

Ulich, Klaus

Lehrer/innen-Alltag als Beziehungsalltag. Empirische Befunde im Kontext aktueller Berufsprobleme

Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 466-478



Quellenangabe/ Reference:

Ulich, Klaus: Lehrer/innen-Alltag als Beziehungsalltag. Empirische Befunde im Kontext aktueller Berufsprobleme - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 466-478 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274796 - DOI: 10.25656/01:27479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274796>

<https://doi.org/10.25656/01:27479>

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

Klaus Ulich

Lehrer/innen-Alltag als Beziehungsalltag

Empirische Befunde im Kontext aktueller Berufsprobleme

PISA, Gewalt, Mehrarbeit, Kritik an Frühpensionierungen – Lehrer/innen haben es gegenwärtig nicht gerade leicht. Viele empfinden es auch als belastend, dass sich ihr *Ansehen* in der Öffentlichkeit während der letzten 20 Jahre stark *verschlechtert* hat: Unter den angesehensten Berufen fiel ‚der Studienrat‘ von 26% auf 17%, ‚der Grundschullehrer‘ von 37% auf 21% (Barz/Singer 1999, S. 445f). Nach der Allensbacher Umfrage aus dem Jahr 2001 ist das Prestige der Grundschul-Lehrer/innen zwar etwas gestiegen (auf 28%), aber die Lehrer/innen an Gymnasien rutschen weiter ab auf 12% – ein Schereneffekt, der sich durch die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien wahrscheinlich noch vergrößern dürfte.

1. Über einige Schwierigkeiten, heute Lehrer/in zu sein

Der *Imageeinbruch* geht zurück einerseits auf die hohen *Erwartungen* an die Lehrer/innen, andererseits auf unausbleibliche Enttäuschungen, weil diese Erwartungen eben kaum erfüllt werden können; die Eskalation von Ansprüchen korrespondiert mit der zunehmenden *Lehrerschelte* (Horstkemper 1998). Z.B. belegen die Ergebnisse der jüngsten Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung (2002), dass *Eltern* mit der Schule immer weniger zufrieden sind.

Die zweite Schwierigkeit hängt mit einer auffälligen Besonderheit des Lehrer/innen-Berufs zusammen: Wenn es um Lehrer/innen und um Schule geht, kann *jeder mitreden*. Auch deshalb hält sich das Klischee vom gut bezahlten Halbtagsjob mit drei Monaten Ferien sehr hartnäckig. Zwei Gegenargumente sollen gleich an dieser Stelle genannt werden:

(1.) Das Wissen darüber, was Lehrer/innen eigentlich tun, basiert (auch bei Erwachsenen) auf der Schüler/innen-Perspektive, bezieht sich also auf den von hier aus *sichtbaren* Teil der Lehrer/innen-Arbeit und ist demnach sehr unvollständig. Die häusliche Arbeit für die Schule, das Pendeln zwischen zwei Arbeitsplätzen und die unscharfe Abgrenzung zwischen Arbeitszeit und Freizeit (vgl. Ulich 1996a, S. 45ff) werden von außen kaum als Problem gesehen und auch von der Forschung noch ziemlich vernachlässigt.

(2.) Die durchschnittliche wöchentliche *Arbeitszeit* der Lehrer/innen liegt heute bei *45 bis 48 Stunden* (Meyer/van Dick 2002). Selbst wenn die (relativ zum Durchschnittsurlaub) längeren Ferien berücksichtigt werden, übersteigt die Arbeitszeit der Lehrer/innen die der meisten anderen Arbeitnehmer (Schönwälder 1997). Es kommt noch hinzu, dass sich die Unterrichtsverpflichtung der Lehrer/innen in den letzten 120 Jahren *kaum verändert* hat: Im Bereich der Volksschulen ist sie von 30 auf 27 Stunden gesenkt, für die Gymnasien hingegen von 21 auf 23 Stunden erhöht worden (Klemm 1996, S. 123); auch das

ist in der Öffentlichkeit schlicht unbekannt. Nicht von ungefähr betonen deshalb die meisten Lehrer/innen bei der Arbeitszeit weniger die effektive *Dauer* als vielmehr die öffentliche *Geringschätzung*: Rund zwei Drittel empfinden die Meinung als belastend, Lehrer/innen hätten zu viel Freizeit, während 'nur' ein Drittel eine Belastung durch zu viele Arbeitsstunden erfährt (Terhart u.a. 1994, S. 243).

Die dritte und besonders gravierende Schwierigkeit: In den letzten Jahren hat die Bildungspolitik die *Arbeitssituation* der Lehrer/innen eher noch *verschlechtert*: Arbeitszeitverlängerungen und Erhöhung der Klassenfrequenzen sind die – ziemlich einfallslosen – politischen Antworten auf die Finanzmisere (Böttcher 1999, S. 31). Andererseits, und das ist wirklich paradox, werden die Lehrer/innen für das schlechte bzw. allenfalls mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler/innen bei den internationalen Leistungstests (mit)verantwortlich gemacht. In diesem Zusammenhang findet sich dann oft noch die Unterstellung, Lehrer/innen hätten *Angst vor der Evaluation* ihres Unterrichts, die doch Voraussetzung sei für Verbesserungen. Erst allmählich dämmert es den Verantwortlichen, dass guter Unterricht vor allem abhängig ist von der Kompetenz der Unterrichtenden, also besonders von der *Ausbildung*, sowie von den Rahmenbedingungen des Unterrichts, also von der Bildungsfinanzierung; auf beides komme ich zurück.

2. Berufsalltag als Beziehungsalltag – Berufsbelastungen als Beziehungsbelastungen?

Der Berufsalltag der Lehrer/innen ist wesentlich bestimmt durch die Erwartungen und Verhaltensweisen der Schüler/innen, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten; die Arbeit besteht über weite Strecken in *Beziehungsarbeit*. Anders ausgedrückt handelt es sich um einen Beruf, „bei dem die eigene Person stark gefordert ist, weil das Gelingen der beruflichen Aufgabe ganz zentral von der befriedigenden *Gestaltung sozialer Beziehungen* abhängt“ (Horstkemper 1998, S. 4). Gerade so unterschiedliche psychische Auswirkungen der Lehrer/innen-Tätigkeit wie einerseits eine hohe *Berufszufriedenheit* und andererseits das *Ausbrennen* resultieren primär aus der Anerkennung bzw. fehlenden Anerkennung durch andere Menschen. Dabei steht rein zeitlich die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung klar im Vordergrund und auch qualitativ kommt ihr zweifellos die größte Bedeutung zu: Lehrer/innen bewerten die eigene Tätigkeit und ihre berufliche Zufriedenheit vor allem danach, ob ihre Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern positiv oder gestört sind (Combe 1981, S. 118), ob sie in der pädagogischen Arbeit mit ihnen Anerkennung und Erfolg erfahren. Sind demnach die beruflichen Belastungen der Lehrer/innen ausschließlich oder überwiegend *Beziehungsbelastungen*? Antworten darauf kann die Forschung geben.

In der Studie von Terhart u.a. (1994, S. 235ff) resultiert tatsächlich *über die Hälfte* der Belastungen aus den *sozialen Beziehungen* der Lehrer/innen: Probleme mit Schüler/innen und Eltern, Konflikte mit Kollegen und der Schulaufsicht. In einer aktuelleren Belastungsuntersuchung (Porps 1999) wird folgende *Rangreihe* von Belastungsfaktoren ermittelt:

(1.) Rahmenbedingungen des Schulalltages; große Klassen, schlechte Lehrmittel, vergammeltes Gebäude.

- (2.) Probleme mit Schülern und Eltern: Verhaltensauffälligkeiten, Disziplinlosigkeit, Aggressivität der Schüler sowie fordernde und uneinsichtige Eltern.
- (3.) Mangelnde Kooperation und Kommunikation im Kollegium.
- (4.) Probleme mit den Verwaltungsaufgaben und der Bürokratie in der Schule.
- (5.) Mangelnde Anerkennung der Lehrer/innen in der Öffentlichkeit.

Auf die Beziehungsbelastungen im engeren Sinn (2. und 3.) entfallen nach dieser Studie immerhin rund 40% der Äußerungen der Lehrer/innen. Die fünfte Belastungsquelle (mangelnde Anerkennung), auf die ich eingangs schon hingewiesen habe, ist gegenüber allen früheren Untersuchungen wirklich neu.

Ein entscheidender *Grund* für die Beziehungsbelastungen dürfte – abgesehen von der Eignung und ‚Persönlichkeit‘ der Lehrer/innen – in der *Ausbildung* zu suchen sein (Tillmann 2002; Ulich 1996b). Gerade heute stellt sich die Frage, ob über der ausgeprägten Fach- und Wissenschaftsorientierung nicht jene *sozialen Kompetenzen* vernachlässigt werden, die für die Gestaltung der Beziehung zu Kindern und Jugendlichen, Eltern und Kollegen notwendig sind. Gerade heute fühlen sich ja immer mehr Lehrer/innen immer weniger qualifiziert, mit den zunehmenden sozialen Problemen wie Drogenkonsum, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit in einer pädagogisch verantwortlichen Weise umzugehen; sie haben dies nicht gelernt oder konnten es nicht lernen, weil es manche Probleme zur Zeit ihrer Ausbildung noch kaum gab.

Nach den Ergebnissen einer Absolventenbefragung (Rosenbusch u.a. 1988) zählt vor allem der Umgang mit *Disziplin Konflikten* und sozialen Spannungen in der Klasse zu den eindeutigen Ausbildungsdefiziten. Bezüglich der *Interaktionskompetenzen* für den Umgang mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten berichten die Autoren ein „erschütterndes Ergebnis“: Weniger als 10% der Befragten haben hierfür eine besondere Vorbereitung erfahren; entsprechend hoch ist das Konflikt- und Belastungspotential in diesen Beziehungsfeldern, die ich in den folgenden Abschnitten genauer betrachten werde.

3. Die Schüler/innen: emotionale Stützen, Nervensägen oder Bildungsverweigerer?

Am Anfang eine kurze Gedankenübung für Lehrer/innen: Bitte stellen Sie sich mal einen Ihrer *schlimmsten* Schüler vor ... was der macht; wie er Sie nervt ... Und jetzt stellen Sie sich bitte einen Ihrer *angenehmsten* Schüler vor ...

Sie werden vermutlich den Unterschied zwischen den beiden nicht nur im Kopf bemerken, sondern auch *emotional*, also im Bauch. Darauf will ich zunächst hinaus: Die Beziehungen der Lehrer/innen zu ihren Schüler/innen sind – um es ganz vorsichtig zu formulieren – *nicht frei von Emotionen*. Zuneigungen und Abneigungen in diversen Abstufungen, Freude, Ärger oder auch Gleichgültigkeit gehören zu den unvermeidlichen Komponenten des schulischen Beziehungsalltags; Lehrer/innen können – wie es mal eine formuliert hat – „nicht dastehen wie Computer“ (Redeker 1993, S. 90), und das ist auch gut so. Allerdings werden die Gefühle gegenüber Schülerinnen und Schülern oft verdrängt, tabuisiert oder verschwiegen, denn sie scheinen den Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüchen an die Rolle der Lehrer/innen zuwiderzulaufen.

Umgekehrt hoffen die meisten Lehrer/innen darauf, bei den Schülerinnen und Schülern *beliebt* zu sein. Diese Hoffnung wird sich allerdings, wie die Ein-

schätzungen der Schüler/innen zeigen (Ulich 2001, S. 98ff), kaum restlos erfüllen, kollidiert sie doch mit den institutionellen Anforderungen an die Lehrer/innen-Tätigkeit (Wissensvermittlung, Leistungsbeurteilung). Von einigen Schülerinnen und Schülern *nicht* oder nur wenig gemocht zu werden, das bedeutet gerade für junge Lehrer/innen eine bittere, aber vielleicht notwendige Erkenntnis, die nur dann keine dauerhafte Enttäuschung auslöst, wenn sie die Gründe nicht allein sich selbst zuschreiben.

Wenn Lehrer/innen nach ihren *Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern* gefragt werden, betonen die berufsjüngeren deutliche *Veränderungen* des Schüler/innen-Verhaltens, die sie vor höhere Ansprüche stellen und nicht selten nerven: mehr Selbstbewusstsein, weniger Autoritätsgläubigkeit, nachlassendes Interesse, aggressiveres und ungehemmteres Verhalten (Kraus-Dietz 1993, S. 53ff). Vor allem in der Sekundarstufe I klagen die Lehrer/innen über schlechtere Leistungsvoraussetzungen der Schüler (Hauptschule) und über mangelnde Mitarbeit, während sich in der Sekundarstufe II die Schülerprobleme in erster Linie über fachliche Anforderungen definieren, was für die Lehrer/innen mit relativ wenig Belastungen verbunden ist (Fend 1998, S. 343f).

Bedingt sind viele dieser Probleme durch *gesellschaftliche Veränderungen*, die die Lehrer/innen – und natürlich auch die Schüler/innen – ausbaden sollen. Die zunehmende Differenzierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse führt zu einer immer größeren Heterogenität der Kinder in der Schule (Keller/Wirth 1999); die Leistungsfähigkeiten klaffen immer weiter auseinander, verschiedene Kulturen und Sprachen machen die Beziehungen zwischen den Schülern und zu ihren Lehrern konfliktanfälliger.

Der Zürcher Jugendpsychologe Allan Guggenbühl sieht in der heutigen Schülergeneration „die neuen Bildungsverweigerer“:

„Lehrpersonen wird zwar höflich und respektvoll begegnet, der Schule wird jedoch nur ein oberflächliches Interesse entgegengebracht. Die Lektionen werden aus einer nüchternen Distanz begutachtet, erwecken jedoch selten große Emotionen. Die Schule wird als Pflichtübung oder unausweichliche Anpassungsleistung geduldet, ohne zu einem persönlich relevanten Thema zu werden.

Für Lehrpersonen irritierend ist die taktische Anpassung. Diese jungen Menschen beteiligen sich am Unterricht, stellen Fragen und präsentieren sich als interessierte Schüler und Schülerinnen. Die Schule wird jedoch lediglich kognitiv bewältigt. Den Forderungen wird entsprochen, um zu verhindern, dass die Erwachsenen sich noch mehr ins eigene Leben einmischen. Tragisch, wenn eine Lehrperson das Engagement eines jungen Menschen in den höchsten Tönen lobt, während dieser trocken konstatiert: Er wolle keinen Ärger, darum versuche er durch gezielte mündliche Feedbacks die Lehrperson bei guter Laune zu halten. Der Stoff sei ihm egal. Tatsache ist, dass viele Jugendliche die Schule als Pflichtübung betrachten“ (Guggenbühl 1999).

Daraus spricht eine gewisse Enttäuschung, die sich vielleicht gerade bei engagierten Lehrer/innen breit macht, wenn ihre Bemühungen auf wenig Resonanz stoßen. Ob sich diese Einschätzung verallgemeinern lässt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Zumindest *ein* Argument spricht allerdings für die von Guggenbühl geschilderte Tendenz:

Der übliche Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass *Leistungssituationen* gegenüber den *Lernsituationen* dominieren: „Manche Lehrer machen aus jedem kleinsten Frage- und Antwortspiel, jeder Stillarbeit und aus jeder ge-

meinsamen Aufgabenlösung an der Tafel eine leistungsthematische Situation“ (Weinert 2001). In solchen Situationen bemühen sich die (meisten) Schüler/innen um Erfolge – oder sie versuchen zumindest, Misserfolge zu vermeiden –, und dadurch werden Neugier, Interesse und inhaltliches Verstehen blockiert; das taktische Verhalten dominiert. Ein Unterricht, so Weinert, der nur noch eine Leistungssituation an die andere reiht, behindert letztlich das Lernen, weil er einen permanenten Leistungs- und Konkurrenzdruck schafft; nur die strikte *Trennung* von Lern- und Leistungssituationen könnte ein interessen- und verständnisorientiertes Lernen ermöglichen. Die Schule müsste also ihre „Bewertungssucht“ ein gutes Stück aufgeben, wenn sie für die Schüler/innen mehr Bedeutung erlangen wollte; „kein einziger Erwachsener würde so viel permanente Bewertung ertragen, wie wir sie Kindern zumuten“ (Keller/Wirth 1999).

An diesem Punkt wechsle ich kurz die Perspektive um zu fragen, was eigentlich die Schüler/innen von ihren Lehrkräften *erwarten* und wie sie sie einschätzen. Die Erwartungen sind – auf einen kurzen Nenner gebracht – ausgesprochen *ambivalent* (Furtner-Kallmünzer/Sardei-Biermann 1982):

- *Einerseits* haben die Schüler/innen ein ausgeprägtes Interesse an formaler Gleichheit, Gleichberechtigung und demokratischen Entscheidungen im Umgang mit Lehrerinnen und Lehrern; *andererseits* erwarten sie von ihnen auch Autorität und Durchsetzungsfähigkeit.
- *Einerseits* wünschen sich die Schüler/innen, dass die Lehrer/innen individuell und persönlich auf sie eingehen; *andererseits* sollen die Lehrer/innen sachlich und gerecht sein.

Hier wird deutlich, und erfahrene Lehrer/innen wissen es längst: Der Versuch, all diesen widersprüchlichen Erwartungen gleichermaßen nachkommen zu wollen, kann nicht gelingen. Gerade Lehrer/innen, die *allen* Beziehungsinteressen der Schüler/innen *ein bisschen* entsprechen möchten, werden schnell profillos und gefährden obendrein ihre berufliche Identität.

Wenn sich also Lehrer/innen der Unmöglichkeit bewusst werden oder bleiben, dass sie *nie alle* Erwartungen der Schüler/innen erfüllen können, bedeutet dies schon den entscheidenden Schritt zu einer *eigenen Linie* in der Beziehung zu ihnen. Aus meiner Sicht kommt es vor allem darauf an, als *Person* für die Schüler/innen sichtbar zu sein und nicht als bloßer Rollen- oder Funktionsträger; es kommt darauf an, eigene Stärken und Schwächen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu akzeptieren, ihre Erwartungen zu thematisieren und wenn nötig auch zu relativieren.

Eine repräsentative Befragung 14- bis 16-jähriger Schüler/innen liefert einen genauen Vergleich zwischen ihren *Erwartungen* an die Lehrer/innen und der Beurteilung des tatsächlichen *Verhaltens* (Kanders u.a. 1996). Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Erwartungen der Schüler/innen und das Verhalten der Lehrer/innen aus der Sicht der Schüler/innen ziemlich weit auseinander driften: Was die Schüler/innen für 'gute' Lehrer/innen als wichtig erachten, trifft nach ihrer Einschätzung nur für einen kleinen Teil zu.

Schüler/innen-Erwartungen an Lehrkräfte im Vergleich mit der Einschätzung des tatsächlichen Verhaltens – Prozentangaben:

	stimmt für die meisten Lehrer	ist für einen guten Lehrer besonders wichtig
Die Lehrer behandeln alle Schüler gleich	27	77
Die Lehrer können schwierige Sachverhalte gut erklären	20	76
Zu den Lehrern habe ich großes Vertrauen	10	59
Die Lehrer kümmern sich darum, wie es den Schülern geht	19	57
Die Lehrer lassen die Schüler mitbestimmen, wie im Unterricht vorgegangen wird	8	52
Die Lehrer bestimmen im Großen und Ganzen, was wir im Unterricht machen sollen	74	16

Quelle: *Kanders u.a. 1996, S. 61ff.*

Diese Zahlen bestätigen erneut, was den Schülerinnen und Schülern besonders wichtig ist, und was aus ihrer Sicht doch nur relativ wenige Lehrer/innen in ihrem Verhalten zeigen: Gerechtigkeit, didaktische Fähigkeiten, persönliches Eingehen auf die Schüler/innen, Mitbestimmung im Unterricht.

Ich ziehe ein *kurze Bilanz*: Einerseits sind negative Beziehungserfahrungen und -urteile unübersehbar, wenngleich keineswegs dominant; andererseits legen die Resultate offen, *welche* Lehrer/innen bei den Schülerinnen und Schülern gut ankommen und von ihnen gemocht werden und mit welchen Erwartungen der Schüler/innen die Lehrer/innen zu rechnen haben. Allerdings setzen die institutionellen Anforderungen an Unterricht und Erziehung, besonders an die Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung, dem Verhalten der Lehrer/innen *Grenzen*, die sie auch bei großem Engagement und strikter Schüler/innen-Orientierung kaum überschreiten können. Solche Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren, kann dazu beitragen, die – letztlich unvermeidlichen – emotionalen Probleme in der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung zu bewältigen. Und noch einmal: Lehrer/innen sollten sich nicht mit dem Anspruch überfordern, *alle* Schüler/innen zu mögen und selbst von allen gemocht zu werden (vgl. Miller 1999).

4. Die Eltern: kritische Randfiguren oder Erziehungspartner?

Das Verhältnis der Lehrer/innen zu den Eltern ist gegenwärtig wesentlich schwieriger und konfliktanfälliger als früher. In der Arbeit der Lehrer/innen stellen Eltern – rein zeitlich betrachtet – zwar eher Randfiguren dar. Trotzdem werden ihre hohen Ansprüche und ihre Kritikbereitschaft für die Lehrer/innen immer stärker zur Belastung; dazu gehört auch das aus der Sicht vieler Lehrer/innen zunehmende Desinteresse seitens der Eltern.

Ein psychologisch besonders prekärer Aspekt der Lehrer/innen-Eltern-Beziehung liegt in den *Kompetenzkonflikten*, die der in den meisten Schulgesetzen verankerten *gemeinsamen* Erziehungsverantwortung der Lehrer/innen und Eltern zuwider laufen (Ulich 2000). Wie kommt es dazu? Die Eltern der heutigen Schüler/innen verfügen in der Regel über mehr Erziehungswissen, über

höhere Bildungsansprüche und genauere schulrelevante Informationen als frühere Generationen. Zugleich ist den Eltern durchaus bewusst, wie wichtig gerade heute eine gute schulische Qualifikation für die Zukunft ihrer Kinder ist. Beides zusammen führt zu einem *Kompetenz- und Erwartungszuwachs* im Umgang mit Schule und Lehrkräften. Die Lehrer/innen ihrerseits verstehen sich – vor allem an Sekundarschulen – vorwiegend als Unterrichtsexperten mit einer fachwissenschaftlichen Orientierung (Aurin 1994, S. 38). In der Folge treten dann häufig Auseinandersetzungen über die ‘richtige’, die ‘bessere’ Erziehung auf, und beide Seiten stellen ihre Kompetenzen wechselseitig in Frage. Manche Eltern werfen Lehrkräften vor, die Kinder zu wenig zu erziehen oder ihnen zu wenig beizubringen. Umgekehrt machen Lehrer/innen oft die Eltern für Erziehungsdefizite der Schüler/innen verantwortlich und rund 80 % werfen den Eltern vor, ihre Erziehungsprobleme an die Schule zu delegieren (Kanders u.a. 1996, S. 85); darin äußert sich wahrscheinlich *auch* eine gewisse Überforderung und Sorge der Lehrer/innen.

Eltern haben gerade heute an der Schule und an den Lehrer/innen einiges auszusetzen, zu *kritisieren*. Ein paar Ergebnisse aus der jüngsten IFS-Umfrage (2002, S. 24ff) können die Kritik von Eltern verdeutlichen, die die Lehrer/innen oft nur unterschwellig, gelegentlich aber auch ziemlich massiv zu spüren bekommen:

- Immer weniger Eltern finden, dass ihr Kind *gerne zur Schule geht*; diese Meinung äußern heute gut 40 % der Eltern, vor acht Jahren noch über 60 %.
- Immer weniger Eltern halten die *Leistungsanforderungen* der Schule für zu hoch, immer mehr hingegen für zu niedrig.
- Eine kritische Haltung der Eltern zeigt sich auch in den *Noten*, die sie der Schule ihres Kindes geben: In den letzten zehn Jahren haben die *schlechten* Noten klar *zugenommen* und die guten abgenommen.
- Schulische *Defizite* sehen viele Eltern in der Vorbereitung auf das Berufsleben, in der Vermittlung einer guten Allgemeinbildung und in der Disziplin.
- Das *Vertrauen* der Eltern zu den Lehrkräften ihrer Kinder hat in den letzten zehn Jahren deutlich nachgelassen.

Vor dem Hintergrund dieser Resultate und Argumente liegt das *Kernproblem* der Beziehung der Lehrer/innen zu den Eltern darin, dass steigende Erziehungs- und Leistungserwartungen der Eltern bei einem größer werdenden Teil der Lehrer/innen psychischen Druck, Verunsicherungen und Kompetenzängste erzeugen.

Von *Kooperation* und vielleicht sogar Partnerschaft mit den Eltern sprechen Lehrer/innen nur selten und wenn, dann mit recht verschiedenen Konnotationen (Ulich 1993): Mal ist das Engagement der Eltern für ihre Kinder gemeint, mal ihr Interesse für die Schule allgemein; andere setzen Kooperation mit der Elternberatung durch Lehrer oder mit der Mithilfe von Eltern bei Schulfesten gleich. Was doch an Zusammenarbeit läuft, wird – von beiden Seiten – nicht gerade positiv beurteilt. Nur ein Drittel der Lehrer/innen hält die Kooperation mit den Eltern für befriedigend, drei Fünftel sind hingegen der Auffassung, „Eltern würden sich zu viel in die Aufgabenbereiche der Lehrer einmischen“ (Aurin 1994, S. 133ff). Werden die *Kooperationserwartungen* der Lehrer/innen, nämlich:

- eine positive Einstellung der Eltern zur Schule,
- regelmäßige Kontakte zu den Lehrkräften sowie
- Verständnis für ihre Arbeit und Anerkennung ihrer Kompetenzen (Ulich 2000, S. 145),

mit der *Realität* konfrontiert, so ergibt sich jedenfalls eine ziemlich große Diskrepanz, die sich im Berufsalltag als Belastung niederschlägt.

5. Das Kollegium: Freunde oder Konkurrenten und die (verhinderte) Kooperation

Ich knüpfe zunächst mit zwei Forschungsergebnissen an den zweiten Abschnitt an:

(1.) Die große Bedeutung des Kollegiums als *Belastungsfaktor* geht aus folgendem Resultat hervor: Wenn Lehrer/innen ihr Kollegium als sehr *kompetent* einschätzen, fallen ihre Burnout-Werte viel niedriger aus als in einem wenig kompetenten Kollegium (Bauer/Kanders 1998, S. 221), wobei hier sicherlich ein wechselseitiger Zusammenhang anzunehmen ist.

(2.) Bei einer guten *Unterstützung* durch das Kollegium fühlen sich Lehrer/innen psychosomatisch in viel geringerem Ausmaß belastet als bei einer niedrigen kollegialen Unterstützung; davon profitieren vor allem jüngere Lehrer, während dieser Effekt bei Lehrerinnen und älteren Lehrern schwächer auftritt (van Dick u.a. 1999, S. 61).

Ganz ähnliche Beziehungserfahrungen berichtet eine Studie, die den „Mangel an Kollegialität“ als Belastungsmoment in den sozialen Beziehungen der Lehrer/innen herausstellt (Redeker 1993, S. 107ff). Als Gründe für diesen Mangel nennen die Befragten u.a.:

- die Größe des Kollegiums, die wiederum eine zunehmende Heterogenität der pädagogischen Einstellungen bedingt;
- wenig Zusammenhalt, Solidarität und Gemeinschaftsgefühl;
- Auseinandersetzungen mit Kolleginnen und Kollegen, die als persönliche Angriffe und Bedrohung erlebt werden;
- das Schwinden von Beziehungen, die sich auch auf den privaten Bereich erstrecken, und schließlich
- Defizite in der fachlichen und pädagogischen Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen.

Nach meinem Eindruck beruht die mangelnde Kollegialität oft auf einem *Erwartungseffekt* (Ulich 1994): Je höher die Erwartungen an das kollegiale Klima, an positive, auch außerschulische Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen sind, desto größer ist das Risiko des Scheiterns. Tatsächlich dürfte ein nicht unbeträchtlicher Teil der kritischen Äußerungen zum Kollegium darauf beruhen, dass sich die hoch gesteckten Hoffnungen der betreffenden Lehrer/innen nicht oder nur zum Teil erfüllt haben. Wer sich das Kollegium als einen Hort der Geborgenheit, als Kuschelecke vor und nach dem Unterrichtsstress wünscht, wird nicht selten ziemlich enttäuscht. Das gilt auch für solche Lehrer/innen, die meinen, vom schlechten Image *anderer* profitieren zu können:

„Derjenige verkennt die wahre Kollegialität, der sich etwa Klagen von Schülern oder Eltern über seinen Amtsgenossen wohlgefällig anhört; er täuscht sich, wenn er etwa glaubt, sich selbst dadurch in Liebe und Respekt zu setzen; denn stillschweigendes und wohlgefälliges Anhören solcher Anklagen untergräbt die Achtung vor dem ganzen Stande und schadet schließlich auch dem, der sie mit Freude, um nicht gerade zu sagen mit Schadenfreude, anhört.“ (Matthias 1908, S. 26)

Die *Zusammenarbeit* in den Lehrerkollegien wird auch heute noch selten praktiziert; noch immer scheitern viele junge Lehrer/innen mit ihren Hospitations-

und Kooperationserwartungen an der Abwehr der erfahrenen, noch immer fehlt es an den für eine intensive Zusammenarbeit erforderlichen Kompetenzen. Es gehört – vielleicht mit der Ausnahme mancher Gesamt- und Alternativschulen – zu den Grundproblemen in der beruflichen Arbeit der Lehrer/innen, dass der *Unterricht* als Haupttätigkeit in Einsamkeit und kollegialer *Isolation* erfolgt; „in den Köpfen dominiert weitgehend die Perspektive ‘Ich und meine Klasse’ anstelle der Sichtweise ‘Wir und unsere Schule’“ (Rolff 1992, S. 6). Im Hinblick auf die kollegialen Beziehungen verbergen sich darin zugleich *Risiken und Chancen*, Belastung wie Entlastung: Ich bin unmittelbar und allein für das Geschehen in der Klasse verantwortlich und kann während des Unterrichts nicht auf kollegialen Rat zurückgreifen, *aber* die Kolleginnen und Kollegen können mir in meinen Unterricht – zumindest offiziell – auch nicht hineinreden oder mein Verhalten kritisieren, sie sind ja nicht dabei.

Offenkundig gehen aber doch zahlreiche Lehrer/innen von einer *Kooperationsvorschrift* aus und fühlen sich, weil sie dieser Anforderung so wenig nachkommen (können), belastet und frustriert. Muss denn Kooperation im Kollegium wirklich sein? Mit dieser etwas provozierenden Frage will ich ein wenig vor der nicht selten erkennbaren *Kooperationseuphorie* warnen und subjektive Kooperationszwänge relativieren. Selbstverständlich kann eine konstruktive Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums für die Lehrer/innen und auch für die Schüler/innen positive Auswirkungen haben, *wenn* sie einem echten Bedürfnis entspringt und nicht bloß der Erfüllung einer formalen Regel dient.

Nur noch kurz komme ich zum Gegenpol der Kooperation, nämlich zu der meistens tabuisierten und deshalb so schwer zu fassenden *Konkurrenz*.

„Das hat mich immer wieder bekümmert zu beobachten, wie da also um frei gewordene Positionen Kämpfe entstehen und Leute sich in den Vordergrund drängen, die alles andere als gute Pädagogen sind“ (ein Gymnasiallehrer; Ulich 1996a, S. 156).

„Lehrer sind meiner Meinung nach darauf aus, ein beliebter Lehrer zu sein bei den Schülern. Das führt manchmal dazu, dass sie ihre Problematik verschweigen ...“ (eine Realschullehrerin; ebd., S. 157).

Von der angestrebten Beliebtheit war vorhin schon die Rede; dahinter verbirgt sich eine subtile Form der Konkurrenz, nämlich um die Gunst der Schüler/innen. Hier wie auch in den vorangegangenen Argumenten dürfte deutlich werden: Die Hauptprobleme in den kollegialen Beziehungen liegen auf der *emotionalen* Ebene. Genau deshalb möchte ich sehr nachdrücklich sagen: Es ist völlig *normal*, sich nicht mit *allen* Kolleginnen und Kollegen gleich gut zu verstehen, das kann nicht klappen, muss es aber auch gar nicht; in die Schule – zumal als Neuling – mit dieser Erwartung zu gehen, impliziert schon ihr Scheitern. Ganz wichtig ist also, auch um Enttäuschungen vorzubeugen, die Entwicklung *realistischer*, eher niedrig angesetzter *Erwartungen* an die kollegialen Beziehungs- und Kooperationsmöglichkeiten.

6. Berufszufriedenheit: bessere Beziehungen durch bessere Rahmenbedingungen

Es gibt kaum eine andere Berufsgruppe, die so oft auf ihre Berufszufriedenheit untersucht wurde wie die Lehrer/innen. Offensichtlich geht die Forschung davon aus, dass ein so anstrengender Beruf kaum zufrieden machen könne; oder sie denkt um die Ecke und nimmt den hohen Anteil zufriedener Leh-

rer/innen als Indiz für niedrige Berufsbelastungen. Bei genauerer Betrachtung schließen sich allerdings Zufriedenheit und Belastungen keineswegs aus (Riecke-Baulecke 2002; Ulich 1996a, S. 213ff): Die allermeisten Lehrer/innen (etwa 75 bis 85%) sind in ihrem Beruf trotz – vielleicht auch: wegen – hoher Belastungen zufrieden. Wo liegen die *Gründe* der Zufriedenheit? Eine Studie mit Lehrer/innen an Grund- und Hauptschulen (Ipfling u.a. 1995) beantwortet dies so: Am bedeutsamsten für die berufliche Zufriedenheit sind die unmittelbare *pädagogische Arbeit* mit Kindern sowie der unterrichtliche und erzieherische *Erfolg*, der sich auch in der Anerkennung durch die Schüler/innen ausdrückt; alle anderen Gründe sind demgegenüber fast zu vernachlässigen.

Zum Vergleich kurz die Ergebnisse einer Schweizer Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten; die Frage lautete, womit denn die Lehrer/innen in ihrem Beruf vor allem zufrieden sind. Die sechs Spitzenreiter unter fast 30 verschiedenen Faktoren lauten (Grunder/Bieri 1995, S. 214ff): selbstständige Arbeitseinteilung, pädagogischer und didaktischer Spielraum, Arbeit mit den Kindern, verantwortungsvolle Tätigkeit, Freude der Schüler/innen am Unterricht. Auch hier macht also zusammengefasst die pädagogische Arbeit den Hauptanteil an der Zufriedenheit aus.

Bei den Gründen der beruflichen *Unzufriedenheit* liegen zwar Erziehungsprobleme und Misserfolge, also ebenfalls schülerbezogene Ursachen, ganz vorne (Ipfling u.a. 1995). Im Vergleich dazu kommt aber den anderen Bezugsgruppen der Lehrer/innen erheblich größeres Gewicht zu: „Gestörte Beziehungen zum Schulleiter, im Kollegium und zu den Eltern sind in hohem Maße für die Entwicklung von Berufsunzufriedenheit verantwortlich“ (ebd., S. 90f). Das bedeutet auch, dass Lehrer/innen mit geringen Interaktionskompetenzen, mit Beziehungsängsten und Kontakthemmungen in ihrer Berufszufriedenheit ziemlich gefährdet sind.

An dieser Stelle noch ein kurzer Hinweis auf das *Alter* der Lehrer/innen. Der Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und *Dienstalter* ist relativ klar belegt: Ältere Lehrer/innen sind zufriedener (vgl. Ulich 1996a, S. 221). Der Anstieg der Zufriedenheit mit dem Alter erfolgt nicht gerade rasant, aber doch linear und stetig. Ältere Lehrer/innen sind mit der Bezahlung und mit den Aufstiegschancen zufriedener als jüngere, ebenso mit ihren Arbeitsbedingungen und mit der Beurteilung durch Vorgesetzte. Nicht nur Bezahlung und Aufstieg, sondern – wie die gängige Praxis zeigt – auch die Beurteilung hängt eng mit dem Dienstalter zusammen. Zum Teil sind die Arbeitsbedingungen jüngerer Lehrer/innen wirklich schlechter (weil ihnen z.B. öfters ‘Problemklassen’ zugewiesen werden), z.T. fehlen ihnen auch berufliche Erfahrung und Routine; beides beeinträchtigt ihre Zufriedenheit und erschwert auch die positive Gestaltung sozialer Beziehungen. Vor allem geht der Anstieg der Zufriedenheit mit zunehmendem Alter auf die wachsende fachliche und erzieherische *Kompetenz* zurück, was sich besonders bei den über Vierzigjährigen bemerkbar macht; umgekehrt allerdings – dies den Jüngeren zum Trost – nehmen mit dem Alter auch die psychischen und körperlichen Beschwerden zu (Schaarschmidt 1998).

Die Berufszufriedenheit der Lehrer/innen hängt zweifellos sehr eng mit den bildungs- und finanzpolitischen *Rahmenbedingungen* zusammen. So hat sich in Österreich gezeigt, dass die dort verordneten Sparmaßnahmen zu einer spürbaren Beeinträchtigung der Berufszufriedenheit geführt haben (Mayr 1995):

Als Folge einer Erhöhung der Lehrverpflichtung, der Einführung unbezahlter Zusatzarbeiten und der Aussetzung von Beförderungen ist die Zufriedenheit der Lehrer/innen eindeutig zurückgegangen. Von daher ist es durchaus konsequent, wenn die Lehrer/innen selbst in der *Verbesserung der Rahmenbedingungen* den wichtigsten Weg sehen zu ihrer Entlastung und somit auch zu besseren Beziehungen. Aus zwei Untersuchungen (Porps 1999; Schaarschmidt 1998) zusammengefasst, wünschen sich die Lehrer/innen:

- *bessere Arbeitsbedingungen*: kleinere Klassen, mehr Räume, bessere Medien;
- mehr *Austausch im Kollegium*, Supervision, gemeinsame Arbeit an einem pädagogischen Konzept;
- *Verkürzung der Arbeitszeit*, also der Pflichtstundenzahl, und besseres Gehalt;
- mehr *eigerverantwortliches Handeln* und weniger bürokratische Gängelei;
- nicht zuletzt eine *gesellschaftliche Aufwertung* des Lehrer/innen-Berufs.

Gemeinsam ist vielen Wünschen der Lehrer/innen, dass sie sich auf die *Finanzen* beziehen und somit – völlig zu Recht – mehr Geld für unsere Schulen erwarten. In der Tat: Wer an der Schule spart, spart an unserer Zukunft. Eine (wenngleich noch sehr bescheidene) Konsequenz aus der PISA-Studie hat erst kürzlich die Bundesregierung gezogen, indem sie 4 Mrd. Euro für Ganztagschulen an die Bundesländer zur Verfügung stellte. Mit Geld zu tun hat auch die vor zwei Jahren in Nordrhein-Westfalen gestartete Kampagne zur Verbesserung des Lehrerimages, die aber vor allem dem bereits einsetzenden Lehrermangel auf Grund der Pensionierungswelle vorbeugen soll. Besonders erfolgreich sind solche Werbeaktionen bislang nicht, wie die deutliche Zunahme der Quereinsteiger in den Lehrer/innen-Beruf zeigt. Jedenfalls wirkt es sich auf das gesellschaftliche Ansehen der jetzigen Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden ziemlich kontraproduktiv aus, wenn immer mehr Akademiker *ohne* eine pädagogische Ausbildung in die Schulen kommen.

In einer Hinsicht sollten allerdings die Lehrer/innen selbst etwas aktiver werden: Gegenwärtig engagiert sich nur ein kleiner Anteil von ihnen auf der *Basis beruflicher Interessenvertretung* für bessere Arbeitsbedingungen. Auch wenn ein solcher Einsatz selbst wieder Zeit und Kraft erfordert, ist das gemeinsame (politische) Handeln möglichst vieler Lehrer/innen ein unverzichtbarer Schritt zur Entlastung. Herbert Gudjons sieht darin den Hauptweg: „Grundlage aller Strategien zur Entlastung im Lehrberuf ist der Kampf um materielle Verbesserungen (...) Ohne organisierte politische Strategie sind Verbesserungen der institutionellen Bedingungen, von fehlenden Räumen über mangelnde Lehr- und Lernmittel bis zu Arbeitszeitverkürzung und ausreichenden Neueinstellungen kaum durchzusetzen. Lehrer und Lehrerinnen wollen nicht einfach nur *weniger*, sondern intensiver und *befriedigender* arbeiten“ (1990, S. 8). Dem ist auch heute nichts hinzu zu fügen.

Literatur

- Aurin, Kurt: *Gemeinsam Schule machen*. Stuttgart: Enke 1994
- Barz, Heiner & Singer, Thomas: *Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit*. In: *Die Deutsche Schule*, 91, 1999, S. 437-450
- Bauer, Karl-Oswald & Kanders, Michael: *Burnout und Belastung von Lehrkräften*. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 10. Weinheim: Juventa 1998, S. 201-233

- Böttcher, Wolfgang: Für eine Allianz der Qualität. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, S. 20-37
- Combe, Arno: Krisen im Lehrerberuf, Verarbeitungsformen und die Rolle der Sozialwissenschaften. In: Herbert Gudjons & Gerd-Bodo Reinert (Hg.): Lehrer ohne Maske. Königstein: Scriptor 1981, S. 117-126
- Dick, Rolf van u.a.: Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, 1999, S. 55-64
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Weinheim: Juventa 1998
- Furtner-Kallmünzer, Maria & Sardei-Biermann, Sabine: Schüler: Leistung, Lehrer, Mitschüler. In: H. Gerhard Beisenherz u.a.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München: Juventa 1982, S. 21-62
- Grunder, Hans-Ulrich & Bieri, Thomas: Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Bern: Haupt 1995
- Gudjons, Herbert: Entlastung im Lehrerberuf. In: Pädagogik 1990, 10, S. 6-9
- Guggenbühl, Allan: Die neuen Bildungsverweigerer. In: Neue Zürcher Zeitung vom 18.3.1999
- Horstkemper, Marianne: Sisyphos. Oder: Die unabschließbare Aufgabe, das eigene Berufsverständnis zu bestimmen. In: Arbeitsplatz Schule (Friedrich Jahresheft). Seelze 1998, S. 4-5
- Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS-Umfrage): Die Schule im Spiegelbild der öffentlichen Meinung. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 12. Weinheim 2002, S. 13-50
- Ipfing, Heinz Jürgen u.a.: Wie zufrieden sind die Lehrer? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995
- Kanders, Michael u.a.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim: Juventa 1996, S. 57-113
- Keller, Hans-Jürg & Wirth, Heinrich: Zukunft der Schule – Schule der Zukunft. In: Neue Zürcher Zeitung vom 28.1.1999
- Klemm, Klaus: Zeit und Lehrerarbeit. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim: Juventa 1996, S. 115-142
- Kraus-Dietz, Gesine: Berufliche Sozialisation von Lehrern. Eine Interviewstudie mit berufserfahrenen LehrerInnen. München 1993 (Diplomarbeit Psychologie)
- Matthias, Adolph: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München: Beck 1908³
- Mayr, Johannes: Lehrer sein 1995: Berufs(un)zufriedenheit nach der Spardiskussion. In: Erziehung und Unterricht, 1995, 9, S. 611-619
- Meyer, Ines & van Dick, Rolf: Arbeitszeit und Zeitmanagement im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 49, 2002, S. 263-272
- Miller, Reinhold: Alle LehrerInnen lieben SchülerInnen!? In: Pädagogik, 1999, 9, S. 32-34
- Porps, Gerhard: Klagen gehört zum Geschäft. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, 1999, S. 154-158
- Redeker, Sybille: Belastungserleben im LehrerInnenberuf. Frankfurt: Lang 1993
- Riecke-Baulecke, Thomas: Bessere Leistungen durch andere Arbeitsweisen? In: Sybille Beetz-Rahm u.a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3. Weinheim: Juventa 2002, S. 15-38
- Rolff, Hans-Günter: Lehrer – die einzige Chance für Schulentwicklung. In: Erziehung und Wissenschaft, 1992, 2, S. 6f
- Rosenbusch, Heinz S. u.a.: Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt: Lang 1988
- Schaarschmidt, Uwe: Älterwerden und berufliche Eignung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik, 1998, 12, S. 11-13

- Schönwälder, Hans-Georg: Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In: Silvia Buchen u.a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim: Juventa 1997, S. 179-202
- Terhart, Ewald u.a.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang 1994
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. In: Pädagogik, 2002, 10, S. 36-40
- Ulich, Klaus: Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt: Fischer 1993²
- Ulich, Klaus: Konfliktfeld Kollegium. Lehrer und Lehrerinnen zwischen Kooperation, Isolation und Konkurrenz. In: Lehrer – Schüler – Unterricht. Handbuch für den Schulalltag. Stuttgart: Raabe 1994, Kap. B 8.2, S. 1-22
- Ulich, Klaus: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel: Beltz 1996 (a)
- Ulich, Klaus: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, S. 81-97 (b)
- Ulich, Klaus: Probleme und Chancen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Joachim Kahlert u.a. (Hg.): Grundschule: Sich Lernen leisten. Neuwied: Luchterhand 2000, S. 141-153
- Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz 2001
- Weinert, Franz E.: Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wolfgang Melzer & Uwe Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Weinheim: Juventa 2001, S. 65-85

Klaus Ulich, geb. 1943, Dr. phil.habil., Dr. oec.publ.; seit 1980 Professor für Pädagogische Psychologie in der Lehrer/innen-Ausbildung an der Universität München; Anschrift: Institut für Pädagogische Psychologie, Leopoldstr. 13, 80802 München; E-mail: ulich@psy.uni-muenchen.de