



Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte



Ergebnisse der zweiten Erhebung 2005

PHTG

Ernst Trachsler

Susanne Brüggem

Miriam Nido

iafob

Eberhard Ulich

Simone Inversini

Marc Wülser

Isabel Herms

Impressum

Auftraggeber



Amt für Volksschule und Kindergarten

Spannerstrasse 31

8510 Frauenfeld

Tel.: +41 (0)52 724 26 54

Fax: +41 (0)52 724 29 64

margrit.sutter@tg.ch

www.avk.tg.ch

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Nationalstrasse 19

Postfach

8280 Kreuzlingen 1

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsforschung
und Organisationsberatung (lafob)



Verantwortlich

Ernst Trachsler, PHTG

Titelbild

Schulzimmer Kurzrickenbach. Foto: Markus Oertly



Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule - Teilstudie Lehrkräfte

Ergebnisse der zweiten Erhebung 2005

PHTG

Ernst Trachsler
Susanne Brüggem
Miriam Nido

iafob

Eberhard Ulich
Simone Inversini
Marc Wülser
Isabel Herms

April 2006

GELEITWORT DES AUFTRAGGEBERS

Im Rahmen der Bildungsoffensive der Regierung im Jahre 2000 wurden die künftigen Strukturen der Thurgauer Volksschule im Wesentlichen aufgezeigt. In der Folge wurde fast gleichzeitig in mehreren Entwicklungsprojekten der strukturelle Umbau an die Hand genommen. Der Bericht zur Entwicklung des Thurgauer Bildungswesens 2005 gibt Auskunft über die entsprechenden Zielsetzungen, Laufzeiten und Rahmenbedingungen.

Die hier vorliegende Untersuchung ist *keine* Beurteilung der Entwicklungsprojekte. Diese werden soweit sinnvoll in andern Zusammenhängen evaluiert. Das Hauptinteresse der hier vorliegenden Untersuchung liegt vielmehr bei den Auswirkungen der strukturellen Veränderungen auf die Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind es schliesslich, die einerseits einen grossen Teil der Entwicklungsarbeit tragen und andererseits gleichzeitig für kontinuierlich guten Unterricht verantwortlich sind.

Die Untersuchung ist insgesamt als Längsschnittstudie angelegt und geht von drei Erhebungszeitpunkten 2003, 2005 und 2008 aus. Damit soll geklärt werden, wie die Belastung sich über mehrere Jahre hinweg entwickelt und ob sich nach Abschluss der strukturellen Reformen die erwartete Entlastung auch tatsächlich einstellt. Es ist beabsichtigt, dass sich die Lehrkräfte wieder vermehrt ihrem Unterricht zuwenden können. Allerdings kann der hiermit vorliegende zweite Bericht diese längerfristigen Entwicklungen noch nicht schlüssig aufzeigen. Dazu liefern die zwei bisherigen Erhebungen eine noch zu schmale Datenbasis. Solche Aussagen sind erst nach der dritten, für 2008 geplanten Erhebung möglich.

Mit der Durchführung wurde wiederum die Forschungsgemeinschaft der Pädagogischen Hochschule Thurgau mit Ernst Trachsler und dem Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafoj unter der Leitung von Professor Eberhard Ulich beauftragt.

Der vergleichsweise hohe Rücklauf der Fragebogen und die spontane Bereitschaft zu Interviews sind Hinweise auf das breite Engagement für die Analyse der jeweiligen beruflichen Situation. Ich danke an dieser Stelle allen Lehrkräften und Schulleitungen für ihre Beteiligung an der Untersuchung ganz herzlich.

Im Schlusskapitel des Berichtes zeigt das Forschungsteam mögliche Handlungsfelder auf. Darauf werden sowohl das Departement für Erziehung und Kultur als auch das Amt für Volksschule und Kindergarten ihre Überlegungen in Richtung konkreter Massnahmen abstützen können, welche in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft, mit Schulleitungen und Schulbehörden angegangen werden.

Walter Berger
Chef des Amtes für Volksschule und Kindergarten

ZUSAMMENFASSUNG

Mit dem vorliegenden Bericht wird die zweite Erhebung der als Längsschnitt angelegten Untersuchung über die Arbeitssituation der Thurgauer Volksschullehrkräfte abgeschlossen. Bereits 2003 hatte eine erste Erhebung¹ stattgefunden und in gut zwei Jahren folgt eine weitere, abschliessende Erhebung. Dieses Untersuchungsdesign ermöglicht es, neben einer je aktuellen Situationsanalyse Entwicklungen aufzuzeigen, die sich hinsichtlich der Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Lehrkräfte ergeben haben. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der laufenden Reformprojekte von hohem Interesse, da ganz allgemein angenommen wird – und sich in ersten Andeutungen abzuzeichnen beginnt – dass nach der Einführung der neuen Strukturen, die Belastungen wieder sinken werden.

In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, dass parallel zur Untersuchung bei den Lehrkräften eine solche bei den Schulbehörden durchgeführt wird. Sie ist ebenfalls als Längsschnitt angelegt. Die erste Erhebung hat 2004 stattgefunden² und eine zweite ist für 2007 geplant. Abschliessend werden dann die Ergebnisse beider Untersuchungen miteinander verknüpft.

Untersuchungsmethoden und Stichprobe. Sämtliche 3123 im Kanton Thurgau unterrichtenden Lehrkräfte inklusive Kindergärtnerinnen und pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten wurden mittels eines Fragebogens schriftlich befragt. Der Rücklauf betrug gute 46.4%. Die Ergebnisse sind repräsentativ. Daneben wurden mit Lehrkräften insgesamt 33 Gruppeninterviews und mit Schulleiterinnen und Schulleitern 14 Einzelinterviews geführt. Die Auswahl der Interviewpartner richtete sich wie bereits bei der ersten Erhebung nach repräsentativen Kriterien wie Grösse der Schule, Stufe und Funktion sowie geografische Verteilung. Nach Möglichkeit wurde zudem darauf geachtet, dieselben Lehrkräfte und Schulleitungen nochmals zu interviewen.

Bevor die Untersuchungsergebnisse hier im Einzelnen präsentiert werden, ist auf eines hinzuweisen: **Nach wie ist die Freude an der Arbeit bei den Thurgauer Lehrerinnen und Lehrern sehr hoch. 60% aller Lehrkräfte berichten über eine insgesamt ‚sehr grosse‘, 35% über eine ‚ziemlich grosse‘ und 4% immer noch über eine ‚mittlere‘ Arbeitsfreude.**

Subjektives Erleben der Arbeit. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen wie schon 2003 vor allem ihre sinnvolle Berufstätigkeit, verbunden mit beruflicher Freiheit und den täglich wechselnden Herausforderungen und Unberechenbarkeiten. Die grössten Defizite zwischen wichtigen Werten und erlebter Realität finden sich bei ‚Kultur der Offenheit und Toleranz‘, ‚Mitsprache bzw. Mitbestimmung in wichtigen Dingen der Schule‘ sowie ‚klare Führung‘. In geleiteten Schulen fallen die Defizite betreffend klarer Führung und angemessenem Feedback jedoch weit geringer aus. Die Arbeitslast scheint im Verlaufe der letzten zwei Jahre noch zugenommen zu haben und zwar vor allem wegen administrativer Arbeiten sowie der Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten. Als immer noch besonders belastend empfunden und immer wieder auch mit einem Gefühl von Hilflosigkeit verbunden wird der ‚Umgang mit schwierigen Familienverhältnissen‘ (vgl. Kap. 3.1).

Subjektives Erleben der organisationalen Rahmenbedingungen. Nach wie vor schätzen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeitsplatzsicherheit insgesamt hoch ein. Gleichzeitig fühlen sie sich aber vom schulischen Umfeld nur mittelmässig gut anerkannt. Ein interessanter Effekt ergibt sich für die Phase der Einführung von Schulleitungen: Die Lehrkräfte fühlen sich weniger anerkannt und schätzen ihre Arbeitsplatzsicherheit geringer ein. Sobald die Schulleitungen eingeführt sind, erholen sich die Werte wieder. Der Umgang mit Schulaufsicht und Schulbehörden wird als fair beschrieben. Während die Schulaufsicht mit den Aufgaben und Problemen der Lehrerschaft vertraut ist, trifft dies auf die Behörden in weit geringerem Mas-

¹ www.phtg.ch > Forschung > Projekte > Laufende Forschungsprojekte

² www.phtg.ch > Forschung > Projekte > Laufende Forschungsprojekte

se zu. Auch beim Empfinden, wie Vorgesetzte mit einem umgehen, zeigt sich bei den Werten ‚Fairness‘, ‚Ehrlichkeit und Offenheit‘ sowie ‚Mitberücksichtigung‘ während der Phase der Einführung von Schulleitungen zunächst ein Absinken und anschliessendes Erholen der Werte. Die Beziehung zu den Behörden ändert sich mit der Einrichtung von Schulleitungen erheblich: Die Kontakte nehmen insgesamt ab und verlaufen formalisiert via Schulleitung. Bei ungeleiteten Schulen hängt die Zusammenarbeit noch stark von lokalen und personellen Gegebenheiten ab. Punkto Entlastungseffekte stehen in ungeleiteten Schulen die Schulschen Heilpädagogen und Pädagogischen Therapeutinnen oder Therapeuten an oberster Stelle. In geleiteten Schulen sind es dann die Schulleitungen. Bekanntheit und Nutzung der kantonalen Schulberatung haben gegenüber 2003 zugenommen und auch mit der Weiterbildung sind die Lehrkräfte nach wie vor zufrieden. Die Zusammenarbeit in den Lehrerteams ist insgesamt enger geworden, wobei Fachlehrkräfte und Logopädinnen noch nicht ausreichend integriert sind. Auf der einen Seite fällt im Vergleich zu früher die Unterscheidung zwischen Kerngeschäft und Zusatzaufgaben relativ klar aus. Auf der andern Seite haben aber Projekt- und Teamarbeit sowie die Elternarbeit beträchtlich zugenommen (vgl. Kap. 3.2).

Erlebte Auswirkungen der Tätigkeits- und Rahmenbedingungen. Auf die hohe Arbeitsfreude ist bereits weiter oben hingewiesen worden. Etwa ein Viertel aller Klassenlehrkräfte weisen kritische Werte bei ‚emotionaler Erschöpfung‘ auf. 2003 lag dieser Wert von bei einem Drittel. Fachlehrkräfte, Schulsche Heilpädagoginnen und Pädagogische Therapeutinnen sind davon weit weniger betroffen. Insgesamt sind die Lehrkräfte immer noch überzeugt, sowohl als Einzelpersonen wie auch im Kollektiv beruflich wirksam zu sein (vgl. Kap. 3.3).

Veränderungswünsche der Lehrkräfte. Für die grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist ein Berufswechsel nach wie vor keine Option und mit zunehmendem Dienstalalter nimmt eine allenfalls einmal vorhandene Bereitschaft weiter ab. Ältere Lehrkräfte fassen eher Pensenreduktionen ins Auge. An denkbaren Delegationsmöglichkeiten werden in erster Linie administrativ-organisatorische Arbeiten genannt (vgl. Kap. 3.4).

Auswirkungen der Reformprojekte. Die Lehrkräfte wurden befragt, inwiefern sich im Gefolge der Schulreformen ihre Arbeitssituation verändert habe. In den geleiteten Schulen werden die transparenten Kompetenzen, die erleichterte Kommunikation nach innen und aussen und die erfolgreiche Konfliktbewältigung durch die Schulleitungen positiv hervorgehoben. Die Lehrerinnen und Lehrer heben auch die Personalführung verbunden mit fachlicher Kompetenz und Professionalität hervor. Der neue Berufsauftrag wird vor allem als ein Instrument der Zeiterfassung wahrgenommen und auch die Pensenumlagerung wird von den Lehrkräften als wenig relevant empfunden. Andere Reformprojekte wie die Einführung der Schulschen Heilpädagogik oder der integrierten Oberstufe haben die Komplexität in den Schulen gesteigert und insgesamt Mehraufwand gebracht. Ganz allgemein wünschen sich die Lehrpersonen eine Reduktion sowohl des Tempos als auch der Menge an Reformen (vgl. Kap. 3.4.4).

Ausgewählte Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen. Zwischen einzelnen Ergebnissen lassen sich relevante Zusammenhänge ausmachen. So unter anderem zwischen Arbeitsfreude und Ganzheitlichkeit, Anforderungsvielfalt und Anerkennung, zwischen emotionaler Erschöpfung und tätigkeitsspezifischen und sozialen Belastungen, zwischen kollektivem Selbstwirksamkeitserleben und organisationalen und sozialen Ressourcen, zwischen individueller Selbstwirksamkeitsüberzeugung und inhaltlicher Überforderung sowie zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und belastendem Sozialklima (vgl. Kap. 6).

Ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf Veränderungen zwischen 2003 und 2005. Vergleicht man die Antworten derjenigen Lehrkräfte, welche sowohl 2003 als auch 2005 an der Befragung teilgenommen haben, ergeben sich einige interessante Trends. So hat sich das Anspruchsniveau der Lehrkräfte bezüglich arbeitsbezogener Werte deutlich erhöht, und zwar beispielsweise in den Bereichen ‚Klarheit der Führung‘ und ‚Autonomie über die eigene Zeit‘. Im Bereich ‚Klarheit der Führung‘ hat allerdings nicht nur die Wertvorstellung, sondern auch

die Zufriedenheit mit der erlebten Realität zugenommen. Auch Merkmale wie ‚gutes Verhältnis zu Arbeitskolleginnen und –kollegen‘, ‚Arbeit im Team‘, ‚Möglichkeit, mit verschiedenartigen Kolleginnen und Kollegen (Alter, Ausbildung, Geschlecht) zusammenarbeiten zu können‘ sowie ‚Feedback über die eigenen Leistung‘ ergeben eine Verbesserung der Zufriedenheit. Hingegen blieb das Niveau der spezifischen Belastungen und Beanspruchungen stabil. Jene Lehrpersonen, welche 2003 in der Phase der Einführung der Schulleitungen standen und 2005 die Schulleitungen definitiv eingeführt hatten, zeigten eine deutliche Verbesserung der sozialen Unterstützung durch Schulleitungen und Kolleginnen oder Kollegen. Eine signifikante Verschlechterung ergab sich hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Arbeitsplatzsicherheit (vgl. Kap. 3.6).

Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitungen. Die meisten Schulleitungen arbeiten in Teilzeitanstellungen und erteilen neben ihrer Führungsfunktion auch Unterricht. Die Einführungsprozesse sind noch nicht überall abgeschlossen. Vor allem bedürfen die Kompetenzregelungen gegenüber den Behörden weiterer Klärungen und gegenseitiger Lernprozesse. Aber auch die Lehrkräfte müssen ihre Rolle als Mitglieder in einer geleiteten Schule noch finden. Die Schulleitungen haben die Schule als Ganzes im Auge zu behalten. Dabei werden nicht selten partikulare Interessen einzelner Lehrkräfte oder Lehrergruppen tangiert. Ebenfalls weiterer Klärungen bedarf die Zusammenarbeit mit dem Kanton. Hier steht vor allem die Abstimmung beim Vorgehen bei Entwicklungen sowie Anstellungsbedingungen im Vordergrund. Im Gegensatz zur ersten Erhebung 2003 zeichnet sich eine deutliche Verlagerung der Führungstätigkeiten ab. So sind Personalführung und Schulentwicklung heute weit wichtiger als noch vor zwei Jahren. Erschwert wird den Schulleitungen ihre Arbeit dort, wo die Infrastruktur, räumliche Ausstattung und Sekretariatsunterstützung unzureichend sind. (vgl. Kap. 5).

Auf Grund der empirischen Ergebnisse wurden zum Schluss **zentrale Problembereiche und entsprechende Handlungsfelder** festgelegt. Im Zusammenhang mit der Befragung der Lehrkräfte ergaben sich die folgenden Handlungsfelder: Aufgabe und Auftrag, Kommunikation und Kooperation (schulintern), Professionalisierung der Lehrpersonen, Professionalisierung der Schulen als Organisationen, Beratung und Unterstützung sowie Schulentwicklung und Bildungspolitik. (vgl. Kap. 4). Im Zusammenhang mit der Befragung der Schulleitungen lauten die entsprechenden Handlungsfelder: Rolle und Funktion, Professionalität der Schulleitungen und Schulen, Kommunikation und Kooperation, Qualifikation und Unterstützung sowie Entwicklung und Bildungspolitik (vgl. Kap. 6).

Lesehinweise

Leserinnen und Leser, welche an einem raschen Überblick über die Ergebnisse interessiert sind, lesen mit Vorteil zunächst Kapitel 4. Dort finden sich die wesentlichen Ergebnisse in geraffter Form. Kapitel 3 erläutert die Ergebnisse ausführlich. Die Fachbegriffe sind im beigefügten Glossar separat erläutert.

Wörtlich übernommene Items aus den Fragebogen sind zwischen ‚einfache Apostrophzeichen‘ gesetzt. Zitate aus den Interviews sind „Anführungsstrichen oder Gänsefüsschen“ gekennzeichnet. Von den Interviewpartnerinnen oder –partnern besonders betonte Passagen sind kursiv gesetzt.

INHALTSVERZEICHNIS

GELEITWORT DES AUFTRAGGEBERS	2
2 UNTERSUCHUNGSMETHODEN UND STICHPROBE	2
3 ERGEBNISSE	4
3.1 SUBJEKTIVES ERLEBEN DER ARBEIT	4
3.1.1 <i>Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit sowie erlebte ‚Defizite‘ bei der Arbeit</i>	4
3.1.2 <i>Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen</i>	6
3.1.3 <i>Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit</i>	10
3.2 SUBJEKTIVES ERLEBEN DER ORGANISATIONALEN RAHMENBEDINGUNGEN.....	11
3.2.1 <i>Wahrgenommene Belohnungen im Beruf: Gratifikationen</i>	11
3.2.2 <i>Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit</i>	12
3.2.3 <i>Ressourcensysteme</i>	15
3.2.4 <i>Kerngeschäft und Zusatzaufgaben</i>	18
3.3 ERLEBTE AUSWIRKUNGEN DER TÄTIGKEITS- UND RAHMENBEDINGUNGEN	20
3.3.1 <i>Arbeitsfreude</i>	20
3.3.2 <i>Beanspruchungen</i>	21
3.3.3 <i>Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</i>	22
3.4 VERÄNDERUNGSWÜNSCHE SEITENS DER LEHRKRÄFTE	23
3.4.1 <i>Berufliche Veränderungswünsche</i>	23
3.4.2 <i>Delegationsmöglichkeiten</i>	25
3.4.3 <i>Veränderungsbereiche und ihre eingeschätzte Wirkung auf Zufriedenheit und Wohlbefinden</i>	26
3.4.4 <i>Die wichtigsten Reformbereiche</i>	26
3.4.5 <i>Beurteilung der Situation der Lehrkräfte aus Sicht der Schulleitungen</i>	30
3.5 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN ERGEBNISSEN	32
3.6 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE IN BEZUG AUF VERÄNDERUNGEN ZWISCHEN 2003 UND 2005.....	34
3.6.1 <i>Der sogenannte „echte Längsschnitt“</i>	34
3.6.2 <i>Stichprobe für den Längsschnitt</i>	34
3.6.3 <i>Wichtigste Ergebnisse</i>	34
4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE (LEHRKRÄFTE) - ZENTRALE PROBLEMBEREICHE UND MÖGLICHE HANDLUNGSFELDER	38
4.1 AUFGABE UND AUFTRAG	39
4.2 KOMMUNIKATION UND KOOPERATIONEN (SCHULINTERN)	40
4.3 PROFESSIONALISIERUNG DER LEHRPERSONEN	41
4.4 PROFESSIONALISIERUNG DER SCHULE ALS ORGANISATION.....	42
4.5 BERATUNG UND UNTERSTÜTZUNG.....	43
4.6 SCHULENTWICKLUNG UND BILDUNGSPOLITIK	44
5 ERGEBNISSE DER INTERVIEWS MIT DEN SCHULLEITUNGEN	45
5.1 FUNKTION UND ORGANISATIONALE BEREICHE.....	45
5.2 KOOPERATION	45
5.3 TYPISCHE FÜHRUNGSAUFGABEN.....	47
5.4 ROLLENVERSTÄNDNIS UND ROLLENPROBLEMATIK	47
5.5 POSITIVE MOMENTE DER BISHERIGEN FÜHRUNGSTÄTIGKEIT	48
5.6 TYPISCHE PROBLEMBEREICHE DER BISHERIGEN FÜHRUNGSTÄTIGKEIT.....	49
5.7 UNTERSTÜTZUNG	49
6 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE (SCHULLEITUNGEN) - ZENTRALE PROBLEMBEREICHE UND MÖGLICHE HANDLUNGSFELDER	51
6.1 ROLLE UND FUNKTION	51
6.2 PROFESSIONALITÄT DER SCHULLEITUNGEN UND DER SCHULEN.....	52
6.3 KOMMUNIKATION UND KOOPERATION	53
6.4 QUALIFIKATION UND UNTERSTÜTZUNG	54
6.5 ENTWICKLUNG UND BILDUNGSPOLITIK.....	55
7 GLOSSAR	56

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: UNTERSUCHUNGSMETHODEN, INHALTE UND STICHPROBEN DER LEHRKRÄFTE-ANALYSE.....	2
TABELLE 2 ZEIGT EINE ÜBERSICHT ZU DEN ERGEBNISSEN BEZÜGLICH EMOTIONALER DISSONANZ IN PROZENT	8
TABELLE 3: VERAUSGABUNGSBEREITSCHAFT UND DISTANZIERUNGSFÄHIGKEIT DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1449).....	10
TABELLE 4: WAHRGENOMMENE BELOHNUNGEN IM BERUF DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1449) 11	
TABELLE 5: WAHRGENOMMENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT IN BEZUG AUF DAS VERHALTEN DER SCHULAUFSICHT UND SCHULBEHÖRDEN INSGESAMT IN PROZENT (N=1449).....	13
TABELLE 6: WAHRGENOMMENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT IN BEZUG AUF DAS VERHALTEN DER SCHULBEHÖRDEN IN PROZENT JE NACH STADIUM DES PROJEKTES 'GELEITETE SCHULE'.....	14
(KEINE SL N=303 / SL IN EINFÜHRUNG N=565 / SL EINGEFÜHRT N=495).....	14
TABELLE 7: ENTLASTUNG DURCH RESSOURCENSYSTEME INSGESAMT IN PROZENT (N=1449).....	15
TABELLE 8: KRITISCHE WERTE EMOTIONALER ERSCHÖPFUNG NACH FUNKTIONSTYP UND STADIUM DES PROJEKTES GELEITETE SCHULE IN PROZENT	22
TABELLE 9: ERLEBTE INDIVIDUELLE BERUFLICHE SELBSTWIRKSAMKEIT DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1449).....	23
TABELLE 10: ERLEBTE KOLLEKTIVE BERUFLICHE SELBSTWIRKSAMKEIT DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1449).....	23
TABELLE 11: MÖGLICHE VERÄNDERUNGEN NACH DIENSTALTER IN PROZENT JA-ANTWORTEN	24
TABELLE 12: SCHULINTERNE SPEZIALISIERUNGSWÜNSCHE DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT	24
(N=1449; MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....	24
TABELLE 13: BEDEUTSAME ZUSAMMENHÄNGE FÜR DEFIZITE IN KULTUR UND FÜHRUNG SOWIE DEFIZITE IN DER ARBEITSZEIT- UND BELASTUNGSSITUATION DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT (N=1449)	33
TABELLE 14: BEDEUTSAME ZUSAMMENHÄNGE FÜR EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG, ARBEITSFREUDE SOWIE INDIVIDUELLE UND KOLLEKTIVES SELBSTWIRKSAMKEITSERLEBEN DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT (N=1449)	33
TABELLE 15: MITTELWERTE FÜR ARBEITSBEZOGENE WERTE UND ZUFRIEDENHEITEN SOWIE DARAUF BEZOGENE DEFIZITE FÜR DIEJENIGEN SPEZIFISCHEN ZUFRIEDENHEITEN, DIE SICH ZWISCHEN 2003 UND 2005 SIGNIFIKANT VERBESSERT HABEN (GESAMTE LÄNGSSCHNITTSTICHPROBE; N = 368-377).....	35

1 Vorbemerkungen

Mit dem vorliegenden Bericht stellen wir die Ergebnisse der zweiten Erhebung im Rahmen der Längsschnittstudie „Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte“ vor. Die erste Erhebung fand im Jahre 2003 statt und die dritte ist für 2008 geplant. Die Beteiligung war in beiden Jahren erfreulich hoch. 2003 haben 1309 Lehrkräfte den Fragebogen zurückgesandt. Über 80 Lehrerinnen und Lehrer sowie 9 Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich an den Interviews beteiligt. 2005 haben 1449 Lehrkräfte den Fragebogen zurückgesandt, und gegen 100 Lehrerinnen und Lehrer sowie 14 Schulleiterinnen und Schulleiter haben an Interviews teilgenommen.

Die Querschnittauswertung 2005 bezieht sich auf dieselben Fragebereiche wie 2003. Sie zeigt die aktuellen Arbeitsbedingungen der Thurgauer Lehrkräfte aufgrund der schriftlich und mündlich erhobenen Daten und liefert ein differenziertes Bild über die momentane Situation. Darauf liegt das Schwergewicht dieses Berichtes.

Die Ergebnisse der beiden Jahre sind im übrigen nicht ohne weiteres als Längsschnitt zu interpretieren, weil es sich bei denjenigen Lehrkräften, die den Fragebogen 2005 zurückgeschickt haben, mehrheitlich um andere Personen handelt als 2003.

Für einen echten Längsschnitt können tatsächlich nur die Antworten derjenigen Lehrkräfte herangezogen werden, die sich an beiden Befragungen beteiligt haben. Diese konnten aufgrund der auf den Fragebögen angegebenen persönlichen Codes ermittelt werden.³ Diese Gruppe umfasst insgesamt 378 Personen, für die sich wissenschaftlich verlässlich allfällige Veränderungen der Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen errechnen lassen. Im vorliegenden Bericht finden sich für einige ausgewählte Fragebereiche entsprechende Ergebnisse.

Allerdings ist auch hier zu beachten, dass aufgrund von zwei Erhebungen zwar Unterschiede festgestellt werden können; daraus aber bereits einen Trend für die Zukunft abzuleiten, wäre eindeutig verfrüht. Dazu wird auf alle Fälle eine zusätzliche dritte Erhebung benötigt. Erst dann lassen sich Entwicklungsverläufe mit einer gewissen Sicherheit feststellen und es können – immer noch mit Vorsicht – Prognosen erstellt werden. Im hier aufgezeigten Sinne wurden einige ausgewählte Ergebnisse bereits auf ihre Längsschnittrelevanz ausgewertet. Sie finden sich in Kapitel 3.6.

Um für die Leserinnen und Leser im Text möglichst Transparenz zu schaffen, sind die einzelnen Kapitel nach einem immer gleich bleibenden Raster gegliedert. Zunächst werden die Querschnitt-Ergebnisse der Fragebogenerhebung 2005 dargestellt. In einigen wenigen ausgewählten Fragebereichen werden anschliessend Veränderungen gegenüber 2003 aufgezeigt. Schliesslich folgen – dort wo solche vorliegen – die Ergebnisse aus den Interviews. Auch hier wird jeweils auf Veränderungen gegenüber den Ergebnissen aus dem Jahre 2003 hingewiesen.

³ Selbstverständlich bestand weder die Absicht noch die Möglichkeit, die Lehrkräfte damit persönlich zu identifizieren!

2 Untersuchungsmethoden und Stichprobe

Der komplexen Fragestellung entsprechend wurden verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt: *Fragebogen*, die an alle Lehrkräfte versandt wurden, sowie *Gruppen- und Einzelinterviews* mit ausgewählten Lehrkräften und Schulleitungen.

Von den 3123 versandten Fragebogen wurden 1449 retourniert. Der *Rücklauf* beträgt somit 46.4 Prozent. Eine Prüfung nach Alter, Geschlecht und Dienstalter ergibt, dass die Antwortenden hinsichtlich dieser Merkmale mit den insgesamt angeschriebenen Personen übereinstimmen. Wir können also davon ausgehen, dass die Ergebnisse der Erhebung ein repräsentatives Abbild der Realität liefern.

Die Auswahl der Lehrkräfte für Interviews und Beobachtungen erfolgte einerseits nach den Kriterien ‚Schultyp‘ und ‚Funktionstypen‘ (Regelklassenlehrkräfte / Fachlehrkräfte / Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten), andererseits nach dem Kriterium ‚Standort der Schule‘ (städtisch oder ländlich gelegen) sowie nach dem Kriterium ‚geleitete‘ oder ‚nicht geleitete Schulen‘, sodass eine für den Kanton Thurgau repräsentative Auswahl an Lehrkräften zusammengestellt werden konnte.

In Tabelle 1 werden die Untersuchungsinstrumente, die damit erhobenen Inhalte sowie der jeweilige Umfang ihres Einsatzes in der Analyse dargestellt.

Tabelle 1: Untersuchungsmethoden, Inhalte und Stichproben der Lehrkräfte-Analyse

	Fragebogenerhebung	Interviews mit Expertinnen und Experten
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsbezogene Wertvorstellungen und Zufriedenheit mit der Arbeit • Subjektives Erleben der Arbeit: Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen • Allgemeine Belastungen bei der Arbeit • Erlebte Beanspruchungen • Erlebte Selbstwirksamkeit • Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft • Delegationsvorschläge • Verbesserungsbereiche • Umgang mit Gefühlen • Belohnungen im Beruf • Fragen zu Schulbehörde und Schulaufsicht • mögliche berufliche Veränderungen • Ressourcensysteme • Weiterbildung • Zusatzfunktionen • kantonale Schulentwicklungsprojekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Schultypspezifische Aufgaben und Arbeitsprozesse • Allgemeine Arbeitsbedingungen • schultypspezifische arbeitsbezogene motivierende Aspekte, Belastungen und Beanspruchungen • Kooperation und Kommunikation • Arbeitsmittel und Räumlichkeiten • Individuelle, soziale und organisationale Ressourcen • Probleme, Störungen • Verbesserungsvorschläge <p>für Schulleiterinnen und Schulleiter zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spezifika der Arbeitssituation als Schulleiterin und Schulleiter • Information über die Organisation des jeweiligen Schultyps
Adressatinnen und Adressaten	Alle Lehrkräfte	Kriteriengeleitet ausgewählte Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter
Anzahl	Versandte Fragebögen 3123 Ausgefüllte Fragebögen 1449	33 Gruppeninterviews Lehrkräfte (Anzahl Gruppen à durchschnittlich 3 Personen) 14 Einzelinterviews Schulleitungen

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden nach Absprache mit dem AVK die folgenden Funktionen und Funktionstypen unterschieden:

Regelklassenlehrkräfte	Fachlehrkräfte (Hauswirtschaft, Sport, textiles Werken, Zeichnen und Gestalten, Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprachenunterricht)	Pädagogische Therapeutinnen und -therapeuten für Logopädie/Psychomotorik
Kleinklassenlehrkräfte	Fachlehrkräfte mehrere Fächer	Funktionenmix (z.B. Regelklassenlehrkraft und gleichzeitig Kleinklassenlehrkraft)

Des weiteren wird bei der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden zweiten Teilstudie unterschieden, ob die Lehrkräfte in Schulen arbeiten, welche vor dem Projekt Geleitete Schule stehen, d.h. noch keine Schulleitung haben, ob sie mitten in der Durchführung des Projektes stecken, oder ob sie das Projekt bereits abgeschlossen und Schulleitungen eingeführt haben. Zum Zeitpunkt der ersten Teilstudie wurde diese Unterteilung noch nicht getroffen, da es damals noch fast keine Schulleitungen gab.

Die Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen wurden jeweils mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten und anschliessend transkribiert. Die Auswertung erfolgte nach inhaltsanalytischen Prinzipien. Im Unterschied zur schriftlichen Befragung ging es dabei nicht um die Feststellung von Häufigkeiten und statistischen Korrelationen. Im Vordergrund stand vielmehr die Entdeckung und Herausarbeitung typischer Problemzusammenhänge, die zu einem vertieften Verständnis der Situation von Lehrkräften und Schulleitungen beitragen.

3 Ergebnisse

3.1 Subjektives Erleben der Arbeit

3.1.1 Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit sowie erlebte ‚Defizite‘ bei der Arbeit

Wichtigkeit von arbeitsbezogenen Werten

Von den 28 erfragten arbeitsbezogenen Werten wurden von den Lehrkräften die folgenden 15 Werte als die wichtigsten genannt:

- ein gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen
- eine Kultur der Offenheit und Toleranz
- interessante Aufgaben
- Mitsprache bzw. Mitbestimmung in wichtigen Angelegenheiten
- die Möglichkeit, Neues zu lernen
- sicherer, krisenfester Arbeitsplatz
- Autonomie über die eigene Zeit
- klare Führung
- eine stimulierende Schulkultur
- persönlicher Erfolg
- eine berufliche Zukunftsperspektive
- zeitweise auch zuhause arbeiten können
- gute Bezahlung, guter Lohn
- angemessenes Feedback über die eigene Leistung
- im Team arbeiten

Die 14 erstgenannten Werte gelten – in unterschiedlicher Reihenfolge – für *alle Funktionstypen*. Der zuletzt genannte Wert hingegen rangiert nicht bei allen Funktionstypen unter den ersten 15.

Die genannten Werte gelten – in unterschiedlicher Reihenfolge – für Lehrkräfte ohne Schulleitung, wie auch für Lehrkräfte, deren Schulen noch mitten im Projekt Geleitete Schule stecken. Bei Lehrkräften mit eingeführter Schulleitung kommt neu der Wert ‚moderne Infrastruktur und Arbeitsmittel‘ dazu. Der Wert ‚im Team arbeiten‘ fällt hier nicht mehr unter die wichtigsten Werte.

(vgl. Materialband, Darstellungen 1 bis 8)

Zufriedenheit mit arbeitsbezogenen Werten

Im Durchschnitt ‚eher hohe‘ bis ‚hohe‘ Zufriedenheit äussert das Gesamt der Lehrkräfte *in Bezug auf die Realisierung der arbeitsbezogenen Werte* ‚interessante Aufgaben‘ (93% der Befragten), ‚gute Bezahlung‘ (80%), ‚persönlicher Erfolg‘ (86%), ‚zeitweise auch zu Hause

arbeiten können' (85%), ‚gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen und -kollegen‘ (87%), sowie ‚Möglichkeit, neue Dinge zu lernen‘ (85%).

Für die Werte ‚im Team arbeiten‘ sowie ‚Autonomie über die eigene Zeit‘ äussern nur Lehrkräfte *ohne Schulleitungen* eine ‚eher hohe‘ bis ‚hohe‘ Zufriedenheit.

Für den Wert ‚gute Bezahlung‘ äussern nur *Lehrkräften ohne Schulleitung und Lehrkräfte, die mitten im Projekt Geleitete Schule* stecken eine ‚eher hohe‘ bis ‚hohe‘ Zufriedenheit.

Defizite bei arbeitsbezogenen Werten

Die grössten *Defizite*, d.h. *die grössten Differenzen zwischen der Bedeutsamkeit eines Wertes und der Zufriedenheit* mit der im Alltag diesbezüglich erlebten Realität, finden sich für alle befragten Funktionstypen bei den Werten ‚Kultur der Offenheit und Toleranz‘, ‚Mitsprache bzw. Mitbestimmung bei wichtigen Dingen in der Schule‘, ‚klare Führung‘, ‚angemessenes Feedback über die eigene Leistung‘, ‚gutes Verhältnis zu Kollegen‘ sowie ‚eine berufliche Zukunftsperspektive‘. Für Kleinklassenlehrkräfte und Fachlehrkräfte ergibt sich ausserdem beim Wert ‚sicherer, krisenfester Arbeitsplatz‘ ein deutliches Defizit. Bei den Fachlehrkräften und Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zeichnet sich zusätzlich ein Defizit beim Wert ‚Schulkultur‘ ab.

Keine bzw. nur sehr geringe *Defizite* finden sich für alle Funktionsgruppen bei den Werten ‚interessante Aufgaben‘ und ‚Möglichkeit, neue Dinge zu lernen‘, ‚persönlicher Erfolg‘, ‚zeitweise auch zu Hause arbeiten können‘, ‚gute Bezahlung‘ und ‚im Team arbeiten‘ (ausser bei den Kleinklassenlehrkräften).

Vergleicht man Schulen mit *eingeführter Schulleitung* mit Schulen ohne Schulleitungen, kann festgestellt werden, dass bei ersteren die Defizite bei den Werten ‚klare Führung‘ und ‚angemessenes Feedback‘ deutlich kleiner ausfallen.

(vgl. Materialband, Darstellungen 9 bis 16)

Motivation

In den *Interviews* wurden die Lehrkräfte auch danach gefragt, was sie bei Ihrer Tätigkeit motiviert. Wie auch schon bei der Befragung 2003 zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler und die Beziehungen zu ihnen die wichtigste Motivation für die Lehrkräfte darstellen. Den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen und eine Entwicklung, Fortschritte zu sehen, nennen viele Lehrkräfte als Grund für ihre Tätigkeit. Viele Lehrkräfte haben das Gefühl, eine sinnvolle Tätigkeit auszuüben. Als bereichernd erleben die Lehrkräfte die spezifische Freiheit des Lehrberufs, die Möglichkeit, sich die Zeit frei einzuteilen, Themen weitgehend eigenständig auf die Tagesordnung zu setzen, aber auch die täglich wechselnden Herausforderung und Unberechenbarkeit im Schulalltag. Des weiteren wird das Team als wichtiger Motivationsfaktor genannt, was bei der Erhebung 2003 noch nicht der Fall war. Nicht mehr genannt wird die Beteiligung an der Schulentwicklung.

Im Stufenvergleich zeigt sich ausserdem, dass die Lehrkräfte im Kindergarten den neuen Lehrplan als motivierend erleben.

3.1.2 Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen

Zur Erläuterung: Die nachfolgend beschriebenen Anforderungen, Belastungen und Ressourcen wurden jeweils durch eine Fragebogenskala erfasst, die aus 3 bis 6 unterschiedlichen Items (Aussagen) besteht.

Begriffe

Anforderungen. Als positiv zu bewertende Anforderungen, welche sich aus einer Aufgabe ergeben, gelten vor allem deren Ganzheitlichkeit sowie die daraus resultierenden Anforderungen an die Qualifikation. *Ganzheitliche Aufgaben* beinhalten vorbereitende, ausführende und kontrollierende Elemente. *Qualifikationsanforderungen* ermöglichen es, Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Arbeitsbelastungen sind Faktoren, welche von aussen auf die Person einwirken. Dazu gehören *inhaltliche und mengenmässige Überforderung* sowie *inhaltliche Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe*, *belastendes Sozialklima* und Belastung durch *mangelnden Spielraum für private Dinge*.

Ressourcen sind Entlastungsfaktoren, die mithelfen, Belastungen zu vermeiden bzw. zu bewältigen oder ermöglichen, Belastungen besser zu ertragen. Wir unterscheiden dabei organisationale und soziale Ressourcen.

Folgende Arbeitsbedingungen können als *organisationale Ressourcen* wirken: Die *Anforderungsvielfalt* erfasst die qualitative Vielfalt der anfallenden Aufgaben. Das *Qualifikationspotential* der Arbeitstätigkeit beschreibt den möglichen Kompetenzzuwachs bzw. -verlust durch die Art der Tätigkeit. Beim *Entscheidungsspielraum* wird nach Möglichkeiten gefragt, Entscheidungen zu treffen, die Arbeit selbständig einzuteilen und bei der Erledigung der Aufgaben über verschiedene Ausführungsvarianten entscheiden zu können. *Partizipationsmöglichkeiten* erfassen den Grad, in dem Eigeninitiative, Mitsprache und Beteiligung möglich sind.

Soziale Ressourcen. Ein *positives Sozialklima* beinhaltet gegenseitiges Interesse, Vertrauen und Offenheit im Umgang mit anderen Personen bei der Arbeit. *Soziale Unterstützung*, wie beispielsweise gegenseitige Hilfeleistungen, gehört zu den wichtigsten stressreduzierenden bzw. gesundheitsschützenden Ressourcen.

Ergebnisse

Generell kann gesagt werden, dass das subjektive Erleben der eigenen Arbeit bei *allen Funktionstypen* ähnlich ist. Nur die organisationalen und sozialen Ressourcen der Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten unterschieden sich deutlich von den Ressourcen der anderen Funktionstypen.

Anforderungen und Ressourcen. Positiv bewertet wird die eigene Arbeit von allen Funktionsgruppen sowie über fast alle Schultypen hinweg vor allem hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen, der Anforderungsvielfalt, des Qualifikationspotentials und des vorhandenen Tätigkeitsspielraums. Bei der erlebten sozialen Unterstützung rangieren die Lebenspartnerinnen und -partner vor den Schulleitungen, den Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen und Freundinnen und Freunden.

Die Partizipationsmöglichkeiten werden von allen Funktionsgruppen und über alle Schultypen nur moderat positiv eingeschätzt.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den *Funktionsgruppen* zeigt sich bei der sozialen Unterstützung durch die Schulaufsicht, welche von den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten als deutlich schlechter eingestuft wird als von Regelklassen-, Fachlehr- und Kleinklassenlehrkräften. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den *Schultypen* zeigt sich bei der sozialen Unterstützung durch die lokale Schulbehörde, welche von den Lehrkräften des 10. Schuljahrs als deutlich schlechter eingestuft wird als von den anderen Schultypen.

Belastungen durch Aufgabe und soziale Aspekte. Die Mehrzahl der erfragten Belastungen, nämlich inhaltliche Überforderung und inhaltliche Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe sowie belastendes Sozialklima, werden über alle Funktionstypen wie auch über die Schultypen hinweg als gering bis mittel empfunden. Als stärker belastend werden durchwegs die mengenmässige Überforderung und der fehlende Spielraum für private Dinge erlebt.

(vgl. auch Materialband, Darstellungen 17 bis 20)

Grösste allgemeine Belastungen. Von insgesamt 48 erfragten Belastungsbedingungen rangieren bei *allen Funktionstypen* – jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge – die folgenden unter den 15 bedeutendsten:

- Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden (z.B. Schülerinnen und Schüler, Eltern)
- Veränderungen im Schulsystem, Reformen
- ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Konferenzen, Mentorate)
- ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten
- Unklare Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben
- Heterogenität der Klasse
- Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen

Insgesamt berichten 50% des *Gesamts aller Lehrkräfte* eine ‚eher starke‘ bis ‚starke‘ Belastung dadurch, unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden zu müssen, 52% aller Lehrkräfte fühlen sich durch Veränderungen und Reformen im Schulsystem ‚eher stark‘ bis ‚stark‘ belastet, 46% durch ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten, 40% durch ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten, ebenso 40% durch unklare Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben, 45% durch die Heterogenität der Klasse und schliesslich 47% durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen.

Bei Schulen ohne Schulleitung wird zusätzlich die Belastung ‚wenig Feedback über meine Arbeit‘ genannt (23% der Befragten äussern eine ‚eher starke‘ bis ‚starke‘ Belastung), welche bei Schulen, die in der Einführung der Schulleitungen stehen oder Schulleitungen bereits eingeführt haben, nicht unter den 15 bedeutendsten Belastungen erscheint. Steckt eine Schule mitten im Projekt Geleitete Schule oder hat die Schulleitung bereits eingeführt, wird dagegen zusätzlich die Belastung ‚Schulstrukturen und Schulorganisation‘ genannt, welche bei Schulen ohne Schulleitung nicht unter die 15 bedeutendsten Belastungen kommt (25% der Befragten, welche noch in der Einführung von Schulleitungen stehen sowie 19% der Befragten mit eingeführter Schulleitung äussern eine ‚eher starke‘ bis ‚starke‘ Belastung). Ansonsten werden dieselben Belastungen genannt, welche oben aufgeführt sind.

Funktionstypspezifisch betrachtet zeigt sich grundsätzlich eine unterschiedliche Belastungssituation für *Regelklassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte und Kleinklassenlehrkräfte* im Vergleich zu den *Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten*. Folgende weitere Merkmale werden nur von den drei erstgenannten Funktionsgruppen unter den 15 belastendsten genannt:

- Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler
- erzieherische Pflichten gegenüber Schülerinnen und Schülern
- Klassenstärke
- Organisieren und Durchführen spezieller Schul- bzw. Klassenaktivitäten

Folgendes Merkmal zählt bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zusätzlich zu den grössten 15 Belastungen (Prozentangaben für ‚eher stark‘ bis ‚stark‘ belastete Personen in Klammern):

- Stundenzahl (53%)

(vgl. Materialband, Darstellungen 21 bis 30)

Emotionale Dissonanz

Ein weitere Belastung im Umgang mit Gefühlen stellt die emotionale Dissonanz dar. Wenn ausgedrückte und empfundene Gefühle sich widersprechen, wird dieser Zustand emotionale Dissonanz genannt. Zur Illustration ein konkretes Beispiel aus dem Fragebogen: 'Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass man nach aussen hin Gefühle zeigen muss, die nicht mit dem übereinstimmen, was man momentan gegenüber den Schülerinnen und Schülern fühlt?'

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht zu den Ergebnissen bezüglich emotionaler Dissonanz in Prozent

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	sehr selten	keine Angabe
Emotionale Dissonanz						
Regelklassenlehrkräfte (n=878)	1	9	42	43	4	1
Kleinklassenlehrkräfte (n=71)	2	7	34	51	6	0
Fachlehrkräfte (n=226)	2	6	39	48	5	0
Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten (n=51)	0	4	52	38	6	0
Fachlehrkräfte mehrere Fächer (n=108)	2	10	38	44	5	1
Funktionenmix (n=35)	2	9	43	37	9	0

Die Ergebnisse machen deutlich, dass ein grosser Teil der Lehrkräfte nur gelegentlich oder selten emotionale Dissonanz erlebt. 85% der Regelklassenlehrkräfte, 87% der Fachlehrkräfte, 85% der Kleinklassenlehrkräfte, 90% der Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten, 82% der Fachlehrkräfte mit mehreren Fächern, sowie 80% der Lehrkräfte mit einem Funktionenmix empfinden diese gelegentlich oder selten. Nur gerade zwischen 4 und 10% der Lehrkräfte erlebt oft emotionale Dissonanz.

Weitere Aspekte der Belastungssituation

Auch in den *Interviews* wurden die Lehrkräfte danach gefragt, was sie als Belastung bei ihrer Arbeit empfinden. Wie schon 2003 sind es besonders die Situationen mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, die die Lehrkräfte belasten. Als belastend wird auch der Umgang mit „schwierigen Familienverhältnissen“ in der Elternarbeit empfunden, und in diesem Zusammenhang das Gefühl der „Hilflosigkeit“. Ausserhalb des Unterrichts machen den Lehrkräften vor allem strukturelle Vorgaben zu schaffen, wie knappe finanzielle Mittel, eine hohe Klassengrösse, die Stundentafel oder ganz allgemein die Menge an Zusatzaufgaben, dass „viele

Dinge parallel laufen“. Daneben empfinden die Lehrkräfte auch Konflikte im Team oder im Verhältnis zu den Schulbehörden als belastend.

Im Vergleich zur Erhebung von 2003 wird deutlich, dass viele der belastenden Faktoren schon vor zwei Jahren genannt wurden. Gleichzeitig aber hat sich die Belastungssituation - den Interviews nach zu urteilen - nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ geändert: Insgesamt hat die Belastung bei fast allen Lehrkräften deutlich zugenommen, was auf die Menge an Zusatzaufgaben zurückgeführt werden kann. Zeitlich schlagen hier administrative Arbeiten (Evaluationen, Berufsauftrag), vor allem aber die Arbeit an der Schul- und Teamentwicklung (Konventsitzungen, Teamtage, Projektgruppen) zu Buche. „Der Anteil der Sachen, die ich nicht gerne mache, steigt“. Damit erhöht sich der Druck auf das Kerngeschäft, die Arbeit mit den Kindern in der Klasse werde immer „hektischer“ und „kürzer“. Angesichts der vielen Zusatzarbeiten („das ganze Umfeld, das immer grösser wird“) können sich die Lehrkräfte immer weniger ums „Kerngeschäft“ kümmern („normal unterrichten“). „Wir müssen unsere eigenen Rahmenbedingungen festlegen und mit Inhalten füllen und gleichzeitig unterrichten, und das jetzt im achten Jahr“. Eine Belastung stellen nicht nur die vielen Reformprojekte dar, sondern auch die hohe Unsicherheit bezüglich der damit verbundenen Rahmenbedingungen. „Was heute gilt, kann morgen schon nicht mehr gelten“. Im weiteren wird auch auf die schwierigen gesellschaftlichen Verhältnisse verwiesen, die dazu führten, dass „familiäre Probleme“ in der Schule auftauchen.

Im Stufenvergleich zeigen sich folgende Belastungen:

Fachlehrkräfte:

Wie schon vor 2 Jahren haben die interviewten Fachlehrkräfte mit dem Problem zu tun, in verschiedenen Schulhäusern tätig zu sein und hier mit der Erwartung konfrontiert zu werden, trotz Teilanstellungen jeweils ein 100%-iges Engagement bei allen ausserunterrichtlichen Aktivitäten zu zeigen. Sie sehen sich ausserdem häufig als „Manövriermasse“ – etwa bei Unterrichtsausfall – missbraucht, da sie „immer überall schnell einsetzbar“ wären. Lehrkräfte von Deutsch als Zweitsprache erleben ihre „kleinen Pensen“ als Belastung, sie sehen sich häufig als „Randgruppe“.

10. Schuljahr:

Belastend für die interviewten Lehrkräfte des 10. Schuljahrs ist, dass die besonderen Bedingungen dieser Stufe so gut wie keinen normalen Unterricht zulassen, da die Schülerinnen und Schüler fast alle mit einem „Problem“ ins 10. Schuljahr kämen. „Wir müssen das Ganze anschauen und können nicht einfach nur Stoff vermitteln.“ Als zusätzliches Problem wird die kurze Verweildauer der Schülerinnen und Schüler empfunden.

Kleinklassen:

Hier haben die interviewten Lehrkräfte mit schwierigen Familienverhältnissen zu kämpfen, denen sie häufig „hilflos“ gegenüber stehen. Belastend empfinden die Lehrkräfte das schlechte Image der Kleinklassen und den Spardruck, der zu grossen Klassen führe. Auch macht ihnen die „Leistungsorientierung“ der Regelklassenlehrkräfte zu schaffen.

Schulische Heilpädagogik:

Die interviewten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen belastet ein „diffuses“, „unklares“ Aufgabenfeld, mit dem sie in der Schule konfrontiert sind. Die Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld erweist sich bisweilen als schwierig, da dieses häufig „nichts davon wissen“ wolle und die Verantwortung abschieben würde. Beklagt wird auch, dass das Angebot an Schulischer Heilpädagogik nicht dem Bedarf entspreche.

Logopädie:

Logopädinnen und Logopäden berichten von dem Problem, sich gegenüber den Anforderungen im Team (Konvent etc.) „abzugrenzen“, insbesondere wenn sie in mehr als einem Schulhaus tätig sind. Als Belastung empfinden sie die zunehmende administrative Arbeit, die sie häufig „ausserhalb der Schulzeit“ verrichten müssten. Von Seiten des Kindergartens bzw. der Eltern spüren sie bisweilen „Druck“, den Schulübertritt der Kinder betreffend.

3.1.3 Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit

Begriffe

Verausgabungsbereitschaft beschreibt die Tendenz von Personen, sich in der Arbeit sehr stark zu engagieren und sich dabei zu verausgaben. Entsprechende Fragebogenitems sind: ‚Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung‘ oder ‚Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung‘.

Distanzierungsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich vom eigenen Arbeitsalltag gedanklich zu lösen. Fragebogenitems sind beispielsweise: ‚Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen‘ oder ‚Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten‘.

Untersuchungen aus anderen Ländern verdeutlichen, dass Lehrkräfte typischerweise bei eher geringer Distanzierungsfähigkeit eine hohe Verausgabungsbereitschaft zeigen.

Ergebnisse

Die Hälfte, nämlich 50% der Lehrkräfte, äussert mittlere *Verausgabungsbereitschaft*. Knapp ein Viertel der Lehrkräfte betrachtet sich als eher, 3% als sehr verausgabungsbereit. 21% der Lehrkräfte weisen eher geringe Werte auf, und nur gerade 1% schätzt sich als überhaupt nicht verausgabungsbereit ein (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1449)

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu	keine Angabe
Verausgabungsbereitschaft	1	21	50	23	3	2
Distanzierungsfähigkeit	4	27	42	23	2	2

Die Lehrkräfte berichten zum grössten Teil, nämlich zu 42%, mittlere *Distanzierungsfähigkeit*. 23% schätzen sich als eher und nur gerade 2% schätzen sich als sehr distanzierungsfähig ein. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte äussert dagegen eher wenig Distanzierungsfähigkeit, 4% betrachten sich als überhaupt nicht distanzierungsfähig.

Auch in den *Interviews* wurde danach gefragt, ob und wie es den Lehrkräften gelingt, mit Schwierigkeiten aus dem beruflichen Alltag umzugehen. Eine bewährte Strategie, so zeigte sich, ist die Trennung zwischen Arbeit und Privatleben. Dazu gehört es, die Probleme mit der Schule in der Schule zu lösen, sie nicht mit nach Hause zu nehmen und sich zeitliche Freiräume fürs Spaziergehen, Singen etc. zu schaffen („Ausgleich“).

3.2 Subjektives Erleben der organisationalen Rahmenbedingungen

3.2.1 Wahrgenommene Belohnungen im Beruf: Gratifikationen

Begriffe

Als Gratifikationen im Beruf werden hier jene arbeitsbezogenen Merkmale verstanden, welche von den Lehrkräften als Belohnungen wahrgenommen werden können. Die in diesem Zusammenhang befragten Aspekte haben weniger mit der Tätigkeit im engeren Sinne zu tun, sie beziehen sich vielmehr stärker auf organisationale Einflussfaktoren. Dabei geht es nicht nur um finanzielle Aspekte, sondern auch um Achtung und Anerkennung, um Arbeitsplatzsicherheit sowie Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Anerkennung beschreibt die von verschiedenen Rollenträgern (Schülerinnen und Schüler, Schulbehörden, Eltern, Kolleginnen und Kollegen etc.) im beruflichen Umfeld der Lehrkraft erhaltene und als solche wahrgenommene Anerkennung. Ein Fragebogenitem heisst zum Beispiel ‚Ich erhalte von den Eltern die Anerkennung, die ich verdiene‘.

Bei *finanziellen und statusbezogenen Aspekten* geht es um Einschätzungen bezüglich Lohn und beruflicher Stellung. Entsprechende Fragebogenitems heissen ‚Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich mein Gehalt / meinen Lohn für angemessen‘ oder ‚Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen‘.

Arbeitsplatzsicherheit beschreibt die Einschätzung der eigenen Arbeitsstelle als künftig gesichert bzw. in Gefahr. Ein Fragebogenitem dazu heisst beispielsweise ‚Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet‘.

Ergebnisse

In Tabelle 4 sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte zu den beruflichen Belohnungen dargestellt.

Tabelle 4: Wahrgenommene Belohnungen im Beruf der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1449)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Anerkennung	5	45	40	3	0	6
Finanzielle und statusbezogene Aspekte	4	30	45	15	1	4
Arbeitsplatzsicherheit	21	33	27	12	5	2

Anerkennung aus dem beruflichen Umfeld halten nur 5% der Lehrkräfte für stark vorhanden, 3% der Lehrkräfte erleben wenig Anerkennung. Fast die Hälfte, nämlich 45%, fühlen sich ziemlich gut anerkannt, weitere 40% nur mittelmässig.

Finanzielle und statusbezogene Aspekte nehmen nur gerade 4% der Lehrkräfte ausgeprägt als Belohnung für ihre Leistung wahr, 30% halten diesen Aspekt für ziemlich zutreffend, fast die Hälfte, nämlich 45%, fühlt sich nur mittelmässig gut belohnt. 15% der Lehrkräfte halten die diesbezüglichen Benefits finanziell und statusbezogen für wenig vorhanden, 1% für gar nicht.

Die *Arbeitsplatzsicherheit* wird vom Gesamt der Lehrkräfte im Gegensatz zu den beiden anderen Aspekten als höher eingeschätzt: 21% der Lehrkräfte beschreiben ihre Arbeitsplatzsicherheit als sehr hoch, 33% als ziemlich hoch. 27% halten ihre Stelle für nur mittelmässig gesichert, 17% für wenig bis nicht gesichert.

Vergleicht man die Rückmeldungen derjenigen Lehrkräfte, welche sich noch mitten im Projekt Geleitete Schule befinden, mit den Rückmeldungen der Lehrkräfte, welche die Schulleitung bereits eingeführt oder noch nicht gestartet haben, zeigt sich, dass *alle drei Belohnungen während der Einführung der Schulleitungen vorübergehend abnehmen*. So halten nur noch 52% (ohne Schulleitungen: 56%, mit eingeführten Schulleitungen: 56%) der Lehrkräfte die *Arbeitsplatzsicherheit* für stark oder ziemlich stark vorhanden. Nur noch 31% (ohne Schulleitungen: 37%, mit eingeführten Schulleitungen: 39%) bezeichnen die *finanziellen und statusbezogenen* Aspekte als ausgeprägt oder ziemlich vorhanden, und nur noch 31% (ohne Schulleitungen: 56%, mit eingeführten Schulleitungen: 48%) schätzen die Anerkennung noch als sehr hoch beziehungsweise ziemlich hoch ein.

(vgl. Materialband, Darstellung 31 bis 34)

3.2.2 Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit

Begriffe

Urteile zur Gerechtigkeit von Entscheidungen werden nicht nur nach deren Ergebnissen beurteilt, sondern auch nach der Art ihres Zustandekommens. Ob eine Entscheidung als gerecht oder ungerecht erlebt wird kann ebenso vom Prozess der Entscheidungsfindung abhängen, der so wichtig oder manchmal sogar noch wichtiger sein kann als das Ergebnis der Entscheidung. Dieser als prozedural – also als prozessfokussiert – bezeichnete Aspekt des Gerechtigkeitsempfindens ist insbesondere bei Entscheidungen von Führungskräften für Mitarbeitende von besonderer Bedeutung.

Ergebnisse

Die erlebten Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit wurden in Bezug auf Entscheidungsverfahren sowohl der Schulbehörden, als auch der Schulaufsicht erfragt (vgl. Tabelle 5). Schulbehörden und Schulaufsicht wurden deshalb gewählt, weil sie traditionell (vor der Einführung von Schulleitungen) im Kanton Thurgau klassische Führungsaufgaben wahrnehmen.

Tabelle 5: Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit in Bezug auf das Verhalten der Schulaufsicht und Schulbehörden insgesamt in Prozent (n=1449)

Schulaufsicht						
	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mitelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	24	46	19	4	1	6
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	24	46	19	4	1	6
Die Schulaufsicht ist in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut	22	44	21	4	2	7
Die Schulaufsicht berücksichtigt bei ihrer Arbeit die Meinungen aller betroffenen Personen	20	36	23	10	4	7
Schulbehörden						
	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mitelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	16	41	28	10	4	1
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	13	35	31	14	6	1
Bei Entscheidungen werden die Meinungen aller betroffenen Personen berücksichtigt	7	29	33	18	11	2
Die Schulbehörden sind in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut	7	28	32	23	9	1

Den *Umgang der Schulaufsicht mit den Lehrkräften* bezeichnen 70% der Lehrkräfte als ‚ziemlich‘ bis ‚sehr‘ fair, der Umgang der *Schulbehörde* wird von 57% der Lehrkräfte als ‚ziemlich‘ bis ‚sehr‘ fair beschrieben.

Die Aspekte *Ehrlichkeit und Offenheit* werden von den Lehrkräften bezüglich der *Schulaufsicht* zu ungefähr drei Viertel als ‚ziemlich‘ bis ‚sehr‘ gross eingeschätzt, bezüglich der *Schulbehörde* von ungefähr der Hälfte der Lehrkräfte.

Die *Schulaufsicht* wird von 66% der Lehrkräfte als ‚ziemlich‘ bis ‚sehr‘ *vertraut mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte* eingeschätzt, die *Schulbehörden* werden von 35% der Lehrkräfte als ‚ziemlich‘ bis ‚sehr‘ und von weiteren 32% als ‚wenig‘ bis ‚nicht‘ vertraut mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte eingeschätzt.

56% der Lehrkräfte sind der Ansicht, die *Schulaufsicht berücksichtige bei ihrer Arbeit die Meinung aller betroffenen Personen* in ‚ziemlichem‘ bis ‚sehr‘ starkem Ausmass. Für die *Schulbehörde* wird diese Einschätzung im Zusammenhang mit Verfahren der Entscheidungsfindung von 36% der Lehrkräfte gemacht, 29% der Lehrkräfte äussern allerdings, die Meinung Betroffener werde nur ‚wenig‘ bis ‚nicht‘ einbezogen.

Vergleicht man die *erlebten Aspekte* prozeduraler Gerechtigkeit der Schulbehörden bei der Einführung der Schulleitungen mit den erlebten Aspekten prozeduraler Gerechtigkeit bei Lehrkräften, die noch keine Schulleitung haben, fällt auf, dass während der Einführung der Schulleitung alle erlebten Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit von weniger Lehrkräften als sehr oder ziemlich zutreffend eingeschätzt werden (siehe Tabelle 6 fett gedruckt). Insbesondere die zwei erlebten Aspekte ‚*Fairer Umgang*‘ und ‚*Meinung aller Beteiligten berücksichtigt*‘ werden von deutlich weniger Lehrkräften als ‚sehr‘ oder ‚ziemlich zutreffend‘ eingeschätzt. Sind die Schulleitungen eingeführt, werden die erlebten Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit wieder mit etwas mehr Zustimmung bedacht, jedoch werden sie immer noch von deutlich

weniger Lehrkräften als ‚sehr‘ oder ‚ziemlich‘ zutreffend eingeschätzt, als bei Lehrkräften die keine Schulleitung haben.

Tabelle 6: Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit in Bezug auf das Verhalten der Schulbehörden in Prozent je nach Stadium des Projektes 'Geleitete Schule' (keine SL n=303 / SL in Einführung n=565 / SL eingeführt n=495)

Schulbehörden (keine SL/Einführung SL/SL eingeführt)						
	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	20/14/15	45/38/42	26/29/28	6/13/9	3/5/5	0/1/1
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	15/13/12	39/30/37	31/33/31	10/16/14	4/7/5	0/1/1
Bei Entscheidungen werden die Meinungen aller betroffenen Personen berücksichtigt	12/6/6	34/27/29	33/32/32	15/20/18	6/13/13	0/2/2
Die Schulbehörden sind in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut	7/6/6	32/26/28	35/31/32	20/26/23	7/10/10	0/1/1

(vgl. Materialband, Darstellungen 35 und 39)

Weitere Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit

Zum Erleben prozeduraler Gerechtigkeit gehört auch die Frage, ob die Lehrkräfte den Eindruck haben, über ausreichend *Informationen* im Hinblick auf das Geschehen innerhalb und ausserhalb der Schule zu verfügen. Die Aussagen in den *Interviews* ergeben, dass sich die meisten Lehrkräfte als gut informiert ansehen. Allerdings bemerken einige Lehrkräfte, dass sie zwar über viele, aber nicht immer über die wirklich wichtigen Informationen verfügten. Manche Dinge erfuhren sie eben erst „aus der Zeitung“. Bisweilen fehle der „Durchblick“ im Hinblick auf das, was „da auf Kantonsebene verhandelt wird“. Ein Problem mit Information gibt es noch für Lehrkräfte mit Teilpensen (Fachlehrkräfte), die nur selten im Schulhaus sind und sich deshalb etwas isoliert fühlen. Insbesondere der Austausch mit den Klassenlehrkräften erscheint verbesserungsfähig.

Relevant für den Aspekt der prozeduralen Gerechtigkeit ist auch die Frage, welche Erfahrungen die Lehrkräfte im Umgang mit den vorgesetzten Stellen machen. Hierzu zeigt sich in den Interviews folgendes Bild: Die Zusammenarbeit mit der *Behörde* hängt immer noch sehr stark von lokalen Bedingungen ab. Gleichwohl lässt sich sagen, dass die Einführung von Schulleitungen die Beziehung verändert. In ungeleiteten Schulen ist die Beziehung zur Behörde stark von der personellen Konstellation abhängig, insbesondere an der Spitze der Behörde. Je nachdem berichten die Lehrkräfte dann von Vertrauen und viel Freiheit oder klagen über Konflikte und „verhärtete Fronten“. Bisweilen bemängeln sie die fehlende fachliche Kompetenz der Behördenmitglieder. Die Zusammenarbeit konzentriert sich im wesentlichen auf die Teilnahme an den Behördensitzungen. Mit der Einführung von Schulleitungen reduziert sich der Kontakt zur Behörde erheblich, die Beziehungen laufen grossenteils über die Schulleitung. Die Lehrkräfte haben „weniger Arbeit“ damit bzw. bekommen von der Schulbehörde nur noch wenig mit. Die Schulleitung vermittelt im Kontakt zur Behörde, gegebenenfalls trägt sie zur Klärung „diffuser Vorgaben“ bei. Bisweilen wird bemängelt, dass die Schulleitung die Interessen der Lehrkräfte nicht deutlich genug vertritt und sich nicht genug behauptet gegenüber der Schulbehörde.

Mit dem *Amt für Volksschule und Kindergarten (AVK)* haben die befragten Lehrkräfte kaum etwas zu tun und können daher keine Erfahrungen zur Zusammenarbeit berichten. Hier macht sich die Einführung von Schulleitungen besonders bemerkbar.

3.2.3 Ressourcensysteme

Als Ressourcensysteme werden in diesem Zusammenhang institutionalisierte Stellen bezeichnet, welche den Lehrkräften zur Seite gestellt sind und als Entlastung bei der Erfüllung ihrer Aufgaben dienen sollen. Im Folgenden werden die untersuchten Ressourcensysteme aufgeführt (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Entlastung durch Ressourcensysteme insgesamt in Prozent (n=1449)

	sehr stark entlastend	relativ stark entlastend	ein wenig entlastend	gar nicht entlastend	nicht vorhanden	vorhanden, aber noch nie genutzt	keine Angabe
Schulische Heilpädagogik	11	25	30	7	9	12	5
Pädagogische TherapeutInnen	5	22	38	8	9	14	4
Schulleitung	6	18	27	11	27	8	3
Pädagogisch Psychologischer Dienst	4	21	41	10	1	20	4
Berufsberatung	2	9	12	8	8	54	7
lokale Schulberatung	3	8	16	8	31	29	5
Kontaktlehrkräfte/ Mentorate	3	8	14	10	37	23	5
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	2	12	34	12	1	34	5
Suchtfachstellen	1	5	15	7	5	59	7
LehrerInnen Thurgau (LTG)	2	8	22	12	1	48	7
Kantonale Schulberatung	2	6	17	12	2	53	8
PraxisexpertInnen	1	3	8	9	45	29	6

Am stärksten entlastend werden von den Lehrkräften speziell ausgebildete andere Lehrkräfte wie die Schulischen Heilpädagogik und die Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten wahrgenommen. Über diese beiden Stellen äussert jeweils ungefähr ein Drittel der Lehrkräfte, dass sie ‚relativ stark‘ bis ‚sehr stark‘ entlastend wirken würden. Bei allen erfragten Ressourcensystemen ist jedoch der Anteil an Lehrkräften, welche berichten, dass sie sich dadurch lediglich ‚ein wenig‘ bis ‚gar nicht‘ entlastet fühlen, grösser als der Anteil der Lehrkräfte, welche sich ‚relativ stark‘ bis ‚sehr stark‘ entlastet fühlt. Die Anteile der sich nur ‚ein wenig‘ bis ‚nicht‘ entlastend fühlenden Lehrkräfte liegen zwischen 7% und 41%.

Bezüglich folgender weiterer Ressourcensysteme berichtet die Mehrzahl der Lehrkräfte, dass diese Stellen zwar vorhanden seien, sie die entsprechenden Angebote jedoch noch nie genutzt hätten: Die kantonale Schulberatung⁴ wurde bisher von 53% der Lehrkräfte noch nie genutzt, die Berufsberatung von 54%, die Suchtfachstellen von 59% sowie Lehrerinnen und Lehrer Thurgau (LTG) von 48% der Lehrkräfte.

Vergleicht man die genannten Ressourcensysteme hinsichtlich des Stadiums des Projektes Geleitete Schule, kann festgestellt werden, dass nach Einführung der Schulleitung diese als

⁴ Die kantonale Schulberatung hat zu Beginn des Jahres 2003 ihre Funktion aufgenommen.

die am meisten entlastende Stelle wirkt (43% der Lehrkräfte bezeichnen die Schulleitung als ‚sehr stark‘ bis ‚relativ stark‘ entlastend).

(vgl. Materialband, Darstellung 40 bis 43)

Vertiefende Aspekte von Unterstützung

Was institutionelle Ressourcensysteme betrifft, so zeigt sich in den *Interviews*, dass die Schulleitung und die Behörde eine wichtige Rolle spielen. Genannt werden auch das Mentoring, das beim Berufseinstieg hilft, oder schulinterne Interventionsgruppen. Ausserschulische Einrichtungen, die die Tätigkeit der Lehrkräfte unterstützen, sind der Pädagogisch-Psychologische Dienst, die Elternberatung, das Didaktische Zentrum Kreuzlingen, die Schulaufsicht und die Schulberatung. Zurückgegriffen wird auch auf lokale Ressourcen wie Interventionsgruppen. Genannt wird schliesslich die Freistellung für einen halbjährigen Bildungsurlaub („sabbatical“). Vergleicht man die Ergebnisse mit der Erhebung von 2003, fällt auf, dass die Schulleitung neu hinzu gekommen ist.

Im Stufenvergleich zeigt sich, dass für die interviewten Lehrkräfte im 10. Schuljahr die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter eine wichtige Unterstützung darstellen.

Für *Fachlehrkräfte* ist das sog. „Kontaktheft“ eine wichtige Unterstützung ihrer Arbeit.

Im *Kindergarten* werden die Schulische Heilpädagogik oder andere pädagogische Fachkräfte (Deutsch als Zweitsprache, Logopädie) genannt. Andere Unterstützungsangebote sind die Amtsvormundschaft, der „Mittagstisch“, die Kinderkrippe, die Schulärztinnen und -ärzte, das Kinderspital St. Gallen oder den schulpsychologischen Dienst.

Schulberatung

Was die relativ neue Einrichtung der Schulberatung angeht, so hat sich deren Bekanntheit im Vergleich zu 2003 vergrössert. Obwohl nicht jede der befragten Lehrkräfte direkt schon einmal mit der Schulberatung zu tun gehabt hat, wissen die meisten inzwischen, dass es diese Einrichtung gibt bzw. kennen jemanden, der schon einmal Kontakt hatte. Die Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang berichtet werden, sind überwiegend positiv („schnell und effizient“; „profitiert von dieser Arbeit“). Kritik kommt nur von wenigen Lehrkräften („nicht sehr professionell“, „so weit weg“) oder ist an ganz bestimmte Personen adressiert.

Pädagogische Hochschule Thurgau

Gefragt wurde in den Interviews auch danach, inwiefern die Pädagogische Hochschule Thurgau für die Lehrkräfte eine mögliche Anlaufstelle für Information und Unterstützung, etwa im Rahmen von Weiterbildungsangeboten, sein kann. Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge beschränkt sich der Kontakt jedoch bislang in der Regel auf die Ausbildung von Praktikantinnen und Praktikanten. Der „Austausch mit den Studenten“ wird allerdings als sehr positiv bewertet: Er wird als „permanente Weiterbildung“ empfunden. Vereinzelt findet eine Zusammenarbeit in einigen Forschungsprojekten wie dem Projekt „Lernraum“⁵ o.ä. statt. Abgesehen davon gibt es durchaus kritische Stimmen, die sich gegen die Akademisierung der Ausbildung (oder den Inhalt bestimmter Ausbildungsmodule) richten. Auch der geplante Neubau stösst auf Kritik: „Was mich dann am meisten ärgert, auch bei der Behörde wird sehr viel gestrichen, da werden auch kleine Beträge gestrichen, aber wenn ich dann sehe, wie die PH Geld hat, da muss ich sagen, da stimmt etwas nicht mehr. Also da wird Geld verlockt – Entschuldigung – das ist unglaublich“.

⁵ Der vollständige Titel lautet: „Lernräume an Thurgauer Volksschulen – eine Topographie“.

Weiterbildung

Was Weiterbildung generell betrifft, so zeigte sich in den Interviews, dass die Lehrkräfte mit dem grossen und vielseitigen Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten sehr zufrieden sind. Insofern hat sich die Situation gegenüber 2003 verbessert. Allerdings werden die Kurse weniger als Unterstützung wahrgenommen denn als Motivation, sei es persönlich oder beruflich. Unterstützung hingegen wird meist akut gebraucht und bedarf personeller oder anderer Ressourcen. Dennoch begrüssen die meisten Lehrkräfte Weiterbildungen, auch um den eigenen Horizont zu öffnen und Austausch mit anderen Lehrkräften zu haben.

Die interviewten *Fachlehrkräfte* für Fremdsprache oder Maschinenschreiben benötigen permanente Weiterbildung, um mit der Entwicklung ihres Faches Schritt halten zu können. Erwünscht sind fachspezifische Angebote, auch schulintern. Sie beklagen die hohen Kosten, die mit der Weiterbildung verbunden sind. *Heilpädagoginnen und -pädagogen* würden ebenfalls einen Ausbau des Angebots im sonderpädagogischen Bereich begrüssen.

Private Ressourcen

Daneben verfügen die meisten Lehrkräfte über private Ressourcen (Familie, Freunde), auf die sie zur Unterstützung zurückgreifen können.

Im Zusammenhang mit der vorhandenen Unterstützung wurden die Lehrkräfte auch gefragt, welche Erfahrungen sie mit der Zusammenarbeit untereinander machen und inwiefern es dabei Veränderungen in den letzten zwei Jahren gegeben habe.

Generell wird berichtet, dass sich die Lehrkräfte in erster Linie durch andere Lehrkräfte und den Austausch im Schulhausteam unterstützt fühlen. Konkret im Bezug auf die *Kooperation* untereinander berichten die meisten Lehrkräfte von positiven Erfahrungen. Häufig wird das gute schulhausinterne Klima hervorgehoben. Neben *informellen* Anlässen zur Zusammenarbeit, etwa das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen oder den Austausch von Arbeitsblättern, gibt es *formelle* Anlässe zur Zusammenarbeit wie etwa die Konvente, an denen neben Administrativem auch „schwierige Fälle“ besprochen werden können. Daneben werden Jahrgangsteams, die gemeinsam Unterricht vorbereiten, parallele Klassenführung, Hospitationen im Klassenzimmer, das Mentorat oder Feedbackgruppen genannt. Stufenübergreifend, etwa zwischen Unterstufenlehrkräften und Kindergartenlehrkräften, wird in Form von Unterrichtsbesuchen zusammengearbeitet. Die Zusammenarbeit erstreckt sich auch auf andere pädagogische Fachkräfte, die am Unterricht in der Klasse teilnehmen oder mit denen ausserhalb des Unterrichts Einzelfälle gemeinsam besprochen werden. Ausserhalb des Unterrichts arbeiten die Lehrkräfte gemeinsam an Projekten zur Schulentwicklung. Allerdings hat die Zusammenarbeit ihre Grenzen: „Schlussendlich denke ich aber, dass man als Lehrkraft immer noch eine gewisse Einzelgängerrolle hat“. Dazu im Widerspruch steht das Ziel der Schulleitungen, eine stärkere Vernetzung im Schulhaus zu erreichen.

Im Vergleich zur Erhebung von 2003 zeigt sich, dass nach wie vor *informelle* Kontakte die Beziehungen unter den Lehrkräften prägen. Gleichzeitig haben *offizielle* Teamanlässe im Alltag der Lehrkräfte deutlich zugenommen. Die Zusammenarbeit ist enger geworden. „Das klassische Einzelkämpfertum ist ein bisschen vorbei“. Der Austausch findet inzwischen häufig klassen- und stufenübergreifend statt (Mentorat, Hospitationen, Arbeitsgruppen etc.), und auch die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften ist teilweise institutionalisiert. „Heute ist es eher so, dass man vielleicht mehr von Anfang an zusammen macht. Man hat auch Mentorat und Betreuung usw., das gab es vor zehn Jahren noch gar nicht“. Gleichwohl hängt das Ausmass der Zusammenarbeit oft noch von Zufällen ab („die Chemie muss stimmen“).

Für die interviewten *Fachlehrkräfte* gestaltet sich die Situation immer noch dadurch schwierig, dass sie häufig an verschiedenen Schulhäusern unterrichten. Was Information und Mitsprache betrifft, sind sie auf die formellen Kommunikationskanäle angewiesen, d.h. wenn ein

Schulhaus nur einmal monatlich Teamsitzung hält, bekommen sie sehr wenig mit. Untereinander allerdings sind die Fachlehrkräfte vernetzt und helfen sich.

Für Lehrkräfte im *Kindergarten* kann die Zusammenarbeit mit den anderen Stufen eine wichtige Bereicherung ihrer bisherigen Tätigkeit und Bedingung für die Integration ins Schulhaus darstellen. Häufig sind sie es jedoch noch, die diesen Kontakt –teilweise gegen Widerstände der anderen Stufen - in die Wege leiten müssen.

Auch die Lehrkräfte der Heilpädagogik und Logopädie berichten, dass die Initiative zur Zusammenarbeit von ihnen ausgehen muss. Für die von uns interviewten *Heilpädagoginnen und Heilpädagogen* ist die Zusammenarbeit mit den übrigen Lehrkräfte eine wesentliche Bedingung für die Behandlung der Problemfälle. Dabei stossen sie bisweilen auf das Problem, von den Regelklassenlehrkräften als Störung oder zusätzliche Belastung angesehen zu werden. Aus Sicht der interviewten *Logopädinnen und Logopäden* wird die Zusammenarbeit auch dadurch erschwert, dass die Lehrkräfte oft nicht wissen, was sich hinter dem Arbeitsbereich der Logopädie verbirgt.

3.2.4 Kerngeschäft und Zusatzaufgaben

Kerngeschäft und Zusatzaufgaben

Wie schon 2003 wurden die Lehrkräfte in den *Interviews* gefragt, was sie als ihre „eigentliche Aufgabe“ bzw. als „zusätzliche Aufgabe“ ansehen. Damals wurde angesichts der unklaren Abgrenzung von Kerngeschäft und Zusatzaufgaben dringender Handlungsbedarf festgestellt. Wie die Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung zeigen, stellt die mangelnde Regelung von Kerngeschäft und Zusatzaufgaben für die Lehrkräfte nach wie vor eine hohe Belastung dar. In den Interviews lässt sich jedoch feststellen, dass die Lehrkräfte nun zwischen Kerngeschäft und Zusatzaufgaben relativ deutlich trennen: Das *Kerngeschäft* ist für die Lehrkräfte der Unterricht, d.h. die Wissensvermittlung sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Hin zu kommen vereinzelt Aufgaben wie die Klassenführung, das Zusammenführen der Klasse zu einer Gemeinschaft, Elterngespräche, die Organisation von Schulanlässen wie Wandertage oder Projektwochen.

Zu den *Zusatzaufgaben* zählen die Lehrkräfte die Arbeit im Team, die Mitarbeit an Projekten zur Schulentwicklung, an der Schulkultur, die Pausenaufsicht, die Arbeit in der Bibliothek, das Warten von Geräten, Administration sowie die weiterführende Elternarbeit.

Im Vergleich zur Erhebung von 2003 fällt die Unterscheidung eigentlicher und zusätzlicher Aufgaben relativ klar aus. Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge stellt das Unterrichten bzw. das Geschäft rund um die Klasse ihre eigentliche Aufgabe dar. Nicht mehr genannt wird die Zusammenarbeit mit der Behörde als Aufgabe. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Veränderung hinsichtlich der Definition des Aufgabenbereichs mit der Einführung des Berufsauftrags zum Schuljahr 2003/04 zusammenhängt.

Gefragt wurden die Lehrkräfte auch, inwiefern sich die Verteilung von Kerngeschäft und Zusatzaufgaben in den letzten zwei Jahren verändert habe. Aus Sicht der Lehrkräfte hat die Menge an Zusatzarbeit deutlich zugenommen: Es wird mehr Aufwand insbesondere für Projekt- und Teamarbeiten („viel mehr Sitzungen und Arbeitsgruppen“) verlangt: „Ja, früher hat man sich halt gedacht: *Ich* und meine Klasse. Das war nicht so *wir* als Schule oder *wir* als Team“. Dies geht – aus Sicht der Lehrkräfte – zu Lasten des Kerngeschäfts. Gerade auch im Zusammenhang mit den Entwicklungsprojekten wird der administrative Aufwand betont („Berge von Papier“). Zugenommen habe auch der Aufwand für die Elternarbeit. Als neu hinzu gekommene Arbeiten werden von Lehrkräften genannt: die Übernahme basaler Erziehungsaufgaben, die Betreuung von Hausaufgaben sowie administrative Tätigkeiten (z.B. das

Protokollieren bei verschiedenen Anlässen wie Konferenzen o.ä.). Zu vermuten ist, dass die in der schriftliche Befragung geäußerte hohe Belastung der Lehrkräfte durch eine unklare Regelung von Kern- und Zusatzaufgaben mit der Zunahme der Zusatzarbeiten zusammenhängt.

Der stufenspezifische Vergleich zeigt folgende Besonderheiten hinsichtlich der Definition von Kerngeschäft und Zusatzaufgaben:

Bei *Kindergartenlehrkräften* steht das Kind und dessen Förderung im Mittelpunkt. Zusätzlich haben sie jedoch damit zu tun, die Defizite der familiären Erziehung zu kompensieren und „Grundbedürfnisse von den Kindern zu decken“, d.h. ihnen „Liebe, Anerkennung, Aufmerksamkeit“ zuteil werden zu lassen. Weitere Aufgaben sind die Dokumentation der Tätigkeiten, die Organisation von Schulhausanlässen, der Austausch mit den Lehrkräften der anderen Stufen oder die Vertretung in der Behörde. Hinzu gekommen im Vergleich zu 2003 ist aus Sicht der Kindergartenlehrkräfte die Arbeit mit Fachpersonen (Heilpädagogik, Logopädie etc.) sowie der Austausch mit den Lehrkräften der anderen Stufen.

Die interviewten *Heilpädagoginnen und Heilpädagogen* sehen ihre Kernaufgabe darin, das Kind zu beraten, zu begleiten und zu therapieren; dazu gehört auch die Kommunikation mit Eltern und Lehrkräften bzw. anderen pädagogischen Fachkräften. Die Arbeit an den häufig strukturell angelegten Problemen bedeutet zusätzlich, dass sich die Heilpädagoginnen und pädagogen in Projektarbeiten einschalten bzw. diese anregen oder Hintergrundmaterial suchen. Gleichwohl ist der Aufgabenbereich für sie nicht überall so klar. Hier wird die im Vergleich zu 2003 „komplexere Zusammenarbeit“ mit den übrigen Lehrkräften erwähnt, während die Tätigkeit der Schulischen Heilpädagogik früher weitgehend abgespalten vom normalen Unterricht wahrgenommen wurde.

Erwartungen von anderen

Der Lehrberuf ist jedoch auch dadurch geprägt, dass sich die Lehrkräfte über ihren Aufgabenbereich hinaus vielfältigen Ansprüchen und Erwartungen ausgesetzt sehen. Wie schon 2003 zeigt sich in der schriftlichen Befragung, dass für die Lehrkräfte eine der stärksten Belastungen das Gefühl darstellt, „den Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht zu werden“. Daher wurden die Lehrkräfte in den Interviews mit der Frage konfrontiert, welchen Erwartungen sie sich seitens ihrer Umwelt ausgesetzt fühlen. Hier zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte wie schon 2003 vor allem an den Erwartungen der Eltern orientieren: Hier sehen sie sich nicht selten Paradoxien ausgesetzt. Einerseits erwarteten die Eltern die Qualifikation ihres Kindes für die nächste Stufe („dass ihr Kind eigentlich mit dem Eintritt in die Schule das Hochschuldiplom erhält“), andererseits solle Schule Spass machen. Die Lehrkraft soll einerseits streng und ein „Vorbild“ sein, Grenzen setzen, andererseits auch „lässig“ sein. Gleichzeitig nehmen die Ansprüche der Eltern bzw. der „Gesellschaft“ an die Lehrkräfte zu: So sehen sich die Lehrkräfte mit immer mehr allgemeinen Erziehungsaufgaben konfrontiert (Verkehr, Gesundheit, Sexualität, Konsum, Berufsfindung der Schülerinnen und Schüler) und damit der Erwartung, „für alles zuständig zu sein“, dass „alles in der Schule zurechtgebogen werden muss“. Zusätzlich erwarteten die Eltern eine Betreuung und Versorgung ihrer Kinder von morgens bis abends. Problematisch sei, dass viele der Forderungen nur implizit gestellt würden. Daneben beziehen sich die Lehrkräfte jedoch auch auf Forderungen seitens der Behörde („Lehrplanziele erfüllen“, „haushälterisch handeln“, „Engagement in der Gemeinde“), sowie aus der „Wirtschaft“ (Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben).

Im Vergleich zur Erhebung von 2003 zeigen sich hinsichtlich der Erwartungen kaum Veränderungen: Die Lehrkräfte sehen sich nach wie vor einer Vielzahl von – teilweise – widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt, von denen die meisten den Eltern zugerechnet werden.

Erwartungen der Lehrkräfte an andere

Umgekehrt wurden die Lehrkräfte in den Interviews danach gefragt, welche Erwartungen sie an ihr berufliches Umfeld (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Behörde u.a.) richten. Ganz generell erwarten die Lehrkräfte von ihrem Umfeld ein Klima, das von Offenheit und Vertrauen geprägt ist. Besondere Erwartungen darüber hinaus richten sich an verschiedene Gruppen:

- Die interviewten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erwarten von den *Regelklassenlehrkräften*, dass sie ihnen „zuarbeiten“, indem sie Eltern o.a. „aufmerksam“ machen.
- Von den *Eltern* erwarten die Lehrkräfte, dass sie „Verantwortung übernehmen“ und an der Bearbeitung von Problemen mithelfen, etwa im Rahmen eines „Elternforums“.
- Vom *Kanton* wird im Hinblick auf die Schulentwicklung weniger „Hektik“ und weniger „Umwälzungen“ erwartet. Ausserdem solle der Kanton nicht nur „fordern“, sondern auch „Unterstützung“ für die Probleme vor Ort anbieten (z.B. für das Projekt „Schule findet immer statt“; bei der Umsetzung des Integrationszieles).
- Von der *Gesellschaft bzw. Öffentlichkeit* erwarten die Lehrkräfte „Anerkennung“ für ihre Arbeit. Schule sollte einen anderen „Stellenwert“ bekommen.
- Auch die *Wirtschaft* solle, so die Forderung der Lehrkräfte, ihren Part übernehmen, indem sie Gelder etwa für „auserschulische Kinderbetreuung“ bereitstellt.
- An die Adresse der *Bildungspolitik* richtet sich die Erwartung, Ausgleich zum zunehmenden Leistungsdruck in den Schulen zu schaffen, für eine interkantonale Angleichung der Bildungsstandards zu sorgen und die Konkurrenz innerhalb des Bildungssystems durch eine Unterstützung von Privatschulen zu beleben. Auch wird angesichts wachsenden Kostendrucks gefordert, den Preis der Bildung anzuerkennen („Gute Schule hat ihren Preis.“).

3.3 Erlebte Auswirkungen der Tätigkeits- und Rahmenbedingungen

3.3.1 Arbeitsfreude

Begriff

Unter Arbeitsfreude versteht man positive Emotionen in Bezug auf die Arbeit, d.h. Gefühle von Freude und Stolz, die sich unmittelbar auf die eigene Arbeitstätigkeit beziehen. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist z.B. ‚Es gibt Tage, da freue ich mich über meine Arbeit‘.

Ergebnisse

Die Mehrheit der Lehrkräfte, nämlich 60%, berichten insgesamt sehr grosse Arbeitsfreude, 35% berichten ziemlich grosse und nur 4% mittlere Arbeitsfreude. Wenig bis keine Arbeitsfreude wird praktisch nicht geäussert. Nach Dienstaltersgruppen betrachtet zeigt sich über alle Gruppen ein ähnliches Bild wie in der Gesamtsicht. Einzig die Lehrkräfte bis zu 10 Dienstaltersjahren und die Lehrkräfte mit 21 bis 30 Dienstjahre äussern noch mehr Arbeitsfreude als die anderen zwei Gruppen. Die Lehrkräfte von 11 bis 20 Dienstjahren, sowie die Lehrkräfte ab 30 Dienstjahren äussern eine leicht geringere Arbeitsfreude als die übrigen Lehrkräfte.

(vgl. Materialband, Darstellung 44)

3.3.2 Beanspruchungen

Begriffe

Unter Beanspruchungen verstehen wir die *Auswirkungen* von Belastungen. Erfasst wurden in dieser Analyse schwerpunktmässig die drei Beanspruchungsformen emotionale Erschöpfung, beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft sowie reaktives Abschirmen. Alle drei Formen sind Teile des sog. Burnout-Syndroms.

Emotionale Erschöpfung äussert sich in einem Gefühl der emotionalen inneren Leere und mangelnder emotionaler Energie. Fragebogenitems sind beispielsweise: „Ich habe den Eindruck, nicht alles schaffen zu können“ oder „Am Arbeitsende fühle ich mich oft erschöpft“.

Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft geht mit aversiven Tendenzen gegenüber Schülerinnen und Schülern einher, Fragebogenitems sind z.B.: „Es fällt mir oft schwer, gleichbleibend freundlich zu den Schüler/innen zu sein“ oder „Ich muss mich manchmal zwingen, nicht grob zu Schüler/innen zu sein“.

Reaktives Abschirmen im Sinne von Gleichgültigkeit bzw. Rückzug kann als Versuch verstanden werden, mit belastenden Situationen umzugehen und zurechtzukommen. Beispiele für Fragebogenitems sind „Die Sorgen anderer nehme ich nicht mehr so wichtig“, „Gespräche über die Arbeit versuche ich weitgehend zu vermeiden“. Reaktives Abschirmen stellt eine kurzfristig wirksame Möglichkeit dar, sich vor emotionalen Beanspruchungen im Interesse des persönlichen Wohlbefindens zu schützen.

Mittel- und langfristig ist für reaktiv abschirmende Lehrkräfte allerdings mit negativen Auswirkungen zu rechnen. Zum einen können sie das Gefühl entwickeln, ihren Aufgaben nicht mehr vollständig gerecht zu werden, zum anderen ist von Arbeitskolleginnen und -kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern auf Dauer mit negativen Reaktionen zu rechnen.

Diese drei Beanspruchungsformen können sich als Erleben chronischer Müdigkeit, Gleichgültigkeit, wachsenden Unvermögens und aversiver Tendenzen, aber auch als nachlassende Identifikation, Rückzug aus dem Engagement für Schule, Schülerinnen und Schüler sowie in einer steigenden Kündigungsrate äussern.

Ergebnisse

Emotionale Erschöpfung. 26% der Regelklassenlehrkräfte weisen kritische Werte für emotionale Erschöpfung auf. Das heisst, gut ein Viertel dieser Lehrkräfte zeigt ausgeprägte Merkmale emotionaler Erschöpfung. Bei den Fachlehrkräften sind es 14%, bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten 17%, bei den Kleinklassenlehrkräften 19%, bei den Fachlehrkräften, welche mehrere Fächer unterrichten 16% und bei Lehrkräften mit einem Funktionenmix 22% der Antwortenden.

Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft. Für beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft liegt das Ausmass kritischer Werte für die Regelklassenlehrkräfte bei 15% und für Fachlehrkräfte bei 10%. Die Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zeigen nur 2% kritische Werte für beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft, die Kleinklassenlehrkräfte 14%, Fachlehrkräfte, welche mehrere Fächer unterrichten 12% und Lehrkräfte mit einem Funktionenmix 9%.

Reaktives Abschirmen. Eingeschränktes reaktives Abschirmen zeigt sich bei den Regelklassenlehrkräften mit einem Anteil von 19%, bei den Fachlehrkräften mit einem Anteil von 10%

und bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zu 29%. Bei den Kleinklassenlehrkräften weisen 25% kritische Werte für reaktives Abschirmen auf, bei den Fachlehrkräften, welche mehrere Fächer unterrichten 11% und bei den Lehrkräften mit einem Funktionenmix 21%.

Regelklassenlehrkräfte, welche eine *Schulleitung* haben, weisen deutlich höhere Werte *emotionaler Erschöpfung* auf als solche, welche ohne Schulleitung unterrichten. Die emotionale Erschöpfung ist bereits in der Einführungsphase der Schulleitungen auf diesem höheren Niveau. Bei Fachlehrkräften verhält es sich gerade umgekehrt: Sie weisen tiefere Werte emotionaler Erschöpfung auf, wenn sie eine Schulleitung haben. Dasselbe Bild zeigt sich während der Einführung der Schulleitungen. Bei Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zeigen sich keine bemerkenswerten Veränderungen. Kleinklassenlehrkräfte zeigen weniger emotionale Erschöpfung, wenn sie einer Schulleitung unterstellt sind, wie auch während der Einführungsphase der Schulleitung. Bei Fachlehrkräften, welche mehrere Fächer unterrichten und bei Lehrkräften mit mehreren Fächer zeigt sich dasselbe Bild (siehe Tabelle 8).

Diese Ergebnisse lassen sich dahingehend verstehen, dass emotionale Erschöpfung ein lang anhaltendes Phänomen ist: Steigt während der Einführungsphase der Schulleitung die emotionale Erschöpfung, bleibt sie auch nach Einführung der Schulleitung auf einem hohen Niveau.

Tabelle 8: Kritische Werte emotionaler Erschöpfung nach Funktionstyp und Stadium des Projektes Geleitete Schule in Prozent

	Regelklassenlehrkräfte	Fachlehrkräfte	Pädagogische Therapeuten	Kleinklassenlehrkräfte*	Fachlehrkräfte mehrere Fächer*	Funktionenmix*
ohne Schulleitung	19	22	17	27	22	40
SL in Einführung	27	15	16	17	16	31
SL eingeführt	29	13	20	20	15	8

* Achtung: kleine Stichproben!

In den *anderen Beanspruchungsformen* ergeben sich bei allen Funktionstypen nur kleine Veränderungen bei der Einführung einer Schulleitung.

(vgl. Materialband, Darstellungen 45 bis 55)

3.3.3 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Begriffe

Unter erlebter *individueller Selbstwirksamkeit* versteht man das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, so handeln zu können, dass man mit sich stellenden Aufgaben bzw. Problemen fertig werden kann. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist: „Ich weiss genau, dass ich die an meine derzeitige Tätigkeit gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will“.

So wie Einzelpersonen optimistische Selbstüberzeugungen haben können, gilt dies auch für ganze Gruppen: *Kollektive Selbstwirksamkeit* meint Überzeugungen bezüglich der Handlungskompetenz einer Gruppe, im vorliegenden Fall des Lehrerkollegiums. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist: „Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten“.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zur *individuellen Selbstwirksamkeit* zeigen, dass die Lehrkräfte insgesamt ein ziemlich hohes Selbstwirksamkeitserleben aufweisen. 18% aller Lehrkräfte berichten ein ‚sehr‘ hohes und mehr als die Hälfte berichten ein ‚eher‘ hohes Selbstwirksamkeitserleben. Gut ein Fünftel der Lehrkräfte berichtet mittlere Werte (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Erlebte individuelle berufliche Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1449)

	trifft sehr zu	trifft eher zu	unentschieden	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Individuelle berufliche Selbstwirksamkeit	18	58	18	1	0	6

Für das *kollektive Selbstwirksamkeitserleben* zeigt sich, dass 59% der Lehrkräfte ihr Kollegium als ‚eher‘ kollektiv selbstwirksam erleben. 24% der Lehrkräfte schätzen die kollektive Selbstwirksamkeit ‚sehr‘ hoch ein, 17% berichten wenig oder kein kollektives Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Erlebte kollektive berufliche Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1449)

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt nicht	keine Angabe
Kollektive Selbstwirksamkeit	24	59	15	2	0

(vgl. Materialband, Darstellungen 56 und 57)

3.4 Veränderungswünsche seitens der Lehrkräfte

3.4.1 Berufliche Veränderungswünsche

Mögliche verhaltensbezogene Reaktionen auf eine belastende Arbeitssituation sind z.B. ein Stellenwechsel innerhalb des Schulsystems, eine schulinterne Spezialisierung und Übernahme anderer Funktionen ein Berufswechsel oder aber eine Pensenreduktion.

Ausgehend von der Beobachtung, dass bei den Lehrkräften des Kantons Thurgau eine hohe Fluktuation zu verzeichnen ist, wurden Fragen nach beruflichen Veränderungswünschen gestellt. Auf die *allgemeine Frage*, welche Veränderungen für sie in Betracht kämen, antworteten 43% der Lehrkräfte, ein Berufswechsel käme für sie in Betracht, 42% würden einen Stellenwechsel vorziehen, 27% könnten sich vorstellen, eine neue Tätigkeit innerhalb des Schulsystems wahrzunehmen, und 49% würden das Pensum reduzieren.

Je nach Dienstalter der befragten Lehrkräfte verschiebt sich das Bild möglicher Veränderungen: Lehrkräfte, welche bis zu 10 Dienstjahre unterrichtet haben, könnten sich am ehesten einen Berufswechsel vorstellen und Lehrkräfte, welche länger als 10 Jahre unterrichtet haben, würden am ehesten eine Pensenreduktion ins Auge fassen. Der Anteil der Lehrkräfte, für die am ehesten eine Pensenreduktion in Betracht käme, nimmt mit zunehmendem Dienstalter zu (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Mögliche Veränderungen nach Dienstalter in Prozent Ja-Antworten

	bis 10 Dienstjahre (n=572)	11-20 Dienstjahre (n=388)	21-30 Dienstjahre (n=296)	mehr als 30 Dienstjahre (n=164)
Andere Stelle	45	43	39	32
Berufswechsel	51	44	36	28
Neue Tätigkeit innerhalb Schulsystem	26	31	30	16
Pensenreduktion	49	48	48	58

Auf die konkrete Frage nach möglichen schulinternen Spezialisierungswünschen zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Schulinterne Spezialisierungswünsche der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1449; Mehrfachnennungen möglich)

	Ja	Nein	weiss nicht	keine Angabe
Fachliche Spezialisierungen (z.B. Sport, musische Fächer, Sprachen, Informatik usw.)	51	38	8	3
Spezialisierung in überfachlichen Bereichen (z.B. interkulturelle Pädagogik, Begabtenförderung, Gewalt- und Suchtfragen, Gesundheitserziehung usw.)	42	43	11	3
Weiterbildung und kollegiale Unterstützung (z.B. Weiterbildungsangebote, Intervention usw.)	40	45	12	4
Fachdidaktik (Lehr- und Lernformen)	32	50	14	4
Bestimmte Beratungs- und Führungsfunktionen (z.B. Schulleitung, Mediation, Schulentwicklung, Projektleitung usw.)	34	53	10	3
ausserunterrichtliche Funktionen (z.B. Informatiksupport, Bibliothek, Sammlungen usw.)	27	61	9	3

Weitere Aspekte beruflicher Veränderung

Auch in den *Interviews* wurden die Lehrkräfte danach gefragt, inwiefern sie eine berufliche Veränderung in Betracht ziehen bzw. bereits gezogen haben. Mit einem Wechsel der Schule oder des Ortes haben viele der älteren Lehrkräfte schon Erfahrung gemacht. Ein Wechsel, und sei es nur ein Wechsel der Stufe, wird aber auch von jungen Lehrkräften durchaus in Betracht gezogen. Ausschlaggebend dafür ist häufig der Wunsch nach etwas „Neuem“, nach einer Erweiterung des Horizonts: „Damit man mal etwas anderes sieht und nicht so festgefahren wird“. Gegen den Wechsel sprechen das gute Klima an der Schule, aber auch familiäre Bindungen im Ort. Gründe für einen Berufsausstieg können die hohe Belastung und die Schwierigkeit, sich abzugrenzen, sein. Gegen den Berufsausstieg spricht der Mangel an „Alternativen“, die die Lehrtätigkeit als „Sackgassenberuf“ mit sich bringt: „Wir müssten wieder bei null anfangen“. Die Option, ganz aus dem Lehrberuf auszusteigen, kommt jedoch für die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte nicht in Betracht.

3.4.2 Delegationsmöglichkeiten

Es wurde einerseits nach Aufgabenbereichen gefragt, die Lehrkräfte gerne delegieren würden, andererseits nach Gründen dafür, dass bestimmte Aufgaben abgegeben bzw. gerade nicht abgegeben werden möchten.

Die Lehrkräfte äussern an erster Stelle folgende *zu delegierende Aufgaben*:

- die Erledigung von Transporten
- die Protokollführung bei Konferenzen
- die ausserunterrichtliche Verwaltung und Pflege von Infrastruktur
- die ausserunterrichtlichen Betreuungstätigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Jeweils ungefähr ein Drittel der Lehrkräfte möchte diese Aufgaben unbedingt, zwischen 26% und 40% möchten diese Aufgaben gern abgeben.

Als Gründe für den Wunsch, diese Aufgaben delegieren zu können, geben die Lehrkräfte vor allem an, dass diese Tätigkeiten nicht zu den Aufgaben einer Lehrkraft gehören oder eine starke Zusatzbelastung darstellen.

Folgende *Aufgabenbereiche* möchten die Lehrkräfte behalten:

- Teile des Unterrichts (inklusive Vor- und Nachbereitung)
- Erstellen von Zeugnissen, Führen von Beurteilungsgesprächen
- Elternarbeit bzw. Arbeit mit betreuenden Personen
- Einführung neuer Schülerinnen und Schüler
- Suchen nach und Anfertigung von geeigneten Unterrichtsmaterialien
- Korrekturen von Schülerinnen- und Schülerarbeiten
- Durchführung und Organisation von speziellen Klassen- bzw. Schulanlässen

Jeweils ungefähr drei Viertel der Lehrkräfte möchte diese Aufgaben keinesfalls bzw. nur ungern abgeben. Besonders deutlich zeigt sich dies im Bereich von Teilen des Unterrichts. Diesen möchten 56% der Lehrkräfte keinesfalls, weitere 26% ungern abgeben, 9% fühlen sich unentschieden und nur gerade 6% möchten Teile des Unterrichts gern abgeben.

Der mit Abstand am häufigsten genannte Grund, weshalb die obigen Aufgaben nicht abgegeben werden sollen, ist der Beitrag, den diese Aufgaben zur Ganzheitlichkeit der Tätigkeit leisten.

Vergleicht man die Delegationswünsche und -gründe bei Lehrkräften ohne Schulleitung mit Lehrkräften, welche gerade in der Einführung des Projekts Geleitete Schule stehen oder bereits eine Schulleitung eingeführt haben, zeigen sich keine bemerkenswerten Unterschiede.

(vgl. Materialband, Darstellungen 58 bis 61)

Weitere Aspekte zur Delegation

Auch in den *Interviews* wurden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern sie sich vorstellen könnten, bestimmte Aufgaben an andere abzugeben. Möglichkeiten sehen die Lehrkräfte bei administrativen Tätigkeiten (Elternbriefe, Protokolle, Kopien etc.) oder dem Aufstellen des Stunden-

plans. Adressatinnen und Adressaten dafür sind die Schulleitung bzw. ein Sekretariat. Weitere Vorschläge betreffen das Freistellen von Lehrpersonen für spezifische Aufgaben, etwa die Zuständigkeit für Informatik oder die Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten. Vorgeschlagen wird auch, die Organisation der Weiterbildung abzugeben oder die Pausenaufsicht an die Eltern oder die Sozialarbeit weiterzugeben. Eine Entlastung durch andere pädagogische Fachkräfte sehen vor allem die Lehrkräfte im Kindergarten (Heilpädagogik, Deutschlehrkraft). Einige Primarlehrkräfte würden eine Entwicklung, die „weg von der Klassenlehrkraft“ führt, begrüßen, d.h. das Abgeben von einzelnen Fächern wie Turnen an Fachkräfte. Das Abgeben von Aufgaben wird jedoch auch kritisch gesehen, solange etwa die Verantwortung für gewisse Tätigkeiten bei den Lehrkräften bleibe (etwa bei der Pausenaufsicht), aber auch weil damit ein Verlust von Einfluss einhergeht.

3.4.3 Veränderungsbereiche und ihre eingeschätzte Wirkung auf Zufriedenheit und Wohlbefinden

Durch Massnahmen in folgenden Bereichen erwartet jeweils mehr als die Hälfte der Lehrkräfte „ziemlich starke“ bis „sehr starke“ Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit (Prozentangabe jeweils in Klammern).

- zeitliche Entlastung für Zusatzaufgaben (70%)
- Klassengrösse (66%)
- klare Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben (61%)
- Entschädigung für Zusatzaufgaben (52%)

(vgl. Materialband, Darstellungen 62 und 63)

3.4.4 Die wichtigsten Reformbereiche

Seit der letzten Erhebung vor zwei Jahren wurden zahlreiche Reformen an der Thurgauer Volksschule durchgeführt bzw. angefangene Reformprojekte weitergeführt. Daher beschäftigten sich einige Fragen in den *Interviews* gezielt mit den Veränderungen, die sich im Zuge der Reformen für die Situation der Lehrkräfte ergeben haben (z.B. die Einführung von Schulleitungen, Berufsauftrag usw.).

Geleitete Schulen

Lehrkräfte, an deren Schulen inzwischen eine Schulleitung eingerichtet wurde, wurden in den Interviews danach gefragt, inwiefern dies Auswirkungen auf ihre Situation habe. Die Aussagen ergeben folgendes Bild: Schulleitungen schaffen dort, wo die Einführung abgeschlossen ist, transparente Kompetenzen, erleichtern die Kommunikation nach aussen und leisten Konfliktbewältigung. Dies wird von den Lehrkräften häufig sehr positiv hervorgehoben. Die Schulleitung übernimmt die Leitung der Teamsitzungen, schreibt Elternbriefe und erledigt andere administrative Tätigkeiten (Stundenplan). Insbesondere wird ihre Rolle im Rahmen von schwierigen Elterngesprächen oder bei der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten betont. „Man weiss halt endlich, wer zuständig ist. Oder wenn Sachen sind wie Elternbriefe, die raus gehen, wegen Einteilungen oder so ..., die Kritik geht dann direkt an ihn. Es ist mal jemand da, und vorher waren wir es oder der Schulpräsident, das war nicht klar. Ich finde es auch gut, dass die Schulentwicklung ein bisschen koordiniert ist, denn vorher, da hat man einfach ..., ich weiss auch nicht“. Die klare Kompetenzordnung kann sich gerade für Fachkräfte positiv auswirken (Heilpädagogik), die sonst mit den strukturellen Prozessen der Schulentwicklung belastet sind. Die Lehrkräfte heben auch die Rolle der Schulleitung im Rahmen der Personalführung hervor. Sie wissen die fachliche Kompetenz und Pro-

fessionalität des Feedbacks zu schätzen. Auch gibt es mit der Schulleitung nun jemanden, der ihnen gegenüber die „pädagogischen Belange“ vertreten kann.

Auf jeden Fall hat sich der Kontakt zur Behörde mit der Einführung von Schulleitungen erheblich verändert: Dort, wo es keine Schulleitung gibt, ist der Kontakt noch sehr von persönlichen Vorlieben und Abneigungen geprägt. In geleiteten Schulen laufen die meisten Kontakte über die Schulleitung. Vereinzelt wird die Entwicklung von den Lehrkräften auch als „Entfremdung“ wahrgenommen. Kritisiert wird bisweilen, dass die Schulleitung die neue gewonnenen Freiheitsgrade im Umgang mit kantonalen Vorgaben nicht wahrnimmt und alles „eins zu eins“ umsetzt. „Vom Schulleiter erwarte ich eigentlich auch, wenn eine geleitete Schule da ist, dass auch die Schule ein bisschen, also nicht freiheitlicher, aber nicht so stur und streng und nur noch nach Paragraphen geleitet ist. Also dass da irgendwo der klare Menschenverstand noch mitspielt, dass auch der noch zum Zug kommt, dass auch noch menschliche Aspekte zu spüren sind. (...) Nicht einfach, weil jetzt auf dem roten Blatt steht, Reglement so und so, und die Situation ist vielleicht ganz anders, da muss man doch den Menschenverstand noch ein bisschen einschalten und Kompromisse machen“. Die Lehrkräfte fordern aber auch Konsequenz von Seiten der Behörde: „Ich denke einfach, man muss wieder ehrlich sein und sagen: ‚Gut, wir richten eine Schulleitung ein und wir geben ihnen aber auch mehr Kompetenz.‘ Die Schulleitung darf nicht zu einem Hampelmannsystem hinführen, wo man einfach Leute verheizt“. Problematisch erscheint den Befragten die ungewohnte „Bevormundung“, das Rechenschaft ablegen müssen gegenüber der Schulleitung.

Neuer Berufsauftrag

Eine Frage der Interviews betraf die Einführung des Berufsauftrags zum Schuljahr 2003/04 und die möglichen Auswirkungen auf die Situation der Lehrkräfte. Hier zeigt sich: Der Berufsauftrag wird in der Regel nur unter dem Stichwort der „Zeiterfassung“ behandelt. Eine typische Gegenfrage lautete etwa: „Meinen Sie den mit dem Aufschrieb derjenigen Tätigkeiten, die so nebenbei gemacht werden?“ Viele Lehrkräfte nehmen die Zeiterfassung als Kontrollinstrument wahr, das lediglich auf Quantität statt auf Qualität der Arbeit abzielt und unnötige Arbeit macht: „Da wird fast mehr Zeit aufgewendet, dass man es irgendwie deklarieren kann, als dass wirklich Zeit aufgewendet wird, um mehr zu erreichen“. An dem eigentlichen Berufsauftrag habe sich nichts geändert. Allerdings bemerken die Lehrkräfte auch, dass die Zeiterfassung die Verrichtung der Zusatzarbeit bewusster macht („Wir müssen es nicht aufschreiben. Aber trotzdem ist es da.“) und damit nach innen wie aussen für Transparenz („die Verbindlichkeit hat zugenommen“) sorgt. Was die Handhabung der Zeiterfassung betrifft, so gibt es grosse Unterschiede zwischen den Schulgemeinden, ob und wie die Zeiterfassung umgesetzt und wie mit den Ergebnissen umgegangen wird. In den Schulen, wo die Zeiterfassung ausprobiert wurde bzw. umgesetzt wird, wird darüber diskutiert, welche Tätigkeiten in welcher Form erfasst werden müssen.

Pensenumlagerung

Die zum Schuljahr 2004/05 eingeführte Pensenumlagerung ist kaum ins Bewusstsein der Lehrkräfte eingedrungen. Nur wenige Lehrkräfte können etwas mit dem Begriff „Pensenumlagerung“ anfangen. Sie sehen darin die Entschädigung für die Teamsitzungen. Dies wird teilweise begrüsst, teilweise kritisieren die Lehrkräfte jedoch auch den grösseren Druck auf den Unterricht durch die gleich bleibende Menge an Stoff: „Dass ich weniger Zeit für die Schule habe“. Insgesamt lassen die Aussagen darauf schliessen, dass die Umlagerung der Stunden von den Lehrkräften so gut wie gar nicht wahrgenommen worden ist. Für sinnvoll halten viele Lehrkräfte jedoch die Einrichtung von „Pensenpools“.

Schulische Heilpädagogik

Teil der Reformbemühungen ist auch die Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots. Obwohl sich die schulische Heilpädagogik in der schriftlichen Befragung als stark entlastend herausgestellt hat, taucht sie in den Interviews nur am Rande auf. Es berichten lediglich die Kindergartenlehrkräfte oder Lehrkräfte von Kleinklassen, dass sie von der Schulischen Heilpädagogik profitieren. Die Heilpädagoginnen und -pädagogen berichten denn auch über das Problem, ihren „Auftrag“ im Schulhaus zu klären und stärker als bisher „integriert“ zu werden.

Einige Primarschullehrkräfte beklagen sich über den gewachsenen „Apparat“ an „Betreuungspersonal“, der dazu führe, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler kaum noch zu sehen bekämen und sie ihre „Position“ als Klassenlehrkräfte verlieren.

Andere Entwicklungsprojekte

Das Reformtempo und die Menge an Entwicklungsprojekten bringen die Lehrkräfte an die Grenze ihrer Belastbarkeit. Die Projekte erfordern sehr viel zusätzliche Arbeit (häufig im Team), so dass für das Kerngeschäft kaum mehr Zeit bleibt. Auch herrscht Verunsicherung unter den Lehrkräften, weil die Ergebnisse bisheriger Projekte, etwa die Entwicklung eines Oberstufenmodells, durch plötzliche kantonale Entscheide wieder in Frage gestellt oder gar obsolet würden. „Es muss Arbeit geleistet werden, die am Ende riskiert, unmöglich zu sein, da die Rahmenbedingungen, die vom Kanton her kommen und aufgestellt werden, noch nicht klar sind. Und das ist für diese Projektgruppe eine gewaltige Bremse, man will sich nicht in Detailfragen ergehen, weil es ja sein kann, dass man da so viel Arbeit investiert, die dann alles nichts ist“.

Auch Projekte wie der Zusammenschluss von Schulgemeinden bzw. der Aufbau einer neuen Schulbehörde stellen einen immensen Kraftakt dar, der die Lehrkräfte vom Kerngeschäft ablenkt. Das pädagogische Geschäft, und gerade auch pädagogische Entwicklungsprojekte werden von den organisatorischen Umwälzungen völlig überrollt und zum Stillstand gezwungen. „Das Problem ist einfach, dass wir warten mussten mit diesen Sachen, bis nun diese Schulleitung kommt, und im Moment sind wir wie in einem Vakuum, also projektmässig“.

Insgesamt machen Projekte wie die Einführung der Integrierten Oberstufe sehr viel mehr Absprachen zwischen den Lehrkräften nötig. Die verstärkte Kooperation wird nicht überall begrüsst. Einige Lehrkräfte kritisieren, dass die Kontinuität in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern teilweise verloren geht dadurch, dass die Lehrkraft ständig zwischen den Gruppen wechselt. „Ich habe immer verschiedene Klassen und komme im Augenblick noch nicht ganz zurecht. Ich kann z. B. noch nicht genau sagen, wie groß meine Klasse ist. Ob ich zwölf Schülerinnen und Schüler habe oder dreizehn, das kann ich nicht genau sagen im Augenblick, weil ich so viele Gruppen habe“. „Bei mir ist es noch schlimmer, ich habe am Dienstagmorgen Deutsch, die Hälfte der Klasse geht in den Deutschunterricht, da hab ich nur neun Schülerinnen und Schüler in der Gruppe, fünf gehen in den Deutschunterricht von den neun, da hab ich noch vier Schülerinnen und Schüler für mich und die schulische Heilpädagogin auch noch bei mir. Ich komme mir dann sinnlos vor“.

Gleichzeitig werden Absprachen unter den Lehrkräften schwieriger: Der komplizierte Stundenplan führt dazu, dass kaum noch gemeinsame Termine zwischen den Lehrkräften gefunden werden. Auch bei der Umsetzung der Projekte herrscht noch Unsicherheit (z.B. was die Einteilung betrifft) oder wenn es darum geht, finanzielle Lösungen in kleinen Schulen zu finden.

Der Mehraufwand an Teamarbeit und Schulentwicklung macht sich besonders auch bei den *Fachlehrkräften* mit Teilpensum bemerkbar, die die Arbeit dann in ihrer Freizeit verrichten müssen.

Sparmassnahmen des Kantons

Eine weitere Frage in den Interviews betraf die inzwischen an verschiedenen Stellen eingeleiteten Sparmassnahmen des Kantons. Während der Grossteil der Lehrkräfte offensichtlich nur wenig davon mitbekommen hat, sind es vor allem die Fachlehrkräfte (für Werken und Textil, Fremdsprachen), die Kleinklassenlehrkräfte sowie die Heilpädagoginnen und -pädagogen, die sich kritisch zu den Sparmassnahmen äussern. Allerdings bemerken auch einige Lehrkräfte, dass sie in Folge der schülerzahlabhängigen Finanzierung der Schulen zum Sparen gezwungen sind und z.B. das Stundenangebot reduzieren müssen.

Aus Sicht der interviewten *Fachlehrkräfte für Werken* wird kritisiert, dass die „Finanzen die Arbeit diktieren“, dass der Pauschalbetrag für den Materialverbrauch pro Schülerinnen und Schüler jegliche künstlerische Freiheit hemmt.

Im Gespräch mit den interviewten Vertretern der *Schulischen Heilpädagogik* wird kritisiert, dass das Angebot an heilpädagogischer Förderung nicht unbedingt dem tatsächlichen Bedarf entspreche. Gerade im Zusammenhang mit dem Schliessen der Kleinklassen wird gefordert, das Angebot an heilpädagogischer Förderung entsprechend aufzustocken, um die Regelklassenlehrkräfte zu entlasten. Das Konzept zur „integrierten Schule“ wird als „Pseudovorschlag“ bezeichnet, da „Integration“ nicht „kostenneutral vor sich gehen“ könne. Abgesehen von der Plafonierung der Fördermassnahmen wird jedoch auch die Konzeptlosigkeit seitens des Departements kritisiert. Gerade auch die Kommunikation der Vorgaben führt zu hoher Unsicherheit: „Problematisch finde ich vor allem, *wie* das Departement das jeweils kommuniziert“.

Beurteilung der Reformen

Schliesslich wurden die Lehrkräfte in den Interviews um eine Gesamteinschätzung der Reformen gebeten. Obwohl viele Lehrkräfte sich aufgeschlossen zeigen („Man muss sich ja wandeln. Man muss sich entwickeln. Wer stehen bleibt, der macht einen Rückschritt“), wird insbesondere die Menge, dann aber auch die fehlende „Koordination“ der Reformprojekte kritisiert: „dass nicht nur etwas kommt, sondern gleich mehrere Sachen miteinander kommen. Und ich denke, das macht es manchmal auch aus, dass es nicht so durchdacht ist“. „Der rote Faden fehlt“. Auch das hohe Tempo der Reformen wird als Problem empfunden: „es wird zu schnell zu viel umgekrempelt“. „Weniger ist mehr“. Gleichzeitig führt die Menge an Reformprojekten bei den Lehrkräften zu einer Überforderung dadurch, dass diese sich „immer wieder auf neue Sachen einstellen“ müssten, bevor sie eine Sache verdaut haben. Kritik betrifft jedoch auch den fehlenden pädagogischen Bezug der Projekte: „Also für mich haben manche Reformen keinen Bezug zum Kind am Schluss“. „Ich vermisse einfach bei dieser Reform, z.B. Schulleitung, den Inhalt. Sie ist sehr organisatorisch und administrativ. Und inhaltlich habe ich – jedenfalls bis jetzt – in Bezug auf Pädagogik oder Diskussion von pädagogischen Inhalten noch gar nichts gespürt“.

Sehr viel positiver ist der Eindruck im *Kindergarten*. Die Kindergartenlehrkräfte fühlen sich „bei der Schule integriert, mit allen Gesetzen und Regeln“ und „bestärkt durch die Reformen“. Insbesondere die Einführung von Schulleitungen und – bereits erwähnt – der neue Lehrplan werden hier hervorgehoben.

Aus Sicht der Lehrkräfte hängt der *Erfolg* der Reformen davon ab, dass neben ausreichend zeitlichen und personellen Ressourcen auch der Reformstil Beachtung findet. Gefordert wird ein offener, lernbereiter Reformprozess, in dem die einzelnen Projekte begleitet und nach

einer Weile begutachtet werden hinsichtlich ihres Nutzens. Als besonders wichtig erachten die Lehrkräfte aber Ehrlichkeit und Transparenz in der Vermittlung sowie Konsequenz in der Umsetzung der Projekte.

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Lehrkräfte

Folgende Verbesserungsmöglichkeiten sehen die befragten Lehrkräfte:

- Reformtempo verlangsamen
- Flexibilität, Anpassungsmöglichkeit der Reformen an die Bedingungen vor Ort
- Kompetenzen zwischen Behörde und Schulleitung klar trennen
- Eltern beteiligen (z.B. in Form eines Elternforums)
- Pensenpoole einrichten und Lehrkräfte für bestimmte Aufgaben (Informatik, Schulentwicklung) entlasten
- Klassengrösse reduzieren
- Unterstützung im Klassenzimmer durch zweite Lehrkraft
- Behördenmitglieder ausbilden

Wie schon 2003 betreffen einige Vorschläge die laufenden Reformen im Bildungswesen. Hier ist vieles gleich geblieben, lediglich die Forderung nach Mitsprache bei den Reformen ist weggefallen. Damals schon wurden die Beteiligung der Eltern und die Professionalisierung der Behörde genannt. Neu sind Vorschläge, welche die Einrichtung eines Pensenpools oder die Unterstützung durch eine zweite Lehrkraft betreffen. Weggefallen sind Forderungen nach Klärung des Berufsauftrags oder stärkerer Unterstützung durch Fachkräfte.

Auf die Frage, wie es mit der Entwicklung der Schule weiter gehe, ergibt sich folgendes Bild: Die meisten Lehrkräfte halten die Einrichtung von Tagesschulen in nächster Zeit für sehr wahrscheinlich und stehen dieser Entwicklung auch mehrheitlich aufgeschlossen gegenüber. Positiv sehen die Lehrkräfte auch die Stärkung der Fachlehrkräfte. Die „Zeiten“, in denen die Klassenlehrkraft als „Zehnkämpfer“ unterwegs war, seien „vorbei“. Daneben nennen die Lehrkräfte jedoch auch Trends, die ihnen Sorge bereiten. Was die Schulentwicklung seitens des Kantons betrifft, fürchten einige, dass der „Zickzack-Kurs“ fortgesetzt werde. Auch befürchten sie den weiteren Abbau von Fächern wie Sport, Musik oder Werken sowie das Fehlen „männlicher Vorbilder“ in der Schule. Eine andere Sorge betrifft die zunehmende Individualisierung der Schulen und somit, „dass jede Schule ein bisschen das macht, was sie will“. Auch fürchten einige Lehrkräfte, dass in Zukunft weitere Schulen wegen niedriger Schülerinnen- und Schülerzahlen zusammengeschlossen werden. Im Hinblick auf die Gesellschaft glauben die Lehrkräfte, dass die Kinder künftig noch weniger erzogen sein werden. Daneben äussern die Lehrkräfte die Sorge einer weiteren Öffnung der sozialen „Schere“.

3.4.5 Beurteilung der Situation der Lehrkräfte aus Sicht der Schulleitungen

Auswirkung der Schulleitung

Aus Sicht der Schulleitungen bedeutet die Einrichtung der Schulleitung für die Lehrkräfte nur bedingt eine Reduzierung der Arbeitsbelastung. Zwar nimmt die Schulleitung den Lehrkräften Aufgaben ab, die mit der Administration, Elternarbeit und schwierigen Schülerinnen und Schülern zusammen hängen. Auf der anderen Seite bedeutet die Einrichtung von Schulleitungen neue „Verbindlichkeiten“, die aus den umfangreichen Vorgaben für die Schulentwicklung resultieren. „In diesem Sinne behaupte ich, dass schon die Vorgaben in dem Projekt „Geleitete Schule“ relativ happig waren, drei Qualitätsmerkmale zu definieren, Standorte zu definieren und die Indikatoren festzulegen, und das für drei Merkmale, das ist relativ umfang-

reich“. Das bedeutet sehr viel „Mehrarbeit“ für die Lehrkräfte, die neben ihrem Kerngeschäft in Projekten zur Schulentwicklung mitarbeiten müssen. Dies sehen auch die Schulleitungen kritisch: „Die Lehrkräfte, die müssen unterrichten, sie müssen nicht dauernd in Projektgruppen hocken“. Eine Entlastung für die Lehrkräfte sehen die Schulleitungen vor allem auf der „qualitativen Ebene“: Das „Wohlbefinden“ und die „Zufriedenheit“ der Lehrkräfte seien grösser.

Andere Entwicklungsprojekte

Wie mehrfach erwähnt bedeutet die Umsetzung der zahlreichen Entwicklungsprojekte eine enorme Zusatzbelastung für die Lehrkräfte. Dies sehen auch die Schulleitungen so. Aus ihrer Sicht äussert sich die Belastung der Lehrkräfte in Form von Stress und negativer Stimmung gegenüber allem, was vom Kanton vorgegeben wird. Eine weitere Folge der Entwicklungsprojekte zeigt sich jedoch auch: Die Vernetzung unter den Lehrkräften wächst. Sie beginnen allmählich – obschon „mit Druck von aussen“ (z.B. durch Pensenumlagerung) – zusammenzuarbeiten. Es ist nun „ein anderes Lehrersein“, heisst es bei den Schulleitungen. „Die ganz private Individualität, ‚Ich und meine Klasse‘, die ist eingeschränkt“. Dabei ist der Schulleitung durchaus der zweiseitige Charakter der Entwicklung bewusst: Einerseits fühlten sich die Lehrkräfte „mehr eingebunden in das System Schule mit den gemeinsamen Verbindlichkeiten“. Andererseits bedeutet etwa die Einführung des Berufsauftrags auch mehr Kontrolle: „Da werden jetzt auf einmal Vorgaben gemacht, wo die Lehrkräfte sagen: Ja, das ist aber nicht mehr das, was ich mir damals, als ich anfing, vorgestellt habe“. Dies entspricht denn auch der Sicht vieler Lehrkräfte. Für sie stösst die Zusammenarbeit insofern an eine natürliche Grenze, als der Lehrberuf eine gewisse „Einzelgängerrolle“ mit sich bringe.

Einschätzung der Reformen

Auch die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden schliesslich um eine Gesamteinschätzung der Reformen gebeten. Diese fällt generell positiv aus. Gleichzeitig machen die Schulleitungen deutlich, dass diese Einschätzung von den meisten Lehrkräften nicht geteilt wird. Kritik üben die Schulleitungen an der Menge („Reformflut“) sowie dem Tempo der Reformen. „Ich bin erschrocken, als an dieser AVK-Tagung die Integrative Schule vorgestellt wurde. Weil (...) wir haben jetzt Schulleitungen eingeführt, (...) jetzt kommt die durchlässige Oberstufe, wir haben den Berufsauftrag eingeführt (...). Und wenn ich jetzt mal schaue, es kommt dann das Sprachkonzept, und das hat auch Auswirkungen auf die Oberstufe – wenn ich das alles anschau, dann finde ich, jetzt wäre es gut, wenn wir das konsolidieren könnten“. Aus Sicht der Schulleitung sind die Reformen häufig nicht „ausgereift“. Als Beispiel werden die Durchlässige Oberstufe oder die Pläne zur Integrativen Schule genannt. Ausserdem mahnen die Schulleitungen nach den vielen Entwicklungen im strukturellen Bereich nun eine stärkere Fokussierung auf den Unterricht und somit das Kerngeschäft der Lehrkräfte an: „Was jetzt kommen muss, ist für mich wieder, zurück zum Unterricht und zur Unterrichtsentwicklung. Wir haben die geleitete Schule, das ist ein strukturelles Projekt, das im ersten Moment nichts mit Unterricht zu tun hat. Dann muss der Kanton wieder zurück zum Unterricht: Was wird denn überhaupt geleistet, und wie wird es geleistet, und wie könnte man es verbessern? Und das muss man entwickeln. Also, zurück zur Unterrichtsentwicklung und wieder etwas weg von der ganzen Organisationsentwicklung. Die Lehrkräfte wollen Schule geben, unterrichten. Und dazu wollen sie Hilfestellungen, dazu wollen sie Fortbildungen, dazu wollen sie schulinterne Weiterbildungen.“

3.5 Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen

Die im folgenden beschriebenen Zusammenhänge gelten für alle Lehrkräfte über alle Funktionstypen hinweg. Sie werden in Form von Korrelationskoeffizienten⁶ dargestellt. Je höher der Korrelationskoeffizient, der maximal 1.0 sein kann, desto stärker ist der direkte Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen. Ein *positiver Zusammenhang* ist dabei nicht gleichzusetzen mit einem „guten“ Zusammenhang. Ein positiver Zusammenhang von 0.53 zwischen mengenmässiger Überforderung und emotionaler Erschöpfung bedeutet z.B. lediglich, dass bei Lehrkräften, die für mengenmässige Überforderung *hohe* Werte angeben, gleichzeitig *hohe* Werte für emotionale Erschöpfung zu verzeichnen sind. Ein *negativer Zusammenhang* von -0.52 zwischen individueller Selbstwirksamkeit und inhaltlicher Überforderung bedeutet dagegen z.B., dass bei Lehrkräften, die *hohe* Werte für individuelle Selbstwirksamkeit angeben, gleichzeitig *tiefe* Werte für inhaltliche Überforderung vorhanden sind.

Der Begriff Zusammenhang macht zudem deutlich, dass die korrelativen Ergebnisse streng genommen keine kausalen Schlüsse zulassen. Ob etwa inhaltliche Überforderung zu mangelndem Selbstwirksamkeitserleben führt oder aber mangelndes Selbstwirksamkeitserleben zum Gefühl inhaltlicher Überforderung, kann nur beantwortet werden, wenn Erhebungen zu zwei oder mehr Zeitpunkten erfolgen⁷.

Bedeutsame Zusammenhänge zeigen sich für die Defizite im Bereich Kultur und Führung⁸ (vgl. Tabelle 13). Diese korrelieren zum einen negativ mit organisationalen Ressourcen wie z.B. Partizipationsmöglichkeiten, prozedurale Gerechtigkeit, kollektive Selbstwirksamkeit und Anerkennung. Das bedeutet, dass z.B. bei hohen kulturellen und führungsbezogenen Defiziten gleichzeitig geringe Partizipationsmöglichkeiten genannt werden. Umgekehrt besteht ein positiver Zusammenhang mit belastendem Sozialklima. Das heisst, dass hohe Defizite in Kultur und Führung tendentiell auch mit einem belastenden Sozialklima einhergehen.

Defizite in der Arbeitszeit- und Belastungssituation⁹ stehen dagegen in einem positiven Zusammenhang mit tätigkeitsspezifischen Belastungen wie mengenmässiger bzw. inhaltlicher Überforderung und mit Beanspruchungsmerkmalen wie emotionale Erschöpfung.

⁶ Korrelationen in der Grössenordnung ab .30 können für die von uns untersuchten Fragestellungen insofern von praktischer Relevanz sein als sich damit Handlungsfelder eruieren lassen.

⁷ Ein oft zitiertes Beispiel mag diesen Umstand noch einmal verdeutlichen. Tatsächlich kann man z.B. eine Korrelation zwischen der Geburtenrate in der Schweiz und dem Auftreten von Störchen feststellen (in den vergangenen 100 Jahren ging sowohl die Zahl der Störche als auch die Zahl der Geburten in der Schweiz zurück.) Nun aber daraus zu schließen, Störche würden die Kinder bringen ist sicherlich so fehl am Platze, wie zu schließen, Störche würden bei der Geburt von Kindern als Nebenprodukt entstehen. Obwohl in diesem Beispiel eine deutliche Korrelation besteht, ist eindeutig kein kausaler Zusammenhang vorhanden.

⁸ Zu den Defiziten im Bereich Kultur und Führung gehören z.B. „klare Führung“, „Mitsprache bei wichtigen Dingen“, „Kultur der Offenheit und Toleranz“ u.a.

⁹ Zu den Defiziten in der Arbeitszeit- und Belastungssituation zählen z.B. „berufliche Zukunftsaussichten“ und „angemessenes Feedback“.

Tabelle 13: Bedeutsame Zusammenhänge für Defizite in Kultur und Führung sowie Defizite in der Arbeitszeit- und Belastungssituation der Lehrkräfte insgesamt (n=1449)

	Organisationale Ressourcen		Soziale Belastungen		Tätigkeitsspezifische Belastungen		Beanspruchung	
	Partizipationsmöglichkeiten	Prozedurale Gerechtigkeit Behörden	Kollektive Selbstwirksamkeit	Anerkennung	Belastendes Sozialklima	Mengenmäßige Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Emotionale Erschöpfung
Defizite in Kultur und Führung	-.57***	-.49***	-.40***	-.40***	.48***	.24***	.08**	.22***
Defizite in der Arbeitszeit- und Belastungssituation	-.23***	-.20***	-.11***	-.28***	.23***	.45***	.23***	.45***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Emotionale Erschöpfung steht darüber hinaus von allen erhobenen Beanspruchungsmerkmalen am deutlichsten positiv mit tätigkeitsspezifischen und sozialen Belastungen im Zusammenhang (vgl. Tabelle 14). Positive Zusammenhänge zeigen sich zudem zwischen Arbeitsfreude und den tätigkeitsspezifischen Ressourcen Ganzheitlichkeit und Anforderungsvielfalt sowie zu Anerkennung. Auffallend ist auch, dass individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowohl in einem positiven Zusammenhang mit aufgabenspezifischen Ressourcen wie Ganzheitlichkeit stehen als auch in einem negativen Zusammenhang mit aufgabenspezifischen Belastungen wie inhaltliche Überforderung.

Tabelle 14: Bedeutsame Zusammenhänge für emotionale Erschöpfung, Arbeitsfreude sowie individuelle und kollektives Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte insgesamt (n=1449)

	Tätigkeitsspezifische Ressourcen		Organisationale Ressourcen		Soziale Ressource		Soziale Belastungen	Tätigkeitsspezifische Belastungen			
	Ganzheitlichkeit	Anforderungsvielfalt	Partizipationsmöglichkeiten	Anerkennung	Positives Sozialklima	Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	Belastendes Sozialklima	Mengenmäßige Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Emotionale Dissonanz	Arbeitsunterbrechungen ¹⁰
Emotionale Erschöpfung	-.29***	-.19***	-.24***	-.36***	-.18***	-.14***	.35***	.53***	.48***	.42***	.00
Arbeitsfreude	.38***	.37***	.26***	.39***	.25***	.23***	-.28***	-.26***	-.24***	-.34***	-.01
Individuelle Selbstwirksamkeit	.36***	.18***	.22***	.29***	.13***	.09**	-.22***	-.30***	-.55***	-.33***	-.02
Kollektive Selbstwirksamkeit	.19***	.08***	.44***	.34***	.45***	.41***	-.42***	-.13***	-.10***	-.27***	-.04

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

(vgl. Materialband, Darstellungen 62 bis 65)

¹⁰ Arbeitsunterbrechungen gemessen mit einem Item (keine Skala wie bei Teilerhebung 1)

Kollektives Selbstwirksamkeitserleben stehen dagegen am deutlichsten positiv mit organisationalen und sozialen Ressourcen im Zusammenhang, mit Ausnahme von sozialer Unterstützung durch die Lebenspartnerin bzw. den Lebenspartner und Freundinnen bzw. Freunde. Negativ ist der Zusammenhang zwischen belastendem Sozialklima und kollektiver Selbstwirksamkeit.

3.6 Ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf Veränderungen zwischen 2003 und 2005

3.6.1 Der sogenannte „echte Längsschnitt“

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse für diejenigen Personen dargestellt, die sowohl bei der ersten Erhebung im Jahr 2003 als auch bei der zweiten Erhebung im Jahr 2005 einen Fragebogen ausgefüllt haben. Für diese Gruppe von Personen kann über "echte" Längsschnittsergebnisse berichtet werden, weil Antworten auf die gestellten Fragen und allfällige Veränderungen in den erfragten Themenbereichen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten tatsächlich erfasst wurden (vgl. Einleitung). Weshalb Veränderungen eingetreten oder nicht eingetreten sind, kann daraus aber nicht ohne weiteres abgeleitet werden. Die gefundenen Entwicklungen könnten auch durch sogenannte Drittvariablen – Einflussgrößen, die im Fragebogen nicht erhoben wurden – verursacht worden sein.

3.6.2 Stichprobe für den Längsschnitt

Insgesamt haben 378 Personen bzw. 28.9 Prozent der 1309 an der ersten Fragebogenerhebung beteiligten Lehrkräfte auch bei der zweiten Erhebung den Fragebogen ausgefüllt. Das heisst auch, dass über 70 Prozent der an der ersten Erhebung beteiligten Lehrkräfte an der zweiten Fragebogenerhebung nicht teilgenommen haben. Zunächst wurde deshalb überprüft, ob sich diese Gruppe von denjenigen Personen unterscheidet, die bei beiden Erhebungen mitgemacht haben. Es könnte zum Beispiel sein, dass sich v.a. Personen nicht mehr beteiligt haben, die besonders hohen Belastungen ausgesetzt waren. Umgekehrt wäre es auch denkbar, dass Personen mit besonders guter Ressourcenausstattung den Sinn einer zweiten Erhebung nicht eingesehen haben. Die entsprechenden Mittelwertvergleiche zeigen allerdings kaum signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Deshalb können wir davon ausgehen, dass nicht die Arbeitsbedingungen und deren Wirkungen zum ersten Erhebungszeitpunkt dazu veranlasst haben, den Fragebogen zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht auszufüllen. Dafür sind offenbar andere, uns nicht bekannte Gründe verantwortlich.

3.6.3 Wichtigste Ergebnisse

Der eigentliche Längsschnittvergleich mit der Gruppe der Personen, die sich an beiden Erhebungen beteiligt haben, zeigt auf den ersten Blick relativ wenige signifikante Unterschiede. Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse finden sich dennoch einige interessante Veränderungen, die im folgenden beschrieben werden (vgl. dazu Tabelle 15).

Tabelle 15: Mittelwerte für Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheiten sowie darauf bezogene Defizite für diejenigen spezifischen Zufriedenheiten, die sich zwischen 2003 und 2005 signifikant verbessert haben (Gesamte Längsschnittstichprobe; N = 368-377)

	Arbeitsbezogene Werte		Zufriedenheit		Defizite	
	2003	2005	2003	2005	2003	2005
Klarheit der Führung	4.16	4.31	3.29	3.43	0.87	0.88
Keine zu grosse Belastung und Beanspruchung	3.26	3.48	2.85	2.89	0.41	0.59
Autonomie über die eigene Zeit	4.23	4.34	3.98	3.95	0.25	0.39
Feedback über die eigene Leistung	4.03	3.97	3.20	3.39	0.83	0.58
gutes Verhältnis zu Arbeitskolleginnen und -kollegen	4.74	4.77	4.18	4.29	0.56	0.51
Möglichkeit neue Dinge zu Lernen	4.39	4.40	4.10	4.20	0.29	0.20
Interessante Aufgaben	4.60	4.65	4.32	4.41	0.28	0.24
Arbeit im Team	3.99	3.97	3.91	4.06	0.08	-0.09
Verantwortung bei der Arbeit – viel Verantwortung	3.85	3.91	4.19	4.30	-0.34	-0.39
Möglichkeit mit verschiedenartigen Kolleginnen und -kollegen zusammenzuarbeiten	3.48	3.43	3.83	4.02	-0.35	-0.59

Hervorgehobene Koeffizienten: Veränderung zwischen 2003 und 2005 signifikant, $p \leq .05$

Arbeitsbezogene Werte. Zunächst wurde überprüft, ob sich die arbeitsbezogenen Werte im Längsschnitt verändert haben. Obwohl davon auszugehen ist, dass arbeitsbezogene Wertvorstellungen relativ stabil bleiben, ist es dennoch möglich, dass Veränderungen der Arbeitsbedingungen auch die Anspruchsniveaus der Lehrkräfte beeinflussen. Hier zeigten sich aber nur in wenigen Bereichen signifikante Veränderungen: Bei der gesamten Längsschnittgruppe zeigte sich eine relativ deutliche signifikante *Erhöhung* der arbeitsbezogenen Werte in den Bereichen ‚Klarheit der Führung‘, ‚keine zu grosse Belastung und Beanspruchung‘, sowie ‚Autonomie über die eigene Zeit‘. Das gleiche Muster zeigte sich bei der Gruppe, die 2003 noch nicht in das Projekt Geleitete Schulen involviert war, sich aber 2005 in der Einführungsphase befand. Bei der Gruppe, die 2003 in der Implementierungsphase des Projekts Geleitete Schulen stand und 2005 das Projekt abgeschlossen hatte, fand sich in der Entwicklung dieser Mittelwerte dasselbe Muster, hier allerdings nicht auf signifikantem Niveau.

Zufriedenheiten. Anschliessend wurde überprüft, ob sich analog zu den genannten Entwicklungen der arbeitsbezogenen Werte die Zufriedenheiten im Längsschnitt verändert haben. In Bezug auf den Bereich ‚Klarheit der Führung‘ zeigte sich eine signifikante Erhöhung der Zufriedenheit. Das heisst, in diesem Bereich hat nicht nur die arbeitsbezogene Wertvorstellung, sondern auch die Zufriedenheit mit deren Realisierung im Alltag zugenommen. In den Bereichen ‚keine zu grosse Belastung und Beanspruchung‘, sowie ‚Autonomie über die eigene Zeit‘ zeigten sich dagegen keine Veränderungen der Zufriedenheiten. Auch in Bezug auf andere spezifische Aspekte der Tätigkeit blieben die Zufriedenheiten mehrheitlich relativ

konstant; das heisst, es zeigten sich relativ wenige Mittelwertsunterschiede. Bezüglich einiger anderer Aspekte zeigte sich aber ein Muster signifikanter Unterschiede, das angesichts der geringen Höhe der Mittelwertsunterschiede allerdings mit Vorsicht zu interpretieren ist. Einerseits nahm die Zufriedenheit mit *aufgabenbezogenen Merkmalen* zu. Dies betrifft die Merkmale ‚interessante Aufgaben‘, ‚Verantwortung bei der Arbeit‘ und ‚Möglichkeit neue Dinge zu lernen‘. Andererseits zeigte sich auch in einer Reihe von Merkmalen, die unter dem Begriff *Führung und Kooperation* zusammengefasst werden können, eine Verbesserung der Zufriedenheiten. Dies betrifft ausser dem bereits erwähnten Bereich ‚Klarheit der Führung‘ folgende Bereiche:

- gutes Verhältnis zu Arbeitskolleginnen und -kollegen
- Arbeit im Team
- Möglichkeit mit verschiedenartigen Kolleginnen und Kollegen (Alter, Ausbildung, Geschlecht) zusammenarbeiten zu können
- Feedback über die eigene Leistung

Auf signifikantem Niveau fanden sich diese Veränderungen insbesondere beim Gesamt der Längsschnittsgruppe. Bei den Gruppen, die 2003 in der Implementierungsphase des Projekts Geleitete Schulen standen und 2005 das Projekt abgeschlossen hatten bzw. die 2003 noch nicht in das Projekt Geleitete Schulen involviert waren und sich 2005 in der Einführungsphase befanden, fand sich in der Entwicklung der Mittelwerte dasselbe Muster, hier allerdings zum grossen Teil nicht auf signifikantem Niveau. Damit wird für die weitere Entwicklung von Interesse sein, ob die Veränderungen konsolidiert werden können.

Erlebte Defizite bei der Arbeit. Betrachtet man die Defizite, die sich aus der Differenz zwischen den arbeitsbezogenen Werten und den entsprechenden Zufriedenheiten ergeben, zeigt sich beim ‚Feedback über die eigene Leistung‘ eine deutliche *Verringerung* des Defizits und damit eine Verbesserung der Situation. Die Verbesserung bei der Zufriedenheit im Bereich ‚klare Führung‘ wird kompensiert durch die erwähnte Zunahme der diesbezüglichen Werte. In den Bereichen ‚keine zu grosse Belastung und Beanspruchung‘ und ‚Autonomie über die eigene Zeit‘ ergab sich dagegen eine *Erhöhung* der Defizite und damit eine Verschlechterung der Situation. Bei den anderen Defiziten ergaben sich entweder keine signifikanten Veränderungen, oder die signifikanten Veränderungen sind aufgrund der geringen Höhe der Defizite wenig handlungsrelevant.

Belastungen und Beanspruchungen. Das Niveau der meisten spezifischen Belastungen blieb relativ stabil. Dies gilt sowohl für eher klassen- und unterrichtsbezogene Belastungen wie z.B. ‚Verhalten ‚schwieriger‘ Schüler/innen‘, ‚Heterogenität der Klasse‘ oder ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ als auch für organisationale Belastungen wie ‚Schulstrukturen und –organisation‘. Auch in Bezug auf die Mittelwerte der emotionalen Erschöpfung zeigten sich keine signifikanten Veränderungen. Eine relativ geringe, aber immerhin signifikante Abnahme, zeigte sich aber bei der beeinträchtigten Zuwendungsbereitschaft.

Soziale Ressourcen. Deutlichere Effekte ergaben sich in Bezug auf die sozialen Ressourcen. Bei denjenigen Personen, die während der ersten Erhebung in der Phase der Einführung geleiteter Schulen standen und bei denen zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Schulleitungen definitiv eingeführt waren, zeigte sich eine deutliche Verbesserung der sozialen Unterstützung durch die Schulleitungen. Die soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen verbesserte sich zwischen den beiden Erhebungen ebenfalls deutlich; dieses Ergebnis gilt unabhängig davon, ob in den Schulen der befragten Lehrkräfte Schulleitungen bereits eingeführt wurden oder nicht.

Arbeitsplatzsicherheit. Eine Verschlechterung ergab sich schliesslich hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Arbeitsplatzsicherheit. Hier sind die Mittelwerte im Jahr 2005 deutlich tiefer als diejenigen im Jahr 2003. Dementsprechend erhielten die Aussagen ‚Ich erfahre –

oder erwarte – eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation' und ‚Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet' bei der zweiten Erhebung signifikant stärkere Zustimmung als bei der ersten Erhebung. Auch die Zufriedenheit mit der Sicherheit des Arbeitsplatzes hat signifikant abgenommen.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse (Lehrkräfte) - Zentrale Problembereiche und mögliche Handlungsfelder

Ziel und Aufgabe der vorliegenden Studie ist die wissenschaftliche Analyse der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte sowie deren Belastungen und Ressourcen angesichts der laufenden Schulentwicklung mit ihren verschiedenen Entwicklungsprojekten. Die allfällige Festlegung und Umsetzung konkreter Massnahmen ist grundsätzlich Sache des politischen Auftraggebers. Entsprechend der spezifischen aktuellen Situation sind die Handlungsfelder für den Kanton sowie für die Schulen von unterschiedlicher Relevanz, dementsprechend müssen denn auch Gewichtungen vorgenommen werden. Im Sinne einer Orientierungshilfe werden hier die bislang dargelegten Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung und den Interviews zusammengeführt und zu zentralen Handlungsfeldern zusammengefasst. Diese wiederum stellen potentielle Anknüpfungspunkte für konkrete Massnahmen dar.

Einleitend ist festzuhalten, dass bereits die erste Erhebung im Jahre 2003 zu einer Reihe von Handlungsfeldern führte. Das AVK nahm die Empfehlungen in der Folge auf und entwickelte einen umfangreichen Massnahmenkatalog. Dieser wird seither in Schritten umgesetzt und umfasst verschiedenste Bereiche wie zum Beispiel:

- Kundenorientierung des AVK
- Integrative Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler
- Spezialisierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte;
- Unterstützung der Schulen bei Schulentwicklungsprozessen
- Konkretisierung des Aufgabenkatalogs für Lehrkräfte
- Stressprävention und Gesundheitsförderung in Schulen und Elternhaus
- Professionalisierung der Führungsstrukturen
- Förderung familienergänzender Massnahmen usw.

Bereits ein erster Blick auf die aufgelisteten Massnahmen zeigt, dass es sich vorwiegend um längerfristige Vorhaben handelt. Die erwarteten Verbesserungen werden sich kaum von heute auf morgen einstellen. Dementsprechend überrascht nicht, dass nun bei der zweiten Erhebung zum Teil deckungsgleiche Ergebnisse zur Erhebung 2003 resultieren oder erst gerade Trends von Entwicklungen sichtbar werden. Deckungsgleiche Ergebnisse zeigen, dass in einigen Handlungsfeldern teilweise immer noch Handlungsbedarf besteht.

Deckungsgleiche Ergebnisse aus 2003 und 2005, kommen in den Handlungsfeldern „Aufgabe und Auftrag“, „Kommunikation und Kooperation (schulintern)“, „Professionalisierung der Lehrpersonen“, Professionalisierung der Schulen als Organisationen“ sowie „Beratung und Unterstützung“ vor. Das Handlungsfeld „Schulentwicklung und Politik“ ist neu.

4.1 Aufgabe und Auftrag

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Hohe Belastungen bei 'Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden', 'ausserunterrichtliche kollegiums- und schulbezogene Pflichten', 'unklare Regelung von Kerngeschäft und Zusatzaufgaben', 'Heterogenität der Klasse', 'Klassenstärke' und 'Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen'.
- Hohe Belastung durch 'mengenmässige Überforderung', sowie bei schülerbezogenen Tätigkeiten wie 'Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler', 'erzieherische Pflichten gegenüber Schülerinnen und Schülern'.
- Keine Delegationswünsche bei: 'Teile des Unterrichts', 'Erstellen der Zeugnisse', 'Elternarbeit', 'Einführung neuer Schülerinnen und Schüler', 'Unterrichtsmaterialien', 'Korrekturen', 'Schulanlässe'
- Veränderungswünsche bei: 'Zeitliche Entlastung für Zusatzaufgaben', 'Klassengrösse', 'klare Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben', 'Entschädigung für Zusatzaufgaben'
- Hohe Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und tätigkeitsspezifischen Belastungen. Auf der anderen Seite aber hohe Korrelationen zwischen Arbeitsfreude und tätigkeitsspezifischen Ressourcen.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Lehrkräfte sehen ihre eigentliche Aufgabe darin zu unterrichten. Gleichzeitig sehen sie sich wachsenden Belastungen durch zusätzliche Aufgaben (Teamarbeit, Schulentwicklung, Administration) ausgesetzt, die den Druck auf das Kerngeschäft erhöhen.
- Die Lehrkräfte berichten von hohen und teilweise widersprüchlichen Erwartungen von Seiten der Eltern bzw. der „Gesellschaft“.
- Lehrkräfte mit Teilpensen beklagen die überproportionale Belastungen durch Zusatzaufgaben.
- Für die Lehrkräfte der schulischen Heilpädagogik bleibt der Berufsauftrag bisweilen noch diffus.

Handlungsfelder

- Fortgesetzte Umsetzung des Berufsauftrages
- Prüfung von Spezialisierungen
- Klärung des Berufs- oder Funktionsauftrages der Schulischen Heilpädagoginnen und – pädagogen sowie der pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten
- Klärung des Berufs- oder Funktionsauftrages von Lehrkräften mit Teilzeitanstellungen
- Berücksichtigung von Aspekten wie Kapazitäten und Ressourcen bei der Weiterführung der strukturellen Entwicklungen

4.2 Kommunikation und Kooperationen (schulintern)

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Positive Korrelationen von kollektiver Selbstwirksamkeit mit organisationalen und sozialen Ressourcen sowie negative Korrelation mit sozialen Belastungen.
- Unter den wichtigsten berufsbezogenen Werten taucht „im Team arbeiten“ auf.
- Bei allen Funktionstypen zeigen sich grosse Defizite bei den Werten 'Kultur der Offenheit und Toleranz', 'Mitsprache bzw. Mitbestimmung bei wichtigen Dingen in der Schule'.
- Ist eine Schulleitung eingeführt, fallen die Defizite bei den Werten 'klare Führung' und 'angemessenes Feedback' kleiner aus.
- Partizipationsmöglichkeiten werden von allen Funktionsgruppen und Schultypen nur moderat positiv eingeschätzt.
- Während der Einführung von Schulleitungen nehmen die erlebten Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit in Bezug auf die Schulbehörden ab (z.B. 'Fairer Umgang', 'Meinung aller Beteiligten berücksichtigen').

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Fachlehrkräfte sehen sich häufig nicht ausreichend informiert und unterstützt (z.B. von den Klassenlehrkräften).
- Aus Sicht von pädagogischen Fachkräften (SHP, Logopädie) und von Lehrkräften im Kindergarten wird von den übrigen Lehrkräften zu wenig getan für die Zusammenarbeit.
- Einige Regelklassenlehrkräfte sehen sich durch die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften im Unterricht einer wachsenden Konkurrenz ausgesetzt und fühlen sich in ihrer Position bedroht.

Handlungsfelder

- Fortgesetzte Bemühungen zur Schaffung kollektiver Handlungsmöglichkeiten auf den Ebenen Team, Kollegium und Schule als Organisation.
- Unterstützung der Lehrkräfte bei der Bildung „Professioneller Lern- und Entwicklungsgemeinschaften“ (Regelklassenlehrkräfte *und* andere Funktionen).
- Fortgesetzte Förderung kooperativer und partizipativer Schulstrukturen.
- Stärkung der Schulleitungen im Personalführungsbereich.
- Prüfung einer Entlastung der pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten (v.a. ausserunterrichtliche Pflichten)
- Prüfung der verstärkten Einbindung von pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten.

4.3 Professionalisierung der Lehrpersonen

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Hohe Belastung durch das Gefühl unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden zu müssen bei allen Funktionsgruppen
- Hohe Belastung durch das Verhalten ‚schwieriger Schülerinnen und Schüler‘ bei Regel-, Fach- und Kleinklassenlehrkräften
- Jeweils ca. ein Drittel der Lehrkräfte fühlt sich ‚eher‘ bis ‚nicht‘ distanzierungsfähig und ‚eher‘ bis ‚völlig‘ verausgabungsbereit
- Moderate bis geringe Entlastung durch bzw. Nutzung von Ressourcensystemen
- Hohes Defizit bei ‚eine berufliche Zukunftsperspektive‘
- Bezüglich der Frage nach ‚Schulinternen Spezialisierungswünschen‘ äussern sich die Lehrkräfte positiv.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Wie schon 2003 stellt die grösste Motivation für die Lehrkräfte auch die grösste Belastung dar: Die Schülerinnen und Schüler bringen häufig schwierige Situationen in Schule und Unterricht, die belastend wirken.
- Die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften wird nicht von allen Lehrkräften als Entlastung wahrgenommen.
- Einige Lehrkräfte halten eine Entlastung durch schulinterne Spezialisierung für möglich.
- Viele Lehrkräfte sehen in den Reformprojekten keine Entlastung, sondern eine Belastung für ihr Kerngeschäft.

Handlungsfelder

- Personalförderung im Hinblick auf berufliche Entwicklungsperspektiven.
- Prüfung von Möglichkeiten der schulinternen Spezialisierung.
- Unterstützung der funktionsübergreifenden Kooperation.
- Unterstützung des professionellen Umgangs mit belastenden Schülerinnen und Schülern.
- Aufbau von gesellschaftlichem Orientierungswissen* in Aus- und Weiterbildung.
- Offensiver Aufbau einer Kultur der Nutzung von Ressourcensystemen

* Vgl. gleichnamiges Ausbildungsmodul an der PHTG

4.4 Professionalisierung der Schule als Organisation

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Bezüglich der Frage nach „Schulinternen Spezialisierungswünschen“ äussern sich die Lehrkräfte positiv.
- Bei Schulen mit eingeführter Schulleitung erhält der Wert 'moderne Infrastruktur und Arbeitsmittel' eine grössere Bedeutung.
- Die Lehrkräfte fühlen sich zum grossen Teil nur mittelmässig anerkannt und belohnt.
- Die wahrgenommene Arbeitsplatzsicherheit hat abgenommen.
- 'Erledigung von Transporten', 'ausserunterrichtliche Verwaltung und Pflege von Infrastruktur', 'ausserunterrichtliche Betreuungstätigkeiten von Schülerinnen und Schülern' stehen an erster Stelle der zu delegierenden Aufgaben.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Aus den Interviews mit den Lehrkräften geht hervor, dass die Einrichtung von Schulleitungen zu transparenten Strukturen und einer stärkeren Vernetzung innerhalb der Schule geführt hat.
- Einige Lehrkräfte fordern, dass die Schulleitung die Belange der Schule auch gegenüber der Behörde bzw. dem Kanton ausreichend vertreten solle.
- Aus den Interviews mit den Schulleitungen geht hervor, dass die schulinterne Vernetzung noch nicht überall erreicht ist, weil viele Lehrkräfte noch stark auf ihre Klasse konzentriert sind.

Handlungsfelder

- Weiterführende Klärung der Position der Schulleitungen zwischen DEK/AVK, Schulbehörden und Lehrerschaft.
- Weiterführender Aufbau und Pflege einer förderorientierten Feedbackkultur und Anerkennung der geleisteten Arbeit.
- Stärkung des Bewusstseins für die „Schule als Organisation“.
- Weiterführende Unterstützung der Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule.
- Fortführung der schrittweisen Entwicklungsprozesse von der „Lehrperson mit ihrer Klasse“ zur „Lehrperson als Teil ihrer Schule“.

4.5 Beratung und Unterstützung

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Starke Entlastung der Lehrkräfte durch Schulische Heilpädagoginnen und den Pädagogisch-psychologischen Dienst.
- Nur moderate Entlastung durch die meisten anderen Ressourcensysteme.
- Ein relativ grosser Anteil der Ressourcensysteme ist bekannt, wird aber nicht genutzt.
- Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten schätzen die soziale Unterstützung durch die Schulaufsicht schlechter ein als die anderen Funktionstypen.
- Die soziale Unterstützung durch die lokale Schulbehörde wird von den Lehrkräften des 10. Schuljahres schlechter eingestuft als von den anderen Schultypen.
- Ist eine Schulleitung eingeführt, wird diese als die am meisten entlastende Stelle genannt.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- In den Interviews mit den Lehrkräften zeigt sich, dass Einrichtungen wie die kantonale Schulberatung oder die Pädagogische Hochschule Thurgau noch kaum als Ressourcensysteme in Anspruch genommen werden.
- Die Einführung einer Schulleitung bedeutet für die Lehrkräfte eine qualitative Entlastung.
- Das Entlastungspotential durch eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Bereich des Unterrichts wird noch nicht überall wahrgenommen und stellt eine bislang kaum ausgeschöpfte Ressource dar.
- Zur Entlastung der Lehrkräfte erscheint die Fokussierung auf die Entwicklung des Unterrichts (Kerngeschäft) sinnvoll.

Handlungsfelder

- Weiterführende offensive Kommunikation der vorhanden Ressourcensysteme – insbesondere der Schulberatung des AVK – und Darlegung der entsprechenden Zugänge und Dienstleistungen.
- Gezielte Unterstützung des weiteren Auf- oder Ausbaus der schulinternen Ressourcensysteme (u.a. Schulische Heilpädagogik).
- Weiterführende Klärung der Situation der Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten in ihrem Verhältnis zur Schulaufsicht.
- Fokussierung der Entwicklungsbemühungen auf Unterrichtsentwicklung ohne Vernachlässigung der Organisationsentwicklung.

4.6 Schulentwicklung und Bildungspolitik

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Veränderungen im Schulsystem stellen eine grosse Belastung dar.
- Während der Einführung von Schulleitungen nehmen Belohnungen wie ‚Anerkennung‘, ‚finanzielle und statusbezogene Aspekte‘, sowie die Arbeitsplatzsicherheit vorübergehend ab.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Lehrkräfte kritisieren die Menge und das Tempo der Reformprojekte. Zugleich fehlt aus ihrer Sicht der rote Faden zwischen den einzelnen Projekten.
- Kritik wird auch am Reformstil geübt: Die Lehrkräfte fordern „mehr Ehrlichkeit und Transparenz“ sowie eine laufende Überprüfung hinsichtlich der Reformziele.
- In den Interviews deutet sich eine Diskrepanz zwischen Ausbildungsinhalten und Berufswirklichkeit der Lehrkräfte an.
- Eine Anpassung der Aus- und Weiterbildungsinhalte an die veränderten Anforderungen erscheint sinnvoll (ergänzende Wissensbestände zu Profession, Organisation, Familie und gesellschaftlichem Wandel).
- Zur Entlastung der Lehrkräfte scheint eine Fokussierung auf die Entwicklung des Unterrichts (Kerngeschäft) notwendig zu sein.

Handlungsfelder

- Weiterführende Kommunikation der grossen Entwicklungslinien in der Thurgauer Volksschule und Aufzeigen der inneren Zusammenhänge der verschiedenen Reformprojekte (Entwicklungsberichte DEK).
- Verstärkte Vernetzung der institutionellen Akteurinnen und Akteure in der Thurgauer Volksschule (PHTG, DEK/AVK sowie die Lehrkräfte).
- Weiterführende Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an aktuellen Entwicklungsprozessen in der Volksschule und Aufbau entsprechender Kompetenzen.
- Gezielte Verbreitung der Ergebnisse dieses Berichtes und Aufzeigen der daraus gezogenen Schlüsse.
- Weiterverfolgen der bereits im Anschluss an die Untersuchung 2003 getroffenen Massnahmen.

5 Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitungen

Wie bereits erwähnt, verfolgt die vorliegende Studie nicht den Zweck, das Projekt „Geleitete Schulen“ zu evaluieren. Vielmehr wird der Frage nachgegangen, inwiefern durch das Projekt die Arbeitssituation der betreffenden Schulleitungspersonen beeinflusst wird.

5.1 Funktion und organisationale Bereiche

Um die Situation der Schulleitungen zu beschreiben, wurden in den Interviews zunächst Fragen nach den organisationalen Rahmenbedingungen gestellt. Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter haben alle bis auf eine Ausnahme ihre Ausbildung abgeschlossen und sind seit mindestens einem Jahr (und maximal fünf Jahren) in der Schulleitung tätig. Es zeigen sich wie schon bei der Befragung 2003 grosse Unterschiede in den organisationalen Bedingungen der Schule, aber auch was die Anstellungsbedingungen der Schulleitungen betrifft. Die meisten Schulleitungspersonen haben eine Teilanstellung (zwischen 30 und 70%) und sind nebenbei als Lehrkraft tätig, eine Vollzeitanzstellung als Schulleiterin oder -leiter ist die Ausnahme. Eine der Schulen wird von einem Schulleitungsteam geführt. Die geleiteten Schulen sind entweder Teil einer grösseren Schulgemeinde oder bilden eine eigenständige Einheit. Einige stehen kurz vor dem Zusammenschluss mit einer anderen Gemeinde. Die Schulen sind unterschiedlich gross: Sie umfassen bisweilen mehrere Stufen und haben zwischen 90 und 530 Schülerinnen und Schüler bzw. zwischen 10 und 54 Lehrkräfte. Teilweise gehören mehrere Zentren oder Schulhäuser zu einer Schule, was dazu führen kann, dass eine Schulleitung „an 7 Standorten“ präsent sein muss. In grösseren Schulen gibt es mit den Schulhaus- oder Stufenvorständen eine zusätzliche mittlere Führungsebene. Diese bilden zusammen mit der Schulleitungsperson die sogenannte „erweiterte Schulleitung“. An einer Schule steht der Schulleitung noch kein eigenes Büro zur Verfügung; hier ist die Schulleitungsperson gezwungen, zwischen vier verschiedenen Zimmern hin- und her zu wechseln. Nachdem die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter inzwischen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, konzentriert sich ihre Tätigkeit auf die Ausübung der Schulleitungsfunktion und das Unterrichten.

5.2 Kooperation

Die Zusammenarbeit mit anderen Stellen konzentriert sich auf die Zusammenarbeit mit der Behörde und den Lehrkräften im Schulhaus. Darüber hinaus haben die Schulleitungen regelmässig Kontakt mit den anderen Schulleitungen der Gemeinde, gelegentlich auch mit den kantonalen Stellen, der Schulberatung, der Schulaufsicht bzw. –evaluation, der Pädagogischen Hochschule Thurgau bzw. anderen Weiterbildungseinrichtungen.

Behörde

Die Beziehung zur Behörde ist eine zentrale Schnittstelle für die Tätigkeit der Schulleitungen. Gerade hier müssen im Zuge der Einrichtung von Schulleitungen Strukturen geändert werden (z.B. Einrichtung einer Geschäftsleitung), Kompetenzen neu geordnet werden (z.B. Abgabe des operativen Geschäfts, insbesondere der Personalführung, an die Schulleitung). Aus Sicht der Schulleitungen ist dieser Prozess längst nicht abgeschlossen. Kritisiert wird, dass die Behörde „ihre neue Rolle noch nicht gefunden hat“. „Ich finde, man hat es verpasst, es noch einmal klar zu machen, dass die Schulbehördentätigkeit heute nicht mehr das gleiche ist wie vor 5 oder 10 Jahren“. „Das Umdenken in der Behörde ist schon noch nicht so weit, dass man sagt, wir haben jetzt diese Trennung von strategischer und operativer Ebene“. Oftmals stehen die Schulleitungen denn auch vor dem Problem, Entscheidungen treffen zu müssen, ohne die nötigen Kompetenzen oder Informationen zur Verfügung zu haben. Sie

halten es deshalb für notwendig, die Aufgaben zwischen Behörde und Schulleitung klar zu trennen und eine ebenso klare Kommunikations- und Feedbackkultur einzuführen.

Lehrkräfte

Die befragten Schulleitungen berichten überwiegend von Akzeptanz und Unterstützung im Lehrkräfteteam. Diese schätzten es, eine „erste Anlaufstelle“ zu haben oder „qualitative Rückmeldung“ für ihre Arbeit zu bekommen. Positiv bewährt hat sich offenbar die Strategie, den Lehrkräften „Gestaltungsspielraum“, „Räume“ zur „Selbstorganisation“ zu überlassen (z.B. die Leitung der Konventsitzung, Arbeit in Projektgruppen, Organisation von Schulanlässen), sie in die Aufgaben einzubeziehen und nicht alles selbst zu erledigen. „Also, die Schulleitung muss nicht alles machen“. Ein wichtiges Ziel der geleiteten Schulen, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte über Klassengrenzen hinweg, funktioniert noch nicht überall und erfordert oft, v.a. von älteren Lehrkräften, noch ein Umdenken. „Sie denken sehr stark immer noch an ihre Klasse. Es muss für *ihre* Schüler stimmen, und ich bin derjenige, der sagen muss, es muss für unsere Schule stimmen. Da gibt es manchmal gewisse Diskrepanzen“. Solange nicht von allen Lehrkräften „am gleichen Strick“ gezogen werde, sei die gesamtschulische Vernetzung aus Sicht der Schulleitung noch nicht gelungen. Auch sehen sich manche Schulleitungen noch einem Legitimationsbedarf ausgesetzt: „Was tut eigentlich der Schulleiter für uns?“.

Andere Schulleitungen

Die Schulleitungen zeigen sich hinsichtlich der Vernetzung untereinander sehr zufrieden. Der Austausch reicht teilweise sogar über die Kantonsgrenzen hinaus. Eine wichtige Funktion hat der Verband „Vereinigung Schulleitungsbeauftragte Thurgau“. Neben regelmässigen Treffen ist damit die Möglichkeit gegeben, sich über E-mail auszutauschen und Ratschläge, Erfahrungen oder Konzepte weiterzugeben. Häufig stehen die Schulleiterinnen und Schulleiter aus demselben Kurs auch in informellem Kontakt zueinander. Ähnlich verhält es sich mit der Vernetzung der Schulleitungen auf Gemeindeebene.

Amt für Volksschule und Kindergarten

Der Kontakt zum Amt für Volksschule und Kindergarten beschränkt sich auf wenige offizielle Kommunikationsanlässe, an denen die Schulleitungen von Schulaufsicht über die neusten Regelungen informiert werden. Nicht immer jedoch bekommen sie Informationen aus erster Hand: „Wenn ich aus den Zeitungen lesen muss, dass wahrscheinlich das LQS¹¹ irgendwann jetzt vom großen Rat gefordert wird und eingeführt wird, dann ist es relativ schlecht, wenn ich das als Schulleiter aus der Zeitung entnehme“. Probleme bereiten auch unklare Regelungen seitens des Kantons – wie etwa die lange ungeklärten Anstellungsbedingungen der Schulleitungen: „Man hat einmal angefangen, dann wurde irgendetwas geändert, und dann musste man wieder drauf reagieren, und es war nie klar, was jetzt wirklich gilt. Auch rechtlich nicht. Inwieweit, wie viel Personalverantwortung übernimmt die Schulleitung. Bis einmal endlich klar war, darf jetzt die Schulleitung entlassen, oder nicht? Oder, wer unterschreibt ein Zeugnis? Solche Sachen. Wo ich mich jetzt auch betroffen fühle, waren die ganzen Anstellungsbedingungen. Die werden jetzt irgendwie klar, und ich merke auf einmal: Aha, hoppla, ja, das ist ja zu meinem Nachteil!“. Teilweise beklagen sich die Schulleitungen aber auch über fehlende Rückmeldungen seitens des Kantons, etwa wenn es um die Weiterleitung von Ergebnissen der Selbstevaluation geht: „Wir haben nie etwas gehört, irgendwann habe ich per Zufall im Internet gesehen, dass es schon anonymisiert im Internet zum Downloaden steht“. Dies führe dazu, dass die Schulen sich nicht „ernst genommen“ fühlen.

¹¹ Gemeint ist hier die „Lohnwirksame Qualifikation der Lehrkräfte an der Volksschule“. Kern dieser Reform ist der Einbau des Leistungsbezugs in die Entlohnung der Lehrkräfte.

5.3 Typische Führungsaufgaben

Die Aufgaben einer Schulleitung umfassen typischerweise:

- Administration/ Organisation
- Kommunikation und Information (Teamsitzung leiten, als Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner nach innen und außen auftreten)
- Konfliktbewältigung
- Personalführung
- Schulentwicklung

Verschiebung der Führungsaufgaben seit 2003

Insgesamt zeigt sich, dass sich das Aufgabenprofil der Schulleitungen im Vergleich zu 2003 erweitert hat bzw. zunehmend auf typische Führungsaufgaben konzentriert. Während administrative Arbeiten allmählich an Sekretariate delegiert werden, nehmen die Bereiche Information/ Kommunikation, Konfliktbewältigung und Personalführung zunehmend Kapazitäten in Anspruch. Neu hinzu gekommen ist der Bereich Schulentwicklung. Insbesondere in kleinen Schulen ist der *organisatorische* Bereich allerdings noch sehr umfangreich. Hier sehen die Schulleitungen zwar die Möglichkeit zu delegieren, was aber häufig am fehlenden Zugriff auf ein Sekretariat *vor Ort* scheitert. Abgesehen davon sieht sich die Schulleitung zunehmend als zentrale „Anlaufstelle“ für *Information und Kommunikation*, sei es im Hinblick auf die Behörde, die Eltern oder andere Stellen (z.B. Presse, Arbeitgeber, Weiterbildungseinrichtungen). Zu den typischen Führungsaufgaben gehört auch die Bewältigung von *Konflikten*, die zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften und Eltern anfallen können. Einen Schwerpunkt bildet inzwischen der Bereich der *Personalführung*. Sie umfasst die Betreuung von Vikaren, regelmässige Unterrichtsbesuche, Mitarbeitergespräche und -beurteilungen. Schliesslich taucht die *Schulentwicklung* als Aufgabe in den Interviews mit den Schulleitungen auf. Entfallen ist im Vergleich zu 2003 die Aufgabe der Ausbildung zum Schulleiter bzw. zur Schulleiterin.

Problematisch erscheint die Situation in Schulen, wo die Schulleitung quasi „Mädchen für alles“ sind, „auch wenn es nicht primär in meinen Bereich gehören würde“. „Ich mache alles selbst, und es scheint mir noch viel zu sein“. Dort bleibt keine Zeit, sich um Fragen der Schulentwicklung zu kümmern. Auch wenn die Definition der Aufgaben noch nicht überall abgeschlossen ist, lässt sich doch zumindest sagen: „Es wird klarer, man kann klar sagen, das ist Aufgabe des Schulleiters und das ist nicht Aufgabe des Schulleiters“.

5.4 Rollenverständnis und Rollenproblematik

Was das *Rollenverständnis* anbelangt, so sehen die Schulleitungen ihre Rolle im wesentlichen darin, die Schule zu führen und nach aussen hin zu vertreten. „Ich bin sozusagen der Dreh- und Angelpunkt von allem, was mit der ganzen Schule zusammenhängt“. Zu dieser Führungsrolle gehört es, die „professionelle Anlaufstelle“ für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern zu sein, Aufgaben, die in der Schule anfallen, zu verteilen und Prozesse zu steuern: „Die Schulleitung muss nicht alles machen. Aber ich muss es einmal anfangen, weil sonst macht es ja niemand“. Dabei muss der Schulleitungen immer „das Ganze“ der Schule im Blick haben und darf nicht nur die Interessen einzelner Stufen vertreten: „Wir müssen immer wieder aufzeigen, wir müssen gemeinsam versuchen, dass alle diese x Klassen, die wir haben, in die gleiche Richtung gehen und miteinander Schule machen“. Aufgabe der Schulleitung sei es auch, über das konkrete Tagesgeschäft hinauszusehen und „Visionen“ zu entwickeln. Dies wirft Fragen auf, die den Nutzen der angestrebten Aufgabenteilung zwischen Behörde und Schulleitung (strategische und operative Führungsebene) betreffen. Daneben sehen die Schulleitungen ihre Aufgabe vor allem darin, zwischen verschiedenen

Seiten zu vermitteln. Das gilt sowohl für die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulbehörde als auch für die Beziehung zwischen dem Kanton und der Schule. Im Umgang mit der Behörde geht es etwa darum, Verständnis zu wecken für die Probleme der jeweils anderen Seite und „Lösungen“ zu suchen (z.B. beim Berufsauftrag), bei der Umsetzung kantonaler Vorgaben kommt es darauf an, dass „der ganz normale Betrieb weiterlaufen kann“, ohne dass es „grosse Störungen“ gibt.

Die *Rollenproblematik* hängt denn auch mit diesem „Spagat“ zusammen, den die Schulleitungen zu vollziehen haben. Aus Sicht der Schulleitungen konzentrieren sich die Probleme auf zwei Dinge: Einmal, dass die Lehrkräfte häufig der Perspektive auf ihren Unterricht in der Klasse verhaftet bleiben („Froschperspektive“) und sich oft noch zu wenig für die Belange der ganzen Schule interessieren. Dazu gehört auch die Erwartung der Lehrkräfte an die Schulleitung, sie zu entlasten. Dies erweist sich jedoch als schwer vereinbar mit der Schulleitungsfunktion und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben. Für die Schulleitung stellt sich das Problem, Vorgaben des Kantons umzusetzen und zugleich die Interessen der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Zum anderen sieht sich die Schulleitung jedoch mit der Situation konfrontiert, dass ihr die Behörde häufig noch nicht die nötigen Kompetenzen zur Verfügung gestellt hat, um die eigentliche Führungsfunktion auszuüben (z.B. Personalführung). „Ich habe zwar Sachen gesehen, aber eigentlich die Kompetenz nicht gehabt, etwas zu machen, und ich konnte nur empfehlen. Gleichzeitig bin ich aber diejenige, die das aushalten und austragen muss, oder?“ „Ich denke wenn man führen möchte, muss man auch die Funktionen haben, sonst ist man einfach ein Hampelmann“.

5.5 Positive Momente der bisherigen Führungstätigkeit

Als positiv bewerten die Schulleiterinnen und Schulleiter die Erfahrung, dass die Schule „gestaltbarer ist, als man das früher gedacht hat“. Sie verweisen auf bereits erreichte „Entwicklungen“, die zeigten, dass sich Schule, dass sich aber auch „die Lehrpersonen bewegen“. In diesem Zusammenhang heben sie das grosse „Engagement“ der Lehrkräfte hervor. Daneben führen die Schulleitungen die „positiven Rückmeldungen“ an, die sie seitens der Eltern, Schülerinnen und Schüler oder Behördenmitglieder bekommen hätten. Dazu gehört nicht zuletzt die „Akzeptanz“ der Lehrkräfte, die es zu schätzen wissen, eine „Anlaufstelle“ für ihre Anliegen zu haben. Schliesslich verweisen die Schulleitungen auch auf eigene Lernleistungen, die sie als positiv erachten.

Entwicklungen im Ansehen der Schule in ihrer Umgebung

Zu den positiven Momenten gehört auch ein überwiegend gutes Image geleiteter Schulen: Die Eltern schätzten Transparenz und „Kontinuität“ der Schule. Gleichwohl gibt es durchaus auch Kritik. „Aber, wo das Ansehen steigt, gibt es natürlich auch immer viele Misstöne gleichzeitig. Also, ich denke, auch die Misstöne sind im selben Rahmen gestiegen. Aber, grundsätzlich denke ich schon, ist das Ansehen sicher gut“. In einem anderen Interview heisst es: „Vor allem innovativ, das ist so ein Stichwort“.

5.6 Typische Problembereiche der bisherigen Führungstätigkeit

Führungstätigkeiten bringen, insbesondere wenn es sich um relativ neue Führungsstrukturen wie die geleiteten Schulen handelt, Probleme mit sich. Aus den Interviews mit den Schulleitungen gehen folgende Problembereiche hervor:

- Ungeklärte Kompetenzen im Verhältnis zur *Behörde*. Aus Sicht der Schulleitungen ist die Behörde gegenüber der aktuellen Entwicklung ins Hintertreffen geraten, denn die „Schulbehördentätigkeit ist nicht mehr die gleiche wie vor 5 oder 10 Jahren“.
- *Lehrkräfte*, die nur an den Unterricht und ihre Klasse denken und die von den Reformen nichts wissen wollen.
- Eine hohe *Arbeitsbelastung*, die gerade auch nach Abschluss der Schulleitungsausbildung anhält und auf den hohen „Zeitaufwand“ und die enorme „psychische Belastung“ zurückgeführt wird.
- Als ungerecht empfundene *Anstellungsbedingungen* (Berechnung des Pensums nach Schülerzahlen), die dem Aufwand und der Belastung der Schulleitungstätigkeit nicht entsprechen. Insbesondere die „psychische Zeit“, die es brauche, um die nötige „professionelle Distanz“ zu entwickeln, werde überhaupt nicht berücksichtigt: „Jemand, der so eine Position inne hat oder so eine Leitungsfunktion, braucht auch Zeit für das.“
- Häufig unklare und unausgereifte *Vorgaben des Kantons zur Schulentwicklung* werden als „nicht immer förderlich“ empfunden. Auch herrscht Unsicherheit, inwiefern die Erarbeitung und Anpassung von Projekten an die Bedingungen vor Ort durch neue Richtlinien wieder obsolet zu werden droht. Aber auch die Menge an Reformprojekten macht den Schulleiterinnen und Schulleitern zu schaffen: „Und jetzt kommt aber wirklich schon das Nächste, und da merke ich, dass man da nicht nur die einzelne Lehrperson überfordert, sondern auch wirklich die direkten Vorgesetzten, die das wieder durchprügeln müssen. Und die unmotivierten Leute haben *wir* nachher in den Schulhäusern“.
- Mangelnde *Ausstattung* mit räumlichen und anderen Ressourcen: Nicht überall verfügt die Schulleitung über ein eigenes Büro bzw. kann auf Sekretariatsdienste zurückgreifen.

5.7 Unterstützung

Schliesslich ging es in den Interviews auch darum, das Angebot an Unterstützungsleistungen bzw. den weiteren Unterstützungsbedarf der Schulleitungen einzuschätzen. Es zeigt sich, dass – im Unterschied zu den Lehrkräften – fast alle Schulleiterinnen und Schulleiter schon Kontakt mit der kantonalen *Schulberatung* hatten; die Möglichkeit, auf diese Institution bei Bedarf zurückzugreifen, wird als positiv bewertet. Sie gilt als „gute Adresse“ im Zusammenhang mit der „Schüler- und Elternproblematik“, aber auch in Verbindung mit dem Aufbau der Schulleitung und der Begleitung bei Entwicklungsprojekten. Es wird jedoch auch betont, dass es wichtig sei, „frühzeitig die Beratung einzuschalten“ und nicht erst in akuten Notfällen.

Positive Erfahrungen haben die Schulleitungen auch mit der *Schulevaluation* des Kantons gemacht. Hier werden sowohl die Durchführung als auch die Ergebnisse der Evaluation hervorgehoben. Diese könne „gute Entwicklungshinweise“ geben bzw. stelle mit ihren Befunden einen argumentativen Rückhalt für weitere Entscheidungen dar.

Der Kontakt zur *Pädagogischen Hochschule Thurgau* (PHTG) läuft derzeit noch hauptsächlich über die Praxislehrkräfte. Nur vereinzelt wird die PHTG als Weiterbildungsinstitution genutzt. Seitens der Schulleitungen würde ein Ausbau des Weiterbildungsangebots ebenso wie eine stärkere Vernetzung begrüsst werden.

Daneben wird in den Interviews weiterer *Unterstützungsbedarf* deutlich. Um die Schulleitung in ihrer Funktion weiter zu unterstützen, gäbe es folgende Ansatzpunkte:

- Eine Neuordnung der Anstellungsbedingungen, unter Einbezug der hohen zeitlichen und psychischen Belastung der Schulleitungsfunktion
- Bessere Ausstattung mit Büroräumen und Sekretariatsdiensten
- Regelmässiges Coaching
- Weiterbildung, insbesondere in den Bereichen Finanzen, Recht, Personalführung oder Unterrichtsentwicklung
- Mehr Transparenz über geplante kantonale Entwicklungsvorhaben: „Dass man relativ bald involviert ist, auch wenn es noch nicht umgesetzt wird“.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse (Schulleitungen) - Zentrale Problembereiche und mögliche Handlungsfelder

6.1 Rolle und Funktion

Relevante Ergebnisse aus den Interviews
<ul style="list-style-type: none">• Die Interviews mit den Schulleitungen zeigen, dass administrative Tätigkeiten noch immer viel Zeit in Anspruch nehmen.• Die Schulleitungen berichten von dem Problem, nicht ausreichend Kompetenzen zur Wahrnehmung ihrer Führungsaufgaben (z.B. im Personal- und Finanzbereich) zur Verfügung zu haben, da die Abgrenzung zur Behörde nicht reibungslos funktioniert.• Die Schulleitungen sehen sich seitens der Lehrkräfte häufig der Erwartung ausgesetzt, diese zu entlasten.• Die Schulleitungen berichten von dem Problem, zwischen verschiedenen Seiten (AVK - Lehrkräfte, Behörde - Lehrkräfte, Schule - Eltern) vermitteln zu müssen.
Handlungsfelder
<ul style="list-style-type: none">• Klärung von Entlastungsmöglichkeiten der Schulleitungen in administrativ-organisatorischen Führungsbereichen.• Aufbau von Weiterbildungsmöglichkeiten in Führungsbereichen wie Personal- und Unterrichtsentwicklung.• Fortgesetzte Rollenklärung der Schulleitungen angesichts ihres schulischen Umfeldes (DEK/AVK, Schulbehörden, Eltern, Lehrkräfte).

6.2 Professionalität der Schulleitungen und der Schulen

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Schulleitungen müssen die gleichzeitigen Entwicklungen von Schule, Lehrkräften und Behörde ausbalancieren.
- Die zeitliche und psychische Arbeitsbelastung der Schulleitungen liegt sehr hoch.
- Die Schulleitungen arbeiten in der Regel in Teilanstellungen.
- Die Schulleitungen kritisieren die schülerzahlabhängige Berechnung ihrer Pensen.
- Die Schulleitung können nicht überall auf ein eigenes Büro und die Dienstleistungen eines Sekretariats zurückgreifen.

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Die Befragung der Lehrkräfte hat ergeben, dass Schulleitungen zu einem grösseren Bedarf an ‚moderner Infrastruktur und Arbeitsmittel‘ führen (bei Lehrkräften und Schulleitungen).

Handlungsfelder

- Weiterverfolgen der Frage, inwiefern sich aufgrund der verbreiteten Teilanstellungen von Schulleitungen spezifische Probleme ergeben und wie diese allenfalls anzugehen wären.
- Überprüfung der Berechnungsgrundlagen der Schulleitungspensen.
- Unterstützung der infrastrukturellen Anpassungen an die organisationalen Veränderungen.

6.3 Kommunikation und Kooperation

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zeigt sich, dass die schulinterne Vernetzung noch nicht überall optimal gelungen ist.
- In der Zusammenarbeit mit der Behörde fordern die Schulleitungen die Abgabe von Kompetenzen sowie eine klare Abgrenzung, um ihre Führungsfunktion optimal ausüben zu können.
- Von Seiten des Kantons fordern die Schulleitungen, als Kooperationspartner ernst genommen zu werden.
- Im Hinblick auf die kantonalen Reformvorhaben fordern die Schulleitungen Transparenz und die frühzeitige Einbindung.

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Die Befragung der Lehrkräfte hat gezeigt, dass bei eingeführter Schulleitung der Wert ‚im Team arbeiten‘ nicht mehr unter die wichtigsten Werte fällt.
- Lehrkräfte mit Schulleitungen berichten geringere Defizite für ‚klare Führung‘ und ‚angemessenes Feedback‘. Ausserdem hat die Belastung durch ‚wenig Feedback über meine Arbeit‘ bei diesen Lehrkräften abgenommen.
- Bei der Einführung von Schulleitungen nehmen alle erlebten Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit seitens der Schulbehörden ab. Insbesondere die Aspekte ‚fairer Umgang‘ und ‚Meinung aller Beteiligten berücksichtigen‘ werden von deutlich weniger Lehrkräften als ‚sehr zutreffend‘ oder ‚ziemlich zutreffend‘ eingeschätzt.

Handlungsfelder

- Weitere Klärung der Aufgabenteilungen zwischen Schulleitungen und Schulbehörden.
- Klärung der Positionierung der Schulleitungen im neuen Gefüge der Thurgauer Volksschule.
- Fortgesetzte Rollen- und Funktionsklärungen vor allem im Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulbehörden und Entwicklung angepasster Kommunikations- und Kooperationsformen.
- Weiterhin Stärkung der Schulleitungen für Aufgaben der Personalführung, insbesondere der Kommunikations- und Feedbackprozesse (im Sinne der Beibehaltung des heutigen – offenbar guten - Standards)

6.4 Qualifikation und Unterstützung

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Schulleitungen sehen sich nicht auf alle Aufgaben ihrer Tätigkeit angemessen vorbereitet (z.B. Personalbereich, Finanzen).
- Unterstützung versprechen sich die Schulleitungen von praxisnahen Weiterbildungsangeboten (z.B. Konfliktmanagement, Buchhaltung, Erstellen von Datenbanken).
- Angesichts der hohen psychischen Belastungen der Schulleitungstätigkeit stellt ein individuelles Coaching aus Sicht der Schulleitungen eine wichtige Ressource für sie dar.
- Die Vernetzung mit anderen Schulleitungen bedeutet für die Schulleiterinnen und –leiter eine wichtige Ressource.

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Während der Einführung von Schulleitungen nehmen Belohnungen wie ‚Arbeitsplatzsicherheit‘, ‚finanzielle und statusbezogene Aspekte‘ vorübergehend ab.
- Schulleitungen sind in der Lage, die Lehrkräfte in hohem Ausmasse zu entlasten. 43% der befragten Lehrkräfte bezeichnen die Entlastungen durch die Schulleitungen als ‚sehr stark‘ bis ‚relativ stark‘.

Handlungsfelder

- Überprüfung und bedarfsgerechte Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungsangebote.
- Förderung der Vernetzung der Schulleitungen zum Zweck des Know-how-Transfers.
- Ausbau oder Bereitstellung von Supportmöglichkeiten und entsprechenden Mitteln.

6.5 Entwicklung und Bildungspolitik

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Schulleitungen üben Kritik an der Menge der Reformen. Diese seien häufig nicht ausge-reift und es fehle der „rote Faden“.
- Für die Schulleitungen bedeutet auch das Reformtempo eine hohe Belastung. Aus ihrer Sicht ist es notwendig, die bislang eingeführten Projekte zu konsolidieren, bevor weitere Reformen begonnen werden.
- Dringenden Entwicklungsbedarf sehen die Schulleitungen in der Zusammenarbeit mit dem Behörden (Klärung von Kompetenzen).
- Die Schulleitungen fordern angesichts der hohen Belastung der Lehrkräfte durch die Folgen der strukturellen Reformen nun eine verstärkte Zuwendung zur Unterrichtsentwicklung.

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Lehrkräfte an Schulen mit Schulleitung berichten höhere Belastungen durch ‚Schulstrukturen und Schulorganisation‘.
- In der Projekt- oder Einführungsphase steigt die emotionale Erschöpfung bei den Lehrkräften an.

Handlungsfelder

- Weiterführende Kommunikation der grossen Entwicklungslinien in der Thurgauer Volksschule und aufzeigen der inneren Zusammenhänge den verschiedenen Reformprojekten (Entwick-lungsberichte DEK).
- Fortgesetzte Unterstützung der Schulleitungen bei der Weiterentwicklung des Führungs-bereiches Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes „Gesundheit im Lehrberuf“.
- Weiterverfolgen der bereits im Anschluss an die Untersuchung 2003 eingeleiteten Mass-nahmen (z.B. Rollen- und Kompetenzklärungen zwischen Schulleitungen und Behörden).

7 Glossar

Anerkennung	Beschreibt die von verschiedenen Rollenträgern (Schülerinnen und Schüler, Schulbehörden, Eltern, Kolleginnen und Kollegen etc.) im beruflichen Umfeld der Lehrkraft erhaltene und als solche wahrgenommene Anerkennung. Ein Fragebogenitem heisst zum Beispiel ‚Ich erhalte von den Eltern die Anerkennung, die ich verdiene‘.
Anforderungen	Als positiv zu bewertende Anforderungen, welche sich aus einer Aufgabe ergeben, gelten vor allem deren Ganzheitlichkeit sowie die daraus resultierenden Anforderungen an die Qualifikation. Ganzheitliche Aufgaben beinhalten vorbereitende, ausführende und kontrollierende Elemente. Qualifikationsanforderungen ermöglichen es, Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln.
Arbeitsbelastungen	Faktoren, welche von aussen auf die Person einwirken. Dazu gehören inhaltliche und mengenmässige Überforderung sowie inhaltliche Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe, belastendes Sozialklima und Belastung durch mangelnden Spielraum für private Dinge.
Arbeitsfreude	Unter Arbeitsfreude versteht man positive Emotionen in Bezug auf die Arbeit, d.h. Gefühle von Freude und Stolz, die sich unmittelbar auf die eigene Arbeitstätigkeit beziehen. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist z.B. ‚Es gibt Tage, da freue ich mich über meine Arbeit‘.
Arbeitsplatzsicherheit	Arbeitsplatzsicherheit beschreibt die Einschätzung der eigenen Arbeitsstelle als künftig gesichert bzw. in Gefahr. Ein Fragebogenitem dazu heisst beispielsweise ‚Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet‘.
Beanspruchungen	Unter Beanspruchungen verstehen wir die Auswirkungen von Belastungen. Erfasst wurden in dieser Analyse schwerpunktmässig die drei Beanspruchungsformen emotionale Erschöpfung, beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft sowie reaktives Abschirmen. Alle drei Formen sind Teile des sog. Burnout-Syndroms.
Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft	Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft geht mit aversiven Tendenzen gegenüber Schülerinnen und Schülern einher, Fragebogenitems sind z.B.: ‚Es fällt mir oft schwer, gleichbleibend freundlich zu den Schüler/innen zu sein‘ oder ‚Ich muss mich manchmal zwingen, nicht grob zu Schüler/innen zu sein‘.
Defizite	Differenzen zwischen der Bedeutsamkeit eines Wertes und der Zufriedenheit mit der im Alltag diesbezüglich erlebten Realität.
Distanzierungsfähigkeit	Die Fähigkeit, sich vom eigenen Arbeitsalltag gedanklich zu lösen. Fragebogenitems sind beispielsweise: ‚Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen‘ oder ‚Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten‘.
Emotionale Dissonanz	Wenn ausgedrückte und empfundene Gefühle sich widersprechen, wird dieser Zustand emotionale Dissonanz genannt. Zur Illustration ein konkretes Beispiel aus dem Fragebogen: ‚Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass man nach aussen hin Gefühle zeigen muss, die nicht mit dem übereinstimmen, was man momentan gegenüber den Schülerinnen und Schülern fühlt?‘
Emotionale Erschöpfung	Emotionale Erschöpfung äussert sich in einem Gefühl der emotionalen inneren Leere und mangelnder emotionaler Energie. Fragebogenitems sind beispielsweise: ‚Ich habe den Eindruck, nicht alles schaffen zu können‘ oder ‚Am Arbeitsende fühle ich mich oft erschöpft‘.
Finanzielle und statusbezogene Aspekte	Bei finanziellen und statusbezogenen Aspekten geht es um Einschätzungen bezüglich Lohn und beruflicher Stellung. Entsprechende Fragebogenitems heissen ‚Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich mein Gehalt / meinen Lohn für angemessen‘ oder ‚Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen‘.
Gratifikationen	Als Gratifikationen im Beruf werden hier jene arbeitsbezogenen Merkmale verstanden, welche von den Lehrkräften als Belohnungen wahrgenommen

werden können. Die in diesem Zusammenhang befragten Aspekte haben weniger mit der Tätigkeit im engeren Sinne zu tun, sie beziehen sich vielmehr stärker auf organisationale Einflussfaktoren. Dabei geht es nicht nur um finanzielle Aspekte, sondern auch um Achtung und Anerkennung, um Arbeitsplatzsicherheit sowie Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Prozedurale Gerechtigkeit	Urteile zur Gerechtigkeit von Entscheidungen werden nicht nur nach deren Ergebnissen beurteilt, sondern auch nach der Art ihres Zustandekommens. Ob eine Entscheidung als gerecht oder ungerecht erlebt wird kann ebenso vom Prozess der Entscheidungsfindung abhängen, der so wichtig oder manchmal sogar noch wichtiger sein kann als das Ergebnis der Entscheidung. Dieser als prozedural – also als prozessfokussiert – bezeichnete Aspekt des Gerechtigkeitsempfindens ist insbesondere bei Entscheidungen von Führungskräften für Mitarbeitende von besonderer Bedeutung.
Reaktives Abschirmen	Reaktives Abschirmen im Sinne von Gleichgültigkeit bzw. Rückzug kann als Versuch verstanden werden, mit belastenden Situationen umzugehen und zurechtzukommen. Beispiele für Fragebogenitems sind „Die Sorgen anderer nehme ich nicht mehr so wichtig“, „Gespräche über die Arbeit versuche ich weitgehend zu vermeiden“. Reaktives Abschirmen stellt eine kurzfristig wirksame Möglichkeit dar, sich vor emotionalen Beanspruchungen im Interesse des persönlichen Wohlbefindens zu schützen.
Ressourcen	Entlastungsfaktoren, die mithelfen, Belastungen zu vermeiden bzw. zu bewältigen oder ermöglichen, Belastungen besser zu ertragen. Wir unterscheiden dabei organisationale und soziale Ressourcen.
Organisationale Ressourcen	Folgende Arbeitsbedingungen können als organisationale Ressourcen wirken: Die Anforderungsvielfalt erfasst die qualitative Vielfalt der anfallenden Aufgaben. Das Qualifikationspotential der Arbeitstätigkeit beschreibt den möglichen Kompetenzzuwachs bzw. -verlust durch die Art der Tätigkeit. Beim Entscheidungsspielraum wird nach Möglichkeiten gefragt, Entscheidungen zu treffen, die Arbeit selbständig einzuteilen und bei der Erledigung der Aufgaben über verschiedene Ausführungsvarianten entscheiden zu können. Partizipationsmöglichkeiten erfassen den Grad, in dem Eigeninitiative, Mitsprache und Beteiligung möglich sind.
Soziale Ressourcen	Ein positives Sozialklima beinhaltet gegenseitiges Interesse, Vertrauen und Offenheit im Umgang mit anderen Personen bei der Arbeit. Soziale Unterstützung, wie beispielsweise gegenseitige Hilfeleistungen, gehört zu den wichtigsten stressreduzierenden bzw. gesundheitsschützenden Ressourcen.
Ressourcensysteme	Als Ressourcensysteme werden in diesem Zusammenhang institutionalisierte Stellen bezeichnet, welche den Lehrkräften zur Seite gestellt sind und als Entlastung bei der Erfüllung ihrer Aufgaben dienen sollen. Im Folgenden werden die untersuchten Ressourcensysteme aufgeführt
Selbstwirksamkeit	
Individuelle Selbstwirksamkeit	Unter erlebter individueller Selbstwirksamkeit versteht man das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, so handeln zu können, dass man mit sich stellenden Aufgaben bzw. Problemen fertig werden kann. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist: „Ich weiss genau, dass ich die an meine derzeitige Tätigkeit gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will“.
Kollektive Selbstwirksamkeit	So wie Einzelpersonen optimistische Selbstüberzeugungen haben können, gilt dies auch für ganze Gruppen: Kollektive Selbstwirksamkeit meint Überzeugungen bezüglich der Handlungskompetenz einer Gruppe, im vorliegenden Fall des Lehrerkollegiums. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist: „Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurecht kommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten“.
Verausgabungsbereitschaft	Die Tendenz von Personen, sich in der Arbeit sehr stark zu engagieren und sich dabei zu verausgaben. Entsprechende Fragebogenitems sind: ‚Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung‘ oder ‚Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung‘.

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Nationalstrasse 19

Postfach

8280 Kreuzlingen 1

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch