

Terhart, Ewald

Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem

Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 408-423



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 408-423 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312542 - DOI: 10.25656/01:31254

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312542>

<https://doi.org/10.25656/01:31254>

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, auführen, 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 4 / 1991

Kurt Czerwenka

Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben
Probleme der Lehrerbiographie

392

Über Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern liegen einige neue Untersuchungen vor, doch kann von einem befriedigenden Forschungs- und Kenntnisstand noch lange keine Rede sein. Der Verfasser führt exemplarisch (an eigenem Interview-Material) in das Problemfeld ein, stellt wesentliche Befunde der biographisch orientierten Lehrerberufsforschung vor und macht dabei insbesondere auf altersgruppen- und geschlechtsspezifische Belastungsmerkmale im Lehrerberuf sowie auf typische Unterschiede in der Bewältigung des „Burnout“-Syndroms aufmerksam.

Ewald Terhart

Überaltertes Kollegium = schlechte Schule?
Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und
bildungspolitischen Problem

408

Dieser Beitrag, ebenfalls im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Lüneburg entstanden, konzentriert sich mit seiner Titelfrage auf einen zentralen Streitpunkt der gegenwärtigen Schuldebatte: Führt die veränderte Altersstruktur der Lehrerschaft geradezu zwangsläufig zu einem Qualitätsverlust von Schule? Die international vorliegenden Untersuchungsbefunde lassen keineswegs eine klare Antwort zu und verweisen vielmehr auf künftige Forschungsaufgaben, um bildungs- und professionspolitische Entscheidungen auf eine sicherere Grundlage zu stellen.

Stammgruppe 6.5

„Aber manche alten Lehrer sind sehr nett!“
Schüleräußerungen zum Vergreisungsproblem

424

Dieter Weiland, seit langem Lehrer an der IGS Göttingen-Geismar und seit kurzem Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift, hat Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen mit älteren und jüngeren Lehrkräften gefragt. Hier einige Antworten.

389

**Wider die Symptomkuriererei an einer Systemkrankheit:
Mutmaßungen zu strukturellen Ursachen des Burnout bei
Lehrkräften**

427

Praktische Probleme müssen auch dann gelöst, jedenfalls bearbeitet werden, wenn es dafür (was die Regel ist) noch keine wissenschaftlich gesicherten Befunde, sondern begründete Vermutungen gibt. Eben diesen Weg der Annäherung hat die Verfasserin gewählt: Sie begreift ihre Thesen als den subjektiven Versuch, das Problemfeld „Burnout“ spiralförmig einzukreisen und dabei in jeweils tiefere Problemschichten vorzustoßen.

I. Gotlind Kasper / Rainer Claus

Burnout – die Krise der Erfolgreichen

Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen
und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des
Pädagogischen Psychodramas

434

Wie eine praktische, theoretisch und didaktisch fundierte Bearbeitung des „Burnout“-Problems aussehen könnte, soll dieser Erfahrungsbericht aus dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung verdeutlichen. Offenbar kann es gelingen, Kursteilnehmer zu sensibilisieren, daß sie bereit und imstande sind, Belastungssituationen zu durchschauen, zu verändern und damit neue Zielperspektiven für die eigene Arbeit zu entwickeln.

Klaus Riedel

Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen

Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik

444

Ist die Zielvorstellung einer unterrichtlichen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher nicht nur theoretisch hinreichend begründet, sondern auch praktisch durchführbar? Ist eine optimale Lernförderung bei extrem heterogenen Lerngruppen überhaupt möglich? In diesem Aufsatz wird der gegenwärtige Diskussions- und Erfahrungsstand ausführlich dargestellt, an die Unterrichtsprinzipien erinnert, die sich in der Tradition reformpädagogischen Handelns als besonders hilfreich erwiesen haben, und schließlich auf eine Reihe ungelöster, die Didaktik herausfordernde Probleme aufmerksam gemacht.

Ulrich Bleidick

Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren

Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel

461

Aus der Sicht der Behindertenpädagogik nehmen sich die praktischen Probleme einer konsequenten Integrationsdidaktik freilich noch schwieriger aus – zumal dann, wenn es sich nicht mehr nur um vereinzelt, privilegierte Modellversuche handeln soll. Zwar hält auch Bleidick das gemeinsame Lernen bei differenzierten Lernanforderungen für ein „löbliches Ziel“, macht aber skeptisch geltend, daß es seit Comenius ein uneingelöstes Anliegen geblieben ist.

Volker Hagemeister

Argumente für die Fortsetzung der Koedukation

474

Methodische und organisatorische Mängel als Ursachen für die Schwierigkeiten, die viele Mädchen (und ein Teil der Jungen) mit den „harten“ Naturwissenschaften haben. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die These, daß Mädchen im Mathematik- und Physikunterricht nicht deswegen weniger erfolgreich sind, weil sie nicht „logisch denken“ können, sondern weil sie mathematische und physikalische Aufgaben mit unangemessenen Methoden zu lösen versuchen. Der Verfasser plädiert daher nachdrücklich für eine durchgreifende Unterrichtsreform und für eine schulische Lernkultur, in der nicht angepaßtes, sondern kreatives Verhalten honoriert wird.

Marianne Horstkemper

Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten!

493

Diese Replik stimmt mit Hagemeisters Kritik des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durchaus überein und ist ebenfalls weit davon entfernt, die schulische Koedukation abschaffen zu wollen. Sie hält dem Autor aber vor, daß er wichtige Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung nicht zur Kenntnis genommen habe und seine Argumentation teilweise durch diskriminierende Vorurteile über das weibliche Lern- und Leistungsverhalten gekennzeichnet sei.

Volker Hagemeister

Anmerkungen zu der Replik von Marianne Horstkemper

502

Nachdem nun beide Seiten hinreichend Gelegenheit hatten, sich zu äußern, mag das geneigte Publikum entscheiden, wo (mehr oder weniger) die Wahrheit zu finden ist.

Karl-Friedrich Wessel

Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR

505

Im letzten Heft hat Gerhart Neuner, ehemaliger Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, über Positionen und Restriktionen in der Erziehungswissenschaft der DDR Rechenschaft abgelegt. Hier folgt eine kritische Erwiderung, die ebenfalls aus unmittelbarer Erfahrung mit dem Ostberliner Wissenschaftsbetrieb entstanden ist.

Cordula Tollmien

Eigendynamik und strukturelles Ungleichgewicht – das Wachstum des Bildungssystems

514

Eine Rezension von Hartmut Titzes Buch „Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren“.

Neuerscheinungen

521

Überaltertes Kollegium = schlechte Schule?

Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem*

1. Das Problem

Die Zahlen sind eindeutig: die Altersstruktur der Lehrerschaft hat sich in den letzten zehn Jahren deutlich gewandelt. Der Anteil der jungen Lehrer (unter 30 bis 40 Jahre) ist stark gesunken (1980: 61,5 % auf 1989: 36,0 %), der Anteil der mittleren Generation (40 – 50 Jahre) hat sich verdoppelt (1980: 21,5 % auf 1989: 42,1 %), und der der älteren Lehrer (über 50 Jahre) ist von 14,7 auf 19,3 % gestiegen (BMBW 1990/91, S. 96; die Zahlen beziehen sich auf voll- und teilbeschäftigte Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in den alten Ländern der Bundesrepublik). Die Ursache für diese Veränderungen im Altersaufbau ist nur allzu bekannt: Seit dem Ende der 70er Jahre sind jährlich immer nur sehr wenige (junge) Lehrer neu eingestellt worden. Diese Einstellungspolitik ist das Ergebnis des Zusammenwirkens dreier Faktoren: (1) zurückgehende Schülerzahlen, (2) die angespannte Finanzsituation der öffentlichen Hände, (3) ein Wandel in den (finanz)politischen Prioritäten zuungunsten des Bildungsbereichs. Da die genannten Zahlen für die hauptberuflichen Lehrer (voll- und teilbeschäftigt) an allgemeinbildenden Schulen gelten (ca. 500 000), also gewissermaßen die Gesamt-Tendenz der Verschiebung im Altersaufbau ausdrücken, kann man tatsächlich von einem dramatischen Wandel sprechen.

Die bezeichnete Verschiebung hat sich naturgemäß auch auf das Durchschnittsalter in den Kollegien ausgewirkt. Allerdings wird die in den Lehrerzimmern anzutreffende Altersstruktur in den meisten Fällen in die eine oder andere Richtung vom beschriebenen Altersaufbau der Lehrerschaft insgesamt mehr oder weniger stark abweichen, da die Zusammensetzung eines Kollegiums von sehr vielen Einzelfaktoren (regionaler und lokaler Art) abhängt. Verlässliche Daten über das Durchschnittsalter in den Lehrerkollegien sind schwer zu bekommen. Briefliche Erkundigungen bei den Kultusministerien der Länder erbrachten keine Ergebnisse. Auf der Ebene der alltäglichen Wahrnehmung von Lehrern, Schülern und Eltern stellt sich die oben bezeichnete Verschiebung in der Altersstruktur als zunehmende Überalterung der Kollegien dar. Dies drückt sich nicht zuletzt in den bezeichnenden Wendungen von den „vergreisten Kollegien“, vom „Altersheim Grundschule“ oder in (selbst)ironischen Lehrerzimmerwitzen aus: „Unser Jüngster wird heute 50!“

Die Reaktion auf diese Veränderung in der Altersstruktur der Lehrer auf seiten der Eltern, in der organisierten Lehrerschaft, bei Schulleitern, Bildungsadministratoren und -politikern wie schließlich auch bei Erzie-

hungswissenschaftlern ist einhellig negativ – allerdings aus sehr unterschiedlichen Gründen: Die Bildungsadministration denkt angesichts der aus den Fugen geratenen Altersstruktur an die zu erwartenden Steuerungsprobleme bei der Lehrerversorgung, die Lehrerverbände befürchten die Überalterung ihrer Mitglieder und begründen mit den o. g. Zahlen die Notwendigkeit einer Änderung der Einstellungspolitik, und die Schulleiter haben z. B. aufgrund der altersbedingten höheren Krankenquote mit der Bewältigung von Stundenausfall zu kämpfen. Eltern wie Schüler beklagen sich angesichts überalterter Lehrerkollegien über zunehmende Routine, mangelnden Einsatz, z.T. bizarre Unterrichtsformen und -methoden sowie generelle Kommunikationsprobleme, bedingt durch die zunehmende Altersdifferenz zwischen Schülern und Lehrern wie auch zwischen (Grundschul-)Eltern und Lehrern. Die Erziehungswissenschaftler schließlich (insbesondere die Schulpädagogen) sorgen sich um die allgemeine pädagogische Stagnation an den Schulen, die sowohl auf das zunehmende Durchschnittsalter der Lehrerschaft wie – ursächlich – auf die restriktive Einstellungspolitik zurückgeführt wird. Erst durch junge Lehrkräfte würden (wieder) neue Ideen, würde neuer Schwung in die Schulen getragen. Zwischenzeitlich und gleichsam hilfswiese müsse dringend die Lehrerfortbildung intensiviert werden. Diese Hoffnung scheint übrigens unberechtigt zu sein, wie Neumann (1990, S. 239) anhand einer empirischen Erfassung der Teilnehmerstruktur von Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung feststellt: „Mit steigendem Lebensalter nimmt die Fortbildungsaktivität offensichtlich ab“.

So unterschiedlich die Gründe für die hier nur exemplarisch genannten Befürchtungen sowie für die daraus abgeleiteten Forderungen sind, so stimmen sie doch hinsichtlich ihrer Basis-Annahme überein. Diese stillschweigende Basis-Annahme lautet *nicht* – oder doch nur in den seltensten Fällen: „Alter Lehrer = schlechter Lehrer!“ Ein solches Pauschalurteil wäre sicherlich auch nicht zu halten. Die Basis-Annahme lautet vielmehr: „Überaltertes Lehrerkollegium = schlechte Schule!“ Etwas ausführlicher formuliert: „Ein zu hoher Anteil an zu alten Lehrern in den Kollegien führt zu negativen Folgen für die Schule!“ Diese Basis-Annahme hinsichtlich der negativen Folgen eines zu hohen Anteils zu alter Lehrer in den Kollegien soll im folgenden genauer untersucht werden. Die Notwendigkeit hierzu ist sicherlich gegeben, denn der schlichte Hinweis, jeder wisse doch, daß die Überalterung der Lehrerschaft ganz ohne Frage zu Problemen und negativen Konsequenzen führe, hilft nicht weiter und kann als *wissenschaftliche* Begründung nicht akzeptiert werden – ebensowenig wie Herbarts bekanntes Wort (aus der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“) vom Schlendrian des neunzigjährigen Dorfschulmeisters (eine Zusammenstellung der „Mythen“ über alte Lehrer bei Delahanty 1977; zur besonderen Gruppe der alten Lehrerinnen vgl. Grambs 1987).

Obwohl die Entwicklung in Richtung auf ein zunehmendes Durchschnittsalter der Lehrerschaft seit Jahren absehbar war und derzeit sowohl den Betroffenen selbst, den Experten in Verwaltung, Verbänden und Forschung sowie schließlich auch dem Laienpublikum klar vor Augen steht, sind von

seiten der Wissenschaft praktisch kaum gesicherte Informationen zu diesem Thema zu bekommen (vgl. eher literarisch Klose 1984). Die deutschsprachigen Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation von Lehrern liegen größtenteils 15–20 Jahre zurück und beziehen sich fast ausschließlich auf das Übergangsfeld Studium – Referendariat – Berufseinstieg („Praxischock“); dies wird verständlich, wenn man bedenkt, daß in den frühen siebziger Jahren ungewöhnlich viele (junge) Lehrer neu eingestellt wurden. Entsprechende Arbeiten an der Universität Konstanz wurden bis maximal drei Jahre nach dem II. Staatsexamen (im „echten“ Längsschnitt) fortgeführt (vgl. Dann u. a. 1981); in den Niederlanden haben Vonk/Schras (1989) eine Spanne von vier Jahren untersucht, in den USA stützen sich Anderson/ Monk (1977) auf eine siebenjährige Fallstudie, und Cortis (1979) hat in England immerhin 12 Jahre lang eine Lehrerguppe ‚verfolgt‘. Eine deutschsprachige empirische Studie *speziell* zum Thema „überalterte Kollegen“ existiert m. W. nicht. Die von du Bois-Reymond/Schonig (1982) herausgegebene Sammlung von Lehrerlebensgeschichten liefert eindrucksvolle Einblicke in die autobiographische Perspektive von alten Lehrern, ist jedoch nicht auf die spezielle berufliche Situation dieser Lehrerguppe heute bezogen. In seltenen Fällen beinhalten empirische Untersuchungen, die aufgrund anderer Motive und Fragestellungen angelegt wurden, gelegentlich auch Informationen über ältere Lehrer (z. B. Merz 1979; Sandner 1979). Auch in der englischsprachigen Forschungsliteratur sind spezielle Informationen zum Thema „alte Lehrer“ recht spärlich (die Arbeit von Peterson 1965 liegt zu weit zurück). Gleichwohl soll im folgenden versucht werden, einige empirische Resultate zu den Bereichen „Selbst- bzw. Fremdeinschätzung“, „Berufszufriedenheit“ sowie „Berufsbiographie“ zusammenzustellen und zu erörtern.

2. Alte Lehrer: Selbseinschätzung – Fremdeinschätzung

Harmer (1979) verteilte in Salt Lake City/Utah einen Fragebogen (vgl. Abb. 1) an 150 Lehrer (Elementar- und Sekundarstufe I), die über 50 Jahre alt waren und auf mindestens 20 Dienstjahre zurückschauen konnten. Die Befragung war anonym.

Die Antworten bzw. die ermittelten Häufigkeiten sprechen für sich: Die Zufriedenheit scheint groß zu sein, ebenso die „Freude am Unterrichten“. Beinahe alle Befragten behaupten, die Weiterentwicklung in ihrem Fach mitvollzogen zu haben, die Beziehung zu den Schülern scheint enger zu sein als früher, der weitaus größte Teil verwirklicht neue pädagogische Ideen und hält – selbstverständlich! – den Einfluß älterer Lehrer auf jüngere Kollegen und Schüler für bedeutsam und positiv. Solchen sehr positiven, selbstbewußten Einschätzungen der eigenen Lage stehen allerdings auch einige Antworttendenzen gegenüber, die auf Widerspruch hindeuten und insofern zum Nachdenken Anlaß geben: Immerhin fühlen sich doch ca. zwei Drittel der Lehrer von der Schulverwaltung nicht unterstützt und verstanden (Nr. 4). Ein noch größerer Anteil sieht sich von den Schülern nicht respektiert bzw. ist in dieser Frage unentschieden (Nr. 5), obwohl andererseits (Nr. 11) die

Abb. 1: Antworten von 87 Lehrern zu altersbezogenen Fragen

Aussagen	Reaktionen (%)		
	z	u	nz
1. Ich bin zufrieden darüber, den Lehrerberuf gewählt zu haben.	78	10	12
2. Erfahrene Lehrer mit mehr als 20 Dienstjahren sind bessere Lehrer als Berufsanfänger mit einem bis fünf Dienstjahren.	63	19	18
3. Es sollte Lehrern ermöglicht werden, nach dreißig Dienstjahren in Pension zu gehen – unabhängig vom Alter und ohne Nachteile.	93	6	1
4. Die Schulverwaltung unterstützt und schätzt ältere Lehrer.	33	37	30
5. Ältere Lehrer werden von den Schülern respektiert, ja verehrt.	19	40	41
6. Ziel der Erziehung sind Wissen und grundlegende Fertigkeiten (basic skills).	45	18	37
7. Wenn es gesetzlich möglich ist, werde ich unterrichten, bis ich 70 bin.	12	16	72
8. Älteren Lehrern sollten keine zusätzlichen Pflichten (wie etwa Pausenaufsicht) übertragen werden.	18	7	75
9. Ich habe Freude am Unterrichten	83	12	4
10. Im Grunde benutze ich noch dieselben Unterrichtsmethoden, die ich schon zu Beginn meiner Berufszeit eingesetzt habe.	7	2	91
11. Heute habe ich eine genauso enge Beziehung zu den Schülern wie beim Berufseinstieg.	75	9	12
12. Ich fühle mich in der Schule respektiert.	79	9	12
13. Mein Gehalt entspricht meiner Tätigkeit.	14	8	78
14. Ich muß mein Lehrergehalt durch zusätzliche Einkünfte ergänzen.	74	6	20
15. Ich habe die inhaltlichen Weiterentwicklungen in meinem Fach mitvollzogen.	96	4	0
16. Ich verwende heute genauso viel Zeit für die Unterrichtsvorbereitung wie früher.	77	12	11
17. Gleichaltrige Kollegen haben Angst vor der Pensionierung.	46	30	17
18. Die Schüler haben sich nicht geändert.	9	6	85
19. Lehrer sollten alle fünf Jahre versetzt werden.	20	15	65
20. Lehrer sollten genauso verantwortlich für die Leistungen ihrer Schüler sein wie Sport-Trainer für die Leistungen ihrer Mannschaft	40	21	39
21. Die Mehrzahl der Lehrer, die ich kenne, hat am Unterrichten keine Freude mehr.	10	31	59
22. Die Ziele der Erziehung liegen vornehmlich im Bereich der Werte, Einstellungen und des selbständigen Denkens.	41	22	37
23. Ein Großteil der gegenwärtigen Kritik an der Schule trifft zu.	25	31	44
24. In meinem Unterricht baue ich neue pädagogische Ideen ein.	70	18	12
25. Der Einfluß älterer Lehrer ist sowohl für Schüler wie für jüngere Kollegen von hohem Wert.	83	12	5

meisten alten Lehrer von sich behaupten, genauso enge Beziehungen zu Schülern zu haben wie früher!

Natürlich ist die Aussagekraft dieser empirischen Befragung aus verschiedenen Gründen nicht besonders hoch. Zunächst einmal wären die gewonnenen Ergebnisse sehr viel besser zu interpretieren, wenn eine (in anderer Hinsicht vergleichbare) Gruppe von jungen Lehrern befragt worden wäre. Natürlich hätte dann der Fragebogen anders auszusehen, denn die von Harmer gestellten Fragen beziehen sich ja speziell auf die Situation alter Lehrer. Erst

der Vergleich der mit ein und demselben Instrument in beiden Altersgruppen erhobenen Daten läßt begründete Schlüsse über die besondere Situation alter Lehrer zu. Unabhängig von dieser Kritik ist grundsätzlich zu fragen, ob ein Fragebogenverfahren dazu geeignet ist, ein realistisches Bild zu gewinnen, denn bekanntermaßen öffnet diese Methode der Datensammlung der Tendenz zur „Verschönerung“ der eigenen Situation Tür und Tor. Die Ergebnisse legen diesen Verdacht zumindest nahe.

Geht es bei Harmers Befragung um die *Selbsteinschätzung* der älteren Lehrer, so lassen sich der Studie von Hirsch u. a. (1990) Aussagen über die *Fremdeinschätzung* dieser Altersgruppe entnehmen. Hirsch u. a. haben in einer breit angelegten Studie zur Berufsbiographie von Lehrern 120 Züricher Oberstufenlehrer (zwischen 28 und 59 Lebensjahren) zu drei Dienstaltersgruppen (Kohorten) (I: 5 – 10, II: 11 – 19, III: 20 – 29 Dienstjahre) zusammengefaßt und halbstrukturiert interviewt. Das gewonnene Material wurde sehr intensiv und anhand differenzierter Fragestellungen ausgewertet. Im folgenden werden lediglich Ergebnisse zum Komplex „ältere Lehrer“ herausgegriffen (ibid., S. 353 ff.).

In jeder der drei Dienstaltersgruppe (Kohorten) wurde das Bild der älteren Kollegen alles in allem eher negativ gezeichnet; positive Kennzeichnungen traten seltener auf (vgl. Abb. 2):

Abb. 2: Meistgenannte positive bzw. negative Unterschiede zur älteren Lehrergeneration

Positives Bild	% Fälle	Negatives Bild	% Fälle
1. Gute Beziehungen zu den Behörden	66,1	1. Weniger aufgeschlossen	53,6
2. Gute Beziehungen zu den Kollegen	55,6	2. Weniger zufrieden	42,9
2. Gute Beziehungen zu den Eltern	55,6	3. Weniger gute Beziehungen zu den Kollegen	35,7
2. Größere Sicherheit	55,6	4. Weniger gute Beziehung z. d. Eltern	28,6
5. Einsatzfreudiger	38,9	5. Weniger einsatzfreudig	21,4
5. Gutes Verhältnis zu den Schülern	38,9		
(Fälle n = 18)		(Fälle n = 56)	

Nachdem sie die ältere Generation beschrieben hatten, wurden die Oberstufenlehrer gefragt, ob sie glauben, daß sie in 10 bis 15 Jahren der älteren Generation eher gleichen werden. Folgendes interessante Ergebnis kam zustande (vgl. Abb. 3):

Abb. 3: Vorstellung, in 10 bis 15 Jahren der jetzigen älteren Lehrergeneration eher zu gleichen (nach Dienstaltersgruppen)

	Kohorte I % Fälle	Kohorte II % Fälle	Kohorte III % Fälle	insgesamt % Fälle
Ja	36,4	37,5	21,7	33,2
Teils Ja, teils Nein	31,8	18,8	17,4	24,2
Nein	31,8	43,8	60,9	42,4
Anzahl Fälle	100,0 (n = 44)	100,0 (n = 32)	100,0 (n = 23)	100,0 (n = 99)

Bemerkenswert ist hierbei m. E., daß die Prognose, *nicht* so zu werden wie die älteren Lehrer, mit steigendem Dienstalter *zunimmt*! Vermutlich werden die stärksten Abwehrpotentiale bei denjenigen aktiviert, die am weitesten an die kritisch beurteilte Altersgruppe herangerückt sind. Abschließend läßt sich festhalten, daß das durch die Untersuchung von Hirsch u. a. dokumentierte, eher *negative Fremdbild* der älteren Lehrer im Widerspruch zu deren *positiver Selbsteinschätzung* steht, wie sie – allerdings in anderem Kontext – durch die Befragung von Harmer deutlich geworden ist.

3. Alte Lehrer: Berufszufriedenheit

Die Berufszufriedenheit von Lehrern ist ein vergleichsweise häufig untersuchter Forschungsgegenstand (vgl. z.B. Roth 1972; Merz 1979; als Übersichtsarbeit Littig 1980; englischsprachig Kyriacou/Sutcliffe 1979; Bridges 1980; Nias 1981; Chapman/Lowther 1982; Lowther u. a. 1985). Es ist allerdings – wie so häufig – schwierig, eine einhellige und empirisch überzeugende Antwort auf die Frage zu bekommen, welche Veränderungen die Berufszufriedenheit im Laufe eines Lehrerlebens erfährt, denn die zugrundeliegenden Theorien, Modellannahmen und Meßverfahren sind sehr unterschiedlich. In der Fachliteratur wird der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Lebensalter teils in Form eines langsam ansteigenden und dann absinkenden „Bogens“, aber auch umgekehrt als zu Beginn relativ hoch, dann absinkend und zum Ende des Berufslebens wieder ansteigend vorgestellt (U-Form). Andere Ansätze gehen von linearen Zusammenhängen (von niedrig nach hoch, von hoch nach niedrig, ständig gleichbleibend) aus. Es hängt eben alles davon ab, was man unter Berufszufriedenheit verstehen will und wie man dieses Konstrukt bis auf die Ebene des jeweils verwendeten Erhebungs- bzw. Meßinstruments herunteroperationalisiert. Aufgrund der Heterogenität der Konstrukte, Meßverfahren und untersuchten Lehrergruppen ist auch eine zusammenfassende Re-Analyse (Meta-Analyse) der Daten kaum möglich.

In seiner 1976 durchgeführten Untersuchung von 1253 Lehrern verschiedener Schulformen in Bayern kommt Merz (1979) hinsichtlich des Zusammenhangs von Berufszufriedenheit und Lebensalter zu dem Ergebnis, daß bei Lehrern die *Berufszufriedenheit zum Ende des Berufslebens hin steigt* (vgl. S. 236). Dieser Befund deckt sich mit dem von Lowther u. a. (1985, S. 522) und entspricht darüber hinaus auch den Erkenntnissen der Berufspsychologie insgesamt, d. h. im Blick auf andere Berufe. Lowther u. a. fanden weiterhin heraus, daß für junge Lehrer Berufszufriedenheit etwas anderes bedeutet als für ältere: die erstgenannte Gruppe zieht eher aus intrinsischen Gratifikationen ihre Zufriedenheit (d. h. aus der Art der Arbeit selbst), die zweitgenannte eher aus extrinsischen Gratifikationen (z. b. Ansehen, Gehalt). Über den Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Unterrichtsqualität werden keine Aussagen gemacht.

Über die Gründe für das Ansteigen der Berufszufriedenheit bei älteren Lehrern kann man nur spekulieren. Bezogen auf die Schullehrer in den USA ist sicherlich folgender objektiver Faktor zu bedenken: Die Verweildauer im

Lehrerberuf beträgt in den USA – anders als hierzulande – durchschnittlich nur einige Jahre, d. h. der Lehrerberuf ist nur für einen kleinen Teil der Lehrerschaft tatsächlich ein Lebensberuf (vgl. die Daten bei Mark/Anderson 1978). Auf diese Weise bleiben bis zum Ende hin die Zufriedenheit übrig – mit der Folge, daß die durchschnittlich gemessene Berufszufriedenheit „steigt“. Aber Merz (1979) hat, wie gesagt, diesen Effekt auch bei Lehrern in der BRD festgestellt, und hier trifft dieses Argument vom Lowther u. a. nicht zu, da vermutlich nur ein äußerst geringer Prozentsatz von (verbeamteten) Lehrern aus eigenem Anstoß diesen Beruf aufgibt.

Gründe für den Anstieg der Berufszufriedenheit bei älteren Lehrern können sein:

- Mit zunehmender Berufserfahrung wird die Ausübung des Berufs aufgrund des Kompetenzgewinns immer einfacher: Erfahrung und Routine zahlen sich aus und führen zu einer höheren Zufriedenheit im/mit dem Beruf.
- Mit zunehmender Dienstzeit flachen die Ansprüche an die eigene Berufstätigkeit bzw. -leistung ab – mit der Folge, daß die Zufriedenheit steigt, da man seine Ansprüche reduziert hat.
- Bedingt durch das Senioritätsprinzip steigt mit zunehmendem Alter auch die Bezahlung und ggf. die Position. Dies „versöhnt“ mit den Belastungen des Berufs.
- Aufgrund des zunehmenden Alters entwickelt man eine Gelassenheit gegenüber den Anforderungen und Problemen des Berufs, weiß, was man sich zutrauen kann – und was nicht.
- Aufgrund von allgemeinem Wertwandel werden junge Lehrer immer unzufriedener mit/in ihrem Beruf – mit der Folge, daß die Berufszufriedenheit der älteren (relativ) „steigt“.
- Mit zunehmendem Alter werden die Möglichkeiten und die Bereitschaft, den Lehrerberuf zu verlassen, immer geringer. Man muß sich jetzt „abfinden“.
- Mit zunehmendem Alter lassen evtl. auch die Belastungen durch das Privat- (bzw. Familien-) Leben nach, so daß auch der Beruf nicht mehr so stark als Belastung, ja vielleicht sogar als positives neues Betätigungsfeld erscheint.

Solche und ähnliche Vermutungen zu den Hintergründen des Anwachsens der Berufszufriedenheit bei älteren Lehrern wären in weiteren Untersuchungen zu überprüfen, wobei schließlich der Verlauf der Berufsbiographie insgesamt Untersuchungsgegenstand werden muß. Vom theoretischen wie methodischen Zugriff her ist hierbei die enge Verknüpfung von Berufs- und Privat-Biographie zentral zu berücksichtigen. So wurde von 200 Lehrern, die Pajak/Blase (1989) u. a. nach privaten Lebensereignissen mit positiven Folgen für die Berufsausübung (professional life) gefragt haben, die Geburt der eigenen Kinder bzw. die eigene Elternschaft am häufigsten genannt (ähnlich Hubermann 1989a, S. 52f.)!

4. Berufsbiographien von Lehrern

Genauso, wie es in den 70er Jahren problematisch war, sich in der Lehrerforschung nur auf die Phase des Berufseinstiegs zu konzentrieren, genauso fragwürdig wäre es, im Gegenzug nunmehr ausschließlich die Gruppe der älteren Lehrer zum Gegenstand der Analyse zu machen. Beide Vereinseitigungen sind vermutlich durch demographische Faktoren bedingt: In den frühen 70er Jahren wurden sehr viele neue, d. h. junge Lehrer eingestellt; hierdurch eröffnete sich ein breites Forschungsfeld. Durch den Umschwung in der Einstellungspolitik kommt es heute zur kollektiven „Vergreisung“ der Lehrerschaft, wodurch sich ein breites Forschungsfeld ‚am anderen Ende‘ des Altersaufbaus ergibt. Die wissenschaftliche Lehrerforschung darf sich jedoch nicht von den Zyklen des Lehrerarbeitsmarktes (vom Mangel zur Überfüllung und zurück) abhängig machen. Die bezeichnete, aus dem raschen Einschwenken auf ständig sich verändernde Außenfaktoren resultierende Kurzatmigkeit läßt sich durch eine *berufsbiographische Perspektive überwinden, die sich auf die das gesamte Berufsleben von Lehrern und Lehrerinnen bezieht*, wobei entsprechende Überlegungen und Konzepte aus der Berufspsychologie und -soziologie miteinbezogen und im Blick auf die Besonderheiten des Lehrerberufs bzw. Lehrerlebens weiterentwickelt werden müssen (vgl. dazu Hubermann 1989b; Terhart 1990 a, b; Hirsch 1990; Flaake 1989; Czerwenka 1991; in diesem Heft).

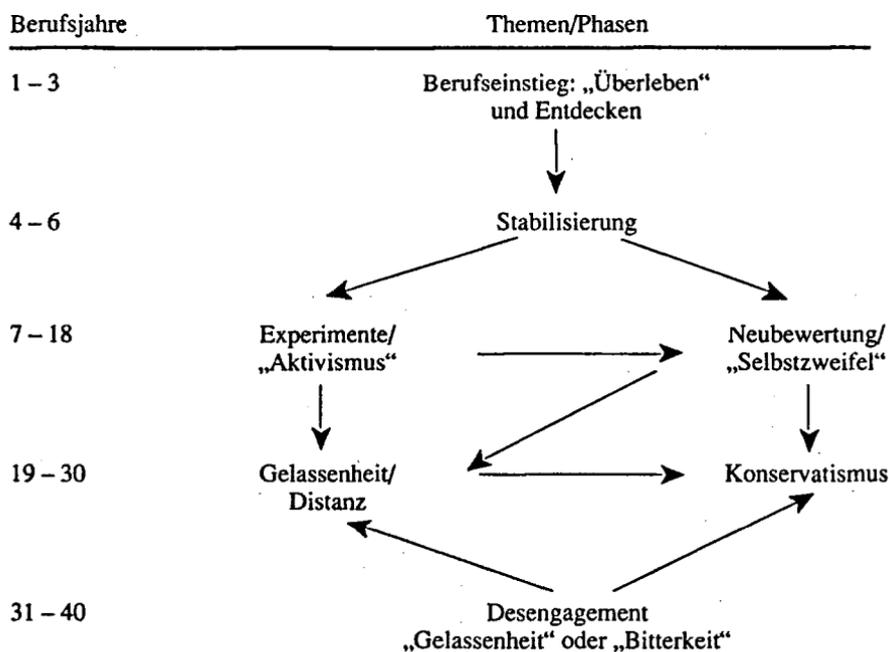
Aus drei Forschungsgruppen liegen bisher hierzu Erfahrungen und Befunde vor:

(1) Sikes u. a. (1985; vgl. auch Sikes 1985) haben in England mit 48 Lehrern und Lehrerinnen ausführliche biographische Interviews durchgeführt (life-history-method) und ausgewertet. Es handelte sich um Kunstlehrer und um Lehrer aus naturwissenschaftlichen Fächern (Berufsanfänger, berufliche ‚Mittel-Alter‘, Lehrer im Ruhestand, insgesamt ein Spektrum von 25 bis 70). Als allgemeine entwicklungspsychologische Folie zog die Forschungsgruppe den Ansatz von Levinson u. a. (1978, deutsch: 1979; vgl. auch Nipkow 1982) heran. Natürlich zeigten die verschiedenen beruflichen Entwicklungsmuster der interviewten Lehrer ein jeweils sehr individuelles Bild; auch ergaben sich typische Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen bzw. zwischen Kunst- und Naturwissenschaftslehrern. Gleichwohl ließ sich folgende allgemeine Phasenstruktur am Material bestätigen: Eröffnungsphase (bis 29), Phase des Niederlassens (30 – 40), „Plateau“-Phase (40 – 50/55), Vorbereitung auf den Rückzug (über 50/55).

Diese Untersuchung ist gerade aufgrund der angewandten Methode geeignet, den im Nachhinein erfolgenden subjektiven Blick der Lehrer auf ihren Berufsweg abzubilden und damit erste materialfundierte Theoretisierungsversuche vorzubereiten. Die autobiographische Perspektive der Interviews wurde jedoch nicht durch Rückgang auf objektivierbare Laufbahndaten etc. komplettiert, ebenso wurde nur sehr unsystematisch zwischen Alters- und Kohorteneffekten unterschieden. Im übrigen aber zeigte sich, daß die berufsbiographische Entwicklung im Lehrerberuf nicht grundsätzlich von der in anderen Berufen abweicht.

(2) Huberman (1989 a) hat in der Schweiz 160 Sekundarschullehrer in Genf und im Waadtland ebenfalls anhand berufsbiographischer Interviews untersucht. Die Gruppierung der Lehrer basierte hier jedoch nicht, wie bei Sikes u. a., auf dem Lebensalter, sondern auf den Berufsjahren: 5 – 10 Berufsjahre, 11 – 19 Berufsjahre, 20 – 29 Berufsjahre, 30 – 39 Berufsjahre. Die sehr ausführlichen, pro Person ca. fünfstündigen halb-offenen Interviews wurden verschriftlicht, das Interviewmaterial kategorisiert und einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Als positive Weiterentwicklung gegenüber den bisherigen Phasenmodellen zur beruflichen Sozialisation, die *eine* (in sich allerdings sehr breite) Phasenabfolge konstatieren, entwickelt Huberman (vgl. auch ders. u. a. 1989) ein Modell, welches *unterschiedliche Entwicklungsverläufe* abzubilden in der Lage ist (vgl. Abb. 4):

Abb. 4: Entwicklungsverläufe im Lehrer-Leben (Hubermann 1989 a, S. 37)



In Abhängigkeit von Persönlichkeitseigenschaften und dem sukzessive aufgebauten Erfahrungsschatz entfalten sich verschiedene Entwicklungsverläufe, denn nach der „Stabilisierung“ sieht das Modell ja einige Gabelungen vor. So kann die anscheinend bei allen Lehrern vorhandene Stabilisierungsphase (nach den Turbulenzen des Beginns) entweder zu neuem Aktivismus führen, d. h. man bemüht sich gezielt um ein Aufbrechen von Routine, engagiert sich für Experimente etc., oder aber die Stabilisierung wird durch starke Selbstzweifel und Krisenerscheinungen abgelöst. Im besten Fall entwickelt sich mit zunehmenden Berufsjahren/Alter Gelassenheit gegenüber dem Beruf, verbunden mit einer Konzentration auf den je

persönlichen Arbeitsbereich. Im ungünstigsten Fall fühlen sich alte Lehrer von der Entwicklung der Schule enttäuscht, ziehen sich verbittert zurück und wenden sich schließlich zunehmend vom Beruf ab. – Hirsch (1990) hat das in der Studie von Hirsch u. a. (1990) dokumentierte Material zur Berufsbiographie von Lehrern anhand der Fragestellung re-analysiert, welche verschiedenen *Typen von Berufsbiographien* sich voneinander abgrenzen lassen. Sie unterscheidet schließlich zwischen folgenden Typen: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp.

Sowohl in der englischen Untersuchung von Sikes u.a. wie auch in der Untersuchung von Huberman u. a. zeigt sich, daß *Lehrerinnen* den (natürlichen?) Krisenerscheinungen der Berufsbiographie eher gewachsen waren als Lehrer, da sie ihren gesamten Lebenslauf wie auch ihr Selbstwertgefühl nicht so stark an Beruf und Karriere ausrichten, wie dies bei Männern meistens der Fall ist. Dieses Ergebnis entspricht den einschlägigen Erfahrungen der berufsbiographischen Forschung allgemein; als Konsequenz sollte das „weibliche“ Berufs-Verständnis nicht länger als eine Art Verkürzung des eigentlichen, d.h. „männlichen“, gewertet werden. Zu diesem Problem hat die folgende Untersuchung interessante Resultate erbracht.

(3) In ihrer empirischen Studie über berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern hat Flaake (1989) mit Lehrkräften verschiedener Altersgruppen und an unterschiedlichen Schulformen offene Interviews durchgeführt und qualitativ ausgewertet. Ihr Forschungs- und Interpretationskonzept ist primär durch eine psychoanalytische Sichtweise geprägt; das Forschungsinteresse richtet sich explizit auf berufsbiographische Differenzen zwischen Lehrern und Lehrerinnen. Bedingt durch die gewählte methodische Vorgehensweise sind ihre auf den Komplex ‚ältere Lehrer bzw. Lehrerinnen‘ bezogenen Ergebnisse nicht in statistisch verdichteter, sondern nur in eher narrativer Form (und in Ausschnitten) zu präsentieren (vgl. *ibid.*, S. 212–223; zur Gruppe der älteren Lehrerinnen vgl. Grambs 1987):

„Sowohl an Hauptschulen als auch an Gymnasien verbinden Jüngere und Ältere unterschiedliche Vorstellungen mit ihrer Rolle als Lehrende und der Arbeit in der Schule, die das Verhältnis zum Beruf und die damit verbundene Beanspruchung in starkem Maße prägen . . .

Die Älteren verbinden häufiger Vorstellungen mit ihrer Tätigkeit, die mit den Möglichkeiten in der Institution Schule übereinstimmen. Sie können – anders als die Jüngeren – zu den Prinzipien stehen, auf denen schulisches Lehren und Lernen basiert: zu der fehlenden Freiwilligkeit für die Schülerinnen und Schüler, zur Leistungsorientierung und der hierarchischen Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch konkretere Bedingungen in der Schule – wie die Klassengrößen, die Zahl der Pflichtstunden und die Möglichkeiten, auf einzelne einzugehen – sind für sie kaum Anlaß zur Unzufriedenheit. Zudem scheinen sich Ältere in geringerem Maße von fehlender Motivation und Desinteresse der Schülerinnen und Schüler belastet zu fühlen. Die Verhaltensweisen werden erst dann zum Problem, wenn versucht wird, im Unterricht ohne Druck und autoritäre Disziplinierung auszukommen – ein Anspruch, den insbesondere die Jüngeren vertreten. So scheint das bei den Jüngeren häufige Engagement für verständnisvollere Formen des Umgehens mit den Schülerinnen und Schülern mit dem Preis einer starken Beanspruchung durch den Beruf und der oft als schmerzlich erlebten Erfahrung von Grenzen der eigenen Möglichkeiten in der Institution Schule verbunden zu sein . . .

Die größere Übereinstimmung der älteren Lehrerinnen mit ihren Kollegen und die Differenz vieler der für sie typischen Orientierungs- und Verhaltensmuster zu denen ihrer jüngeren Kolleginnen ist Ausdruck der besonderen Bedeutung des Lehrberufs für Frauen dieser

Generation. Für ältere Lehrerinnen, besonders die am Gymnasium, hatte die Entscheidung für eine qualifizierte Berufsausbildung – auch wenn deren Inhalte, der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, nicht allzuweit von dem als weiblich definierten entfernt sind – noch die Bedeutung einer Abkehr von der für Frauen vorgesehenen Perspektive als Ehefrau und Mutter und das Verfolgen eines für Männer vorgezeichneten Weges. Eine solche den traditionellen Bildern von Weiblichkeit widersprechende Lebensgestaltung scheint für einige Bereiche auch Sichtweisen und Verhaltensmuster nahegelegt zu haben, die denen der Männer ähnlich sind . . .

Für ältere Lehrerinnen war die Entscheidung für ihren Beruf Ausdruck einer aktiven Lebensgestaltung und oft eine Absage an traditionelle weibliche Lebenskonzepte. Inhaltliche Interessen an der Arbeit in der Schule standen für sie im Vordergrund, häufig verbunden mit dem Wunsch, als weiblich Angesehenes und Berufsarbeit zu verbinden durch die Wahl einer Tätigkeit, deren zentraler Inhalt der Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist und die daher erlaubt, Momente von Mütterlichkeit einzubringen. Diese Aspekte ihres Berufs scheinen ältere Lehrerinnen noch immer zu schätzen: sie würden ihren Beruf häufiger als die jüngeren wieder ergreifen wollen. Die Differenzen zwischen älteren und jüngeren Lehrerinnen – ältere haben sich bewußt und mit inhaltlichen Interessen für ihren Beruf entschieden und scheinen Befriedigung darin zu finden, für die jüngeren ist er dagegen das wenig positiv besetzte Ergebnis fehlender aktiver eigener Entscheidung – zeigen die Veränderungen in der Bedeutung des Lehrberufs für Frauen. Was für die Älteren noch ein Weg heraus aus dem traditionellen Geschlechterverhältnis war, hat für die Jüngeren an Attraktivität verloren und ist Teil als konventionell angesehenen weiblicher Lebensperspektiven geworden, Indiz für das Verhaftetbleiben in traditionellen Lebensentwürfen, für das Unvermögen, risikoreicheren und interessanteren Wegen zu folgen . . .

Auch ältere Lehrerinnen haben das Referendariat selten als so konflikt- und krisenreich erlebt wie die jüngeren. Sie haben schon mit ihrer Entscheidung für eine qualifizierte Berufsausbildung und -tätigkeit ihr Leben aktiv gestaltet und wurden nicht erst im Referendariat mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich als abgegrenzte Personen mit eigenständigen Positionen und Verantwortlichkeiten begreifen zu müssen. Sie unterscheiden sich darin nicht von ihren Kollegen . . .

Ältere im Lehrberuf Tätige sind – anders als die jüngeren und entsprechend den während ihrer Ausbildungszeit vorherrschenden pädagogischen Konzeptionen – mit einer eindeutigen und oft von hierarchischen Autoritätsverhältnissen geprägten Distanz zu den Schülerinnen und Schülern in die Schulen gegangen. Lehrerinnen unterscheiden sich darin nicht von ihren Kollegen. Der Wunsch nach innerer Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, der bei ihren jüngeren Kolleginnen ausgeprägt ist, findet sich bei ihnen kaum. Dazu hat auch der Lebensweg dieser Frauen beigetragen: er war in starkem Maße bestimmt durch die Betonung von Eigenständigkeit und Unabhängigkeit und hat die Entwicklung von Orientierungen begünstigt, die stärker auf Trennung und Abgrenzung basieren als auf emotionaler Verbundenheit . . .

Ältere Lehrerinnen scheinen sich nicht in dem Maße wie ihre jüngeren Kolleginnen auf emotionale Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern einzulassen und mit ihrer ganzen Person zu engagieren. Aus einer distanzierteren, von den Schülerinnen und Schülern abgegrenzteren Position berücksichtigen aber auch sie emotionale Befindlichkeiten, haben den Wunsch, auf einzelne einzugehen, und sind dann gefühlsmäßig sehr beteiligt und engagiert, wenn es um Entscheidungen – wie bei der Zensurengebung oder Versetzungen – geht, die die Situation von Schülerinnen und Schülern folgenreich beeinträchtigen. In diesen Aspekten der Arbeit in der Schule unterscheiden sie sich von ihren Kollegen. So grenzen sich die älteren Lehrerinnen zwar stärker von den Schülerinnen und Schülern ab als ihre jüngeren Kolleginnen, sie schienen sich jedoch nicht in dem Maße wie ihre Kolleginnen auf distanzierende Funktionen, wie die einer didaktisch geschickten Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung, oder die disziplinierende Funktion von Leistungsbewertungen zurückzuziehen, sondern die Konsequenzen eigener Handlungen für die Schülerinnen und Schüler sowie die Qualität der Beziehungen zu ihnen zu berücksichtigen und zu versuchen, sie positiv zu beeinflussen, allerdings begrenzt auf das Schaffen einer produktiven Arbeitsatmosphäre und nicht – wie es bei den jüngeren Lehrerinnen oft der Fall ist – mit dem umfassenderen Interesse an guten persönlichen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern . . .

In den bei Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Altersgruppen vorherrschenden Mustern des Umgehens mit den Anforderungen des Berufs kommen geschlechts- und generationsspezifisch variierende Lebensentwürfe und Muster von Identität zum Ausdruck. Männliche Identität basiert – als Folge der in den bestehenden Strukturen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung verankerten Zuständigkeit von Frauen für emotionale Zuwendung und Versorgung der Kinder – auf Trennung, Abgrenzung und Distanzierung von der Mutter und vom Weiblichen und wird bedroht durch emotionale Nähe in Beziehungen, denn sie birgt die Tendenz in sich, Grenzen aufzulösen. Dieser Modus der Identitätsfindung – Trennung, Abgrenzung und Distanzierung – wiederholt sich im Verhältnis zur Umwelt, in der Gestaltung der sozialen Realität. So zeigen sich entsprechende Orientierungs- und Verhaltensmuster auch für die Arbeit in der Schule. Lehrer versuchen zu vermeiden, sich auf intensivere Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern einzulassen, versuchen, ihre emotionale Beteiligung gering zu halten, und haben die Tendenz, sich auf abgrenzende, distanzierende Funktionen zurückzuziehen. Das gilt in besonderem Maße für die Älteren. Gerade bei ihnen wird jedoch auch deutlich, daß eine Haltung, die die persönliche Beteiligung und Betroffenheit zu verringern versucht, vor Leiden nicht schützt. Persönliche Betroffenheit scheint sich auch dann ihren Weg zu bahnen, wenn sie sich emotional keinen Ausdruck verschaffen kann: so berichten viele der älteren Lehrer von schweren körperlichen Erkrankungen, wie Herzinfarkt oder Magengeschwür. Die jüngeren Lehrer scheinen nicht in dem Maße auf distanzierende Funktionen angewiesen zu sein wie die älteren. Zwar versuchen auch sie ihre emotionale Beteiligung gering zu halten – etwa indem sie eigenen Empfindungen und einer Einfühlung in die Schülerinnen und Schüler wenig Raum lassen –, ihr Interesse an den Entwicklungen und Problemen einzelner ist jedoch ausgeprägter.

Bei den Lehrerinnen werden unterschiedliche Ausformungen von weiblicher Identität deutlich, die differierenden Lebensentwürfen von Frauen entsprechen. Sowohl bei den älteren als auch den jüngeren zeigen sich Eigenschaften und Verhaltensweisen, die als ‚mütterlich‘ angesehen werden können. Allerdings unterscheidet sich die Art dieser Mütterlichkeit. Die Fürsorglichkeit und emotionale Beteiligung der älteren Lehrerinnen basiert auf einer prinzipiell abgegrenzten Position gegenüber den Schülerinnen und Schülern, während die der jüngeren als ‚regressive Mütterlichkeit‘ bezeichnet werden könnte: Modell ist die frühe Mutter-Kind-Symbiose, in der Verschmelzung, Einssein und die konfliktlose Wunscherfüllung dominieren. Die jüngeren Lehrerinnen haben die Tendenz, mit ihren Schülerinnen und Schülern dieses verlorene Paradies wieder erschaffen zu wollen. Sie versuchen, Trennendes zu ignorieren und Abgrenzungen zu vermeiden und auf diese Weise auch eigene Wünsche nach Versorgtwerden und Geborgenheit zu befriedigen.“

5. Zukünftige Forschungsaufgaben

Welchen Aufgabenstellungen hätte sich die Lehrerforschung in Zukunft zuzuwenden, um z. B. eine bessere Erkenntnisgrundlage für Entscheidungen hinsichtlich der Altersstruktur von Kollegien bereitzustellen:

(1) Die in den Kultusministerien, Landesverwaltungs- und Schulämtern bereits vorhandenen Daten über die Altersstruktur der Lehrerschaft insgesamt wie auch innerhalb der einzelnen Kollegien müßten zweckbezogen aufbereitet werden. Vielfach scheint das Problem den Verantwortlichen klar zu sein, entschieden wird – wenn überhaupt – jedoch aufgrund von Mutmaßungen, persönlichen Erfahrungen und common sense. Dabei ist die (Alters) Zusammensetzung der Kollegien doch vermutlich ein sehr wichtiger, den pädagogischen „Erfolg“ einer Schule sehr stark mitbestimmender Faktor.

(2) In diesen Kontext der Erarbeitung einer besseren Datengrundlage gehört auch die Notwendigkeit der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Alter und Unterrichtsstil. Auch hier tappen Forschung, Theoriebildung und Schulverwaltung in schöner Eintracht im dunkeln. Der

Zusammenhang zwischen Alter und Unterrichtsstil ist hier nur ein Beispiel für die generelle Notwendigkeit, innerhalb der empirischen Lehrerforschung den Faktor Alter zu berücksichtigen. So wäre z. B. zu ermitteln, ob es besonders günstige Formen der Altersmischung gibt – und wie diese aussehen.

(3) Erforscht man Alterseffekte, so dürfen diese nicht mit Kohorteneffekten verwechselt werden. Konkret: Ein Lehrer, der 1980 im sechzigsten Lebensjahr gestanden hat, hat aufgrund seiner Generationszugehörigkeit natürlich andere Erfahrungen gemacht als ein sechzigjähriger Lehrer des Jahres 2000. Als Mitglieder ihrer jeweiligen „Kohorte“ haben sie zwar das Alter gemeinsam, nicht jedoch die jeweils kohortenspezifischen Ausbildungs- und Berufserfahrungen. Um allerdings Kohorten- und Alterseffekte voneinander trennen zu können, benötigt man „echte“ Längsschnittuntersuchungen, die nur mit großem Aufwand durchzuführen sind.

(4) Wie lassen sich Fortbildungsmaßnahmen speziell auf die Gruppen der älteren Lehrer abstimmen? Vermutlich ist gerade hier eine schulinterne Fortbildungspraxis sinnvoll, in deren Rahmen dann die Generationen im Kollegium ihre jeweiligen besonderen Kompetenzen, Erfahrungen und Motive einbringen können. Kollegiale Kooperation erweist sich zunehmend deutlicher als das Fundament gelingenden gemeinschaftlichen berufsbezogenen Lernens im Kollegium.

6. Schlußbemerkung

Zurück zur Ausgangsfrage! Führt nun die Überalterung der Kollegien zu negativen Resultaten oder nicht? Will man sich bei der Beantwortung dieser Frage auf wissenschaftlich gesicherte Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung stützen, so kann die Antwort nur lauten: „Einschlägige, präzise auf die Fragestellung bezogene Ergebnisse liegen nicht vor; deshalb kann – auf der Grundlage wissenschaftlicher Informationen – die Frage nicht beantwortet werden“. Damit ist eine Situation eingetreten, die für das Verhältnis von praktischen Problemlagen in der Erziehungswirklichkeit einerseits und erziehungswissenschaftlicher Forschung andererseits kennzeichnend ist: Praktiker fragen – Wissenschaftler antworten nicht (oder nicht genau genug oder aber sie liefern Antworten auf Fragen, die so nicht gestellt worden sind)! Die systematischen, gewissermaßen strukturellen Hintergründe dieses (in beide Richtungen) nichtkontinuierlichen Verhältnisses von praktisch-pädagogischen Problemlagen und den Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Forschung sind andernorts bereits präzise analysiert und beleuchtet worden (vgl. Drerup 1987; Drerup/Terhart 1990) und brauchen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt zu werden.

Das Nicht-Vorliegen geeigneten und präzisen problemspezifischen wissenschaftlichen Wissens suspendiert nun pädagogische Praktiker (und in gewisser Hinsicht sind Ministerialbeamte, die Entscheidungen über Lehrerversorgung treffen, auch pädagogische Praktiker, da ihre Entscheidungen die Erziehungswirklichkeit massiv fern-steuern) keineswegs von der Notwendigkeit, gleichwohl zu Entscheidungen bzw. Handlungen zu kommen. Substitutiv für die fehlende wissenschaftliche Fundierung müssen dann

praktische Erfahrung, administrationsinterne Erkenntnisbildung, politische Klugheit sowie besonnenes Handeln in ihr Recht treten. Und auf der Basis solcher Wissensformen ist die gegenwärtig zu beobachtende Altersverschiebung der Lehrerschaft mit gutem Gründen als äußerst problematisch anzusehen. Der einzig sinnvolle Schritt zur Durchbrechung des „Lehrerzyklus“, der sich aus dem Wechsel von Mangelsituation und Überfüllung ergibt (vgl. Titze u. a. 1985), kann nur sein, die Einstellungspolitik nicht mehr wie bisher kurzfristig-reaktiv auf Bedarfsschwankungen einzustellen – dadurch wird der Zyklus erfahrungsgemäß nur noch verstärkt, sondern sich an längerfristigen Entwicklungstrends zu orientieren. Dies bedeutet u. a. eine Erhöhung der Selbstbeobachtungsfähigkeit sowie des prognostischen Aufwandes innerhalb des Schul- und Bildungssystems. Die Orientierung an längerfristigen Entwicklungstrends mag aus politischen Erwägungen heraus unpopulär sein; die – insbesondere an den extremen Eckpunkten – problematischen Folgen der zyklisch auftretenden Verschiebungen in der Altersstruktur der Lehrerschaft ließen sich dadurch jedoch tendenziell vermeiden.

Anmerkung

* Diese Arbeit ist im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen“ entstanden (vgl. Terhart/Czerwenka/Schmidt 1990).

Literatur

- Anderson, B. D./Mark, J.: Teacher Mobility and Productivity in a Metropolitan Area: A Seven Year Case Study. In: *Urban Education* 12 (1977), S. 15–36.
- Bridges, E. M.: Job Satisfaction and Teacher Absenteeism. In: *Educational Administration Quarterly* 16 (1980), D. 41–56.
- Chapman, D. W./Lowther, M. A.: Teachers' Satisfaction with Teaching. In: *Journal of Educational Research* 75 (1982), S. 241–247.
- Cortis, G.: Twelve Years on – a Longitudinal Study of Teacher Behaviour continued. In: *Educational Review* 31 (1979), S. 205–215.
- Czerwenka, K.: Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben. Probleme der Lehrerbiographie und Versuche der Begegnung. In: *Die Deutsche Schule* 83 (1991), in diesem Heft.
- Dann, H.-D./Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B.: Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock“ drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 13 (1981), S. 251–215.
- Delahanty, B. D.: Myths about older Teachers. In: *Phi Delta Kappan* 59 (1977), S. 262–263.
- Drerup, N.: *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis*. Weinheim 1987.
- Drerup, N./Terhart, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990.
- du Bois-Reymond, M./Schonig, B. (Hrsg.): *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*. Weinheim: Beltz 1982.
- Flaake, K.: *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Campus 1989.
- Grambs, J. D.: Implications of Declining Enrollments for Teacher Age Characteristics and Educational Development. In: *The Gerontologist* 20 (1980), S. 552–560.

- Grambs, J. D.: Are older Women Teachers different? In: *Journal of Education* 169 (1987), S. 47-64.
- Harmer, E. W.: Veteran Teachers: Old Myths and New Realities. In: *Phi Delta Kappan* 60 (1979), S. 536-538.
- Hirsch, G.: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim/München: Juventa 1990 (urspr. Phil. Diss. Univ. Zürich 1989).
- Hirsch, G./Gangulliet, G./Trier, U. P.: Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Züricher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt 1990.
- Hubermann, M. et al.: *La Vie des Enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé 1989.
- Hubermann, M.: The Professional Life Cycle of Teachers. In: *Teachers College Record* 91 (1989), S. 31-57 (dt. in Terhart 1991) (a).
- Hubermann, M. (Ed.): *Research on Teachers' Professional Lives* (Themenheft). In: *International Journal of Educational Research* 13 (1989), S. 341-466 (b).
- Klose, W.: Zur Psychologie des älteren Lehrers. In: *Die Realschule* 92 (1984), S. 341-344.
- Kyriacou, C./Sutcliffe, J.: Teacher Stress and Satisfaction. In: *Educational Research* 21 (1979), S. 89-96.
- Levinson, D. J. et al.: *Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen*. Köln 1979 (orig.: *The Seasons of Mans's Life*. New York 1978).
- Littig, K.- E.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Forschungsergebnisse und Forschungsschwerpunkte. In: *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 4 (1980), S. 225-243.
- Lowther, M. A./Gill, St. J./Coppard, L. C.: Age and the Determinants of Teacher Job Satisfaction. In: *The Gerontologist* 25 (1985), S. 520-525.
- Lowther, M. A./Gill, St. J./Coppard, L. C.: Worklife Issues of Teachers and other Professionals. In: Hill, R. et al. (Eds.): *Adult Career Transitions: Current Research Perspectives*. Ann Arbor: Michigan Business Papers 66. Graduate School of Business Administration. University of Michigan 1982, S. 179-186.
- Mark, J. H./Anderson, B. D.: Teacher Survival Rates - a Current Look. In: *American Educational Research Journal* 15 (1978), S. 379-383.
- Merz, J.: *Berufszufriedenheit von Lehrern*. Weinheim: Beltz 1979.
- Neumann, K.: „Vergreisung“ der Schule? Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung. In: *Die deutsche Schule* 82 (1990), S. 236-250.
- Nias, J.: Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's, two-factor' Hypothesis revisited. In: *British Journal of Sociology of Education* 2 (1981), S. 235-246.
- Nipkow, K. E.: Der Lehrer im Wandel seiner Lebensstufen. In: *Birkacher Beiträge* 2 (1982), S. 15-36.
- Pajak, E./Blase, J. J.: The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis. In: *American Educational Research Journal* 26 (1989), S. 283-319.
- Peterson, W.: Age, Teacher's Role, and the Institutional Setting. In: Biddle, B. J./Ellena, W. J. (Eds.): *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1964, S. 264-315.
- Sandner, H.: Einstellung von Lehrern zur kollegialen Interaktion. In: *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 3 (1979), S. 13-28.

- Sikes, P./Measor, L./Woods, P.: *Teacher Careers. Crises and Continuities*. Lewes: Falmer Press 1985 (Schlußkapitel in Terhart 1991).
- Sikes, P.: *The Life Cycle of the Teacher*. In: St. J. Ball/I. F. Goodson (Eds.): *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press 1985, S. 27–60.
- Terhart, E.: *Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10 (1990), S. 235–254 (a).
- Terhart, E.: *Lehrer werden – Lehrer bleiben: Berufsbiographische Perspektiven*. Eröffnungsvortrag im Rahmen der „Hochschultage für Lehrerinnen und Lehrer“ an der Universität Lüneburg 8. 10. 1990. Manuskript (b).
- Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/Köln: DIPF/Böhlau 1991
- Terhart, E./ Czerwenka, K./Schmidt, H. J.: *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. (DFG-Projektantrag). Institut f. Schul- und Hochschulforschung, Universität Lüneburg 1990.
- Titze, H. u. a.: *Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen*. In: *Z. f. Pädagogik* 31 (1985), S. 97–126.
- Vonk, J. H. C./Schras, A.: *From Beginning to Experienced Teacher: A Study of the Professional Development of Teachers during their Firsts Four Years of Service*. In: *European Journal of Teacher Education* 10 (1987), S. 95–110.

Ewald Terhart, geb. 1952, Dr. phil. habil.; Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg.

Anschrift: Universität Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg.