im Kollegium sogar die höchste Zustimmung unter den Aspekten des Belastungserlebens (vgl. Döbrich/Plath/Trierscheidt 1999). Das soll nun nicht heißen, dass Lehrer nicht an Kooperationsformen interessiert wären. Im Gegenteil: Die Zahl der grundsätzlich *an Kooperation interessierten* Lehrer ist groß, wobei sich bezogen auf die erzieherische Kooperation ein Schwerpunkt herausbildet. Die Zahl derjenigen, die sich für eine fachunterrichtliche Kooperation aussprechen, ist geringer (vgl. Aurin 1993). Wenn, dann findet Kooperation unter Lehrern vor allem außerhalb des Unterrichts statt. So sind der Austausch von Unterrichtsmaterialien unter den Fachkollegen und die gelegentliche Bitte um Rat recht verbreitete und geschätzte Praktiken. Als Kooperationsmaßnahmen weisen sie allerdings den niedrigsten Anforderungsgrad an die kollegiale Zusammenarbeit auf. Gemeinsame Unterrichtsplanungen, Teamteaching, Hospitationen und der intensive Austausch von Berufserfahrungen stellen dagegen Formen der Kooperation dar, die ein größeres Maß an Offenheit und Vertrauen verlangen. Sie werden daher auch deutlich seltener praktiziert. Kooperiert wird umso zurückhaltender, je mehr der Unterricht des einzelnen Lehrers und seine individuelle Arbeitssphäre tangiert werden (vgl. die Ergebnisse der Stichprobe von Rosenholtz 1991 sowie die Ergebnisse der rheinland-pfälzischen Studie MARKUS bei Helmke/Jäger 2002).

Zusammengefasst weisen die strukturellen Charakteristika des Lehrerberufs bzw. des Arbeitsplatzes Schule spezifische Bedingungen auf, die zu Belastungen im Kontext der kollegialen Beziehungen führen und im *Belastungserleben* von Lehrerinnen und Lehrern eine nicht unerhebliche Rolle spielen. – Alles in allem insgesamt kein sehr viel versprechendes Bild, das sich mit Blick auf die kollegialen Beziehungen unter Lehrern zeichnen lässt. Ist das Lehrerkollegium damit allgemein als ein weiterer Belastungsfaktor unter zahlreichen anderen zu kennzeichnen? Und sind die kollegialen Beziehungen als Quelle fachlicher und sozialer Unterstützung damit von vornherein untauglich?

3. Individuelle Voraussetzungen, Ressourcen und Erwartungen als Bedingungen der unterschiedlichen Qualität kollegialer Beziehungen

Lehrerkollegien und die an den Einzelschulen vorherrschenden sozialen Beziehungen sind bei größtenteils gleichen strukturellen Bedingungen nicht an allen Schulstandorten und auch nicht an allen Schulformen identisch. Aus diesem Grunde können die kollegialen Beziehungen auch nicht pauschal als gestört und belastet bzw. belastend gekennzeichnet werden.

Lehrerkollegien werden nicht planvoll zusammengestellt. Sie entstehen auch nicht durch Freiwilligkeit oder gegenseitige Anziehung. Vielmehr treffen die Lehrerinnen und Lehrer als Einzelpersonen eher zufällig an ihrem gemeinsamen Arbeitsplatz aufeinander. Aufgrund der daraus resultierenden Heteroge-

nität ist nicht von einem identischen sozialen Klima in Lehrerkollegien auszugehen. Vielmehr werden die Beziehungen und Interaktionsmuster *vor Ort* durch die Lehrerschaft der Einzelschule geprägt. Die soziale Realität in Lehrerkollegien, die Bereitschaft zur Kooperation, zur Thematisierung beruflicher Probleme und Schwierigkeiten, zur Öffnung des je individuellen unterrichtlichen Handelns unterscheidet sich von Schule zu Schule. Sie unterscheidet sich zudem auch in der Wahrnehmung der einzelnen Lehrer (vgl. Little 1982; Schaarschmidt 2004b). Im Rahmen der konkreten Ausgestaltung der sozialen Beziehungen im Kollegium kann es den Akteuren in der Einzelschule daher auch gelingen, ein positives, durch Kooperation und Offenheit geprägtes Klima zu schaffen und die Barrieren, die sich aus den strukturellen Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule ergeben, zu überwinden.

Mit Blick auf die Lehrerkollegien und ihr Potenzial als Belastungsfaktoren oder Quellen fachlicher und sozialer Unterstützung reicht es jedenfalls nicht aus, allein die strukturellen Hindernisse und institutionellen Barrieren zu identifizieren, die eine gelingende Zusammenarbeit und kollegiale Unterstützung behindern. Es wäre auch nicht richtig, die Lehrer eines Kollegiums als Opfer widriger Bedingungen und sozialer Belastungen am Arbeitsplatz Schule darzustellen. Vielmehr kommt ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung *auch* der kollegialen Verhältnisse sowie der Beanspruchungsverhältnisse insgesamt zu. Die Folgen von Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf, die als psychische oder physische Beeinträchtigungen identifiziert werden können, lassen sich – dem in der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt u.a. vertretenen ressourcentheoretischen Ansatz folgend – nicht allein auf die schulischen Arbeitsbedingungen zurückführen. Denn Lehrer erleben ihre Berufstätigkeit, ihren Arbeitsplatz, die soziale Realität im Lehrerkollegium und auch die mit ihrer Tätigkeit einhergehenden Belastungen und Beanspruchungen aufgrund individueller sozialer Ressourcen in unterschiedlicher Weise. Und so wird in den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie auch deutlich, dass soziale Faktoren wie die Offenheit in Kollegien und das soziale Klima an der Schule einen deutlichen Zusammenhang mit dem unterschiedlichen Belastungserleben von Personen erkennen lassen, die sich aufgrund ihrer arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster unterscheiden. Für die Gestaltung der kollegialen Beziehungen und den Umgang mit Problemen und Konflikten spielen hier vor allem Unterschiede in den persönlichen Voraussetzungen für das sozial-kommunikative Verhalten eine entscheidende Rolle (vgl. Schaarschmidt 2004a,c).

Neben den individuellen Ressourcen sind auf der Ebene der persönlichen Voraussetzungen zudem die *Ansprüche* an die sozialen Beziehungen im Kollegium zu berücksichtigen, die eine unterschiedliche Wahrnehmung des sozialen Klimas bedingen und sich auf das Belastungserleben auswirken. Defizitäre Erfahrungen etwa einer mangelnden Kollegialität können aus der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen dem, was befragte Lehrer unter ‚kollegialen Beziehungen‘ verstehen und der schulischen Realität resultieren. Frustrierte Wunschvorstellungen und ein mitunter romantisches Sehnen nach der ‚wahren‘ Kollegialität bewirken ständige Unzufriedenheit. Der Mangelzustand wird allerdings gleichzeitig aufrechterhalten, indem an den ideellen Wunschvorstellungen festgehalten wird (vgl. Redeker 1993). Wird etwa die Kooperation in Kollegien häufig als unzureichend eingeschätzt, so könnte eine Entlastung auch dadurch herbeigeführt werden, dass die persönlichen Erwartungen und

Anforderungen gesenkt und damit zugleich die Frustrationsschwelle erhöht wird.

Neben der je unterschiedlichen Zusammensetzung der Lehrerkollegien mit Personen, die unterschiedliche Voraussetzungen für das sozial-kommunikative Verhalten aufweisen, die kollegialen Beziehungen unterschiedlich wahrnehmen und bewerten und zudem verschiedene Erwartungen an das Kollegium stellen, kann das Klima und die Zusammenarbeit unter Lehrern auch durch einen Faktor beeinflusst werden, der Teil einer jeden Schule und der bislang unerwähnt geblieben ist: die *Schulleitungen*. In Schulen, die in empirischen Erhebungen gute soziale Beziehungen und einen kollegialen Umgang unter den Lehrern aufweisen, gelten die Schulleiter sowohl als Förderer als auch als Teilnehmer der kollegialen Zusammenarbeit. Bereits in amerikanischen *effective-school*-Studien wurde herausgestellt, dass die Führung und das Verhalten des Schulleiters das Klima einer Schule wesentlich beeinflussen. Und so wird auch in der gegenwärtigen Diskussion mit Blick auf das soziale Klima den Schulleitungen eine besondere Verantwortung zugewiesen (vgl. Schaarschmidt 2004b). Allerdings ist die Position von Schulleitungen nicht so unproblematisch, als dass es ihnen eine Leichtigkeit wäre, dieser Verantwortung nachzukommen und die in sie gesetzten Hoffnungen stets zu erfüllen. Auf der einen Seite ist ein Schulleiter ein ausgebildeter Lehrer und damit auch Kollege; auf der anderen Seite hat er aber auch Weisungsbefugnis und Kontrollfunktion gegenüber den Kollegiumsmitgliedern und steht damit in gewissem Sinne über dem Kollegium. Bei der Wahrnehmung der Führungsfunktion steht der Schulleiter damit ständig im Spannungsfeld zwischen Kontrollen, Aufsicht, unmittelbaren Entscheidungszwängen auf der einen und dem Bestreben, das Kollegium in die Entscheidungsfindung einzubeziehen und Kollegialität zu praktizieren auf der anderen Seite.

Lehrer erfahren trotz der hohen Autonomie ihrer pädagogischen Tätigkeit auch Abhängigkeit und Kontrolle. Zu ihren Vorgesetzten stehen sie nun einmal in einer Autoritätsbeziehung, die aufgrund der größtenteils autonomen, individuellen Gestaltung und Berufsausübung in besonderem Maße Konflikten ausgesetzt sein kann. Die Position von Schulleitungen ist also nicht ganz einfach. Dies ändert aber selbstverständlich nichts an der Tatsache, dass sich ein kooperativ-unterstützender Leitungsstil positiv auf die sozialen Beziehungen im Kollegium auswirkt und den Schulleitungen eine erhöhte Verantwortung für das soziale Klima im Lehrerkollegium zukommt. Jedoch sind die angedeuteten Schwierigkeiten, die in der Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium angelegt sind, immer mitzudenken.

Wie bis hierher gezeigt werden konnte, sind sowohl individuelle Voraussetzungen als auch strukturelle Bedingungen bei der Frage nach der Bedeutung der Lehrerkollegien als Belastungsfaktor zu berücksichtigen. Doch wie steht es nun um die Bedeutung der Kollegien als Entlastungsfaktor bzw. als Quelle fachlicher und vor allem sozialer Unterstützung?

4. Das Lehrerkollegium als Quelle fachlicher und sozialer Unterstützung

Es ist nicht pauschal davon auszugehen, dass die sozialen Beziehungen in Lehrerkollegien aufgrund widriger struktureller Bedingungen belastet oder gestört

sind. Stattdessen können die sozialen Beziehungen unter den Lehrern einer Schule auch durch Offenheit, durch gegenseitiges Vertrauen, Kooperation und durch einen kooperativ-unterstützenden Führungsstil seitens der Schulleitung geprägt werden. Kollegien, die ein so zu charakterisierendes Klima aufweisen, bieten die notwendige Atmosphäre, um die Kollegiumsmitglieder fachliche und soziale Unterstützung erfahren zu lassen.

Allgemein werden als Aspekte der sozialen Unterstützung z.B. Zuneigung, Respekt, Bewunderung von der Bestätigung und der Hilfe unterschieden. Mit Bestätigung ist gemeint, dass der sachlichen und moralischen Richtigkeit der Handlungen einer Person zugestimmt wird. Hilfe wird als direkte Unterstützung durch Informationen, miterledigte Arbeit etc. verstanden. Am Arbeitsplatz liegt das Hauptaugenmerk auf der von Kollegen und Vorgesetzten ausgehenden sozialen Unterstützung (vgl. Frese/Semmer 1991).

Dem Erleben sozialer Unterstützung kommt in der Gesundheitspsychologie eine besondere Bedeutung zu: zum einen als Schutzfaktor, als Puffer der Wirkungen von Stressoren auf das Wohlbefinden, zum anderen drückt sich in dem Erleben sozialer Unterstützung aber auch unmittelbar Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der betreffenden Personen aus (vgl. van Dick u.a. 1999).³ Im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern hat sich ein günstiges soziales Klima als einer der wichtigsten *entlastenden* Faktoren herausgestellt. Die gesundheitsfördernde Wirkung erlebter sozialer Unterstützung ist von besonderer Bedeutung bei der Bewertung von Lehrerkollegien als potenzielle Entlastungs- bzw. als protektive Faktoren. Die gesundheitsfördernden Effekte eines positiv erlebten sozialen Klimas im Kollegium und der erlebten sozialen Unterstützung durch Kollegen auf die körperliche und psychische Verfassung, die Zahl der Krankentage, die Wirkung von Belastungsfaktoren (wie etwa Verhalten schwieriger Schüler) konnten in der Potsdamer Lehrerstudie herausgestellt werden. Erlebte soziale Unterstützung der Schulleitung und die Förderung eines positiven Klimas zeigen die gleichen Effekte und machen die Bedeutung der Schulleitungen einmal mehr deutlich (vgl. Ksienzyk/Schaarschmidt 2004; Dauber/Vollstädt 2004).

Doch wie steht es um die faktische Nutzung kollegialer Beziehungen als Quelle sozialer Unterstützung? Dass der Berufsalltag in Lehrerkollegien insgesamt eher durch problematische als durch fördernde Faktoren beeinflusst wird und sich dies auch auf die soziale Realität vieler Kollegien vor Ort niederschlägt, kann angenommen werden. Erhebungen zum Lehrerberuf weisen darauf hin, dass die soziale Unterstützung in Lehrerkollegien oftmals nicht übermäßig ausgeprägt ist und zeigen, dass sich das Kollegium als Potenzial für soziale Unterstützung häufig nur schwer ausschöpfen lässt. Mit den eingeschränkten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten ist oft auch die fehlende soziale Unterstützung verbunden, und von den Lehrern wird selbst die fehlende oder unzureichende Unterstützung als belastendes Tätigkeitsmerkmal ihres Berufes angegeben (vgl. Terhart et al. 1994; Kramis-Aebischer 1995; Kretschmer 2004).

Neben der erlebten sozialen Unterstützung als bedeutsamem – wenn auch am Arbeitsplatz Schule nicht immer leicht nutzbaren – Schutzfaktor mit zugleich

3 Gute Beziehungen in Lehrerkollegien – so konnten Boyle u.a. (1995) nachweisen – können auch direkt wesentlich zur Stressreduktion beitragen.

unmittelbarer Wirkung auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit kann Zufriedenheit im Lehrerberuf auch auf dem Bewusstsein basieren, Mitglied eines kompetenten, arbeitsfähigen Kollegiums zu sein. In der Wahrnehmung *kollektiver Selbstwirksamkeit* durch die Kollegiumsmitglieder einer Schule ist ein ebenfalls protektiver Faktor ausmachen, der für eine entlastende oder schützende Funktion von Lehrerkollegien von Bedeutung ist. Unter Selbstwirksamkeitserwartungen werden allgemein optimistische Überzeugungen verstanden, die die eigene Fähigkeit, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können, hoch einschätzen. Ursprünglich wurden Selbstwirksamkeitserwartungen in erster Linie als individuelles Konstrukt verstanden, dann jedoch auf die Ebene kollektiver Überzeugungen erweitert. Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung erfasst überindividuelle Überzeugungen, die eine Gruppe von ihrer Handlungskompetenz hat. Die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit ergibt sich aus der Koordination und Kombination der unterschiedlichen individuellen Ressourcen, die ein gemeinsames Wirkungspotenzial bilden (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002).

Angesichts des immer wieder beklagten Lehrerindividualismus könnte man eigentlich annehmen, dass die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung durchschnittlich deutlich ausgeprägter ist, als die kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Es zeigt sich aber, dass einzelne Schulen eine ausgeprägte individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung hegen, während in anderen Schulen eine kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung dominiert (vgl. Schmitz/Schwarzer 2002). Der Unterschied scheint auch hier wiederum in der Ausgestaltung des Berufsalltags und der sozialen Beziehungen in der Einzelschule vor Ort zu liegen. Interessant ist aber, dass Lehrer, die länger an einer Schule arbeiten, sich in zunehmendem Maße auf die eigene Kompetenz verlassen und nicht auf die des Kollegiums. Dies deutet wiederum darauf hin, dass die Erfahrungen im Berufsalltag mit der sozialen Realität im Lehrerkollegium tendenziell dazu führen, dass der einzelne Lehrer eher auf die eigenen Kompetenzen baut bzw. sich auf diese zurückzieht.

Hohe kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen geben Aufschluss über das soziale Klima und die Qualität der kollegialen Beziehungen. Ein Lehrerkollegium, das sich durch eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit auszeichnet, wird sich bspw. eher zutrauen, durch das gemeinsame Handeln des Kollegiums auch dann ein gutes Schulklima zu erzeugen, wenn die Arbeitsanforderungen sehr hoch bzw. belastend sind (vgl. Parker 1994; Schmitz/Schwarzer 2002). In Verbindung mit dem Burnoutprozess konnten individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen auch eine protektive Wirkung nachgewiesen werden (vgl. Schmitz 2001). Wird nun die soziale Realität im Lehrerkollegium einer Schule durch Offenheit, Kooperation und Vertrauen geprägt, eröffnet sich damit nicht allein eine Quelle sozialer Unterstützung, sondern auch das Potenzial für eine hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, von der angenommen werden kann, dass sie ebenfalls wie die soziale Unterstützung eine hohe protektive Funktion hat.

Abschließend soll nun die Bedeutung der kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz Schule bewertet werden. Ist das Lehrerkollegium nun eher als Belastungsfaktor oder als Entlastungs- und Schutzfaktor anzusehen. Oder trifft beides zu?

5. Die Bedeutung der kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz Schule: Belastungs- oder Entlastungs- und Schutzfaktor?

Die sozialen Beziehungen in Lehrerkollegien und die Lehrer-Lehrer-Interaktion haben sich in empirischen Untersuchungen als relevante Belastungsfaktoren im Lehrerberuf herausgestellt. Sind die sozialen Beziehungen in einem Lehrerkollegium gestört, kann sich dies als bedeutender psychosozialer Belastungsfaktor auswirken. Kooperation und ein kollegialer Umgang sind dann nur noch unter großen Anstrengungen zu bewerkstelligen. Die kollegialen Beziehungen und Probleme, die aus ihnen erwachsen können, zählen jedoch nicht zu den Hauptbelastungsfaktoren, die in der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern am einflussreichsten auf ihr Belastungserleben sind. Zwar ist der Anteil der befragten Lehrer, die Probleme mit den Kollegen oder dem Kollegium insgesamt nennen, nicht unerheblich. Der Anteil der Befragten, welche das Kollegium nicht als Belastungsfaktor wahrnehmen und nicht unter Konflikten leiden, ist allerdings wesentlich höher. Und so gelingt es augenscheinlich trotz widriger struktureller Bedingungen auch, die kollegialen Beziehungen unter Einbezug der Schulleitungen so zu gestalten, dass das Lehrerkollegium als Quelle fachlicher und sozialer Unterstützung genutzt werden kann.

Das soziale Klima an der Einzelschule – gemeint sind vor allem die Beziehungen im Kollegium – wird im Anschluss an die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie als *der entscheidende Faktor* für die Beanspruchungsverhältnisse am Arbeitsplatz Schule ausgewiesen. Zugleich erklärt die *Qualität des sozialen Klimas* auch den Unterschied zwischen den Schulen, in denen ein hohes Beanspruchungs- und Belastungserleben vorherrscht, und den Schulen, an denen die Beanspruchungsverhältnisse deutlich günstiger ausfallen (vgl. Schaar-schmidt 2004b). Und auch psychosomatisch erkrankte und gesunde Lehrer unterscheiden sich besonders deutlich mit Blick auf die als fehlend wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Kollegen und die Schulleitung (vgl. Lehr 2004). Die soziale Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung kann daher als einer der maßgeblichen *gesundheitsrelevanten* Faktoren im Lehrerberuf identifiziert werden.

Nun ist auf einen Bedeutungszusammenhang der sozialen Beziehungen im Lehrerkollegium hinzuweisen, der bei der Betrachtung von Lehrerkollegien im Zusammenhang mit Belastungen oder psychosomatischen Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern kaum berücksichtigt wird, aus schulpädagogischer Sicht aber bedeutend ist: Der primäre Betriebszweck von Schulen ist nicht ein angenehmes Betriebsklima in Lehrerzimmern oder eine gelingende kollegiale Kommunikation, sondern der Unterricht in den Klassenzimmern. Überspitzt könnte man sagen: angenehme soziale Beziehungen im Kollegium gehen nicht über die Qualität des Unterrichts und das Lehrerkollegium ist auch keine Selbsterfahrungsgruppe, in der sich zwanghaft alle mögen müssen. Die kollegiale Interaktion ist nicht allein unter dem Aspekt der Entlastung und sozialen Unterstützung zu betrachten und Kooperation ist am Arbeitsplatz Schule immer auf die Unterrichtsarbeit ausgerichtet und *kein Selbstzweck*. Die sozialen Beziehungen von Lehrern müssen also auch danach beurteilt werden, inwieweit sie sich auf die Beziehung zu den Schülern und die Unterrichtspraxis positiv auswirken und insgesamt die Unterrichtstätigkeit angenehmer und zufrieden stellender machen.

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Zusammenarbeit von Lehrern auch positiv auf den Unterricht auswirkt. Die Qualität der Arbeit im Klassenzimmer hängt sehr stark von der Qualität kollegialer Kommunikation und Kooperation ab. Erfolgreiches pädagogisches Handeln ist längerfristig nur dann möglich, wenn stabile Arbeits- und Kooperationsbeziehungen in einem Lehrerkollegium bestehen. Ein schlechtes soziales Klima und Probleme in der kollegialen Interaktion können sich auf die Unterrichtspraxis auswirken. Lehrerinnen und Lehrer können also als Vermittler betrachtet werden, die das soziale Klima der kollegialen Umwelt in das soziale Klima der Schulklasse transportieren. Das Lehrerverhalten im Unterricht kann so positiv wie negativ durch das Organisationsklima im Lehrerkollegium mitbestimmt werden (vgl. die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Knapp 1985).

Die Wirkungsmöglichkeiten der kollegialen Beziehungen auf die Unterrichtspraxis machen einmal mehr die Bedeutung des sozialen Klimas und der Qualität der Lehrer-Lehrer-Interaktion deutlich. Die Überlegungen zur Frage, ob Lehrerkollegien nun eher als Belastungsfaktoren oder als Quelle fachlicher und sozialer Unterstützung anzusehen sind, sind dahingehend zusammenzufassen, dass die Bedeutung des Lehrerkollegiums als *direkter* Belastungsfaktor nicht zu hoch zu veranschlagen, allerdings auch nicht zu unterschätzen ist. Entscheidend im Kontext von Beanspruchungen und Belastungen im Lehrerberuf scheint aber vielmehr die Bedeutung kollegialer Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor, als Quelle sozialer Unterstützung mit zugleich *direkter* Wirkung auf das Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer zu sein. Um dieses so bedeutende Potenzial des Kollegiums als Entlastungs- und Schutzfaktor im Lehrerberuf effektiv ausnutzen zu können, müssen zum einen strukturelle Barrieren der Organisation des Unterrichtens und des Arbeitsplatzes Schule allgemein, zum anderen aber auch sowohl individuelle Distanz und Ängste als auch zu hochgesteckte Erwartungen des Einzelnen überwunden werden, um einen optimalen Rahmen für die Nutzung der je individuellen sozial-kommunikativen Ressourcen der Kollegiumsmitglieder zu schaffen.

Die Herstellung eines solchen sozialen Klimas kann durch unterschiedliche Maßnahmen unterstützt werden, die in – im internationalen Vergleich – erfolgreichen Bildungssystemen bereits zur Anwendung kommen. Zu ihnen zählen bspw. die Etablierung regelmäßiger Weiterbildung in Kollegien und die Sicherung gemeinsamer, kumulativer Handlungserfahrungen sowie die Institutionalisierung einer unterrichtsbezogenen Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern, die auf die Verbesserung der individuellen Handlungskompetenzen ausgerichtet und somit für den Einzelnen – unmittelbar erfahrbar – von Nutzen ist. Hinzu kommt die Entwicklung und Verankerung kooperativer Routinen, welche die Kommunikation über den Unterricht fördern und somit für mehr Transparenz sorgen (vgl. Baumert 2003). Diese lassen sich bspw. über die feste Einrichtung von *Lehrerteams* etablieren, die die Verantwortung für genau definierte unterrichtsbezogene und schulorganisatorische Arbeits- und Aufgabenbereiche übernehmen (vgl. Schley 1998; Phillip 2000).

Neben der Institutionalisierung von Teamstrukturen in den Einzelschulen wird in dem differenzierteren – und in seiner Wirksamkeit durch empirische Untersuchungen überprüft – Konzept der *professionellen Lerngemeinschaft* eine weitere Möglichkeit der Überwindung einer nur losen Verbundenheit von Lehrerinnen und Lehrern einer Schule sowie der mangelnden Kommunikation und

Kooperation angesehen. Das Kollegium einer Schule als professionelle Lerngemeinschaft soll die Grundlage für eine kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsarbeit durch stetige gemeinsame Weiterbildung und systematische Reflexion bilden. Zu den Merkmalen einer solchen professionellen Lerngemeinschaft gehören gemeinsame Normen und Werte, die das pädagogische Handeln der Lehrkräfte leiten, unterrichtsbezogene Kooperationen, der gemeinsame Fokus der Lehrenden auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, die ‚De-Privatisierung‘ des Unterrichtshandelns (durch Hospitationen etc.) und der reflexive Dialog der Lehrerinnen und Lehrer über ihre Unterrichtspraxis (vgl. Rolff 2001; Bonsen in Vorb.).

Schulen, in denen sich eine solche professionelle Lerngemeinschaft entwickelt, zeigen auf der Ebene des Kollegiums unter anderem eine deutlich reduzierte Isolation der einzelnen Lehrer, eine kollegiale Verantwortung für den Lernerfolg und die Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie eine Erweiterung des Repertoires an Unterrichtstechniken der einzelnen Kollegiumsmitglieder. Darüber hinaus werden auch eine höhere Berufszufriedenheit und Motivation auf Seiten der Lehrkräfte als Effekte einer professionellen Lerngemeinschaft verzeichnet (vgl. Kruse/Seashore Louis/Bryk 1994; Hord 1997).

Sowohl die Etablierung von unterschiedlicher Teamstrukturen als auch die Entwicklung von Lehrerkollegien zu professionellen Lerngemeinschaften können als Konzeptionen angesehen werden, die zu einer Überwindung der strukturell bedingten Isolation am Arbeitsplatz Schule beitragen und zudem auch die Nutzung des Potenzials der Kollegien als bedeutender Quelle fachlicher und sozialer Unterstützung fördern können. Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass allein über die Anwendung etwa einer der zahllosen Teamkonzeptionen für Lehrerkollegien Kooperation und Kollegialität im Lehrerzimmer gleichsam über Nacht etabliert werden kann, auch wenn solche Konzepte, die zum Teil für annähernd alle Bereiche des schulischen Alltags Teamstrukturen vorsehen, Inspiration, Motivation, Ermutigung, Entlastung und vieles mehr für die Kollegiumsmitglieder versprechen (vgl. etwa Klippert 2003). Die tendenzielle Vereinzelung im Lehrerberuf lässt sich auf diesem Wege nicht einfach aufheben. Und gerade mit Blick auf die Unterrichtstätigkeit ist nicht zu erwarten, dass die Personalzahlen der Einzelschulen derart erhöht werden, dass der Unterricht im Team zur Regel werden kann und nicht die Ausnahme bleibt. Allein die Zeit für Hospitationen dürfte bei den Lehrerinnen und Lehrern der Regelschulen – selbst wenn sie gewünscht werden – angesichts der i.d.R. schwierigen Personallage und der daraus resultierenden hohen Arbeitsbelastungen kaum vorhanden sein.

Einschränkend kommt hinzu, dass individuelles Handeln auch von Lehrern gewählt werden kann, wenn es den Anforderungen des Unterrichts oder anderer Aufgabenbereiche entspricht, während es in anderen Fällen nützlicher sein kann, mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Es muss daher nicht zwanghaft in allen Situationen des Lehrerhandelns von Vorteil sein, mit anderen Mitgliedern des Kollegiums zu kooperieren. Eine arrangierte Kollegialität, die administrativ oder im Rahmen einer schulinternen Konzeption zur Verbesserung der kollegialen Zusammenarbeit in ihren Details, ihren Zeiten, Orten und Abläufen vorgegeben wird und nicht freiwillig unter den Lehrern stattfindet, hat sich bereits in früheren Untersuchungen als ineffizient und unflexibel erwiesen (vgl. Hargreaves/Dawe 1990; Hargreaves 1991). Überdies erscheint eine verordnete Kol-

legialität und Kooperation ebenso paradox wie eine administrativ verfügte Autonomie der Einzelschulen. Die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium muss einem echten Bedürfnis entspringen und sollte nicht der Erfüllung formeller Regeln oder allgemeiner Erwartungshaltungen dienen (vgl. Ulich 2003). Sonst könnte die nicht minder paradoxe Situation entstehen, dass die kollegiale Kooperation unter den Lehrern einer Schule selbst zur beruflichen Belastung wird.

Literatur

- Aurin, Kurt (Hg.) 1993: Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens: Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart: M und P, Verlag für Wiss. und Forschung
- Baumert, Jürgen 2003: Transparenz und Verantwortung. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 213-228
- Behrens-Tönnies, Ursula; Sven Tönnies 1986: Die Bedeutung des Kollegiums bei psychosozialer Belastung und Streß von Lehrern. In: Heyse, Helmut (Hg.): Erziehung in der Schule – Eine Herausforderung für die Schulpsychologie. Bericht über die 7. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung Trier 1985. Bonn: Deutscher Psychologenverlag, S. 146-152
- Bonsen, Martin in Vorb.: Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Heinz-Günther Holtappels, Katrin Höhmann (Hg.): Schulqualität und Schulwirksamkeit. Weinheim/München
- Boyle, Gregory J.; Mark G. Borg, Joseph M. Falzon, Anthony J. Baglioni 1995: A structural model of the dimensions of teacher stress. In: British Journal of Educational Psychology 65, 1995, S. 49-67
- Dauber, Heinrich; Witlof Vollstädt 2004: Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule 96, 2004, 3, S. 359-369
- Dick, Rolf van; Ulrich Wagner, Thomas Petzel, Sylvia/Lenke, Gert Sommer 1999: Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46, 1999, 1, S. 55-64
- Döbrich, Peter; Ingrid Plath, Heinrich Trierscheidt (Hg.) 1999: Arbeitsplatzuntersuchungen mit hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. Frankfurt a.M.: GFPF/DIPF
- Dunham, Jack 1980: An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools. In: Educational Review 32, 1980, S. 11-20
- Forneck, Hermann J.; Friederike Schriever 2001: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf. Bern: h.e.p.-Verlag
- Frese, Michael; Norbert Semmer 1991: Streßfolgen in Abhängigkeit von Moderatorvariablen: Der Einfluß von Kontrolle und sozialer Unterstützung. In: Siegfried Greif, Eva Bamberg, Norbert Semmer (Hg.): Psychischer Streß am Arbeitsplatz. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 135-153
- Grunewald, Wolfgang; Wolfgang Redel 1989: Soziale Konflikte. In: Roth, Erwin (Hg.): Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3). Göttingen u.a.: Verlag für Psychologie, S. 529-551
- Hargreaves, Andy; Ruth Dawe 1990: Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. In: Teaching and Teacher Education 6, 1990, 3, S. 227-241
- Hargreaves, Andy 1991: Contrived Collegiality. The Micropolitics of teacher Collaboration. In: Joseph Blase (Hg.): The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation. Newbury Park: Sage, S. 46-72
- Helmke, Andreas; Reinhold S. Jäger 2002: Das MARKUS-Projekt: Mathematikgesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Mainz: Verlag Empirische Pädagogik.

- Hord, Shirley M. 1997: Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ipfling, Heinz Jürgen; Helmut Pecz, Erich Gamsjäger 1995: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kahl, Reinhard; Martin Spiewak, 2004: Leitstern am Lehrerrhimmel. In: DIE ZEIT Nr. 37 (02.09.2004), S. 34
- Klippert, Heinz 2003: Teamentwicklung im Kollegium. Anregungen zur Kooperationsförderung im Schulalltag. In: schulmanagement 2003, 2, S. 8-11
- Knapp, Andreas 1985: Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 32, 1985, 3, S. 201-214
- Kramis-Aebischer, Kathrin 1995: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Haupt, 2. Aufl.
- Kretschmer, Andreas 2004: Soziale Netzwerke von Lehrern: Konzepte, Evaluationsmethoden, Ergebnisse. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 185-193
- Kruse, Sharon; Karen Seashore Louis, Anthony Bryk 1994: Building Professional Community in Schools. In: Issues in restructuring schools No. 6. Spring 1994, S. 3-16
- Ksienzyk, Bianca; Uwe Schaarschmidt 2004: Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In: Uwe Schaarschmidt (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 72-87
- Kyriacou, Chris 1989: The Nature and Prevalence of Teacher Stress. In: Martin Cole, Stephen Walzer (Hg.): Teaching and Stress. Milton Keynes: Open University Press, S. 27-34
- Kyriacou, Chris 1998: Teacher Stress: Past and Present. In: Dunham, Jack (Hg.): Stress in teachers. Past, present, future. London: Whurr, S. 1-13
- Lehr, Dirk 2004: Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 122-140
- Leschinsky, Achim 1986: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, 1986, 2, S. 225-246.
- Little, Judith W. 1982: Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. In: American Educational Research Journal 19, 1982, S. 325-340
- Little, Judith W. 1987: Teachers as Colleagues. In: Richardson-Koehler, Virginia (Hg.): Educators Handbook: A Research Perspective. New York: Longman, S. 491-518
- Little, Judith W. 1992: Opening the black box of professional community. In: Ann Lieberman (Hg.): The changing context of teaching. Chicago: University of Chicago Press, S. 157-178
- Parker, L.E. 1994: Working together: Perceived self- and collective-efficacy at the workplace. In: Journal of Applied Social Psychology 24, 1994, 1, S. 43-59.
- Phillip, Elmar 2000: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
- Redeker, Sibylle 1993: Belastungserleben im Lehrerberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II. Frankfurt a.M. u.a.: Lang
- Rolff, Hans-Günter 2001: Professionelle Lerngemeinschaften: Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart u.a.: Raabe, Losebl.-Ausg: D 6.5
- Rosenholtz, Susan J. 1991: Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools. New York/London: Teachers College Press.

- Rothland, Martin 2004: Interaktion in Lehrerkollegien. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 161-170
- Rüegg, Susanne 2000: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a.M. u.a.: Lang
- Schaarschmidt, Uwe 2004a: Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In: Ders. (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 15-40
- Schaarschmidt, Uwe 2004b: Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In: Ders. (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 141-160
- Schaarschmidt, Uwe 2004c: Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 97-112
- Schley, Wilfried 1998: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Alt-richter, Herbert u.a. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studien-Verl., S.111-159
- Schmitz, Edgar 2004: Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 51-68
- Schmitz, Edgar; Jehle, Peter; Gayler, Bärbel 2004: Innere Kündigung im Lehrerberuf. In: Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 69-81
- Schmitz, Gerdamarie S. 2001: Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 48, 2001, S. 49-67.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Ralf Schwarzer 2002: Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 192-214
- Schönwälder, Hans-Georg; Jörg Berndt, Frauke Ströver, Gerhart Tiesler 2003: Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschung 989. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- Schwarzer, Ralf; Matthias Jerusalem 2002: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 28-53
- Terhart, Ewald; Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan, Hans-Joachim Schmidt 1994: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang
- Ulich, Klaus 2003: Lehrer/innen-Alltag als Beziehungsalltag. Empirische Befunde im Kontext aktueller Berufsprobleme. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 4, S. 466-478
- Weber, Andreas 2004: Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: Andreas Hillert, Edgar Schmitz (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart u.a.: Schattauer, S. 23-38
- Wendt, Wolfgang 2001: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern. Reihe Psychologie, Bd. 43. Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Martin Rothland, geb. 1974, Doktorand am Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Redaktionsassistent der *Zeitschrift für Pädagogik*; wiss. Hilfskraft am Lehrstuhl von Prof. Dr. Ewald Terhart.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

Email: Martin.Rothland@uni-muenster.de